

**MARIA MANUELA FERNANDES MARTINS ANTUNES DE
ALMEIDA**

**A AÇÃO DA COORDENADORA DO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXPERIMENTAIS E
REstantes ELEMENTOS, NA IMPLEMENTAÇÃO
DE UM TRABALHO COLABORATIVO E REFLEXIVO**

Orientador: Professor Roque Antunes

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2012

**MARIA MANUELA FERNANDES MARTINS ANTUNES DE
ALMEIDA**

**A AÇÃO DA COORDENADORA DO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXPERIMENTAIS E
REstantes ELEMENTOS, NA IMPLEMENTAÇÃO
DE UM TRABALHO COLABORATIVO E REFLEXIVO**

Dissertação apresentada para a
obtenção de Grau de Mestre em
Ciências da Educação na Especialidade
de Supervisão Pedagógica e Formação
de Formadores, conferido pela Escola
Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientador: Professor Roque R. Antunes

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2012

À minha mãe...

AGRADECIMENTOS

Por trás de toda a realização pessoal que este projeto representa, encontram-se diversas pessoas, cujo contributo e colaboração tornaram possível a sua concretização, às quais não posso deixar de agradecer.

Ao meu orientador professor Roque Antunes, uma palavra de gratidão e de reconhecimento, pela alegria e pela força que sempre me transmitiu. Pelas suas palavras animadoras e pela dedicação e disponibilidade totais, a qualquer dia e a qualquer hora. Por me ensinar a ver o interior de cada um e a buscar a fonte inesgotável de energia que existe em cada um de nós. Por ter encontrado um amigo dedicado. Por ser um exemplo a seguir.

À professora Ana Paula Silva, por todo o apoio prestado, por ser uma inspiração para quem quer evoluir como pessoa, por constituir um exemplo a seguir na dedicação, no empenho, na perseverança, no ânimo que me incutiu e no profissionalismo que sempre evidenciou.

À professora Nilza Henriques dos Santos, pelo exemplo de perseverança e pela motivação que me transmitiu com o seu entusiasmo.

Ao Sérgio, companheiro nesta aventura e com quem sempre contei nos melhores e nos piores momentos. Pelo apoio incondicional, por se desdobrar e por ter feito comigo esta longa caminhada.

À Maria José Fernandes, pelo entusiasmo, pela disponibilidade e por ter sido uma facilitadora do meu trabalho.

Aos colegas do meu departamento, que de forma imediata, se disponibilizaram a participar no estudo e a dar a sua valiosa contribuição, sem a qual teria sido impossível a concretização deste projeto.

À Susana Alves, pela ajuda preciosa na tradução do resumo para a língua inglesa.

Aos colegas da ESEAG, que foram uma companhia inexcelável e que muito contribuíram para o bom ambiente de trabalho nas aulas e para promover o espírito de entreajuda, que de facto se verificou.

A todos os outros, que me ouviram e tiveram sempre uma palavra de incentivo.

LISTA DE SIGLAS E SÍMBOLOS

AD: ata da reunião do departamento de Ciências Experimentais

C: coordenadora do departamento de Ciências Experimentais

DB: diário de bordo – registos de observações e reflexões da investigadora

DB1: diário de bordo – registos de observações e reflexões da investigadora relativos a P1

DB2: diário de bordo – registos de observações e reflexões da investigadora relativos a P2

DB3: diário de bordo – registos de observações e reflexões da investigadora relativos a P3

DB4: diário de bordo – registos de observações e reflexões da investigadora relativos a P4

DB5: diário de bordo – registos de observações e reflexões da investigadora relativos a P5

P1: professor entrevistado nº 1

P2: professor entrevistado nº 2

P3: professor entrevistado nº 3

P4: professor entrevistado nº 4

P5: professor entrevistado nº 5

RESUMO

O presente estudo emerge da necessidade de compreender a ação dos elementos do departamento de ciências experimentais e respetiva coordenadora, de uma escola do Ensino Particular e Cooperativo, situada nos arredores de Lisboa, abordando o modo como trabalham os professores, como estes se relacionam e de que forma estas relações fomentam, ou não, uma cultura de trabalho colaborativo e reflexivo, com as inerentes repercussões nas aprendizagens dos alunos. Deste modo, procurámos analisar algumas características da ação da coordenadora, ao nível da liderança e da supervisão, capazes de melhorar a qualidade na dinâmica de trabalho do departamento. Tentámos verificar de que forma surge a entreaajuda e quais os obstáculos que dificultam o trabalho colaborativo entre os professores. Procurámos ainda, identificar boas práticas, bem como algumas estratégias de melhoria na globalidade do trabalho desenvolvido no departamento.

No sentido de concretizar as intenções mencionadas, optámos por uma metodologia de investigação centrada num estudo de caso, de natureza qualitativa, tendo sido utilizados como instrumentos de recolha de informação, as entrevistas, o diário de bordo e as atas das reuniões de departamento. Articulámos as informações provenientes dos três instrumentos, efetuando a triangulação dos dados, procurando encontrar semelhanças e diferenças de opinião, estabelecer comparações e dar resposta às questões parcelares de investigação colocadas.

De entre as conclusões do nosso estudo, sobressai a necessidade de reestruturação da metodologia de trabalho dos professores, para que estes se envolvam em processos permanentes e contínuos de reflexão e de discussão em equipa, onde a ação do coordenador assume especial importância. Salientamos ainda que, embora os líderes assumam um papel preponderante num processo de mudança, há todo um coletivo humano que pode e deve contribuir para o bem comum, embora seja fundamental assegurar uma conjuntura favorável a esse processo, quer no que respeita às condições físicas, quer sobretudo, no tempo que é facultado aos professores para poderem participar de forma ativa nesse processo. Contudo, há que ter presente que apenas o tempo não dá quaisquer garantias, embora proporcione as oportunidades, que podem e devem ser agarradas com as duas mãos, pois só assim haverá a tão pretendida mudança.

Palavras-chave: cultura profissional docente, boas práticas, coordenação, mudança cultural.

ABSTRACT

The present study was designed to understand the action of the members of the department of experimental sciences and its coordinator, working at a Private/ Cooperative School on the outskirts of Lisbon, addressing how teachers work, how they relate to one another and whether these relationships promote a culture of collaborative and reflective work, with the resulting impact on student learning. Thus, we attempted to analyze certain characteristics of the action of the department coordinator, concerning the level of leadership and supervision, in order to improve the quality of work in the dynamics of the department. We tried to establish the role played by mutual cooperation and the obstacles that hinder collaborative work amongst teachers. We also sought to identify good practices, as well as strategies for improvement in the overall work of the department.

In order to achieve these aims, we chose a research methodology focused on a qualitative case study. The tools used for gathering information were interviews, the logbook and the minutes of department meetings. Having gathered and triangulated all the data from these three sources, we then searched for both similarities and differences, made comparisons and answered questions which arose during the research conducted.

Among the findings of our study, one should highlight the need to restructure the methodology of work of teachers so that they may engage in an ongoing and continuous process of reflection and discussion in a team where the action of the coordinator holds special importance.

We should also point out that, although leaders assume a leading role in the process of change, there is a whole human assembly that can and should contribute to the common good, although it is essential to ensure an environment favorable to this process, by providing adequate physical conditions and, above all, allowing staff time to actively engage in this process. However, it should be noted that this availability only is no guarantee, although one should make the most of the opportunities which can and should be seized. Only then will the desired change take place.

Keywords: professional culture of teaching, best practices, coordination, cultural change.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS	ix
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. Culturas de trabalho dos professores e suas implicações	6
2. Fatores que promovem o desenvolvimento profissional dos professores.....	10
3. O coordenador de departamento enquanto supervisor e líder de um órgão de gestão intermédia	17
4. Perspetivas de mudança	23
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	27
1. Formulação do problema	27
2. Caraterização do estudo	28
3. Questões e objetivos de investigação	32
4. População investigada	34
5. Técnicas de recolha de informação	36
5.1. A entrevista	37
5.2. O diário de bordo	40
5.3. As atas das reuniões de departamento	40
6. Procedimentos	41
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	44
1. Caracterização dos participantes	46
2. O papel da coordenadora de departamento na sua função de gestora de recursos humanos	48
3. Função supervisiva da coordenadora. Suas perceções e ações	51

4. Situações indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo sistemático. A quem recorrer	57
5. Processos de colaboração e de reflexão utilizados no departamento	61
6. Obstáculos que condicionam os processos de natureza colaborativa no departamento. Motivação para o trabalho em equipa	66
7. Boas práticas no departamento	70
8. Disponibilidade para a mudança como estratégia de melhoria	72
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
APÊNDICES	93
APÊNDICE A - Pedido de autorização à Diretora Pedagógica da escola para efetuar o estudo	94
APÊNDICE B - Autorização dos professores para a gravação das entrevistas em suporte áudio	95
APÊNDICE C - Autorização da coordenadora para a gravação da entrevista em suporte áudio.....	96
APÊNDICE D - Guião da entrevista realizada aos professores	97
APÊNDICE E - Guião da entrevista realizada à coordenadora	100
APÊNDICE F- Grelha de verificação da entrevista aos professores do departamento de ciências experimentais	104
APÊNDICE G - Grelha de verificação da entrevista à coordenadora do departamento de ciências experimentais	110
APÊNDICE H - Categorias e subcategorias (entrevistas realizadas aos professores do departamento)	117
APÊNDICE I - Categorias e subcategorias (entrevista realizada à coordenadora do departamento)	118
APÊNDICE J - Análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos professores do departamento	119
APÊNDICE K - Análise de conteúdo da entrevista realizada à coordenadora do departamento	133

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Sistematização de resultados	75
---	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Supervisão, desenvolvimento, aprendizagem	18
--	----

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, ser professor é muito mais que uma profissão e exige muito mais do que uma vocação, por parte daqueles que têm como missão, ajudar os outros a crescer. Hoje em dia, ser professor não é apenas transformar informação em conhecimento e juízo crítico, é sobretudo formar pessoas aptas para enfrentar desafios cada vez maiores e cada vez mais exigentes. Contudo, uma habilitação de nível superior acrescida da profissionalização em serviço, uma formação inicial direcionada para o ensino, ou mesmo a formação contínua e contextualizada, já não são garantias de que os professores possam dar resposta a todas as situações com que se confrontam no dia-a-dia, resultantes do surgimento da escola de massas e da democratização do ensino, sendo que, atualmente, a escola exige professores preparados para lidar com uma sociedade em permanente mudança e simultaneamente, para desempenhar com rigor, todas as funções inerentes à especificidade da sua profissão. Deste modo, sentimos que os professores necessitam também de se apoiar uns nos outros, de confiar e delegar, de partilhar saberes e experiências e de viverem juntos momentos de alegria e de desânimo, constituindo estas, as razões pelas quais nos surgiu a necessidade de estudar uma realidade da qual somos próximos, no sentido de averiguar como trabalha um departamento e cada um dos professores que o compõem, como estes se relacionam em termos pessoais e profissionais e de que forma estas relações fomentam, ou não, uma cultura de trabalho colaborativo e reflexivo, com as inerentes repercussões nas aprendizagens dos alunos, de modo que, o nosso grande objetivo consiste em *compreender uma realidade educativa, que se traduz na forma como agem e interagem os elementos do departamento de ciências experimentais e respetiva coordenadora, de uma escola do Ensino Particular e Cooperativo do distrito de Lisboa, no que respeita à promoção de um trabalho de natureza colaborativa e reflexiva, recolhendo as perceções e os significados que os sujeitos participantes lhes atribuem.*

Elegendo a coordenadora do departamento como figura de destaque do nosso estudo e no intuito de alcançar o objetivo anteriormente referido, definimos a seguinte questão de partida:

Quais os procedimentos a adotar pela coordenadora de departamento de ciências experimentais e restantes elementos, promotores de um trabalho de natureza colaborativa e reflexiva, conducentes a aprendizagens de qualidade por parte dos alunos?

Com esta questão, tencionamos averiguar e comparar as perceções da coordenadora e restantes professores, relativamente ao exercício do cargo, quer na vertente

pedagógica, quer na administrativa. Pretendemos ainda detetar os constrangimentos com que a coordenadora se depara no exercício das suas funções e o tipo de inter-relações que se estabelecem entre os elementos do departamento, bem como a forma como estes desenvolvem a sua ação, como se entrelaçam e quais os obstáculos que dificultam o trabalho colaborativo entre os professores. É também nossa intenção, identificar processos que os intervenientes no estudo consideram boas práticas, na medida em que contribuem para o sucesso educativo dos alunos e para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, bem como algumas estratégias de melhoria na globalidade do trabalho desenvolvido no departamento.

Após este breve preâmbulo, no qual expressámos a relevância dos temas tratados e as razões que nos conduziram ao estudo efetuado, bem como o objetivo e a questão geral de investigação, a partir da qual se desenrolou todo o processo, indicamos seguidamente, a estrutura geral do trabalho e o conteúdo dos restantes capítulos que o compõem.

Apresentamos no Capítulo II - Enquadramento teórico, a revisão da literatura de autores especialistas na matéria, relativa aos aspetos anteriormente mencionados, de modo a adquirir um suporte teórico consistente, que nos auxiliou a definir o rumo mais adequado na investigação realizada, uma vez que permite estabelecer uma relação entre o conhecimento existente sobre o tema e o problema que pretendemos investigar (Coutinho, 2011).

No Capítulo III - Metodologia, enunciamos e aprofundamos as opções metodológicas adotadas para o nosso estudo, no sentido de concretizar as intenções mencionadas. De modo a sistematizar a investigação, efetuamos o desdobramento do objetivo geral em objetivos mais específicos, obrigatoriamente mais simples, mas passíveis de serem alcançados, de modo a que, devidamente articulados, permitam atingir o objetivo geral do nosso estudo.

Os objetivos de natureza mais específica e as questões parcelares de investigação, orientadas em função desses mesmos objetivos possibilitaram-nos a definição das estratégias mais adequadas à recolha e análise da informação, quer nos instrumentos a utilizar, quer na forma como os dados recolhidos foram tratados, analisados e interpretados, de modo a retirar ilações pertinentes para o nosso estudo.

As opções metodológicas desta investigação passaram por um estudo de caso qualitativo, na medida em que pretendemos compreender a realidade, tal como ela é experienciada pelos sujeitos ou grupos, a partir do que pensam e da forma como agem, em função dos seus valores, representações, crenças, opiniões, atitudes e hábitos, interpretando as perspetivas e os pontos de vista dos intervenientes no nosso estudo, sobre

os vários assuntos em relação aos quais se pronunciaram. A investigação efetuada «envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: “o caso”» (Coutinho, 2011, p. 293), sendo o nosso caso um contexto singular, mais concretamente, o departamento de ciências experimentais da escola anteriormente referida. Contudo, não pretendemos analisar o departamento em si mesmo, mas sim compreender que formas de interação e tipologias de reflexão ocorrem entre os professores, com especial destaque para a ação da coordenadora e em que medida a dinâmica e a organização do departamento, favorecem ou não, a reflexão crítica e as formas de trabalho colaborativo, o que pressupõe a compreensão das dificuldades que se colocam aos processos de colaboração e de reflexão, bem como das condições facilitadoras dessas práticas, que permitem melhorar a ação de cada um, alavancando assim as aprendizagens dos alunos e o desenvolvimento profissional dos docentes.

Neste sentido, recorreremos aos métodos que consideramos apropriados para a recolha de informação relevante para o estudo, de modo a que possam contribuir para dar resposta ao *como* e ao *porquê* das situações analisadas (Yin, 1994). Deste modo, optamos por utilizar as técnicas de inquérito por entrevista, uma para os professores do departamento e outra para a coordenadora, o diário de bordo e alguma documentação interna do departamento, mais concretamente, as atas das reuniões, com o objetivo de, posteriormente, proceder ao cruzamento da informação que deles advém, uma vez que, segundo Yin (1994), a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e em simultâneo permite corroborar um mesmo fenómeno, para além de assegurar as diferentes perspetivas dos participantes no estudo, criando condições para uma triangulação dos dados, durante a fase de análise dos mesmos.

No Capítulo IV - Apresentação e discussão de resultados, procedemos ao tratamento de toda a informação recolhida, «uma transformação - efectuada segundo regras precisas - dos dados em bruto» (Bardin, 2009, p. 129). Para efetuar o tratamento da informação recolhida nas entrevistas, adotamos o método de análise de conteúdo, utilizando categorias emergentes dos grupos temáticos das mesmas. No processo de discussão dos dados, procuramos encontrar semelhanças e diferenças de opinião, estabelecer comparações e dar resposta às questões parcelares de investigação anteriormente colocadas, tomando as entrevistas como instrumento principal de recolha de dados. A restante informação, proveniente do diário de bordo e das atas das reuniões de departamento, é gradualmente introduzida, durante o processo de análise da informação contida nas entrevistas. No sentido de organizar e sistematizar os dados recolhidos, com

vista à elaboração das conclusões, apresentamos um quadro síntese, onde, de forma sumária, condensamos toda a informação relevante para o nosso estudo.

Por fim, no Capítulo V - Conclusões, apresentamos as principais conclusões da investigação realizada, bem como algumas limitações do estudo, que considerámos que, de alguma forma, poderão ter condicionado a investigação, quer no que diz respeito à recolha dos dados, quer no que se relaciona com a sua interpretação e consequentemente, com as ilações que retirámos da sua análise. Terminamos com algumas sugestões, relativamente a aspetos que, pensamos, poderão constituir objetos de estudo em futuras investigações.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A educação e a formação pessoal, constituem um meio privilegiado de alcançar o sucesso a nível pessoal e profissional. Contudo, para a formação integral da pessoa, é necessário que a educação e formação, iniciadas na infância, desenvolvidas e aprofundadas na adolescência e consolidadas na fase adulta, sejam permanentemente orientadas segundo elevados parâmetros de qualidade, que permitam melhorar as aptidões dos cidadãos, de modo a que estes se tornem capazes de construir uma sociedade, que é cada vez mais, uma sociedade do conhecimento (Conselho Europeu, 2001). É necessário portanto, envidar todos os esforços, no sentido de que as crianças e jovens adquiram e desenvolvam competências que os preparem para uma sociedade exigente e competitiva. Efetivamente, são cada vez mais as crianças com acesso à educação, que se vai prolongando por períodos de tempo sucessivamente maiores, por alargamento da escolaridade obrigatória (Formosinho, 2009). Surge assim a escola de massas, uma organização cada vez mais complexa, que, pelas suas características, exige professores preparados para lidar com toda a heterogeneidade da população discente, capazes de fazer face às exigências de uma sociedade em permanente mudança e simultaneamente, desempenhar com rigor, todas as funções inerentes à especificidade da sua profissão.

Apesar de a escola não depender exclusivamente do trabalho do professor, este é uma peça indispensável para o funcionamento da engrenagem de uma máquina complexa, razão pela qual deve estar convenientemente preparado, sob pena desta máquina trabalhar permanentemente de forma defeituosa, sem cumprir os objetivos inicialmente previstos, considerando-se fundamental a diferenciação de tarefas dos professores e da função docente, para que a escola consiga responder a todas as solicitações com que atualmente é confrontada.

Uma das formas de dar resposta a algumas das solicitações mencionadas foi a criação nas escolas, de estruturas de carácter intermédio, que constituem uma ligação e asseguram a comunicação entre níveis hierárquicos superiores e inferiores ao seu. Estas estruturas de coordenação (órgãos de gestão intermédia) devem por seu lado, ter uma visão holística da atividade daqueles que coordenam, mantendo-se em sintonia com o projeto definido para a escola e com a sua liderança, de modo a cumprir os objetivos da função que desempenham. No entanto, é necessário que estas estruturas sejam *olhadas* como fiáveis, presentes e em estreito contato com os coordenados e com as estruturas de gestão de topo, de modo a assegurarem a eficácia dos processos (Formosinho, 2009).

Os órgãos de gestão intermédia, como é o caso dos departamentos curriculares e respetivo coordenador, pela posição estratégica que ocupam nas escolas e pelas competências que lhes são atribuídas na gestão e tomada de decisões sobre a implementação do currículo, assumem uma posição singular para exercer um papel fundamental ao nível da inter-relação que se estabelece entre os vários grupos que constituem as escolas, como é o caso da direção, administração, professores, alunos, grupos disciplinares, entre outros. Todavia, é entre o grupo de professores que constituem um departamento, que o trabalho deste órgão de gestão intermédia pode ser mais proveitoso em prol dos alunos, nomeadamente no que respeita ao trabalho colaborativo entre os professores, que poderá revestir-se de um carácter de natureza supervisiva, podendo a supervisão ser exercida, quer pelo coordenador, quer entre os professores, numa relação de maior proximidade e entreajuda, nomeadamente, entre aqueles que lecionam a mesma disciplina ou disciplinas afins.

1. Culturas de trabalho dos professores e suas implicações

No dizer de Caria (2000), a cultura profissional docente é uma forma identitária e uma experiência partilhada em situação na atividade sociocognitiva, que explicita e formaliza o trabalho técnico-intelectual. Contudo, há que considerá-la como uma fração da peculiar cultura de cada escola, isto é, há que ter em consideração, determinados tipos de comportamentos, sentimentos e valores partilhados, que caracterizam os indivíduos de um grupo e a forma como estes se relacionam e organizam (Guerra, 2002). Deste modo, torna-se pertinente analisar as culturas dos professores, com base em realidades coletivas, em interações interpessoais e intergrupais, mais do que as realidades individuais (Lima, 2002). Decorrente destas interações, resultam afinidades e vínculos de diversas naturezas, desde os exclusivamente formais e profissionais, àqueles que contemplam verdadeiras relações de amizade, espírito de equipa e interajuda, podendo inferir-se que pode encontrar-se subjacente nestes processos, uma certa indução profissional, que se pretende fecunda e proveitosa para professores e alunos. Constata-se no entanto, que o trabalho dos professores se desenvolve sobretudo de forma solitária e individualista, sendo que, cada um assume a total responsabilidade desse trabalho, sem que ocorra qualquer intervenção exterior à atuação do próprio professor (Jesus, 2000).

De uma forma geral, os professores regem a sua atuação pelo seu sentido profissional, sem intervenção direta ou indireta de um agente supervisivo, isto é, de alguém que incute confiança, que oriente e que ajude sempre que necessário. Deste modo, cada um possui a sua própria identidade, tendo esta sido adquirida por sua vez, em locais cuja cultura privilegia a autonomia e o trabalho individual dos professores, pelo que, na generalidade das escolas, se assiste a uma descoordenação de atividades e objetivos ou metas a atingir, assentes numa multiplicidade de interesses, ausência de controlo de pequenos grupos e complexos processos de tomada de decisões (Elias, 2008). Peres, (citado em Elias, 2008) refere-se às «escolas como «anarquias organizadas», caracterizando-as como sistemas «debilmente articulados, que dificultam um trabalho de parceria entre os diversos atores que protagonizam a cultura escolar» (p.66), sendo possível encontrar professores bastante eficazes que poderiam tornar-se melhores e outros, bastante competentes, que poderiam aperfeiçoar-se se as oportunidades lhes fossem facultadas, nomeadamente pelo fato de se encontrarem inseridos num meio em que predominasse uma cultura de trabalho colaborativo, que potenciase as capacidades de cada um, como contributo para o sucesso do todo (Fullan & Hargreaves, 2001). Efetivamente, o trabalho solitário que conduz ao isolamento, associado a uma cultura de trabalho tendencialmente individualista e a incerteza em relação ao futuro, constituem barreiras à partilha de ideias e experiências, ao crescimento e aperfeiçoamento do trabalho individual e coletivo, que sustentam e mantêm o conservadorismo educativo (Fullan & Hargreaves, 2001). Segundo os mesmos autores,

se quisermos proceder a mudanças bem-sucedidas e duradouras, precisamos de “derrubar os muros do privatismo” nas nossas escolas. Quando os professores receiam partilhar as suas ideias e sucessos, com medo de serem considerados exibicionistas; quando mostram relutância em contar aos outros uma nova ideia, com medo de que estes a possam roubar e retirar daí vantagens pessoais (ou no pressuposto de que estes se devem sujeitar ao mesmo processo penoso de descoberta que eles próprios experienciaram); quando eles, novos ou velhos, receiam pedir ajuda porque poderiam ser considerados menos competentes; quando um educador utiliza a mesma abordagem, ano após ano, embora ela não esteja a resultar, (p. 75)

surge um profundo atrofiamento do processo educativo, limitador do desenvolvimento profissional e do crescimento daqueles, cuja função é ajudar os outros a crescer.

Um outro aspeto a ter em atenção, que tem vindo a caracterizar a ação docente, prende-se com a excessiva exigência e diversidade de papéis delegados pela tutela aos professores, que se vêm na necessidade de serem superprofessores, pois na tentativa de

resolver todos os problemas, são-lhes atribuídas todas as tarefas, deveres e responsabilidades possíveis, cabendo-lhes não só o papel de professores, mas também o de colmatar todas as situações para as quais o sistema educativo não consegue dar resposta, tais como os de instrutores, facilitadores da aprendizagem, animadores, catalisadores empáticos de relações humanas, educadores cívicos, sociais e morais, promotores de atividades curriculares fora da sala de aula, ou de atividades de tempos livres, animadores culturais, entre muitos outros papéis (Formosinho, 2009), verificando-se um desfasamento entre as metas que se pretendem atingir e as «reais condições de trabalho nas escolas e de formação dos professores, o que provoca o desânimo e a desmotivação de muitos docentes» (Jesus, 2000, p. 14).

Por outro lado, como lembra Jesus (2000), uma das características da sociedade atual, consiste na rapidez dos acontecimentos e no desejo do sucesso a curto prazo, constituindo estes, fatores que podem conduzir a uma ambição excessiva e conseqüentemente, a uma diminuição da ética profissional e dos valores pelos quais nos devemos reger, como a lealdade, a honestidade, a solidariedade e a cooperação, podendo muitos pautar a sua atuação e a sua conduta, por uma competitividade profissional, na qual os fins justificam todos os meios utilizados para os atingir. Todavia, esta competitividade desenfreada resulta também da lei da oferta e da procura, constatando-se que existem cada vez mais professores, devidamente habilitados, para um número de vagas disponíveis na profissão cada vez menor, «não havendo espaço para um clima de cooperação, autenticidade, partilha de dificuldades, isto é, para o trabalho em equipa» (Jesus, 2000, p. 13).

A análise do conceito de cultura colaborativa como uma mais-valia para a cultura profissional docente, deverá no entanto, revestir-se de alguma precaução, quer no seu sentido, quer na sua aplicação, uma vez que, conforme alertam Flores e Forte (2010), se este conceito for deficientemente interpretado, poderá enveredar-se por caminhos que não traduzem benefícios educativos e sociais, quer para alunos, quer para professores, encaminhando os últimos para uma cultura profissional que não é complementada com oportunidades de desenvolvimento profissional e de crescimento pessoal, com inevitáveis prejuízos para os primeiros.

Baseando-se em trabalhos anteriores de Hargreaves, sobre os modelos da cultura escolar, que têm distintas implicações no modo de trabalhar dos professores e suas oportunidades de desenvolvimento profissional, Day (2001), refere quatro formas distintas de trabalhar e interagir profissionalmente – o individualismo, a balcanização, a colaboração confortável e a colegialidade artificial, muito embora estes métodos possam não ser

estanques, podendo nas escolas manifestar-se mais uns do que outros, ou, dependendo das situações, dos momentos e dos contextos, uma miscelânea de vários.

Relativamente ao individualismo, pode considerar-se que este é o método de trabalho mais comum nas escolas, podendo, pelas suas características, constituir uma estratégia de adaptação e proteção, não indiciando necessariamente a pouca receptividade dos professores a outras formas de trabalho ou uma resistência à mudança, mas uma forma de economizar o tempo e a energia necessários para responder de forma imediata a todas as exigências do dia-a-dia.

No que respeita à balcanização, pode considerar-se que este é um método de trabalho desenvolvido sobretudo por pequenos grupos, verificando-se uma cumplicidade entre os seus elementos, embora o grande objetivo possa não ser exatamente o sucesso da organização, mas sim o do grupo, de modo a que este se destaque, usufruindo de um estatuto, de uma influência e de recursos acrescidos, comparativamente com outros grupos, como é o caso dos departamentos. É ainda de salientar, que esta forma *fechada* de trabalhar, condiciona a partilha e a troca de experiências entre os diversos grupos, considerando uma visão mais alargada e abrangente de desenvolvimento profissional.

Day (2001) considera ainda que uma cooperação disfarçada pode ser entendida como colaboração, ou colaboração confortável, sendo este um processo ligeiramente superficial, que se sustenta numa «camaradagem ao nível pessoal» (Day, 2001, p. 130), havendo alguma partilha de experiências e materiais, planificações curriculares elaboradas em conjunto, troca de conselhos e uma preocupação em resolver questões de ordem sobretudo prática, que surgem a curto prazo, tendo os docentes que renunciar a uma maior ou menor porção da sua independência. Porém, este método de trabalho deixa um vazio no que diz respeito ao crescimento e desenvolvimento profissional, pois marginaliza a análise e reflexão sistemáticas sobre os processos utilizados, pelo que, ao invés de se promover escolas *mobilizadas*, ou *com aprendizagem enriquecida*, estas mantêm-se imobilizadas ou *com aprendizagem empobrecida* (Fullan & Hargreaves, 2001).

Por fim, Day (2001) refere-se à colegialidade artificial, como um processo que menospreza as competências dos professores e a sua capacidade de avançar, de fazer mais e melhor, pelo facto de ser imposto e possuir diretrizes de natureza sobretudo administrativa, perdendo-se a espontaneidade e as ações voluntárias orientadas para o desenvolvimento, tornando-se os processos improdutivos e diminuindo as intenções dos professores de colaborar em interação (Flores & Forte, 2010). Poderá deste modo, inferir-se que este método de trabalho «pode reduzir a inovação e as soluções imaginativas dos problemas individuais, pois a suscetibilidade à inovação mais recente e o “pensamento de

grupo” acabam por predominar» (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 25). Neste sentido, a colaboração entre os professores passa por uma atitude conformista no que se refere à colaboração imposta.

Considerando os quatro modelos brevemente analisados, poder-se-á concluir que nas escolas, se encontra, de forma mais ou menos explícita, um pouco de cada um, embora predomine sempre alguma forma de individualismo, por vezes confundido com autonomia, uma vez que o termo *docentes* aglutina uma amálgama de pessoas que trabalham nas realidades mais diversas, como o contexto escolar, os níveis e faixas etárias que lecionam, os recursos disponíveis e os escalões salariais (Lima, 2002), pelo que, é necessário atender às características de cada um, isto é, à sua individualidade e identidade.

Lima (2002) coloca também uma questão pertinente: «por que razão os professores não colaboram mais entre si sobre assuntos profissionais, em atividades práticas conjuntas?» (p. 180). Para esta questão, pode encontrar-se mais do que uma resposta. Por um lado, os professores podem sentir que têm algo a perder ao colaborar com os colegas, na medida em que ficam expostos à apreciação crítica dos outros, podendo esta tornar-se uma das causas da perda da autoestima pessoal e profissional. Por outro lado, é indiscutível que outra das grandes responsáveis pelo reduzido trabalho colaborativo entre os professores é a forma como as escolas estão estruturadas, organizadas e dependentes das políticas educativas, pelo que aos professores não são concedidos tempo, espaços ou outros estímulos para trabalhar em equipa. Um outro argumento prende-se com o facto dos currículos escolares, demasiado rígidos, restritos e centralizados, não permitirem a criação de oportunidades de colaboração. Por fim, há quem defenda que a colaboração pode não se verificar apenas por razões pessoais, alegando os professores que não existem relações de amizade que favoreçam o trabalho em equipa. Efetivamente, constata-se que, mesmo em departamentos nos quais se verificam algumas relações de amizade, os professores interagem pouco no que respeita aos assuntos profissionais e mesmo quando esta interação se verifica, acaba por se limitar ao trabalho exclusivo entre professores que lecionam a mesma disciplina, comprovando-se uma vez mais que se formam grupos muito restritos, exemplificativos da «natureza fragmentária das suas culturas profissionais» (Lima, 2002, p. 182).

2. Fatores que promovem o desenvolvimento profissional dos professores

Deste modo, torna-se necessário, segundo Guerra (2002), investir numa estratégia global de atuação, que envolva todos os atores da organização, visto não haver qualquer

vantagem em diferenciar os problemas e as tarefas dos professores, dos da própria escola. Não pode, contudo, deixar-se a tarefa de inovar, investigar e aperfeiçoar, nas mãos de um indivíduo, ou de um pequeno grupo de indivíduos, mais motivados e sensíveis à importância destas ações para o desenvolvimento profissional, uma vez que poderá potenciar-se o culto do individualismo, visto que, raramente são comunicados e partilhados os resultados das ações desenvolvidas. Todavia, há que encontrar no contexto escolar, aqueles que são verdadeiramente, os multiplicadores da eficácia, desde que o seu esforço individual possa ser «potenciado ao prolongar-se noutros níveis, noutros momentos, noutras pessoas» (Guerra, 2002, p. 248).

Considera-se portanto, fundamental, aprofundar o conhecimento sobre as dinâmicas e as formas de trabalhar dos professores, de modo a permitir a melhoria das suas práticas, da sua formação e do seu desenvolvimento profissional, para que se encontrem preparados, podendo responder aos desafios que diariamente lhes são colocados (Flores & Forte, 2010). Para alcançar os objetivos anteriormente referidos, é defendida por Day (2001), a criação de mecanismos de apoio nas escolas, que constituam simultaneamente um apoio ao desenvolvimento profissional, envolvendo oportunidades destinadas ao aperfeiçoamento profissional, uma vez que permitem uma articulação entre a visão pessoal e a organizacional, com vista à implementação da estratégia global de atuação sustentada por Guerra (2002). Devem deste modo, ser implementadas ações que «encorajem a compreensão e a confiança, as noções de falibilidade humana (em vez de infabilidade), a colaboração em vez da competição, a participação e sentido de posse, em vez da passividade e condescendência» (Day, 2001, p. 175).

No intuito de incentivar estas ações, Jesus (2000), sustenta que, no trabalho em equipa, é necessário reconhecer a importância das ideias dos outros para as poder adotar, manifestando abertura e disponibilidade para aceitar mudanças, gerando-se um ambiente de tranquilidade se os intervenientes se olharem como colaboradores, podendo esta atitude de empatia e cooperação manifestar-se nos planos verbais e não-verbais, que se evidenciam numa postura atenta e de escuta ativa, demonstrando o interesse e permitindo a participação no desenvolvimento das ideias propostas, aumentando a motivação e o conhecimento, podendo aproveitar-se todo este potencial num processo de pensamento ativo em grupo. Contudo, para manter um clima relacional de cooperação e autenticidade, benéfico para o trabalho em equipa, devem evitar-se a desvalorização das ideias ou sugestões do outro, bem como os juízos negativos a seu respeito. Ao invés, poderá adotar-se uma atitude que promova o seu envolvimento, na busca de soluções para as situações que é necessário resolver. Como refere Hargreaves (2001), a colaboração e a cooperação

entre os professores, permitem o surgimento de uma energia criativa, que origina novas ideias e estimula um apoio moral, que lhes permite usufruir de mais e melhores oportunidades de desenvolvimento e realização profissional, das quais resulta uma maior eficácia com os seus alunos, uma vez que, embora o ato de ensinar implique necessariamente uma forte componente individual, implica também o diálogo e a cooperação, através da partilha de experiências e saberes, permitindo aos professores reforçar a sua competência profissional e a sua própria motivação, produzindo «resultados positivos no comportamento e aprendizagens dos alunos» (Estanqueiro, 2010, p. 73).

Ilustrando os processos de pensamento ativo em grupo, como uma forma de incentivo ao trabalho colaborativo, Jesus (2000), propõe a criação de sessões de criatividade, ou de *brainstorming* em equipa, que visam compilar o maior número possível de ideias e propostas com vista à resolução de problemas, ficando estas registadas para análise posterior. Nesta análise, efetuada com pormenor, verifica-se a pertinência e o grau de exequibilidade de cada uma, delineando-se um plano de ação para implementação daquelas que tiverem sido selecionadas. Deste modo, é possível sensibilizar os intervenientes para acolherem e expandirem as ideias de outros, para além de se criar no grupo, a capacidade de explorar a criatividade dos seus elementos na resolução de situações problemáticas.

Por seu lado, Estrela (1984), parte do princípio de que todo o comportamento expressa uma função do indivíduo enquanto inserido num meio, apresentando diversas técnicas e instrumentos de observação, que permitem a análise objetiva da realidade pedagógica, numa perspetiva de supervisão colaborativa, de natureza reflexiva, que permita a escolha de estratégias de intervenção pedagógica (com a planificação de métodos e seleção de meios) e de critérios para a sua aplicação, bem como a avaliação das estratégias de intervenção utilizadas. Defende este autor que, todos os professores, independentemente do nível de ensino que lecionem, devem sentir-se implicados nos processos de investigação propostos, que digam respeito à atividade que exercem, pelo que, lhes deve ser facultada a oportunidade de intervirem diretamente nestes processos e neles poderem participar ativamente. Só deste modo, os processos de investigação sugeridos poderão constituir «uma estratégia de integração da formação científica e pedagógica» (Estrela, 1984, p. 27), sendo a teoria sujeita a situações reais, resultando destas como modelos explicativos das situações investigadas, podendo estes métodos de investigação, ser perspetivados como «uma possibilidade de estabelecer uma síntese entre a teoria e a prática» (Estrela, 1984, p. 27). Afirma ainda este autor, que a observação desempenha um papel fundamental na metodologia experimental, devendo portanto,

constituir-se como uma estratégia essencial ao nível da intervenção pedagógica, que pode ser implementada na prática quotidiana.

Há, contudo, outras estratégias que podem e devem ser desenvolvidas, promotoras de uma maior eficiência no trabalho produzido. Fonseca (2000) dá ênfase à transmissão da informação de forma atempada, livre de interferências e ruídos, que podem despoletar conflitos, asfixiando um grupo de trabalho ou uma organização, dando origem a fenómenos como a (des) informação, a (in) comunicação a (dis) comunicação e a não-comunicação. Deste modo, para que o trabalho decorra de forma fluente, é necessário investir na formação inicial e contínua dos professores ao nível da comunicação relacional, pois esta permite que na escola, se minimize o elevado número de situações associadas a uma comunicação deficiente, e que se promovam relações de maior qualidade entre os diversos atores educativos, que têm obrigatoriamente que se relacionar e comunicar com qualidade, uma vez que a informação a transmitir pode percorrer caminhos mais curtos ou mais longos, podendo assim, ficar sujeita a interferências, ruídos e mesmo silêncios, que podem ser casuais ou intencionais, havendo a possibilidade da mensagem se perder, ser deturpada ou mesmo ignorada.

As anomalias na transmissão de informação, anteriormente referidas, também se verificam no sistema educativo, onde frequentemente nos deparamos com interferências e ruídos que se interpõem na comunicação da informação, que poderiam eventualmente ser evitadas, tais como decisões pouco claras e pouco atempadas, instruções repentinas, incompreensíveis, descuidadas e incompletas, incontáveis normativos, geradores de interpretações confusas ou contraditórias, entre outras. Nestas situações, não existe informação, não podendo ocorrer a comunicação, concluindo-se que, uma boa comunicação por parte dos professores, confere à escola a capacidade de atenuar e corrigir deficiências, promover o diálogo entre os vários intervenientes, de forma a facilitar a convivência dentro de um grupo ou organização. Deste modo, atenuam-se conflitos, sendo possível intervir na mediação dos diversos interesses que se manifestam, contribuindo-se assim, para aumentar o grau de satisfação de todos e por esta via, o sucesso da própria escola.

Ainda como exemplo de boas práticas a implementar e a desenvolver nas escolas, Day (2001), propõe a aprendizagem através de parcerias estabelecidas entre formadores de universidades e professores, nomeadamente, aquelas que possuem como objetivo, «melhorar as capacidades de criação de conhecimento dos indivíduos e das comunidades profissionais» (Day, 2001, p. 235), entendendo-se por parceria, «a relação que subsiste entre pessoas que levam a cabo uma atividade comum com um determinado objetivo em vista» (Day, 2001, p. 235), isto é, cada um dos parceiros contribui com o seu saber e a sua

experiência, que, embora diferentes, se complementam, de modo a alcançar um objetivo comum, pelo que, estas parcerias devem basear-se em princípios de igualdade e de equidade, uma vez que os formadores das universidades iniciaram o seu percurso académico nas escolas e os professores obtiveram as suas habilitações nas universidades. Todavia, embora seja reconhecido o mérito desta relação, cuja natureza se tem vindo a modificar nas últimas décadas, como consequência das reformas educativas que têm vindo a ser implementadas, a utilidade e a pertinência das investigações realizadas nas universidades têm vindo a ser postas em causa, manifestando-se algum ceticismo por parte dos professores em relação às abordagens puramente académicas, em oposição com o mundo real, onde se desenrolam os acontecimentos, condicionado às limitações impostas aos professores pelas condições de trabalho que possuem. Desta forma, «têm surgido críticas segundo as quais a maior parte da investigação educacional parece ser pouco útil para os professores e muitos dos próprios investigadores pouco fazem para aumentar as capacidades dos professores para gerarem conhecimento» (Day, 2001, p. 237). Contudo, é possível contornar estes aspetos, desenvolvendo atividades que proporcionem um verdadeiro saber, planeadas em conjunto e orientadas para a resolução de problemas, centradas na reflexão sobre a experiência, sendo que, «o envolvimento de pessoas exteriores à escola é vital para o desenvolvimento da aprendizagem dos seus professores» (Day, 2001, p. 238).

Entre diversos tipos de parcerias, Day (2001) propõe a investigação-ação colaborativa, que, segundo o próprio, é uma parceria difícil de conceber e de conservar, exigindo grande esforço por parte dos intervenientes, bem como competências de relacionamento interpessoal bastante desenvolvidas. Porém, apesar das dificuldades inerentes à sua implementação, este tipo de parceria consagra aos professores, a possibilidade de participarem ativamente no seu desenvolvimento profissional, investigando e refletindo sistematicamente sobre as suas próprias práticas, tendo como apoio constante um *amigo crítico*¹ (T e r r e a r , 2007), podendo este, ser um elemento da escola ou exterior a esta. Esta modalidade desenvolve compromissos e responsabilidades para a criação de

¹ É um facilitador: gera emoções; mantém o equilíbrio entre questões pessoais e questões profissionais;

É motivador: encoraja e dá confiança; é um bom ouvinte; é inspirador e encorajador; ajuda a encontrar novas ideias; torna a autoavaliação compreensível; ajuda a encontrar novas ideias; ajuda a ultrapassar conflitos; encoraja uma atitude positiva em relação ao trabalho colaborativo; prepara os grupos de ação para repensarem e elaborarem os instrumentos de trabalho;

É um organizador: modera as reuniões; mantém o ritmo; estrutura o processo; dá orientações para as ações; define objetivos claros; dirige grupos de trabalho de forma eficaz;

É um conselheiro científico: dá conselhos úteis; transmite de forma clara os pontos fortes e fracos; informa sobre materiais de autoavaliação e desenvolvimento escolar; sugere métodos de trabalho e possibilita o acesso a outras técnicas de investigação; dá orientações claras sobre como implementar propostas; partilha conhecimentos; gera qualidade através da reflexão; apoia na metodologia; torna o trabalho mais "profissional".

conhecimento, pois os formadores de professores intervêm atempada e diretamente, no sentido de dar resposta aos problemas dos professores, contribuindo para o seu aperfeiçoamento.

No sentido de melhorar o sistema educativo, há também a necessidade de valorizar a profissão docente, reforçando a importância da construção de uma ética profissional sólida, que depende sobretudo dos professores, nomeadamente pelo testemunho que os próprios dão diariamente aos alunos, às famílias e aos colegas, pois é pelo exemplo de dedicação aos outros que se edifica o conceito de classe respeitadora e solidária, quer entre iguais, quer em relação à opinião pública (Jesus, 2000). Para alcançar a referida valorização, é necessário que as comunidades em geral reconheçam a importância do trabalho dos professores e lhes deem o devido valor, o que só é possível se houver confiança no trabalho desenvolvido por todos, nos seus saberes e conhecimentos, isto é, na sua formação e na capacidade evidenciada para se adaptar em função das mais variadas situações que vão surgindo em cascata, umas atrás das outras, ao longo de um dia de trabalho. Para tal, como defende Alarcão (1996), referindo-se a Schön, os bons profissionais devem dominar uma *competência artística*, embora não aquela que à partida se associa à execução de obras de arte, mas que se traduz por um profissionalismo eficiente, por um domínio das situações que podem ser imprevistas e indeterminadas, mas que está presente na sua forma de atuação, sem que estes sejam capazes de o descrever por palavras, constituindo «um conhecimento que é inerente e simultâneo às suas ações e completa o conhecimento que lhes vem da ciência e das técnicas que também dominam» (Alarcão, 1996, p. 16). Este *talento* permite-lhes ser criativos e com esta criatividade desenvolver outras competências e adquirir novos saberes. Todavia, para alcançar este patamar de conhecimentos e competências, é necessário que os professores manifestem o conhecimento na ação, que se traduz naturalmente numa tarefa que é bem executada, e que reflitam sobre a ação, isto é, ao analisar uma ação, reconstruindo-a mentalmente, está a refletir-se sobre ela, o que permite que esta possa ser percecionada de um ponto de vista diferente «tal como acontece quando, ao passarmos por aquela rua onde todos os dias passamos, reparamos um dia, numa janela bonita que nunca tinha atraído a nossa atenção» (Alarcão, 1996, p. 17). Poder-se-á então inferir que, a aprendizagem surge fazendo e refletindo sobre os problemas e sobre o que se fez, verificando a validade das soluções encontradas para cada caso, aliando a reflexão produzida ao saber técnico e científico. Como refere a autora, a ciência aplicada «só é válida se for combinada com a prática profissional realizada em ambientes de formação profissional prática que integrem acção e reflexão na acção, considerando estas como fonte de conhecimentos que se geram na

própria acção» (Alarcão, 1996, p. 23). Deste modo, pode afirmar-se que ser reflexivo é pensar de forma diferente e especial, é perscrutar e analisar de forma consciente e persistente, é «ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido» (Alarcão, 1996, p. 175).

Uma escola que é capaz de se pensar a si própria e que envolve todos os seus elementos nessa atividade, é uma escola reflexiva, uma organização dinâmica, que procura a qualidade e o bem-estar de todos os que nela vivem e a fazem viver, é «uma escola em desenvolvimento e aprendizagem» (Alarcão, 2000, p. 7), ou, no dizer de Nunes (2000), uma escola aprendente. No entanto, de modo a edificar uma escola e instituí-la como uma *escola aprendente*, é fundamental não perder de vista as competências exigidas aos professores, a forma como estes encaram o seu trabalho e como se veem a si próprios enquanto profissionais, num papel mais amplo, que ultrapassa as fronteiras da sala de aula, projetando-se na escola e na comunidade em que esta se insere (Flores & Forte, 2010). Cabe portanto, aos professores, construir uma identidade profissional, que, simultaneamente, traduza o profissionalismo docente.

Analisando os dados de trabalhos de investigação realizados por ambas, Alarcão e Roldão (2008), concluíram que um dos alicerces da construção da identidade profissional se apresenta como a capacidade de analisar e refletir, constituindo o trabalho interpares, de natureza supervisiva, um dos métodos de análise, no qual é possível que os intervenientes efetuem um permanente questionamento das suas práticas letivas e sejam levados a autoavaliarem-se e a terem a oportunidade de regularem o seu desempenho. Esta reflexão, que deverá ser de natureza colaborativa e colegial, apresentará deste modo, grande potencial formativo, promovendo a autoconfiança, que está interligada ao autoconhecimento. A supervisão parece constituir portanto, o alicerce para a construção do conhecimento profissional, uma vez que se reveste de uma natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo, da ação e dos seus resultados.

A supervisão surge assim como uma estratégia de melhoria da qualidade dos atores educativos, uma vez que, como salientam Formosinho (2009), a escola atual reflete a complexidade do mundo e da sociedade atuais e sendo para todos, é-lhe exigido que seja dirigida a cada indivíduo e simultaneamente, que seja o que mais convém a cada um. Deste modo, a identidade profissional e o profissionalismo docente, devem estar em consonância com estas exigências e desafios que diariamente são colocados aos professores, nas mais variadas atividades que hoje em dia desenvolvem nas escolas. Para tal, é necessário que se encontrem dotados das ferramentas mais adequadas, que lhes permitam dar resposta a

todas as solicitações, podendo essas ferramentas ser adquiridas e aperfeiçoadas mediante a intervenção de um supervisor, que «surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor» (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 93).

Reportando-nos a Alarcão e Tavares (2003), «o supervisor é também uma pessoa, também ele um adulto em desenvolvimento, geralmente com mais experiência; a sua missão consiste em ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos» (Alarcão & Tavares, 2003, p. 42).

Embora a supervisão ainda seja olhada por muitos, como uma atividade destinada aos professores em formação inicial, é necessário reconhecer que, «a actual conjuntura implica que se lhe atribua também a dimensão colectiva» (Alarcão, 2000, p. 18). Efetivamente, como referem os autores,

na sua essência, um supervisor é sempre um formador que recorre a modalidades de formação/supervisão específicas e diversificadas consoante um conjunto de variáveis presentes no contexto supervisivo. No entanto, ao contrário das modalidades de supervisão na formação inicial de professores, em que existe uma diferença de estatuto profissional, de conhecimentos e de experiência de ensino entre supervisor e supervisionado, na supervisão escolar estamos perante um grupo de colegas que, ainda que eventualmente em estádios diferentes do seu desenvolvimento profissional, partilham o mesmo estatuto profissional e assumem em pleno as suas responsabilidades docentes. (p. 47)

3. O coordenador de departamento enquanto supervisor e líder de um órgão de gestão intermédia

No domínio da supervisão escolar, poderão enquadrar-se cargos de gestão intermédia, como é o caso do coordenador de departamento, a quem compete, para além das funções de liderança inerentes ao desempenho do cargo, o acompanhamento e a supervisão de todas as atividades desenvolvidas pelo grupo por quem é responsável, bem como por todos os professores que o constituem, podendo considerar-se o coordenador, como um agente educativo, que pela visão holística que possui e pela posição estratégica que ocupa na escola, assume uma posição singular para exercer um papel fundamental ao nível da supervisão, uma vez que pode identificar e reconhecer os pontos fortes e as

fraquezas do grupo que coordena e tem a autonomia e a legitimidade para adotar estratégias que permitam superar e ultrapassar as fraquezas detetadas, com vista ao desenvolvimento de uma escola de qualidade e à promoção do sucesso educativo (Oliveira, 2000).

Embora a legislação atualmente em vigor, contemple formas de trabalho colegial, orientadas e supervisionadas pelos detentores de cargos de gestão intermédia, como o de coordenador de departamento curricular, não é a legislação unicamente que opera mudanças numa cultura profissional e em métodos de trabalho desajustados da realidade atual, sobretudo porque o investimento por parte dos atores educativos numa cultura de trabalho colaborativo de natureza supervisiva é um processo longo, que se constrói com base na confiança demonstrada e adquirida, e porque exige alguma disponibilidade em termos espaciais, temporais e financeiros. Para que tal se verifique, é fundamental também incentivar a «formação e o apoio continuado com vista ao desenvolvimento de atitudes e competências no domínio da formação e da supervisão» (Oliveira, 2000, p. 52), que referem como essencial, incluir no percurso formativo dos detentores de cargos de gestão intermédia, uma vertente de natureza formativa no campo da supervisão escolar.

Como referem Alarcão e Tavares (2003), também o coordenador/supervisor, apesar de orientador das práticas desenvolvidas pelos outros, se encontra-se ele próprio num processo de aprendizagem e desenvolvimento permanentes, verificando-se uma reciprocidade nas aprendizagens de cada um, supervisor e supervisionado, sem excluir os alunos. Este processo recíproco e contínuo de influências, aprendizagens e crescimento por parte do supervisor, do professor e dos alunos, que permite elevar os três tipos de intervenientes, a um patamar superior do conhecimento, pode portanto, ser perçecionado em termos esquemáticos como uma espiral ascendente, representada na Figura 1.

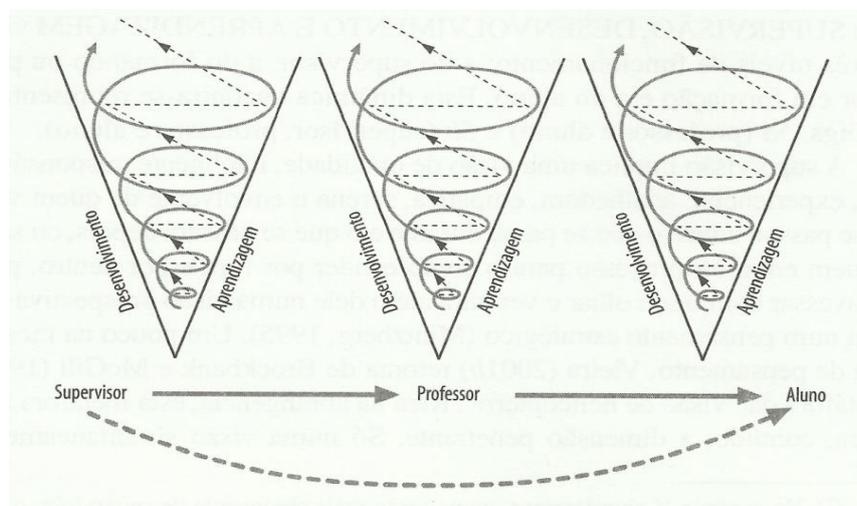


Figura 1. Supervisão, desenvolvimento, aprendizagem.
(Fonte: Alarcão & Tavares, 2003)

Poderá então considerar-se o coordenador/supervisor, como uma força motriz do trabalho desenvolvido nos departamentos curriculares, uma vez que é nos professores que o compõem, que o saber, o conhecimento e as competências do coordenador se poderão refletir de forma mais rápida. Contudo, reconhece-se que, no contexto atual, os departamentos curriculares são assumidos sobretudo, como órgãos burocráticos de controlo curricular e não propriamente como espaços para a discussão das práticas dos docentes que os compõem. O domínio da burocracia que se instala nas reuniões de trabalho, bem como a pressão exercida sobre o trabalho dos professores, acabam por limitar as oportunidades de colaboração e de reflexão entre os mesmos, optando estes, na maioria das vezes, por formas de colaboração confortáveis e complacentes ou pelo individualismo (Day, 2001), que confirmam, como anteriormente referido, o hábito enraizado dos professores planificarem as suas práticas de forma solitária e individualista, sem que ocorra uma reflexão conjunta sobre os instrumentos e estratégias de ação a implementar, no sentido de uma melhoria da mesma, promovendo o sucesso dos alunos, alicerçado em aprendizagens de qualidade. Deste modo, uma deficiente articulação entre os vários elementos de um departamento e um reduzido trabalho colaborativo e reflexivo, faz sobressair a necessidade de reestruturação do modo de trabalho dos departamentos, de forma a ajudar os professores a envolverem-se em processos permanentes e contínuos de reflexão e de discussão em equipa. As dificuldades que se colocam à colaboração e à reflexão passam, na grande maioria das ocasiões, pela escassez de tempo e pela organização do modo de trabalho dos departamentos, onde a ação do coordenador assume especial importância. Este deverá então, ser um multiplicador da eficácia, como sustenta Guerra (2002), sendo-lhe deste modo exigido, que desempenhe de forma eficaz, um papel de liderança e de supervisão no órgão de gestão intermédia que coordena.

De modo a preencher os requisitos considerados necessários para o exercício do cargo estão definidos na portaria n.º 921/92 de 23 de setembro, os critérios a que deve obedecer a seleção do chefe de departamento curricular, bem como as suas competências específicas, como estrutura de orientação educativa. De acordo com a referida portaria, a seleção do chefe de departamento curricular deve satisfazer as seguintes condições:

- 1 - O chefe de departamento curricular é um professor profissionalizado eleito entre os professores que integram o mesmo departamento curricular, considerando a sua competência pedagógica e científica, bem como a sua capacidade de relacionamento e liderança;

- 2 - Caso não existam professores profissionalizados no departamento, a eleição é feita de entre os professores com habilitação própria;
- 3 - O mandato do chefe de departamento tem a duração de três anos, podendo, todavia, cessar a todo o tempo, por decisão do diretor executivo, ouvido o conselho pedagógico, a pedido do interessado ou mediante proposta fundamentada de, pelo menos, dois terços dos membros do departamento curricular.

No mesmo documento, encontram-se igualmente discriminadas as competências específicas do chefe de departamento curricular, a saber:

- 1- Promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do respectivo departamento;
- 2- Assegurar a articulação entre o departamento e as restantes estruturas de orientação educativa, nomeadamente na análise e desenvolvimento de medidas de orientação pedagógica;
- 3- Apresentar ao conselho pedagógico propostas de agrupamentos flexíveis de tempos letivos semanais para as diferentes disciplinas;
- 4- Assegurar a participação do departamento na elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo da escola, bem como do plano de atividades e do regulamento interno do estabelecimento;
- 5- Estimular a cooperação com outras escolas da região no que se refere à partilha de recursos e à dinamização de projetos de inovação pedagógica;
- 6- Promover a articulação entre a formação inicial e a formação contínua dos professores do departamento;
- 7- Colaborar com as estruturas de formação contínua na identificação das necessidades de formação dos professores do departamento;
- 8- Propor ao conselho pedagógico, ouvido o conselho de delegados, a designação dos professores responsáveis pelo acompanhamento da profissionalização em serviço, dos orientadores de prática pedagógica das licenciaturas em ensino e do ramo de formação educacional, bem com dos professores cooperantes na formação inicial;

- 9- Assegurar a articulação com o conselho de delegados de disciplina e os órgãos de direção da escola no que se refere à avaliação do desempenho global dos docentes do departamento;
- 10- Promover medidas de planificação e avaliação das atividades do departamento;
- 11- Apresentar ao diretor executivo, até 30 de Junho de cada ano, um relatório das atividades desenvolvidas.

Face ao exposto, é possível inferir que, para o exercício destas funções, será necessário que o coordenador de departamento possua diversas competências no campo da supervisão e da liderança. Contudo, as tarefas elencadas pautam-se por um cariz de natureza sobretudo burocrática e administrativa e embora se aluda a algumas características de natureza pessoal do coordenador, denota-se a ausência de uma perspetiva de natureza mais humanista, que traduza a sua atuação como suporte e amparo dos colegas em diversas situações, isto é, um facilitador do trabalho individual e de equipa (Alarcão & Tavares, 2003), embora numa perspetiva colaborativa e reflexiva, o coordenador surja como um colega com mais experiência, que acompanha e ajuda o professor no seu desenvolvimento pessoal e profissional, interferindo no desenvolvimento da instituição, pois tem uma relação privilegiada com as dinâmicas organizacionais do sistema educativo. Este coordenador/supervisor deverá também desempenhar o papel de líder, exercendo influência a nível interpessoal. Poderá ainda desempenhar funções avaliativas, esperando-se que a sua atuação contribua para o aperfeiçoamento das práticas, que terão como fim último a melhoria da aprendizagem dos alunos e do sistema educativo.

Fullan e Hargreaves (2001) apontam como condição necessária para o desenvolvimento de culturas colaborativas, um tipo específico de liderança, nas quais a tomada de decisões é partilhada de forma coletiva. Salientam que «não é o líder carismático e inovador que faz avançar as culturas colaborativas; pelo contrário, é um tipo de liderança mais subtil que faz com que as actividades sejam significativas para aqueles que nelas participam» (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 93). Importa portanto, valorizar a participação e a intervenção de todos, ao serviço da concretização de metas comuns e dos grandes ideais que são as aprendizagens e a qualidade do ensino, pelo que o conceito de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes propícios ao desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressiva expansão da autonomia individual, do grupo e da escola (Ribeiro, 2000).

Torna-se assim necessário, encontrar nas escolas, os protagonistas destas ações, que se encontrem em sintonia com o sentido da ação e que possuam as competências necessárias para desenvolver e gerir as ações a implementar, mobilizando os outros para a execução destas tarefas (Elias, 2008). Estes protagonistas, isto é, os responsáveis pelas estruturas intermédias de gestão, deverão manifestar competências de coordenação, de liderança e de gestão, bem como de facilitação e dinamização do trabalho a realizar, de modo a que, em articulação com a direção das escolas, se atinjam as metas definidas pelos seus projetos educativos. Esta perspetiva permite olhar o coordenador como um elemento central nas políticas e estratégias adotadas pelas escolas, embora não deva ser olhado como um detentor da verdade, mas como um negociador hábil, capaz de, simultaneamente com as características já referidas, mediar conflitos de interesses particulares e entre grupos (Elias, 2008).

Torna-se contudo fundamental, reforçar algumas qualidades que devem nortear a atuação do coordenador, de modo a que este possa constituir um verdadeiro amparo, uma estrutura na qual os colegas se podem abrigar e onde recebem apoio. Segundo Vasconcelos (2007), o coordenador/supervisor, deve ter a capacidade de conceber estratégias de “andaimação” (*scaffolding*), verificando-se um paralelismo entre o edifício em construção e os andaimes que lhe são colocados enquanto ocorre a sua edificação, com o supervisionado e o supervisor, tendo este a função de amparar e suportar o profissional menos experiente, ajudando à construção da sua identidade profissional. Estes andaimes, entenda-se, o supervisor, podem assim ser gradualmente retirados, à medida que vai surgindo um maior saber, segurança e autonomia. Mas, segundo a autora,

para isso o supervisor tem que estar atento, saber ouvir. Esta qualidade de atenção implica uma enorme abertura interior, o estar disponível essencial a toda a relação pedagógica, manter-se acessível, de modo a que os outros não se sintam um peso mas um motor, uma alavanca que pode ser catapultada para a frente.

Esta postura de colocar as pessoas no centro, implica ainda aceitar diferenças, abrir-se ao outro na sua alteridade (Levinas 1982), num investimento na qualidade de relação humana. (p. 14)

Contudo, de acordo com o perfil desejável do coordenador, esta analogia poderá também estender-se à formação contínua, pois mesmo os *edifícios* que aparentemente estão seguros, bem inseridos, gozando de prestígio e boa reputação, precisam de manutenção, pequenos, maiores, ou grandes reparos, que os preparem para manter a sua qualidade no futuro, acolhendo em segurança os que nele se encontram.

4. Perspetivas de mudança

Analisando e refletindo um pouco sobre o papel do coordenador de departamento, pode concluir-se, ser forçoso e indispensável um investimento na formação dos professores, para que possam desempenhar um papel supervisivo de qualidade. Todavia, como sustentam Sergiovanni e Starratt (1986), o futuro da supervisão apresenta-se como incerto, uma vez que se encontra dependente de condições económicas e políticas incertas, que no campo da educação, se podem traduzir no declínio do apoio financeiro às instituições, trazendo como consequência o desencorajamento daqueles que têm envidado todos os esforços no sentido de melhorar a qualidade do sistema educativo. No entanto, defendem também, que as comunidades educativas e sobretudo, a classe profissional dos professores, estão conscientes da importância do papel marcante do supervisor, podendo este, ser qualquer professor que ocupe cargos de gestão intermédia, como é o caso do coordenador de departamento, como força impulsionadora e apoio informado, diretamente envolvido no desenvolvimento pessoal e profissional dos restantes professores, encaminhando e ampliando esse esforço individual aos alunos e a toda a escola.

Assiste-se deste modo, a uma mudança gradual de mentalidades e constata-se que as metodologias de trabalho têm vindo a sofrer modificações. No entanto, os processos que envolvem mudanças revelam-se sempre difíceis de implementar, verificando-se alguma relutância ou mesmo incapacidade por parte de alguns, em adotar alterações propostas, por muito benéficas e razoáveis que estas possam ser (Day, 2001).

Também Whitaker (1999), alerta para o facto de que, quando ocorrem mudanças, estas devem efetuar-se se forem necessárias, devendo definir-se prioridades, condições e incentivos para que tal aconteça, devendo ter-se a consciência de que, a resistência que sempre surge em maior ou menor grau, é uma estratégia intencional com carácter auto protetor. Os motivos que levam as pessoas a resistirem às mudanças são muitos e não estão apenas relacionados com o que as pode prejudicar, verificando-se que essa resistência ocorre também em relação a mudanças que podem ser benéficas a longo prazo, sendo este o grande desafio de líderes e gestores, suplantar as suas próprias resistências e promover um ambiente favorável ao desenvolvimento de novas atitudes, ações e transformações. Como também refere Day (2001), os processos de mudança geram incertezas, tensões e necessidades de apoio, pelo menos temporárias, pelo que, para que a implementação de uma mudança seja bem-sucedida, torna-se fundamental tentar compreender as razões que justificam os receios evidenciados, atendendo aos percursos de vida de cada um, aos contextos e às culturas de cada escola.

Para tal, é necessário também ter a sabedoria necessária para gerir os conflitos que inevitavelmente advêm desta situação, pelas mais variadas razões, sem que, contudo, se pense que o conflito apenas acarreta inquietações e dissabores, devendo os líderes saber tirar partido das situações conflituosas, que, se bem geridas, podem evitar a letargia e a estagnação da organização (Jares, 2002). Para Whitaker (1999), a mudança deve ser encarada como um processo de melhoria, que contempla ajustamentos e desenvolvimentos contínuos. Deste modo, «é necessário que os líderes ajudem os seus colegas a aprenderem a gostar tanto da mudança como da certeza» (Whitaker, 1999, p. 168). Também Peters (citado em Whitaker, 1999), refere que «hoje, gostar da mudança, tumulto e até mesmo do caos, é um pré-requisito para a sobrevivência, ou seja, o próprio sucesso» (p. 168).

Embora se reconheça a necessidade de mudança nas formas de pensar, de trabalhar e de interagir, revendo, modificando e aperfeiçoando as práticas individuais e coletivas, no sentido de melhorar as aprendizagens dos alunos, não se podem descurar as necessidades de melhorar as capacidades profissionais dos professores, para aprenderem com outros, dentro e fora do local de trabalho, permitindo-lhes um desenvolvimento profissional integral, pois só assim se poderão constituir como agentes de mudança, uma vez que dificilmente se granjeiam mudanças nos alunos sem que, previamente tenha ocorrido uma mudança nos professores (Day, 2001).

Como recorda Nunes (2000), para implementar processos de mudança é necessário que todos os intervenientes acreditem, que se sintam com coragem e motivados para participar, avançando sem medos para algo que será melhor. A autora refere também que, para alcançar os objetivos propostos num princípio de mudança, é fundamental que esta ocorra também nas práticas dos docentes, na forma como adquirem, experienciam, articulam e partilham o conhecimento, sendo na aprendizagem em grupo que surgem processos de natureza reflexiva, baseados em métodos heurísticos, que promovem a reflexão, a interrogação e a investigação, inseridos numa dimensão colaborativa, potenciadora do autodesenvolvimento e da autonomia, permitindo a uma escola *perspetivar-se como escola aprendente*.

Para que uma escola possua a capacidade de inovar, de mudar, de atuar de acordo com as necessidades que vão sendo identificadas, é indispensável o aparecimento de uma abordagem crítico-reflexiva por parte dos professores, que estes contemplem a escola no seu todo, que se envolvam, que partilhem, que sejam responsáveis pelas transições ecológicas que ocorrem na escola e que a transformem numa escola aprendente e reflexiva, que torna as informações mais significativas para a construção do conhecimento. Uma

escola aberta ao mundo que a rodeia, responsável por todos os que nela trabalham e que nela depositam o seu futuro.

Desta abordagem emerge um novo conceito de professor que aparenta querer perdurar, ligado ao professor reflexivo, gerador de inovações e de mudança, em si e na escola. Neste novo conceito de professor, emerge também um novo paradigma profissional, uma nova forma de contemplar a profissionalidade, que apesar de coexistir em parte com outras, não é de fácil implementação, pois permanece resistência à mudança, a este novo paradigma, uma vez que, as próprias instituições assentam em mecanismos que, tradicional e culturalmente, não são propensos à mudança, quer a nível institucional quer a nível individual (Alarcão & Roldão, 2008).

Efetivamente, implementar processos de mudança leva o seu tempo e na maioria das vezes não é um processo fácil. Haverá sempre pessoas ou grupos de pessoas cujos interesses e conveniências não podem ser atendidos. Todavia, para que as escolas se desenvolvam e constituam comunidades de aprendizagem e como tal, pilares que contribuem para formar e sustentar uma sociedade, torna-se necessário investir nos professores e avançar por um caminho crítico e aprendente, pois como refere Day (2001), investir nos profissionais da educação trás um conjunto de benefícios, nomeadamente a manutenção e desenvolvimento do seu empenho, que são essenciais para a aprendizagem, para o bem-estar e para os resultados dos alunos. No intuito de encontrar estratégias que conduzam a transformações, capazes de originar melhorias do sistema educativo, Fullan e Hargreaves (2001), propõem que se encontrem formas de «preparar, sustentar e motivar» (p. 111) os professores, implicando estas:

- juízos discricionários , enquanto aspecto central do profissionalismo;
- culturas de trabalho colaborativas;
- normas de aperfeiçoamento contínuo em que se procuram novas ideias, dentro e fora do próprio local onde se trabalha;
- uma reflexão na, pela e sobre a prática, em que o desenvolvimento individual e pessoal é considerado lado a lado com o desenvolvimento e avaliação colectivos;
- uma maior competência, eficácia e satisfação na profissão docente.

(p. 111)

Os autores referem ainda, entre outras medidas sugeridas para os diretores das escolas e para os sistemas escolares, algumas dirigidas exclusivamente aos professores:

- a) *Localize, escute e articule a sua voz interior.*
- b) *Pratique a reflexão na acção, pela e sobre a acção.*
- c) *Desenvolva uma mentalidade orientada para o risco.*

- d) *Confie nos processos, bem como nas pessoas.*
- e) *Ao trabalhar com os outros, aprecie a pessoa na sua íntegra.*
- f) *Empenhe-se em trabalhar com os seus colegas.*
- g) *Procure a diversidade e evite a balcanização.*
- h) *Redefina o seu papel, de modo a incluir responsabilidades fora da sala de aula.*
- i) *Equilibre trabalho e vida privada.*
- j) *Pressione e apoie os directores e outros administradores, no sentido de desenvolverem um profissionalismo interactivo.*
- l) *Empenhe-se no aperfeiçoamento contínuo e na aprendizagem permanente.*
- m) *Monitorize e fortaleça a ligação entre o seu desenvolvimento e o dos alunos.*(p.113)

De fato, observando atentamente todas as medidas elencadas, poder-se-á concluir que, se estas forem observadas por parte dos professores, estar-se-á perante uma classe profissional comprometida, dedicada e motivada para a profissão, capaz de constituir a pedra basilar do que já anteriormente foi referido por Nunes (2000), como *escola aprendente*.

Nesta linha de pensamento, Paixão (2004, maio) considera que poderão perspetivar-se no futuro, as escolas que se pensam a si próprias, que se alimentam das interações entre todos os elementos que as compõem, pois todos são envolvidos nos processos de tomada de decisões. Escolas reflexivas com pessoas e para pessoas, escolas onde há espaço para desenvolver mecanismos de supervisão, por lhes serem reconhecidas as aprendizagens que deles resultam. Escolas em que não se privilegia apenas a aquisição dos conhecimentos, mas também de competências, capacidades e procedimentos. Escolas que aprendem, se desenvolvem e vivem de relações interpessoais produtivas.

É esta a escola que se pretende na sociedade atual, «porque a finalidade última do conhecimento não é o saber pelo saber, mas sim a transformação das pessoas e das sociedades em função dos valores que nos dignificam e nos fazem mais felizes» (Guerra, 2002).

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

1. Formulação do problema

Nesta investigação assumimos os departamentos curriculares como órgãos de gestão intermédia de referência, através dos quais, os professores, ao refletirem de uma forma conjunta sobre como resolver os problemas, têm oportunidade de trocar experiências e desenvolver trabalho colaborativo (Fullan & Hargreaves, 2001), promotores do desenvolvimento profissional e do crescimento pessoal, que se traduzem numa melhoria dos instrumentos e estratégias de ação a implementar, como forças propulsoras, capazes por sua vez, de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino ministrado, de modo a que os alunos adquiram competências não só académicas, mas também pessoais, constituindo um capital humano com valor, preparado para dar resposta aos desafios que lhe vão ser colocados no futuro. Face ao que foi referido, pensamos que este objetivo só poderá ser alcançado mediante aprendizagens de qualidade por parte dos alunos, o que exige professores bem preparados, motivados e confiantes na missão que têm que desempenhar. Consta-se no entanto, que o trabalho dos professores se desenvolve sobretudo de forma solitária e individualista, sendo que, cada um assume a total responsabilidade desse trabalho, sem que ocorra qualquer intervenção exterior à atuação do próprio professor (Jesus, 2000). Deste modo, cada um possui a sua própria identidade, que se repercute no trabalho que desenvolve, pois raramente se encontram inseridos num meio em que predomina uma cultura de trabalho colaborativo, que potencie as capacidades de cada um, como contributo para o sucesso do todo (Fullan & Hargreaves, 2001). Efetivamente, o trabalho solitário que conduz ao isolamento, associado a uma cultura de trabalho tendencialmente individualista e a incerteza em relação ao futuro, constituem barreiras à partilha de ideias e experiências, ao crescimento e aperfeiçoamento do trabalho individual e coletivo. Neste contexto, o problema do nosso estudo situa-se na análise e compreensão do papel do coordenador do departamento de ciências experimentais e restantes elementos, na implementação de um trabalho colaborativo e reflexivo, promotor de boas práticas, conducentes a aprendizagens de qualidade por parte dos alunos de uma escola básica e secundária do ensino particular e cooperativo, situada nos arredores de Lisboa.

Da nossa perceção, sobressaem algumas situações que exigem trabalho de equipa sistemático e que efetivamente são concretizadas. Todavia, da nossa experiência, do conhecimento que adquirimos sobre as pessoas e sobre as suas formas de trabalhar,

sobressaem também muitas outras situações em que o trabalho colaborativo não acontece, ou, quando muito, ocorre esporadicamente. Consideramos ainda, que os anos de profissão, que incluíram também o exercício do cargo de Coordenadora de Departamento e a reflexão sobre vários episódios vividos no contexto educativo, operaram como instrumentos impulsionadores da determinação em desenvolver este projeto. Assim, a definição da problemática deste estudo não é pois, alheia ao nosso percurso profissional e à leitura que, no terreno, fomos fazendo da realidade educacional, nomeadamente no campo em que desenvolvemos a nossa atividade profissional. No entanto, a forma como passámos a olhar o meio que nos rodeia, sobretudo nos últimos dois anos, resultante da formação que temos recebido, tem-nos permitido estar mais atentos e sensíveis a determinadas questões, nomeadamente a dinâmica de trabalho dos elementos do departamento, pois conforme temos vindo a constatar, uma deficiente articulação entre os vários elementos do departamento e um reduzido trabalho colaborativo e reflexivo, faz sobressair a necessidade de reestruturação da metodologia de trabalho dos professores, para que estes se envolvam em processos permanentes e contínuos de reflexão e de discussão em equipa, onde a ação do coordenador assume especial importância.

2. Caracterização do estudo

Na primeira parte do presente trabalho, suportados na literatura de autores especialistas na matéria, dedicámo-nos à análise da problemática das culturas de trabalho mais frequentemente evidenciadas pelos professores, às boas práticas que promovem o seu desenvolvimento profissional e o seu crescimento pessoal e ao modo como estas podem constituir um processo de mudança na sua forma de estar e de agir perante a escola atual, espelho da sociedade em que vivemos, com especial enfoque sobre o papel do coordenador de departamento, enquanto supervisor e líder de um órgão de gestão intermédia. O pilar teórico então construído, operou como alicerce na estruturação da parte empírica do trabalho, abrindo-nos ainda a possibilidade de estabelecer uma relação entre a nossa própria *bagagem* de conceitos, perceções e sensibilidades e a dos diversos autores percorridos na revisão da literatura.

Para levar a bom porto a investigação realizada, foi necessário seguir o caminho previamente delineado, recorrendo aos autores de referência nestas temáticas, muito embora se tivessem verificado frequentemente, avanços, recuos e alterações da trajetória inicialmente concebida, quer devido a situações imprevistas, quer a alterações

intencionalmente introduzidas, de modo a que a coerência se revele na estrutura do trabalho.

Para a estruturação e organização do trabalho, realçamos ainda a importância da proximidade que possuímos relativamente às temáticas analisadas, tornando-se evidente que, por fazermos parte do universo em estudo, nos encontramos nele envolvidos de forma direta, possuindo a nossa própria sensibilidade e as nossas próprias percepções sobre os problemas, os acontecimentos marcantes e as interações que se estabelecem entre os sujeitos desse universo, que nos permitem uma melhor compreensão da realidade em análise, sendo esta uma conceção reforçada por Coutinho (2011), que nos alerta para o facto da investigação em Ciências Sociais e Humanas se caracterizar pela dependência contextual, que resulta do facto do investigador não poder dissociar-se do contexto em que se encontra inserido, «actuando na base de uma especificidade própria, comprometendo-se deliberadamente com um determinado rumo na investigação» (Coutinho, 2011, p. 7).

Por se tratar de uma investigação feita por pessoas, com pessoas e para pessoas, houve exigências éticas que estiveram sempre presentes na nossa forma de atuação, nomeadamente os aspetos relacionados com o consentimento e a proteção dos sujeitos da realidade analisada, tendo-lhes sido assegurada a confidencialidade da investigação, bem como o facto de não virem a ser prejudicados por nela terem participado (Tuckman, 1994). Por outro lado, sendo as ideias de neutralidade científica, isenção e imparcialidade, extremamente controversas em educação, estivemos cientes da sua importância e tentámos não ser influenciados por posições ideológicas ou até mesmo preferências, tendo-se verificado sempre a preocupação em manter a autenticidade e o rigor metodológico na interpretação e compreensão das palavras, das ações e de outras formas de comunicação menos explícitas e óbvias, como os olhares e os sorrisos francos, nervosos ou irónicos, pois como alertam Bogdan e Biklen (1994), os investigadores qualitativos devem preocupar-se com os efeitos que a sua subjetividade possa ter nos dados que produzem, nomeadamente no zelo que devem evidenciar no que respeita ao registo das situações que efetivamente observam e não do que gostariam de observar.

Dada a natureza do objeto de estudo e dos objetivos definidos, sobre os quais nos debruçaremos um pouco mais à frente, justifica-se que as opções metodológicas desta investigação passem por um estudo de caso qualitativo, uma vez que, em educação, os objetos de estudo se apresentam geralmente de forma complexa e neste âmbito, a perspectiva qualitativa de pesquisa tem como objetivo a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações num dado contexto. Nesta abordagem, pretende-se interpretar em vez de medir, procura-se compreender a realidade tal como ela é

experienciada pelos sujeitos ou grupos, a partir do que pensam e da forma como agem, em função dos seus valores, representações, crenças, opiniões, atitudes e hábitos.

A pertinência em seguir uma metodologia de investigação qualitativa ou interpretativa, prende-se com o facto de sentirmos ser a mais adequada para compreender os processos, os acontecimentos e os produtos inerentes à situação investigada, a partir das representações e das perceções dos sujeitos. Neste contexto, Bogdan e Biklen (1994) consideram que esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos, pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de capturar e compreender com pormenor, as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto. Pode-se dizer que o principal objetivo destes estudos, não é generalizar, mas antes particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade. Neste quadro, não interessa determinar relações de causa e efeito numa relação linear nem, tão pouco, explicar fenómenos, provar hipóteses e estabelecer leis e teorias, mas possibilitar o estabelecimento de pontes, isto é, a transferibilidade² do que se descobriu, a outras situações e sujeitos, uma vez que «a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 66).

A investigação qualitativa baseia-se no pressuposto de que a construção do conhecimento se processa «de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno, à medida que os dados empíricos emergem» (Coutinho, 2011, p. 26) ao contrário da abordagem quantitativa que procura comprovar teorias, recolher dados para confirmar ou refutar hipóteses e generalizar fenómenos e comportamentos. Assim, neste método de investigação, a teoria surge a partir da recolha, análise, descrição e interpretação dos dados, sendo o que Bogdan e Biklen (1994) designam de teoria fundamentada, uma vez que

as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. Uma teoria desenvolvida deste modo procede de 'baixo para cima' (em vez de 'cima para baixo'), com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas. (p. 50)

No desenvolvimento do presente estudo, tentámos ser fiéis à metodologia que nos propusemos utilizar, que segundo Bogdan e Biklen (1994) deve atender a algumas características, como o facto da fonte direta dos dados ser o ambiente natural, sendo o

² A transferibilidade refere a possibilidade de que os resultados obtidos num determinado contexto por uma pesquisa qualitativa possam ser aplicados noutra contexto (Coutinho, 2008).

investigador o instrumento principal dessa recolha. Efetivamente, frequentámos os locais em que o estudo se desenvolve, acompanhámos os sujeitos e interagimos diretamente com eles, o que nos permitiu compreender com detalhe o que pensam sobre determinado assunto ou o que fazem em determinadas circunstâncias, enquanto íamos recolhendo toda a informação possível para análise posterior. Por outro lado, os dados recolhidos a partir de diversas fontes foram registados em palavras, permitindo um estudo pormenorizado, do qual podem mesmo constar pormenores e detalhes recolhidos pelo investigador, respeitando tanto quanto possível, a forma como foram registados ou transcritos, respeitando-se deste modo, o facto da investigação qualitativa ser descritiva. A terceira característica prende-se com a natureza da investigação ser condicionada sobretudo pelos processos e não tanto pelos resultados ou produtos obtidos, isto é, verifica-se uma maior preocupação com a compreensão e a interpretação sobre a forma como os factos e as situações se manifestam do que propriamente em determinar causas para os mesmos. Há que considerar ainda, que a investigação de índole qualitativa se baseia no método indutivo, surgindo a informação em quantidade e qualidade variável, cabendo ao investigador, o papel de a articular, de a moldar e adaptar ao contexto em que foi produzida, sem que alguma teoria se encontre pré-concebida, uma vez que esta vai sendo lentamente construída, fruto da edificação que vai sendo erguida pelo investigador. Por fim, há que referir a importância atribuída aos significados quer das palavras quer das ações dos sujeitos, isto é, trata-se sobretudo de desocultar as intenções, as ideias e as perspetivas do que cada um interpreta das situações experienciadas, que se traduzem no modo como agem e interagem.

Uma vez que o nosso estudo se insere na busca das formas de perspetivar e construir a colaboração e a reflexão entre os professores, o que pressupõe a compreensão das dificuldades que se colocam aos processos de colaboração e de reflexão, bem como das condições facilitadoras dessas práticas, podemos considerar que estamos perante um estudo de caso, uma vez que a metodologia utilizada é a que melhor identifica e distingue esta abordagem, pois a investigação efetuada «envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: “o caso”» (Coutinho, 2011, p. 293), podendo este ser um pequeno grupo, um indivíduo, um contexto, um acontecimento específico, uma comunidade, entre outros (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2011). No nosso estudo, o caso é um contexto singular, mais concretamente, o departamento de ciências experimentais de uma escola básica e secundária, do ensino particular e cooperativo nos arredores de Lisboa. Contudo, não pretendemos analisar o departamento em si mesmo, mas sim compreender que formas de interação e tipologias de reflexão ocorrem entre os professores e em que medida a dinâmica e a organização do departamento, favorecem ou não, a reflexão crítica e

as formas de trabalho colaborativo, melhorando as práticas de cada um, alavancando assim as aprendizagens dos alunos, bem como o seu próprio desenvolvimento profissional. Neste sentido, recorreremos a todos os métodos que nos pareceram apropriados para a recolha de informação, pois o estudo de caso é uma investigação que exige um trabalho de campo no ambiente natural que o envolve, não sendo possível efetuar a distinção entre a situação analisada e o contexto em que esta decorre, pois estão permanentemente interligados, não tendo o investigador qualquer controlo ou capacidade de manipulação sobre os acontecimentos, devendo socorrer-se de todos os instrumentos que possam contribuir para dar resposta ao *como* e ao *porquê* desses acontecimentos (Yin, 1994).

3. Questões e objetivos de investigação

Para levar a cabo a investigação a que nos propusemos, definimos como objetivo geral,

Compreender uma realidade educativa, que se traduz na forma como agem e interagem os elementos do departamento de ciências experimentais e respetiva coordenadora, no que respeita à promoção de um trabalho de natureza colaborativa e reflexiva recolhendo as perceções e os significados que os sujeitos participantes lhes atribuem.

Mais concretamente, interessa-nos aceder às perceções que a coordenadora de departamento possui sobre o exercício do cargo nas dimensões pedagógica e administrativa, perceber como desempenha as funções que lhe são atribuídas, a sua postura, as suas dúvidas, os seus receios, os seus anseios e os constrangimentos com que se depara no exercício dessas funções. Porém, sem perder de vista que a coordenadora de departamento é uma das figuras de destaque do nosso estudo, uma vez que tem a legitimidade institucional para promover a reflexão, interrogar, orientar, cooperar e coordenar a elaboração, a implementação e a avaliação de projetos e atividades conducentes ao crescimento da organização e dos diversos atores envolvidos, pretendemos também incluir no estudo, outros professores do departamento com papéis diferentes, enriquecendo a análise com perceções distintas, colocando-as em comparação com as da coordenadora de departamento, bem como com as da investigadora e com algumas informações contidas na documentação interna do departamento. Assim, a pergunta de partida, para a qual desejamos encontrar uma ou várias respostas é a seguinte:

Quais os procedimentos a adotar pela coordenadora de departamento de ciências experimentais e restantes elementos, promotores de um trabalho de natureza colaborativa e reflexiva, conducentes a aprendizagens de qualidade por parte dos alunos?

Face ao objetivo geral de grande amplitude anteriormente mencionado e numa tentativa de compreensão holística da situação, há que desdobrá-lo em objetivos que contêm algumas especificidades, pelo que destacamos:

- a) averiguar quais as funções e características pessoais, que professores e coordenadora do departamento consideram prioritárias no desempenho desta função;
- b) identificar as estratégias mais utilizadas pela coordenadora, na sua função de supervisora como facilitadora, orientadora e promotora de boas práticas;
- c) detetar situações que constituem obstáculos ao desempenho do professor, com repercussões nas aprendizagens dos alunos, que poderiam ser minimizadas mediante uma cultura de trabalho colaborativo;
- d) averiguar a quem os professores recorrem maioritariamente, ou quem lhes presta auxílio nas situações referidas;
- e) identificar as estratégias utilizadas, no sentido de apoiar os docentes com menos experiência, ou que manifestem algum tipo de dificuldades;
- f) identificar causas que constituem obstáculos ao trabalho colaborativo, relacionadas com a vivência diária;
- g) identificar procedimentos que a coordenadora e os professores consideram serem boas práticas;
- h) verificar quais as boas práticas que se devem manter, ou que necessitam de ser intensificadas e quais as que não se praticam e devem ser implementadas;
- i) averiguar a perceção da coordenadora e dos professores sobre a sua própria disponibilidade para adotar alterações.

Decorrente destes objetivos, formularam-se algumas questões parcelares, que orientaram a investigação empírica:

1. Qual o papel da coordenadora do departamento na sua função de gestora de recursos humanos?
2. De que forma a coordenadora do departamento perceciona e exerce a supervisão no órgão de gestão intermédia que coordena?

3. Que situações se verificaram na escola, indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo e reflexivo sistemático por parte dos elementos do departamento?
4. Quais os processos de colaboração e de reflexão utilizados pelos elementos do departamento?
5. Quais os obstáculos que condicionam os processos de natureza colaborativa e reflexiva, por parte dos elementos do departamento?
6. Quais as boas práticas a ser reforçadas?
7. Quais as alterações que os elementos do departamento estão dispostos a adotar?

Estas questões de investigação e estes objetivos permitem, no nosso entender, limitar e focalizar o âmbito do estudo, nomeadamente na recolha e na análise de dados, bem como decidir os instrumentos a utilizar nessa recolha.

4. População investigada

A investigação que nos propusemos realizar tem como cenário uma escola do ensino particular e cooperativo do distrito de Lisboa. A referida escola, encontra-se ao cuidado de uma congregação religiosa, fundada por um monge espanhol nascido no início do séc. XIX em Madrid, que ao longo da sua vida conseguiu mobilizar e organizar grupos de apoio ao seu grande projeto, que consistia em proporcionar uma formação adequada aos grupos sociais mais desfavorecidos e desprotegidos da época, sendo os principais destinatários deste projeto, as crianças, as mulheres e os negros, tendo fundado ele próprio e a congregação, diversos centros educativos em Espanha, nas Ilhas do Golfo da Guiné e nas Antilhas. Em Portugal, o primeiro de vários centros educativos erigidos pela congregação, abriu portas em 2 de outubro de 1950, uma escola destinada apenas a meninas, que muito cresceu e evoluiu desde essa altura. Atualmente, a escola acolhe cerca de 1200 alunos dos sexos feminino e masculino, desde o Ensino Pré-escolar até ao Ensino Secundário, beneficiando de paralelismo pedagógico. Identifica-se como colégio católico, apresentando um projeto educativo que proporciona uma opção cristã na formação dos seus alunos e que tem como finalidade o pleno desenvolvimento da personalidade, que se traduz numa educação integral e numa visão cristã do mundo e da vida (Projeto Educativo, s.d.).

O objeto do estudo que pretendemos levar a cabo é a ação dos elementos do departamento de ciências experimentais desta escola, com especial destaque para a ação da coordenadora de departamento, pelo facto de ser a líder deste órgão de gestão intermédia e, como tal, possuir responsabilidades acrescidas no desempenho do cargo. Pretendemos neste estudo, responder às questões parcelares anteriormente colocadas, evidenciando como trabalha o todo e cada uma das partes, como estas se relacionam em termos pessoais e profissionais e de que forma estas relações fomentam, ou não, uma cultura de trabalho colaborativo e reflexivo, com as inerentes repercussões nas aprendizagens dos alunos. Deste modo, não foi necessário recorrer a critérios elaborados de seleção da amostra em termos da sua representatividade da população, pois para Coutinho (2011), a amostra num estudo de caso acaba por ser o próprio caso, inserido no seu contexto que lhe é particular e que se pretende explorar, descrever e explicar, ideia reforçada por Stake (2009), que nos alerta para o facto de um estudo de caso não ser baseado em amostragem, sobretudo porque não existe a intenção de efetuar generalizações a outras situações (Bogdan & Biklen, 1994).

O departamento de ciências experimentais da referida escola, sobre o qual debruçámos o nosso estudo, é constituído por onze professores, dos quais sete se encontram a lecionar a tempo inteiro e quatro em regime de acumulação. Seis professores constituem o grupo que leciona as disciplinas de Ciências da Natureza do segundo ciclo, Ciências Naturais do terceiro ciclo, Biologia e Geologia e Biologia do ensino secundário. Os restantes cinco elementos lecionam as disciplinas de Ciências Físico-Químicas do terceiro ciclo, Física e Química A, Física e Química do Ensino Secundário. Dos onze professores que compõem o departamento, nove são do sexo feminino e dois do sexo masculino. Embora como atrás foi referido, não tivéssemos definido uma amostra, no sentido que lhe é vulgarmente atribuído, uma vez que a população em estudo é constituída pelo próprio departamento, por imperativos de natureza temporal e pelo facto de apenas sete dos onze elementos do grupo se encontrarem a lecionar a tempo inteiro na escola, considerámos que a inclusão dos quatro elementos que se encontram a lecionar em regime de acumulação não traria uma maior riqueza e detalhe ao estudo efetuado, uma vez que o tempo de que dispõem na escola é muito reduzido, pois não assistem às reuniões de departamento, dependem muito pouco tempo na sala de professores, não frequentam o bar e os recreios, raramente participam nas atividades do departamento ou noutras atividades de escola, não fazem as refeições no refeitório da escola juntamente com os outros professores, sendo portanto, seres fugazes, sempre pouco disponíveis, devido aos compromissos que possuem em relação às outras instituições em que trabalham a tempo inteiro. Deste modo, a sua

participação na vida da escola pauta-se quase exclusivamente pelas aulas que lecionam e pelos conselhos de avaliação a que assistem, pelo que consideramos que a informação recolhida junto destes professores seria muito reduzida e presumivelmente, pouco pertinente para o nosso estudo. Assim, no que respeita à recolha de informação pelo método de entrevista, em relação ao qual nos debruçaremos no item seguinte, tivemos que restringir a nossa investigação à coordenadora e a cinco outros elementos dos sete sobranes, uma vez que um deles é a própria investigadora, não podendo ela própria participar com a sua opinião pessoal, muito embora, conforme foi anteriormente referido, neste tipo de investigação, é possível que os dados reflitam a subjetividade, o envolvimento e o cunho pessoal da investigadora, razão pela qual «os dados carregam o peso de qualquer interpretação» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 67).

5. Técnicas de recolha de informação

Depois de definido o problema, o tipo de estudo a levar a cabo para a sua investigação, os objetivos que se pretendem atingir e selecionada a população a investigar, há que proceder à recolha dos dados que nos vão auxiliar, depois de uma análise e interpretação cuidadosa e detalhada, a compreender a realidade que nos propusemos investigar, isto é, há que definir quais os dados a ser recolhidos e como vamos proceder para efetuar essa recolha, o que pressupõe que terão que ser utilizados instrumentos de recolha de informação, de cuja qualidade dependerá por sua vez, a qualidade dos resultados e conclusões do estudo (Coutinho, 2011). Segundo Yin (1994), a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e em simultâneo permite corroborar o mesmo fenómeno. Assim, embora os métodos mais comuns de recolha de dados num estudo de caso sejam a observação e as entrevistas, nenhum método pode ser descartado, devendo se possível, empregar-se vários métodos, sendo estes selecionados de acordo com a tarefa a ser cumprida (Coutinho, 2011). Retomando os argumentos de Yin (1994), são utilizadas múltiplas fontes de evidência ou dados, de modo a assegurar as diferentes perspetivas dos participantes no estudo, criando condições para uma triangulação dos dados, durante a fase de análise dos mesmos.

No sentido de aferir a qualidade dos dados recolhidos, isto é, da sua relevância para o estudo efetuado, Afonso (2005), propõe três critérios, a fidedignidade, relacionada com a veracidade e autenticidade dos dados, a validade, que se traduz na qualidade interna

dos dados, ou seja, na sua pertinência em relação à informação recolhida e ao conhecimento que advém dessa informação, sendo o terceiro critério relacionado com a representatividade dos sujeitos selecionados para o estudo, relativamente ao conjunto de sujeitos do universo que devem representar, não sendo este um critério que no nosso estudo deva aplicar-se, pelas razões já mencionadas. Assim, para recolher os dados necessários à nossa investigação, foi necessária alguma reflexão, no sentido de selecionar as fontes de evidência que permitissem a recolha dos dados com o pormenor possível, mas também que atendessem aos parâmetros atrás mencionados, de modo a assegurar a sua qualidade.

Entre os vários métodos possíveis de recolha de informação, optámos por utilizar as técnicas de inquérito por entrevista, o diário de bordo e a análise de alguma documentação interna do departamento, mais concretamente, as atas das reuniões, com o objetivo de, posteriormente, proceder ao cruzamento da informação que deles advém, pois como advoga Stake (2009), nos estudos de caso o investigador deve recorrer a uma ou mais do que uma estratégia de triangulação, que existem para aumentar a credibilidade do estudo.

5.1. A entrevista

A técnica de recolha de informação por entrevista distingue-se das outras pelo facto de depender de estratégias de comunicação e interação humana, o que exige alguma aptidão por parte do entrevistador, que lhe permita retirar o máximo de informação relevante para o seu estudo (Quivy, & Campenhoudt, 1992).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista permite recolher dados descritivos nas palavras dos próprios sujeitos, que exprimem as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação e as suas experiências, permitindo ao investigador captar a forma como interpretam a realidade. De modo a criar uma relação de confiança entre entrevistador e entrevistado, o primeiro deve tentar criar um ambiente em que o segundo se sinta confortável e à vontade para expor os seus pensamentos e convicções. Deste modo, propõem que decorram alguns momentos que antecedem a entrevista, em que os tópicos de conversa possam constituir uma «amena cavaqueira» (Bogdan & Biklen, 1994, p.135). Antes de proceder à entrevista, há que cumprir alguns requisitos, nomeadamente, divulgar o objetivo da entrevista e a sua importância para o trabalho desenvolvido pelo entrevistador, solicitar a colaboração do entrevistado, garantir a confidencialidade da informação recolhida,

garantir o acesso aos resultados do estudo efetuado se o entrevistado o desejar e por fim, solicitar autorização para a gravação da entrevista em suporte áudio. Deste modo, assegura-se a proteção e a confidencialidade dos participantes (Tuckman, 1994). Se corretamente concebidas e aplicadas, as entrevistas permitem ao investigador, retirar «informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados» (Quivy, & Campenhoudt, 1992, p. 193).

Nos estudos qualitativos, as entrevistas podem permitir muita ou pouca amplitude nas respostas dos sujeitos, pelo que, alguns autores as classificam quanto ao seu grau de estruturação, em diretivas ou estruturadas, semidiretivas ou semiestruturadas e abertas ou livres (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2011). Esta classificação prende-se com o grau de liberdade que é concedido ao entrevistado na sua resposta. No primeiro tipo, o entrevistador não permite que o entrevistado se exprima de uma forma fluída e espontânea. No caso da rigidez imposta pelo entrevistador ser excessiva, a entrevista poderá mesmo transpor o campo de ação da investigação qualitativa. No outro extremo, o das entrevistas abertas ou livres, encontramos um método em que ao entrevistado é permitido que fale abertamente sobre um determinado tema, que é explorado em detalhe, tendo o entrevistador que retomar ocasionalmente, o fio condutor da entrevista, sendo esta uma técnica reservada a entrevistadores mais experientes, que possuam um bom domínio dos temas abordados. Por fim, referimo-nos às entrevistas semidiretivas ou semiestruturadas, que embora respeitem um guião previamente elaborado, permitem alguma liberdade nas respostas dos entrevistados, apresentando ainda a vantagem de permitir a comparação entre respostas de vários sujeitos. Também ao investigador é permitido pedir um exemplo, um esclarecimento, estimular o sujeito a responder com um sorriso, um aceno de cabeça ou outro gesto encorajador (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2011). No entanto, independentemente da forma de entrevista a utilizar, Seidman (referido em Coutinho, 2011) aconselha aos entrevistadores, algumas estratégias que podem contribuir para melhorar a qualidade da entrevista: ouvir mais do que falar, não interromper o sujeito e saber esperar pela resposta, respeitando os silêncios que nos indicam que o entrevistado está a pensar e não fazer juízos de valor em relação às respostas obtidas.

Para o nosso estudo, optámos por utilizar o método da entrevista semidiretiva ou semiestruturada para entrevistar os professores, uma vez que, sendo o guião constituído por questões previamente formuladas e ordenadas, todos os sujeitos respondem às mesmas questões, pela mesma ordem, aumentando a possibilidade de comparar as respostas, facilitando a tarefa de organização e análise de dados (Tuckman, 1994). Relativamente à entrevista elaborada para a coordenadora do departamento, optámos pelo mesmo método,

muito embora o guião fosse ligeiramente diferente, devido à especificidade das funções desempenhadas, que exigem algumas questões diferentes, orientadas para o que nos pareceu importante investigar. Todavia, este guião continha também questões semelhantes às dos professores, colocadas de forma intencional, no sentido de permitir a comparação e o confronto de respostas na análise de conteúdo e tratamento da informação recolhida. Ambos os guiões se encontram nos apêndices desta dissertação (Apêndices C e D).

Outro aspeto importante que tivemos em consideração na elaboração e aplicação das entrevistas, prende-se com a sua validade e fiabilidade. Embora seja mais usual que estas questões surjam associadas à investigação quantitativa, por razões que se prendem com a qualidade científica do estudo e a sua generalização a outros universos, também na investigação qualitativa esta situação se coloca, embora não de forma tão premente, uma vez que o objetivo destes estudos, como já referimos, não contempla a determinação de relações de causa e efeito numa relação linear, nem explicar fenómenos, provar hipóteses e estabelecer leis ou teorias. Por outro lado, sendo o investigador um dos *instrumentos* do estudo, que poderá sempre influenciar a interpretação dos dados com a sua subjetividade, não faz qualquer sentido equacionar a possibilidade da generalização ou replicação dos resultados obtidos (Coutinho, 2011). No entanto, «sem rigor, a investigação não tem valor, torna-se ficção e perde a sua utilidade» (Morse *et al*, citados em Coutinho, 2011). Deste modo, parece-nos pertinente realçar que os dois guiões de entrevista foram alvo de uma análise detalhada, que articulou a revisão da literatura com as questões colocadas e os objetivos específicos de cada uma, de modo a verificarmos se estes constituíam um contributo para responder às questões parcelares de investigação, uma vez que é com base nas respostas encontradas para estas questões, que estaremos em condições de responder à pergunta de partida. A verificação das entrevistas por nós efetuada, assumiu a forma de grelhas, que poderão ser consultadas nos apêndices do presente trabalho (Apêndices F e G). As referidas grelhas de verificação parecem-nos coerentes, convenientemente articuladas e suficientemente claras na sua interpretação, o que poderá constituir um critério de validade destes instrumentos. Salientamos ainda que não dispensámos a consulta do especialista que nos tem acompanhado e orientado neste estudo, que nos deu a sua anuência relativamente à forma como as entrevistas foram concebidas e verificadas.

Nos dois guiões de entrevista que elaborámos, um para professores e outro para a coordenadora do departamento, encontramos uma estrutura semelhante, conforme se pode constatar nos Apêndices D e E. Ambos possuem seis grupos temáticos iguais, que por sua vez se encontram divididos em subgrupos temáticos, num total de onze, sendo apenas diferentes num dos subgrupos. Relativamente ao número de questões colocadas, este é

diferente, uma vez que foram elaboradas no sentido de recolher a informação que nos pareceu pertinente. No caso do guião da entrevista da coordenadora, encontramos vinte e três questões, enquanto que no guião da entrevista destinada a professores encontramos apenas dezanove. Tal diferença deve-se à tipologia e à quantidade de informação que considerámos suscetível de recolher nos dois tipos de entrevistas.

5.2. O diário de bordo

O diário de bordo constitui um dos principais instrumentos do estudo de caso, sendo frequentemente utilizado em complementaridade com outros métodos de recolha de dados, para futuro cruzamento de informação. Para Bogdan e Biklen (1994), este é utilizado relativamente às notas de campo, isto é, no decorrer da investigação, o investigador vai anotando num bloco ou caderno, as suas observações, perceções e interpretações pessoais sobre acontecimentos e comportamentos no momento em que ocorrem, sem se socorrer de intermediários como as palavras ou documentos escritos. Deste modo, é possível efetuar uma análise do *não-verbal*, que por vezes se pode tornar mais revelador do que qualquer testemunho, uma vez que esta linguagem não-verbal permite a manifestação de condutas, sentimentos, culturas e formas de estar, que ocorrem espontaneamente (Quivy, & Campenhoudt, 1992). Como referem Bogdan e Biklen (1994), o diário de bordo constitui uma compilação de relatos escritos sobre «o que investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados» (p.150), representando este instrumento uma importante fonte de informação, que pode também constituir um apoio ao investigador, no acompanhamento e desenvolvimento do estudo. Poderá então pensar-se neste instrumento, como um documento em que são registadas as impressões de um percurso que vai sendo trilhado do princípio ao fim da investigação e que possui as vantagens de captar as impressões sobre as situações nos momentos em que estas ocorrem, sendo a informação obtida de forma espontânea, o que traduz a sua autenticidade. Assim, se as anotações efetuadas forem rigorosas, precisas e bem situadas no tempo e no espaço, estas poderão constituir critérios que confirmam a sua validade.

5.3. As Atas das reuniões de departamento

Outras fontes de informação frequentemente utilizadas em investigação qualitativa, são os documentos oficiais das instituições. No caso das escolas, é possível, através destes

documentos, «ter acesso à “perspectiva oficial”, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 180). No que respeita às atas das reuniões, pode também inferir-se quais os intervenientes que mais frequentemente propõem temas para debate ou que mais participam nas discussões com as suas opiniões ou sugestões, bem como o estilo de liderança de quem preside a essas reuniões. Dito de outro modo, é possível avaliar quais os elementos mais interventivos e que mais contribuem para a reflexão, num qualquer encontro, do qual seja redigida uma ata (Bogdan & Biklen, 1994; Tuckman, 1994). Considerando o tema do nosso estudo, em que pretendemos investigar o modo como os elementos do departamento se relacionam em termos pessoais e profissionais e de que forma estas relações promovem, ou não, uma cultura de trabalho colaborativo, pareceu-nos pertinente efetuar uma análise das atas das reuniões de departamento, que decorrem mensalmente, no período de tempo compreendido entre maio de 2011 e março de 2012. No entanto, este tipo de documentos possui a limitação de nem sempre serem pormenorizados, pois como nos confirma Tuckman (1994), as atas podem constituir um retrato fiel das situações analisadas em termos oficiais, mas com frequência «falta-lhes o detalhe que nos permite compreender o que aconteceu» (Tuckman, 1994, p. 522). Deste modo, o investigador deverá evidenciar especial cuidado na sua análise, tentando efetivamente que se verifique uma correspondência entre os conteúdos destes documentos e o campo de análise da investigação, para que deles possa extrair informação relevante para o estudo efetuado (Quivy, & Campenhoudt, 1992). Contudo, se este objetivo for alcançado, estes instrumentos de recolha de informação poderão ser considerados válidos, de acordo com os critérios anteriormente referidos relativamente à qualidade dos dados, uma vez que são autênticos, o que nos remete para o critério de fidedignidade e são pertinentes em relação à informação recolhida e ao conhecimento que advém dessa informação, o que nos confirma a validade dos dados recolhidos Afonso (2005). Assim, no intuito de respeitar as recomendações anteriormente referidas, efetuámos diversas leituras pormenorizadas das referidas atas, extraíndo toda a informação que considerámos relevante para o decurso da investigação.

6. Procedimentos

Pretendemos neste ponto do nosso trabalho, evidenciar de que modo procedemos para efetuar o nosso estudo e que ações desenvolvemos na gestão dos instrumentos de recolha de dados por nós selecionados, uma vez que se entende por procedimentos, a

«narrativa da actuação do(s) investigador(es) na gestão do dispositivo, ou seja, na efectiva aplicação das técnicas de investigação seleccionadas» (Afonso, 2005, p. 124).

O primeiro passo por nós dado, consistiu num pedido dirigido à Diretora Pedagógica da escola em que lecionamos e pretendíamos desenvolver o nosso estudo, solicitando-lhe a autorização para o realizar, na medida em que necessitaríamos de entrevistar os elementos do departamento de Ciências Experimentais e ter acesso às atas das reuniões do referido departamento, no sentido de recolher a informação necessária e possível para a concretização do nosso trabalho, tendo a sido a autorização imediatamente concedida (Apêndice A). Foi-nos também disponibilizada, por parte da Diretora, toda a colaboração e ajuda que necessitássemos.

Sucedeu-se um longo período de leituras dos diversos autores especialistas nos assuntos que pretendíamos abordar, que nos foram recomendados pelos professores que previamente nos formaram e acompanharam e outros que procurámos, depois de melhor informados sobre as temáticas a explorar. Realçamos que, a cada passo dado neste percurso, ficámos frequentemente com a sensação de que poderíamos ir mais além, aprofundar um pouco mais, este ou aquele aspeto, de modo que, a determinada altura, foi necessário passar à ação, pois o tempo começava a escassear. Deste modo, começamos a redigir o enquadramento teórico.

Seguidamente, numa profusão de textos produzidos para redigir o enquadramento teórico, juntamente com todas as fontes consultadas para a execução dos guiões das entrevistas e aferição da sua validade através da grelha de verificação, concluímos a sua elaboração, sendo todo este processo acompanhado da construção do diário de bordo, sobre o qual nos referiremos adiante. As entrevistas foram realizadas nas instalações da escola, em salas de aula, durante os períodos de almoço, uma vez que foi bastante difícil encontrar espaços com alguma privacidade e tranquilidade. Uma outra contrariedade com que nos deparámos, foi a de encontrar momentos em que houvesse disponibilidade simultânea quer da entrevistadora, quer dos entrevistados, pelo que sentimos alguma dificuldade em criar um clima confortável e descontraído, como preconizam Bogdan e Biklen (1994). No grupo de professores, a duração das entrevistas oscilou entre os onze e os quinze minutos, enquanto que a da coordenadora teve uma duração de trinta e quatro minutos. Por fim, realçamos que, antes de dar início à entrevista propriamente dita, a cada sujeito foi entregue um documento (Apêndices B e C), que foi lido e assinado pelo entrevistado, assumindo o consentimento para que a entrevista fosse gravada em suporte áudio, tendo sido estes documentos, por nós recolhidos e arquivados. Salieta-se o facto de nos parecer que, no grupo de professores se denotou algum nervosismo e alguma urgência

em acelerar o processo, embora tenham manifestado muito boa vontade e empenho em participar e contribuir para o sucesso do nosso trabalho.

As entrevistas foram gravadas em suporte áudio e posteriormente foram transcritas, de modo a facilitar o posterior trabalho de análise de conteúdo, que permitiu obter dados comparáveis entre os sujeitos entrevistados, sendo este, um conjunto de temas que abordaremos no próximo capítulo.

No estudo por nós realizado, o diário de bordo começou a ser construído em maio de 2011, altura em que demos verdadeiramente início ao projeto. Também aqui destacamos a formação que temos recebido ao longo dos últimos dois anos, que nos permitiram estar mais atentos ao mundo que nos rodeia, aos segundos sentidos e suas implicações, que definitivamente foram preponderantes na elaboração deste instrumento. Para a construção do diário de bordo foi utilizado um pequeno caderno, no qual fomos registando as nossas observações face a várias situações que presenciámos, como determinados comportamentos em contextos distintos, situações de urgências familiares, comentários em tons diversos, bem como as nossas reflexões pessoais, que incluíram por vezes, apenas as nossas perceções e intuições face a um comentário ou a um olhar que, presumivelmente, antes nos passariam despercebidos.

CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos a totalidade da informação recolhida proveniente das entrevistas, do diário de bordo e das atas das reuniões de departamento, embora de uma forma organizada, de modo a podermos efetuar a sua descrição e interpretação com base no método da triangulação (Yin, 1994), procurando encontrar semelhanças e diferenças de opinião, estabelecer comparações e tentar dar resposta às questões parcelares de investigação anteriormente colocadas, que por sua vez, contribuirão para encontrar uma ou várias respostas à questão de partida, que aqui relembramos:

Quais os procedimentos a adotar pela coordenadora de departamento de ciências experimentais e restantes elementos, promotores de um trabalho de natureza colaborativa e reflexiva, conducentes a aprendizagens de qualidade por parte dos alunos?

De modo a concretizar as intenções anteriormente referidas, tomámos as entrevistas como instrumento principal de recolha de dados, pelo que, será a partir do seu tratamento, que a restante informação, proveniente do diário de bordo e das atas das reuniões de departamento, será gradualmente introduzida, de modo a que se revele uma articulação dos dados recolhidos e uma coerência na estrutura do trabalho.

Após a realização das entrevistas, procedemos à sua transcrição, tarefa bastante morosa, mas também bastante útil no momento da sua análise e identificação dos aspetos mais relevantes. Deste modo, deparámo-nos com uma enorme quantidade de informação, os dados em bruto, que necessitaram de ser tratados, para poderem ser interpretados e desta forma, adquirirem significado (Bardin, 2009). Segundo Coutinho (2011), torna-se portanto necessário, organizar e reduzir toda a informação, isto é, codificá-la, sendo este processo «uma transformação - efectuada segundo regras precisas - dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo» (Bardin, 2009, p. 129). Para efetuar a análise de conteúdo, utilizámos categorias emergentes dos grupos temáticos das entrevistas realizadas, sustentadas por um quadro teórico de referência, que podem ser consultadas na secção dos apêndices (Apêndices G e H).

De modo a facilitar a referida análise, a partir das categorias definidas, mais gerais e abrangentes, elaborámos subcategorias, destinadas a conter informação mais específica sobre determinado assunto, permitindo uma análise mais fácil, embora mais pormenorizada da informação (Bogdan & Biklen, 1994). Contudo, para incluir a informação obtida nestas subcategorias, tivemos também que definir as unidades de registo e de contexto a

contemplar no nosso estudo, entendendo-se por unidade de registo o segmento de conteúdo que visa a categorização (Bardin, 2009). Ainda segundo a autora, «a unidade de registo pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis» (p. 130). No nosso estudo, optámos por utilizar como unidades de registo, sobretudo a *palavra* e o *tema*. No primeiro caso, foram selecionadas palavras do texto, pertinentes para a análise, enquanto que, no segundo caso, foram utilizadas frases ou seus segmentos, que tenham significado para o objetivo do estudo, pois como refere Berelson (citado em Bardin, 2009, p. 131), um tema é «uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual, pode ser afectado um vasto conjunto de formulações singulares». Relativamente às unidades de contexto, que têm como função a compreensão da unidade de registo e cujas dimensões devem ser obrigatoriamente superiores às das unidades de registo, optámos pelas frases e pelos parágrafos, embora por vezes, estes necessitassem também de ser reduzidos à informação relevante que contêm. Outro item utilizado para a referida análise de conteúdo, são as unidades de enumeração, utilizadas normalmente nos métodos de análise quantitativa para a determinação de frequências, mas que no nosso estudo correspondem à ordem de aparição das unidades de contexto e de registo, em função de quem as produziu. Deste modo, considerámos como unidades de enumeração os participantes no estudo que responderam às entrevistas, isto é, os professores do departamento que se encontram a trabalhar na escola a tempo inteiro e a coordenadora do departamento, que adiante designaremos por P1, P2, P3, P4, P5 e C, correspondendo esta notação aos professores entrevistados 1,2,3,4,5 e à coordenadora, respetivamente. Realçamos que a ordem de entrada das unidades de registo e de contexto para as diversas subcategorias, nas grelhas de análise de conteúdo das entrevistas aos professores, correspondem à ordem crescente de tempo de serviço, coincidentes com a ordem crescente de idades de cada um.

Deste modo, construímos duas grelhas com os itens referidos, que fomos preenchendo à medida que fomos revendo as transcrições das entrevistas, mas que, por terem resultado demasiado longas e exaustivas, decidimos não incluir no corpo do trabalho, tendo sido remetidas para a secção dos apêndices (Apêndices I e J).

Relativamente à informação proveniente do diário de bordo, adotámos a simbologia DB, correspondente às observações e reflexões da própria investigadora. No que respeita à informação proveniente deste instrumento, relativa aos professores 1,2,3,4,5 e à coordenadora, adotámos as representações DB1, DB2, DB3, DB4, DB5 e DBC, respetivamente. Em todas as situações, esta simbologia será seguida da data em que foi efetuado o registo da informação.

Quanto às atas das reuniões de departamento, utilizámos a simbologia AD, por analogia com as anteriores, seguida da data de realização da reunião.

1. Caracterização dos participantes.

Embora não diretamente relacionada com o grande objetivo da nossa investigação, há que reconhecer a importância das características dos participantes, na medida em que, implicitamente, estas podem influenciar a informação recolhida, no que respeita às opiniões e perceções de cada um, sobre os diversos assuntos tratados neste estudo.

P1 é o elemento mais novo do departamento, com pouco mais de um ano de tempo de serviço, que se encontra nitidamente numa fase de descoberta, traduzida pelo «entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade» (Huberman, 1992). P1 não teve quaisquer dificuldades de integração e aparentemente, não tem havido problemas, quer a nível pedagógico, quer na relação com os alunos. Muito dinâmica, é sempre das primeiras pessoas a oferecer-se para participar na organização dos jantares de professores de final de período (DB-2011/12/13): «Vamos lá meninos, toca a escrever o nome na folha de inscrições para o jantar convívio dos *profes*. Arranjem lá tempo para descontraír um bocadinho» (DB1-2011/12/13). A sua juventude, o otimismo e a formação inicial que teve, estão patentes nas respostas dadas na entrevista.

P2 entrou na escola em novembro de 2011, para substituir uma professora do departamento, que se encontrava de baixa médica prolongada. Exerce a profissão há cinco anos, encontrando-se, segundo Huberman (1992), na fase de estabilização, caracterizada por um sentimento geral de conforto, segurança e descontração, afirmando as suas competências perante os colegas com mais experiência. Adaptou-se e integrou-se com facilidade, evidenciando de imediato, a segurança e a descontração anteriormente referidas, suscitando mesmo, ao fim de poucos dias, o comentário «já viram como P2 está tão à vontade? Parece que já nos conhece há que tempos!» (DBC-2011/11/16). Salientamos que, embora P2 não estivesse ainda suficientemente familiarizado com a cultura da escola, optámos por incluí-lo no grupo dos professores entrevistados, de modo a podermos recolher as perceções de um professor que integrou recentemente o corpo docente, que ainda não teve muitas oportunidades de fazer amigos e que tem consciência de que a sua estadia na instituição tem carácter transitório. Deste modo, julgamos que as informações recolhidas poderão ser pertinentes, na medida em que, traduzem as primeiras impressões que os colegas do departamento e a respetiva coordenadora lhe transmitiram.

Quanto a P3, que exerce a atividade docente há oito anos, mostra um dinamismo característico da fase de diversificação (Huberman, 1992). Efetivamente, P3 dinamiza concursos e olimpíadas na sua área disciplinar, promove e organiza diversas visitas de estudo. Neste sentido, apenas P5, a quem nos referiremos adiante, se lhe compara. Todavia, P3 apenas promove estas atividades, desde que sinta que contribuem com algum conhecimento científico e constituem uma mais-valia nas aprendizagens dos alunos.

No que diz respeito a P4, com dezoito anos de serviço, registam-se algumas diferenças relativamente aos anteriores professores. Embora evidencie grande criatividade, dinamismo e boa vontade, tem vindo ao longo dos últimos anos a denotar algum cansaço e desânimo, face a algumas situações vividas na escola e relacionadas com o contexto económico e familiar (DB-2012/03/22). Encontrando-se a meio da carreira e manifestando as características referidas, P4 poderá encontrar-se na fase de questionamento (Huberman, 1992), caracterizada também pela sensação da rotina instalada e pela insegurança, induzida por um balanço da vida profissional que os professores tendem a efetuar nesta fase da carreira, divididos entre a perspetiva por vezes assustadora de permanecer como professores durante o resto da sua vida ativa e a hipótese igualmente assustadora de seguir outra carreira. Muito gentil, evidencia por vezes um sorriso um pouco triste, os filhos tomam-lhe muito tempo e fica com frequência à noite, a trabalhar até bastante tarde (DB-2012/03/22).

No que respeita a P5, com vinte anos de carreira, é evidente um grande dinamismo e perfeccionismo em tudo o que faz. Constituindo um par pedagógico com P3 em Biologia e Geologia do 11º ano, intervém conjuntamente com P3 na promoção das atividades anteriormente referidas, pelo que, neste aspeto, poderá ainda encontrar-se na fase de diversificação (Huberman, 1992). Tal como o autor preconiza, seria ilegítimo pensar que todos os professores a meio da carreira teriam que passar obrigatoriamente pela fase de questionamento, o que efetivamente não acontece com P5, que revela um espírito empreendedor, conseguindo desenvolver diversas tarefas em simultâneo, sem falhas no cumprimento de prazos e/ou, de protocolos, tendo P3 mencionado que «gostava muito de saber como é que P5 consegue dar conta de tanta coisa ao mesmo tempo» (DB3-2012/02/15).

Relativamente à coordenadora, a mais velha do grupo, com quarenta e oito anos e quinze de carreira, salientamos a sua energia, o seu porte seguro e a sua impulsividade e frontalidade, combinação esta que por vezes gera conflitos, embora estes nem sempre sejam prejudiciais. Como mencionámos no capítulo II, se os líderes souberem gerir e tirar partido das situações conflituosas, podem evitar a letargia e a estagnação da organização

(Jares, 2002). Na verdade, com quinze anos de carreira e decorrente do cargo que ocupa, a coordenadora encontra-se na fase de diversificação (Huberman, 1992). É uma líder frequentemente motivada e empenhada, embora igualmente contestatária no que diz respeito a determinadas opções e atividades de escola, dentro dos limites de liberdade que lhe são facultados para o fazer.

2. O papel da coordenadora de departamento na sua função de gestora de recursos humanos.

Depois de analisados os dados obtidos, podemos constatar que dos cinco professores entrevistados, quatro referiram como uma das funções prioritárias do cargo, o estabelecimento da comunicação entre os professores do departamento e o Conselho Pedagógico e/ou a Direção. No dizer de P1, cabe à coordenadora «fazer a ponte entre a Direção e os professores, saber transmitir as ideias dos professores à Direção, e da Direção aos professores» (P1), podendo inferir-se que esta comunicação, deverá consistir numa via com dois sentidos, isto é, se por um lado, atribuem à coordenadora a missão de transmitir aos docentes as informações dos órgãos de gestão de topo, também consideram necessário que a estes seja participado o parecer dos elementos do departamento sobre determinados assuntos. No entanto, não deixa de ser interessante, o facto de a coordenadora não ter referido este aspeto quando a mesma questão lhe foi colocada, provavelmente por esquecimento e não pelo facto de não o considerar como uma função prioritária, uma vez que, na ordem de trabalhos das reuniões mensais, o primeiro ponto da agenda refere frequentemente a comunicação de informações provenientes das reuniões do Conselho Pedagógico que antecedem as de departamento, nomeadamente, «Ponto um - Comunicação de informações relativas ao Conselho Pedagógico realizado a quatro de Maio de dois mil e onze» (AD-2011/05/18). Por outro lado, também é frequente a coordenadora fazer anotações sobre assuntos que os professores fazem questão de ver analisados no Conselho Pedagógico ou encaminhados para a Direção, como acontece em relação ao comportamento dos alunos fora das salas de aula (DB-2011/07/05).

Outras funções da coordenadora referidas como prioritárias, quer pelos professores, quer pela própria coordenadora, estão intimamente ligadas com a atual visão dos conceitos de liderança e supervisão, que embora envolvam toda a componente burocrática que lhes está associada, requerem uma forma de estar compatível com uma perspetiva de natureza mais humanista, que traduza a sua atuação como suporte e amparo dos colegas em diversas situações, isto é, um facilitador do trabalho individual e de equipa

(Alarcão & Tavares, 2003). De facto, os professores mencionaram também, que a coordenadora deve «saber delegar funções, saber dar apoio quando é necessário» (P1), que «deve ajudar-nos» (P2) e que deve «prestar todo o apoio possível aos colegas de departamento, quer os colegas da casa, quer aos novos que acabem de chegar» (P5). Por outro lado, também outras características que exigem uma postura mais interventiva foram mencionadas, como «incentivar...os elementos do departamento a criar mais, a fazer mais» (P3), «fazer interação» (P4) e «defender os interesses do departamento» (P5).

Se analisarmos a resposta da coordenadora, verificamos que se manifesta uma sintonia de opiniões, uma vez que, segundo a mesma, é necessário

tentar motivar o grupo,...tentar criar um ambiente favorável ao trabalho e à participação das pessoas,...uma boa amplitude para todos darem as suas opiniões em qualquer momento,...uma boa comunicação entre as partes,...saber ouvir as pessoas, estarmos disponíveis para as ouvir, para perceber os seus problemas, para perceber as suas falhas...dar um conselho. (C)

Relativamente às características que a coordenadora deve evidenciar, de modo a desempenhar da melhor forma as funções que lhe são atribuídas, pode verificar-se no grupo dos professores, que são valorizadas as competências sociais e éticas e sobretudo, as de natureza organizacional, não tendo nenhum referenciado a vertente científica e cultural. De entre as competências sociais e éticas, P1 realçou que «deve ser uma pessoa aberta,...que aceita bem as opiniões dos outros...atenta e observadora,..deve zelar pelos colegas, observar, perceber os comportamentos... deve ser uma pessoa comunicativa,...que consegue conversar...». Por seu lado, P3 assinalou a sua relevância, na medida em que «tem que conseguir estabelecer o diálogo,...tem que ser simpática,...conseguir um bom ambiente,...incentivar...os elementos do departamento a criar mais...ser uma pessoa interessada,...em defender o departamento...prestável».

Quanto às competências de natureza organizacional, estas foram mencionadas por todos os professores, sendo algumas referidas por mais do que um entrevistado. Os professores consideram que a coordenadora deve evidenciar responsabilidade e organização, ser uma pessoa prática, dinâmica, proactiva e empenhada, com espírito de iniciativa e capaz de cooperar com os professores do grupo. Deve conhecer a legislação e saber transmiti-la de forma apropriada. Efetivamente, a coordenadora destaca-se pela forma como lidera o grupo, tentando com o seu exemplo, motivar e aumentar a fluidez do trabalho desenvolvido. Revela bastante energia e vontade de trabalhar, embora por vezes denote um cansaço que tenta ocultar, pois conforme nos confidenciou, quem tem a responsabilidade de liderar o grupo não pode esmorecer, pelo contrário, o dinamismo e o entusiasmo devem marcar presença (DB-2012/04/14), como comprovam as palavras com que frequentemente

dá início às reuniões de departamento, «ora bem, meninos e meninas, vamos lá trabalhar e bem, para ver se não saímos daqui muito tarde. A ordem de trabalhos é a seguinte...» (DBC-2012/03/07).

Foram também referidas como características pessoais indispensáveis na coordenadora, a capacidade de incentivar os colegas, o conhecimento da cultura da escola e o perfil de liderança. Esta perspetiva, que contempla os aspetos sociais, éticos e organizacionais, vem ao encontro daquela que é evidenciada pela coordenadora, quando refere a necessidade da automotivação, a visão otimista, a empatia, o assumir de responsabilidades, a coragem para se ser sincero de uma forma cuidadosa, sem ferir suscetibilidades, sendo «muito mais importante a parte humana,...se nós criarmos um bom ambiente de trabalho,...se nós formos sensíveis aos problemas de cada pessoa, o resto virá por acréscimo... se as coisas forem feitas, havendo respeito pelas pessoas...» (C). Embora a coordenadora dê um maior ênfase aos aspetos anteriormente mencionados, não deixou de referir a vertente organizacional, nomeadamente, o facto de se encontrar integrada num determinado tipo de escola, com uma cultura própria, que constitui a sua identidade. Conforme afirma, o coordenador «deve ter um bom conhecimento da escola... também é importante ter bem definidos os planos a seguir, ter bem definidos quais são os objetivos» (C). Corroborando Fonseca (2000), a coordenadora reforça ainda a importância de uma boa comunicação, como peça fundamental para o bom funcionamento de qualquer organização, pois como a própria refere, «se as coisas forem feitas, havendo afirmação, havendo explicação daquilo que se pretende, se houver esse cuidado, toda a parte organizacional irá funcionar muito melhor» (C). Deste modo, atenuam-se conflitos, sendo possível intervir na mediação dos diversos interesses que se manifestam, contribuindo-se assim, para aumentar o grau de satisfação de todos e por esta via, o sucesso da própria escola. Realçamos que a coordenadora salientou também, a necessidade de dispor dos conhecimentos pedagógicos necessários para poder efetuar um bom acompanhamento dos elementos do departamento, considerando importante

ter conhecimentos científicos para que possa perceber,...científicos e pedagógicos, melhor dizendo, para que possa depois... acompanhar todas as pessoas, a esse nível, e ter também humildade suficiente para que, se tiver dúvidas a esses níveis ir procurar respostas noutros locais. (C)

Também Alarcão (1996) refere que os bons profissionais possuem uma *competência artística*, um *talento* que lhes permite ser criativos e com esta criatividade desenvolver outras competências e adquirir novos saberes, conforme podemos inferir das anteriores palavras da coordenadora.

Analisando os testemunhos de professores e respetiva coordenadora, torna-se inevitável retomar o pensamento de Guerra (2002), quando refere que é necessário encontrar no contexto escolar, os multiplicadores da eficácia, cujo esforço pessoal se prolonga noutras pessoas.

3. Função supervisiva da coordenadora. Suas perceções e ações.

Examinando o conteúdo das respostas dadas pelos professores às questões que lhes foram colocadas, no que respeita às práticas evidenciadas pela coordenadora na sua função de supervisora, como facilitadora, orientadora e promotora de boas práticas, verificámos que a grande maioria (quatro dos cinco professores entrevistados), refere por parte da mesma, a abordagem frequente aos elementos do departamento, de modo a certificar-se de que «as coisas estão a correr bem» (P1 e P3), disponibilizando-se para prestar auxílio na resolução de problemas. Foi também destacado por quatro professores, o visível «cuidado de ter sempre a documentação em ordem, de verificar se está tudo correto» (P3), nomeadamente com toda a documentação do departamento e também aquela, pela qual, cada um é individualmente responsável, como «o arquivo dos testes» (P4). Os professores mencionaram também o facto de a coordenadora transmitir «de forma muito organizada, as informações...do Conselho Pedagógico» (P4), assegurando a transmissão de informação entre os órgãos de gestão de topo e os professores e vice-versa, anteriormente referida como *a ponte*. Foram ainda referenciadas outras práticas frequentes, nomeadamente a preocupação com o cumprimento das tarefas por parte de cada um, mostrando que «gosta que as pessoas sejam produtivas, façam bem o seu trabalho, que sejam competentes» (P1). Também constituem práticas dinamizadas pela coordenadora, a planificação e a organização das atividades desenvolvidas no seio do departamento, nomeadamente, a preparação dos Laboratórios Abertos para a Festa da Comunidade Educativa, a análise e avaliação dos resultados das disciplinas em testes, testes nacionais intermédios e exames nacionais (P5). Por fim, salientamos que um dos professores refere que, pelo facto de estar na escola há pouco tempo e ser o único a lecionar determinada disciplina no nono ano de escolaridade, se tem sentido alvo de atenção e preocupação por parte da coordenadora, sendo com esta que discute diversos assuntos (P2).

Efetivamente, algumas das declarações dos professores encontram-se patentes nas atas das reuniões de departamento, das quais damos apenas três, dos muitos exemplos que poderíamos discriminar:

AD-2011/05/18: «Ponto dois – Avaliação dos resultados dos testes nacionais intermédios já realizados»;

AD 2011/05/05: «Ponto dois – avaliação do ano lectivo: a) cumprimento ou não do programa curricular de cada disciplina e no segundo caso, as razões do incumprimento»;

AD 2011/11/09: «Ponto um – actividades a desenvolver no âmbito da Festa da Comunidade Educativa»;

Sendo estes apenas alguns dos exemplos que considerámos relevantes, pelo facto de se encontrarem documentados e traduzirem o envolvimento da coordenadora na organização e gestão de algumas das atividades realizadas pelo departamento, verificamos que a sua preocupação, de um modo geral, se prende sobretudo com o acompanhamento dos professores, confirmando deste modo a perceção destes, que reconhecem a existência deste tipo de cuidados. Embora não tenha referido tarefas específicas na sua atuação, bem como os seus aspetos mais ou menos positivos, a coordenadora reconhece que «há sempre lacunas...por muito que nós façamos um grande esforço» (C). Uma vez que se verificam sempre situações difíceis de prever e conseqüentemente, de conduzir, a coordenadora refere a necessidade de supervisionar os elementos do grupo, embora realce que este controle não deve ser exercido como um ato fiscalizador, mas sim como uma estratégia de melhoria, salientando que «nessa área pode ser feito muito, há muito trabalho ainda a fazer, da minha parte» (C).

Analisando e comparando as perspetivas de professores e coordenadora, podemos inferir que se verifica uma reciprocidade no que diz respeito à importância atribuída às relações interpessoais e à preocupação com o bem-estar de cada um, embora possamos depreender que a auscultação individual, referida pelos quatro dos cinco professores entrevistados, se poderá apenas resumir a momentos de curta duração. No entanto, a maioria das ações da coordenadora prende-se com a organização e gestão de tarefas escolares de índole mais prática, muitas das vezes por sugestão da Direção e/ou do Conselho Pedagógico, como algumas das referidas nos excertos das ordens de trabalhos das atas das reuniões de departamento, que ocupam grande parte do tempo disponível dessas reuniões, de modo que, pouco desse tempo resta para outro tipo de atividades, que envolvam a reflexão e o debate, a partilha de experiências, de angústias e de saberes, como nos confirma Day (2001), quando refere que os departamentos curriculares são assumidos sobretudo, como órgãos burocráticos de controlo curricular e não propriamente como espaços para a discussão das práticas dos docentes que os compõem. Assim, surge na coordenadora a perceção de que existem lacunas no trabalho que desenvolve, situações

que escapam ao seu controlo supervisão e como tal, sente que há ainda muito trabalho a fazer da sua parte, porquanto «o supervisor é também uma pessoa, também ele um adulto em desenvolvimento» (Alarcão & Tavares, 2003, p. 42). De facto, como referem estes autores, também o coordenador/supervisor, apesar de orientador das práticas desenvolvidas pelos outros, encontra-se ele próprio num processo de aprendizagem e desenvolvimento permanentes, pelo que, consideramos de grande utilidade incluir no percurso formativo dos detentores de cargos de gestão intermédia, uma vertente de natureza formativa no campo da supervisão escolar (Oliveira, 2000).

De entre as diversas práticas evidenciadas pela coordenadora, podem destacar-se algumas áreas privilegiadas de intervenção, de acordo com os diversos momentos do ano letivo, de entre os quais sobressaem, o início e o fim do ano letivo, bem como os finais de período. À exceção de P2, que não se encontrava presente no início do ano letivo, os restantes professores realçam, em relação a este momento, a preocupação da coordenadora com todas as atividades de planificação do ano, quer no que respeita aos conteúdos programáticos a lecionar, quer em relação a todas as outras atividades que podem ser previstas e planeadas com antecedência, como é o caso de algumas visitas de estudo, a participação em projetos ou a Festa da Comunidade Educativa. O cuidado evidenciado neste aspeto, prende-se não só com a sua execução, mas também com o cumprimento de prazos. Relativamente ao final do ano letivo, os professores salientam a avaliação dos resultados obtidos em cada disciplina, em cada ano de escolaridade e a procura de possíveis causas para o sucesso ou insucesso dos alunos. Apesar de não ter sido referido especificamente por nenhum dos professores, muito embora P4 realce que no final do ano letivo «há muita coisa para fazer» (P4), entendemos que seria pertinente apresentar alguns exemplos de outras atividades desenvolvidas nesse período, retirados das ordens de trabalhos das atas das reuniões de departamento.

AD-2011/05/18: «Ponto três – constituição de equipas de trabalho para a elaboração das matrizes e dos exames de equivalência à frequência»;

AD-2011/07/05: «Ponto dois – avaliação do ano lectivo: b) resultados obtidos e ações de melhoria; c) procedimentos que facilitaram a boa aprendizagem; d) problemas que dificultaram a aprendizagem; e) avaliação do plano anual de actividades; f) elaboração do documento de avaliação do departamento, para constar na memória anual»;

AD-2011/07/11: «Ponto dois – critérios de avaliação para o próximo ano lectivo»;

«Ponto três – inventários dos laboratórios»;

«Ponto quatro – início da execução do orçamento para o próximo ano lectivo».

Um outro aspeto mencionado por todos os professores, como uma das áreas privilegiadas de intervenção por parte da coordenadora, diz respeito à «avaliação nas diferentes disciplinas» (P5), como confirma P3, referindo-se à «especial atenção na altura das avaliações». Segundo P1, «preocupa-se muito que as avaliações estejam a ser bem-feitas,...para que...sejam justas», aspeto reforçado por P4, quando refere o cuidado evidenciado «para que nós apliquemos os critérios de avaliação, com muita dignidade e com muita justiça». Também P2, embora há pouco tempo na escola, se apercebeu que a coordenadora «dá prioridade, essencialmente, à parte da avaliação».

Na ótica da coordenadora, podemos constatar através da sua resposta à mesma questão que foi colocada aos professores, que se encontram focados todos os itens referidos pelos professores:

o mais importante é logo o início do ano letivo, e também o final do ano letivo,... porque no início são lançadas todas as planificações para o ano,... são delineadas as atividades que serão feitas...são marcadas as avaliações, e portanto, é muito importante que esse trabalho seja feito com muita consciência...planeado e muito bem objetivado. Depois no final do ano letivo, porque é feito todo um balanço daquilo que foi realizado durante o ano, é nesse momento que vamos avaliar quais foram as coisas que correram bem, e quais as coisas que correram menos bem, e vamos tentar melhorá-las no ano seguinte,...também há um momento ou outro que eu penso que são importantes, nomeadamente, nos finais dos períodos, com a questão das avaliações. (C)

Confrontando as respostas dadas pelos professores na questão relativa às áreas privilegiadas de intervenção por parte da coordenadora com a resposta da mesma, verificamos a existência de uma verdadeira sintonia de opiniões. Se a estes testemunhos acrescentarmos os dados anteriormente apresentados, retirados de algumas das atas das reuniões de departamento, verificamos que, conforme refere Elias (2008), para desempenhar o cargo de coordenador de departamento, é necessário encontrar nas escolas os protagonistas que manifestem as competências necessárias para desenvolver e gerir as ações a implementar, mobilizando os outros para a execução destas tarefas. Estes protagonistas, isto é, os responsáveis pelas estruturas intermédias de gestão, deverão manifestar competências de coordenação, de liderança e de gestão, bem como de facilitação e dinamização do trabalho a realizar, de modo a que, em articulação com a direção das escolas, se atinjam as metas definidas pelos seus projetos educativos. Contudo, as tarefas elencadas pautam-se por um cariz de natureza sobretudo burocrática e administrativa (Alarcão & Tavares, 2003), que dificilmente contemplam a análise e reflexão sistemáticas, de modo a permitir a escolha de estratégias de intervenção pedagógica, bem

como os critérios para a sua aplicação e avaliação (Estrela, 1984). Conforme já mencionámos, o tempo sobran­te das reuniões de departamento ou de um dia de trabalho, é inevitavelmente muito reduzido, quer para a coordenadora, quer para os restantes professores utilizarem em processos sistemáticos de natureza colaborativa e reflexiva, fundamentais na ação dos educadores. Como nos recorda Estanqueiro (2010), embora o ato de ensinar implique necessariamente uma forte componente individual, implica também o diálogo e a cooperação, através da partilha de experiências e saberes, permitindo aos professores reforçar a sua competência profissional e a sua própria motivação, produzindo «resultados positivos no comportamento e aprendizagens dos alunos» (Estanqueiro, 2010, p. 73).

Relativamente à última subcategoria deste item, pretendemos analisar e recolher a perceção dos professores e da coordenadora, quanto à forma como decorrem as reuniões de departamento, ao ânimo, confiança e motivação sentidos pelos professores, que poderão traduzir-se no grau de satisfação relativamente ao desempenho da coordenadora. Tendo como ponto de partida as reuniões de departamento, os professores afirmam que saem «das reuniões motivados e confiantes,... pela eficiência com que, em pouco tempo se despacha muita coisa,...só isso motiva logo os professores...» (P1). Consideram importantes as reuniões de departamento, na medida em que saem destas «bem informados» (P2) e segundo P4, «nas nossas reuniões de departamento fazem-se sempre muitas discussões, mas sempre na perspetiva de melhorar... estas discussões são sempre necessárias e pertinentes» (P4). Alguma desmotivação e falta de confiança que possam surgir nos professores do departamento, não se prendem com a falta de qualidade no desempenho da coordenadora, mas sim «...com os assuntos tratados...» (P3) e com as «...novas orientações, que são contra aquilo que nós gostaríamos» (P2), opiniões estas partilhadas por P4 e P2, quando referem, respetivamente, que «...há assuntos que nos agradam mais, outros agradam menos,...são assuntos que nos preocupam», mas que «a coordenadora não tem nada a ver com isso». Contudo, P4 tenta ver os temas que mais preocupam os professores, como «uma motivação para tentarmos ultrapassar algumas das dificuldades» (P4). Sobre a atuação da coordenadora, «...todos sentem que podem por os seus problemas, e sentem que se não forem resolvidos na altura, que a coordenadora vai estar atenta e vai tentar resolvê-los até à próxima reunião ou próximo contato que tiver com o professor,...» (P1). Por seu lado, P5 declara que «...a coordenadora tem tido um papel extremamente importante, não só ao nível da motivação, transmissão de confiança,...um papel muito assertivo e tem sido um agente importantíssimo para o sucesso de todo o departamento» (P5).

Neste contexto, registámos que todos os professores sentem que as reuniões são produtivas e alguns revelam que sentem a motivação inculcada pela coordenadora, embora em muitas das ocasiões, os assuntos a tratar não sejam do seu agrado e possam constituir motivos de preocupação, destacando que, mesmo assim, se sentem confiantes e motivados. Efetivamente, considerando a atual conjuntura e a difícil situação em que se encontra o país, verifica-se cada vez mais, o declínio do apoio às instituições, sendo o trabalho dos professores cada vez mais dificultado, trazendo como consequência o desencorajamento daqueles que têm envidado todos os esforços no sentido de melhorar a qualidade do sistema educativo (Sergiovanni & Starratt, 1986). Deste modo, «é necessário que os líderes ajudem os seus colegas a aprenderem a gostar tanto da mudança como da certeza» (Whitaker, 1999, p. 168).

Sobre a sua perceção relativamente à motivação e à satisfação dos professores em relação ao seu desempenho, a coordenadora refere que algumas vezes sente a motivação, mas «...algumas vezes não...» (C). Quanto às reuniões de departamento, declara que

por muito que eu tente planear bem a reunião,...às vezes, as diretivas que me dão a mim, não são muito claras e objetivas, e eu muitas vezes tenho que estar um bocadinho a pensar no que é importante naquele momento tratar no departamento... tento no entanto, que essas reuniões tenham uma agenda,...um tempo limite, que haja uma comunicação entre todos os membros. Há um problema também... pelo facto de ter professores no departamento que não estão a tempo inteiro, estas pessoas quase nunca estão presentes nas reuniões e acabam por não acompanhar o trabalho que é feito, eu aí sinto muita dificuldade...penso que as pessoas sentem que eu as tento defender o mais que eu consigo, defender os nossos interesses, os interesses do departamento,...se não pensassem,...poderiam optar, por, enfim,...falar, à Direção e optarem por outra pessoa, portanto se não há, realmente, esse tipo de sentimento, é porque as coisas não estão a correr assim, tão mal. (C)

Como podemos inferir, a coordenadora faz o possível para que as reuniões estejam bem preparadas, tentando assegurar uma boa comunicação, embora por vezes, sinta alguma dificuldade em transmitir informações provenientes dos órgãos de gestão de topo, por considerar que são pouco claras e objetivas, o que lhe transmite alguma insegurança, incrementada pelo facto de, na maioria das ocasiões, não estarem presentes os professores que não estão a tempo inteiro na escola, o que dificulta a transmissão das informações e o trabalho global desenvolvido pelo grupo de professores que constituem o departamento, nomeadamente, a preparação da atividade Laboratórios Abertos, que acontece anualmente, no sábado em que decorre a Festa da Comunidade Educativa, escusando-se a esta atividade, os professores que não estão a tempo inteiro na escola, alegando que não sabiam que se ia realizar e já estão comprometidos para esse fim de semana, que não

estão a par do que é usual fazer e que o reduzido número de tempos letivos que lecionam, não justifica a sua presença na escola (DB-2012/03/09).

A coordenadora considera também, que os professores do departamento sabem que existe uma preocupação da sua parte, no sentido de defender os seus interesses e em acompanhar cada um individualmente, dentro da medida do possível, conforme já referimos, pelo que, se não se sentissem satisfeitos com o seu desempenho, poderiam ter já comunicado este sentimento aos órgãos de chefia, de modo a solicitar a sua substituição.

4.Situações indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo sistemático. A quem recorrer.

No intuito de dar resposta a esta questão, analisámos as declarações dos professores, que, na sua maioria, afirmaram não se ter deparado com situações complicadas, que tenham constituído verdadeiros obstáculos ao desempenho da sua profissão e em que sentissem a necessidade de ter o apoio de um colega, da coordenadora, ou outro órgão de chefia. Apenas P1 relatou algumas contrariedades, naturais de quem ingressou há pouco tempo na profissão, nomeadamente, no que diz respeito «à relação com os alunos,...de vez em quando, uma ou outra situação pontual, em que tive alguma dificuldade de saber...como reagir perante certas situações,...qual...a maneira mais educativa de dar resposta a uma situação...» (P1). Referiu ainda que se confrontou inicialmente com algumas dificuldades na aplicação dos critérios de avaliação e na preparação das aulas, embora, com o passar do tempo, à medida que ia adquirindo mais experiência, estas tarefas se tenham tornado gradualmente mais fáceis de concretizar (P1).

Os restantes professores referiram também constrangimentos de ordem logística, na medida em que lhes dificultam a preparação atempada e adequada das aulas laboratoriais, uma vez que é ao próprio professor que cabe a responsabilidade de preparar com antecedência o material e os reagentes, bem como a limpeza e arrumação dos mesmos, depois de realizadas as atividades. Como declara P4, a preparação destas aulas é por vezes muito difícil, pelo facto dos laboratórios se encontrarem sistematicamente ocupados antes das suas aulas, de modo que «não me dá tempo para eu preparar as atividades e como não temos preparador, perde-se muito, mas mesmo muito tempo» (P4). Também P5 refere «...a falta de um laboratório e de um preparador, que permitisse a realização de todas as atividades laboratoriais exigidas nos programas das disciplinas do secundário,...mas neste momento a questão dos laboratórios está mais resolvida,...» (P5).

Foram ainda mencionados constrangimentos de ordem burocrática, que retiram algum tempo aos professores para se dedicarem a outras tarefas que consideram prioritárias para um bom desempenho da sua profissão, pois o excesso de burocracia «tira-me algum tempo que seria necessário...para a preparação de aulas,...de atividades diferentes,...sobretudo no que diz respeito ao cargo de diretora de turma,...toda a burocracia associada tira muito tempo a outras coisas» (P3). Por seu lado, para P4, o excesso de burocracia «cria-nos um entrave, parece que a pessoa nem sequer quer iniciar, porque só a perspectiva de tudo aquilo que vai ter que fazer,...fica logo desmotivada» (P4).

Na sequência da temática analisada, parece-nos importante evidenciar também, uma referência extraída do diário de bordo, acerca de P2, que, embora tenha afirmado que não sentiu qualquer tipo de obstáculo ao seu trabalho, teve o seguinte desabafo na sala dos professores, dirigindo-se à investigadora:

Tu e a (nome da coordenadora) sempre podem trocar impressões sobre como é que dão algumas matérias, tiram dúvidas uma com a outra, agora eu, estou sozinha a dar o nono ano! Apesar de haver mais gente que conhece o programa, é muito diferente de o estar a dar. (DB2- 2012/03/01)

Analisando com um pouco mais de pormenor os testemunhos de P1 e o extrato do diário de bordo relativo a P2, pelo facto de serem mais direcionados para os objetivos do nosso estudo, podemos verificar que, em ambos os casos são referidas situações que podem dificultar o desempenho do professor. Traduz-se deste modo, a necessidade de um trabalho colaborativo e reflexivo sistemático por parte dos elementos do departamento, que nos transportam às conceções de Hargreaves (2001), segundo o qual, a colaboração e a cooperação entre os professores, permitem o surgimento de uma energia criativa, que origina novas ideias e estimula um apoio moral, que lhes permite usufruir de mais e melhores oportunidades de desenvolvimento e realização profissional, das quais resulta uma maior eficácia com os seus alunos.

Muito embora as situações relatadas pelos professores possam ser consideradas de menor importância, podendo superar-se facilmente as dificuldades sentidas, outros casos existem, reveladores da necessidade de estratégias de intervenção profundas e prolongadas, de natureza supervisiva e colaborativa, como a que a coordenadora relata no seu testemunho:

há três anos atrás, aqui no colégio, foi uma situação duma colega,...foi-lhe dada uma missão, talvez um bocadinho difícil, que foi levar alunos a exame nacional. Essa colega teve imensas dificuldades,...no entanto,...nunca teve, digamos, a coragem de transmitir essas dificuldades, quer às chefias, quer aos pares pedagógicos,...e as coisas não correram bem, ela não estava a desempenhar as suas funções da melhor

forma, e eu, embora tenha falado com essa colega e tenha tido esse cuidado, várias vezes, não me apercebi que a colega não me estava a dizer a verdade, e senti-me sempre um pouco culpada das coisas não terem corrido bem, penso que deveria ter-me apercebido que essa situação estava a acontecer e não consegui, foi uma falha minha, eu confesso, não consegui aperceber-me disso, e foi uma situação que me custou muito, e portanto, penso que se nessa altura tivesse havido mais trabalho colaborativo, quer de mim como chefe de departamento, quer, se calhar, de todos que a rodeavam, se calhar, as coisas não teriam tido um resultado tão mau. (C)

Como se pode atestar, a partir do depoimento da coordenadora, ocorreram neste caso, diversas falhas na atuação de todos aqueles que, de alguma forma poderiam ter contribuído para minimizar, ou eventualmente, evitar as consequências da situação. Por um lado, a colega não revelou a ninguém que estava a sentir dificuldades e por outro, os professores do grupo e a própria coordenadora, um pouco inexperiente na altura, também não se aperceberam do que se estava a passar. Como afirmam Fullan e Hargreaves (2001), o trabalho solitário que conduz ao isolamento, associado a uma cultura de trabalho tendencialmente individualista e ao receio de pedir ajuda por se poder ser considerado menos competente, constituem barreiras à partilha de ideias e experiências, ao crescimento e aperfeiçoamento do trabalho individual e coletivo, surgindo um profundo atrofamento do processo educativo, limitador do desenvolvimento profissional e do crescimento daqueles, cuja função é ajudar os outros a crescer. Pensamos ainda, ser importante referir, que este episódio nos remete para a necessidade de uma formação inicial sólida, que articule com qualidade, o conhecimento científico e as práticas pedagógicas, bem como para a inevitabilidade de introduzir uma vertente de natureza formativa no campo da supervisão escolar, no percurso formativo de todos os professores e sobretudo no dos detentores de cargos de gestão intermédia (Oliveira, 2000). Deste modo, poderão adquirir a sensibilidade que lhes permita detetar situações que, para os menos atentos poderão passar despercebidas e assim, intervir de forma atempada e/ou, solicitar a colaboração e a intervenção de outros, podendo em conjunto conceber as estratégias de “andaimação” (*scaffolding*) (Vasconcelos, 2007), referidas no capítulo II deste trabalho. Como lembra Day (2001), não se podem descurar as necessidades de melhorar as capacidades profissionais dos professores, para aprenderem com outros, dentro e fora do local de trabalho, permitindo-lhes um desenvolvimento profissional integral, pois só assim se poderão constituir como agentes de mudança.

Na sequência da questão anteriormente colocada aos professores, no sentido destes referirem obstáculos ao desempenho da profissão, foi-lhes solicitado seguidamente, que identificassem a quem recorriam no sentido de procurar ajuda ou, eventualmente, quem

a eles se dirigia na intenção de prestar auxílio, prevendo essa situação. Conforme anteriormente pudemos constatar, apenas P1 referiu explicitamente algumas situações em que sentiu dificuldades, tendo todos os outros, referido apenas obstáculos de natureza logística e burocrática. No entanto, quando confrontados com a questão seguinte, todos admitiram a necessidade da intervenção de alguém que, de uma forma mais pontual ou mais sistemática, prestasse algum auxílio em determinados momentos. Apenas P5 não referiu alguma vez ter necessitado de ajuda, pois já anteriormente tinha considerado como único obstáculo, a falta de um laboratório e de um preparador, afirmando que «...a questão dos laboratórios está mais resolvida ...» (P5), pelo facto de, no momento em que foi realizada a entrevista, a escola dispor já de três laboratórios em pleno funcionamento. No que respeita aos outros quatro professores, verificamos que, no caso dos que são diretores de turma, a ajuda é procurada junto de outros que desempenhem também o cargo, embora a nível científico e pedagógico, privilegiem a assistência dos seus pares pedagógicos. Como refere P1, «...muitas vezes pedi ajuda,...mas,...ela muitas vezes também me foi oferecida, geralmente pelos meus pares pedagógicos, que...acompanham mais o meu trabalho, mas também pela própria coordenadora, com menos frequência,...».Por seu lado, P2 reconhece que tem pedido ajuda sempre que precisa, assinalando os nomes dos colegas do departamento que já lhe prestaram algum auxílio tipo de auxílio, enquanto P3 refere como apoio, «...a ajuda de quem está no mesmo cargo...» no desempenho das funções na direção de turma, para além da ajuda dos colegas que lecionam os mesmos níveis «...na elaboração dum instrumento de avaliação», tal como P4, que declara que, «...ao nível das aulas que leciono,...tento partilhá-las com quem está...a dar aulas comigo...».

Dos depoimentos dos quatro professores, podemos depreender que, relativamente aos conteúdos temáticos dos programas das várias disciplinas, os professores procuram sobretudo a ajuda de quem se encontra a lecionar as mesmas disciplinas, no mesmo ano de escolaridade, uma vez que sentem que o outro está a par e a trabalhar os mesmos assuntos, o que permite esclarecer uma dúvida, dar uma vista de olhos num teste ou na planificação de uma atividade, num curto intervalo de tempo, agilizando todos os processos, pois como referimos anteriormente, o tempo sobranete das reuniões de departamento ou de um dia de trabalho é sempre muito reduzido. Efetivamente, apenas P1 refere o auxílio prestado pela coordenadora, embora com menos frequência, o que nos permite concluir que a sua ajuda não é solicitada nestas situações, facto que não podemos deixar de relacionar, com a circunstância de nenhum dos professores entrevistados ter mencionado no ponto dois deste capítulo, as competências científicas e culturais da coordenadora, como uma das características que esta deve evidenciar, de modo a desempenhar da melhor forma as

funções que lhe são atribuídas. As estratégias de superação de dificuldades encontradas pelos professores, sugerem-nos a aprendizagem através de parcerias proposta por Day (2001), que mencionámos no capítulo II, embora num contexto ligeiramente diferente, uma vez que, para o autor, as parcerias devem ser estabelecidas entre formadores de universidades e os professores. Contudo, não podemos deixar de referir a semelhança nas relações estabelecidas, neste caso, numa relação interpares, uma vez que Day entende por parceria, «a relação que subsiste entre pessoas que levam a cabo uma atividade comum com um determinado objetivo em vista» (Day, 2001, p. 235), isto é, cada um dos parceiros contribui com o seu saber e a sua experiência, que, embora diferentes, se complementam, de modo a alcançar um objetivo comum, baseando-se em princípios de igualdade e de equidade. Contudo, consideramos que os professores não deveriam limitar-se a procurar ajuda exclusivamente junto dos seus pares pedagógicos, mas também com colegas que lecionem a mesma disciplina em níveis de escolaridade mais elevados, não por terem mais conhecimentos científicos, mas porque têm uma maior perceção de alguns pormenores ou pré-requisitos que os alunos devem dominar para enfrentarem os anos de escolaridade seguintes com maior segurança, permitindo que se gere uma maior e melhor articulação entre os diversos ciclos do ensino básico e secundário, aproximando-nos um pouco mais das parcerias sugeridas por Day.

5. Processos de colaboração e de reflexão utilizados no departamento.

No intuito de identificar as estratégias utilizadas que possam contribuir para apoiar os docentes com menos experiência ou que manifestem mais dificuldades, solicitámos aos professores que identificassem atividades de trabalho conjunto entre aqueles que lecionam a mesma disciplina, no mesmo ano de escolaridade ou outro tipo de atividades que impliquem um trabalho de natureza colaborativa entre os docentes. Em relação a esta questão, todos referem alguma forma de trabalho colaborativo, sobretudo e se possível, entre aqueles que lecionam a mesma disciplina no mesmo ano, embora possamos inferir que o fazem em momentos informais, de forma esporádica e não sistemática ao longo do ano letivo. Outros momentos foram referidos por P3, P4 e P5, nomeadamente, algumas ações de formação promovidas pela congregação, que decorrem nas instalações da escola e em que os professores são organizados em grupos de trabalho. P4 e P5 realçam a preparação de atividades a nível disciplinar e P5 destaca ainda a análise de resultados e a organização de atividades que contribuem para divulgar a imagem da escola. Contudo,

constatamos que aquelas que podem revelar-se mais úteis para professores pouco experientes ou que, em algum momento evidenciem algum tipo de dificuldades no seu desempenho, quer a nível científico quer pedagógico, não são realizadas de uma forma sistemática, uma vez que todos, à exceção de P1, salientam as dificuldades sentidas ao nível do tempo e do espaço disponíveis para o fazer, nomeadamente, a incompatibilidade de horários, o pouco tempo disponível e a falta de um espaço físico (P2, P3, P4 e P5). Todavia, em relação a P1, salientamos um registo do diário de bordo, em que reconhece que «gostava de ter mais tempo para preparar aulas em conjunto com...ela tem muito mais experiência e dava-me uma ajuda, para eu saber com mais antecedência, em que é que os miúdos têm mais dificuldade» (DB1- 2012/01/25). De algum modo, nas conversas que vão ocorrendo nos intervalos, nas horas de almoço ou noutras ocasiões, se depreende a necessidade que os professores sentem em partilhar dúvidas, em falar do que os aflige, mais evidente naqueles que são únicos a lecionar determinada disciplina, que referem com alguma frequência, o facto de não terem ninguém com quem tirar dúvidas (DB2- 2012/03/15). Por sua vez, P3 confirma esta necessidade, sobretudo porque sente a pressão exercida pelos alunos que irão realizar exames nacionais do ensino secundário e dos respetivos encarregados de educação, que exigem resultados, considerando «...um alívio ter alguém para discutir e tirar dúvidas na Biologia e Geologia do décimo primeiro, porque é sempre uma responsabilidade enorme levar miúdos a exame nacional» (DB3- 2012/01/24). Sendo muito escasso o tempo de que os professores dispõem para trabalhar em conjunto, acabam por adotar estratégias e soluções de recurso, que passam por trabalhar ao telefone ou via correio eletrónico, tarefas que por vezes acontecem ao fim de semana ou que se prolongam noite dentro, como o faz P4, em relação ao qual foi registada no diário de bordo a seguinte afirmação: «depois de deitar os miúdos telefone-te para combinarmos a visita de estudo à Praia das Avencas» (DB4-2012/03/12). Também a coordenadora adota esta estratégia, uma vez que há questões de trabalho, relacionadas ou não com as aulas, que têm que ser resolvidas atempadamente, não podendo ser adiadas até as pessoas poderem encontrar-se. Em jeito de brincadeira, assegurou numa hora do almoço, «o meu marido já refila tanto como o teu! Passamos horas a trabalhar ao telefone» (DBC-2012/04/01).

Por fim, salientamos as palavras de P4 na entrevista realizada, relativamente ao trabalho colaborativo praticado na escola: «...mas trabalho mesmo colaborativo...vai surgindo, é quando calha».

No entender da coordenadora, relativamente à mesma questão colocada, realizam-se algumas atividades de forma colaborativa, embora reconheça que este não é um processo que se encontra instituído e implementado de forma organizada, pelo facto dos

professores não terem horários compatíveis. Refere algumas situações, frisando que muitas surgem pontualmente na sala dos professores e outras acontecem devido às relações de amizade que se têm construído entre os elementos do departamento, pelo que, em muitas ocasiões, o trabalho colaborativo passa pelas conversas ao telefone, mesmo aos fins de semana e pelos documentos que são trabalhados via correio electrónico, de modo a compensar o que não é possível fazer durante o período de trabalho.

...ainda existem algumas falhas,...devem-se, essencialmente, a nós não termos horários compatíveis, que nos permitam que esse trabalho se faça de uma forma sistemática, esse trabalho é muitas vezes compensado de outras formas...na sala dos professores...não é um trabalho que esteja a ser muito organizado,...não é sistemático,...nós somos amigos, que é uma das características do nosso departamento,...e facilita-nos muito o facto de falarmos aos fins de semana uns com outros, pelo telefone, por mail...discutirmos situações de trabalho... ainda há muito trabalho a ser feito...De modo colaborativo, organizamos as atividades,...é feito um planeamento no início do ano,...a transversalidade e...tenta-se que as atividades que determinado departamento desenvolva...possam...ganhar com a participação de outros departamentos,...não é uma situação que seja sistemática... passa muito ainda pela boa vontade de cada um,...não é uma coisa que esteja organizada,...em termos diretivos.

Como podemos verificar, no departamento curricular cuja análise sustentou o nosso trabalho, contemplam-se algumas formas de trabalho colegial, de acordo com a legislação atualmente em vigor, orientadas e supervisionadas pela respetiva coordenadora. No entanto, mesmo nos momentos em que é exigida uma maior reflexão, nomeadamente no final do ano letivo, em que se realiza uma avaliação do desempenho do departamento segundo vários parâmetros fornecidos pela Direção, ou quando são constituídos pequenos grupos de trabalho, responsáveis por diversas tarefas, constata-se que estas atividades ocorrem pontualmente, denotando-se a ausência de práticas sistemáticas de reflexão na, pela e sobre a prática, em que o desenvolvimento individual e pessoal é considerado lado a lado com o desenvolvimento e avaliação coletivos (Fullan & Hargreaves, 2001). Também Alarcão e Roldão (2008), concluíram que um dos alicerces da construção da identidade profissional se apresenta como a capacidade de analisar e refletir, constituindo o trabalho interpares, de natureza supervisiva, um dos métodos de análise, no qual é possível que os intervenientes efetuem um permanente questionamento das suas práticas letivas e sejam levados a autoavaliarem-se e a terem a oportunidade de regularem o seu desempenho. Esta reflexão, que deverá ser de natureza colaborativa e colegial, apresentará deste modo, grande potencial formativo, promovendo a autoconfiança, e contribuindo de forma muito

positiva para melhorar as práticas letivas de todos os docentes, desde os mais inexperientes aos mais experientes e dos mais inseguros aos mais confiantes.

Na intenção de identificar as estratégias utilizadas pela coordenadora, no sentido de monitorizar o trabalho de cada docente, apoiar os que possuem menos experiência, ou que manifestam algum tipo de dificuldades e os que ingressam de novo na escola, foi-lhe colocado um conjunto de questões, cujas respostas passamos de seguida a analisar. Relativamente à assistência prestada a cada docente «há algum acompanhamento, mas é um ponto fraco» (C), sendo este acompanhamento apenas efetuado, sobretudo «quando existem problemas» (C). Nestas situações, a coordenadora e alguns colegas «tentam definir algumas estratégias de atuação, ajudar a aplicar os critérios de avaliação,...a elaborar fichas, testes,...coisas que possam melhorar a situação» (C). No entanto, este tipo de assistência é pontual e conforme já referimos, pode não ser realizada atempadamente, contribuindo para este fato, não só a perceção que os colegas, os diretores de turma e a coordenadora tenham da situação, mas também a capacidade do próprio docente manifestar essa necessidade, pelo que, este tipo de assistência acaba por surgir sempre um pouco tardiamente, ou seja, «só existe esse tipo de acompanhamento, quando existem problemas» (C).

No que diz respeito às estratégias de integração dos novos professores, é concretizado inicialmente um acompanhamento algo individualizado, em que o novo professor é colocado a par de alguns aspetos relativos à cultura da escola e sobretudo toma conhecimento, por parte dos órgãos de gestão de topo e da coordenadora, de determinadas *regras*, sobre as quais se edifica a atuação da maioria dos professores. Nas palavras da coordenadora, «existe algum acompanhamento...quando um professor novo vem para a escola,...normalmente é-lhe comunicado o projeto educativo da escola, são feitas várias reuniões,...normalmente são com a Direção, com o coordenador do departamento,...» (C). Nestas reuniões, o professor recebe instruções quanto à forma como «deve agir perante os alunos, como é que deve proceder dentro da sala de aula,...que nível é que se exige, como é que deve de efetuar as avaliações,...» (C). Atendendo a estas palavras, podemos constatar que os novos professores, recebem sobretudo instruções, mais do que um verdadeiro acompanhamento, começando este a surgir apenas quando «esse colega é integrado nas reuniões do departamento» (C), onde conhece as pessoas, que têm por norma receber e acolher de forma calorosa os recém-chegados, como aconteceu com P2, quando entrou na escola em novembro último, tendo os colegas atuado de modo a que se sentisse bem-vinda (DB-2011/11/16). Na verdade, o que a coordenadora entende por acompanhamento inicial, que se traduz num conjunto de recomendações a seguir, «ao

longo do tempo, acaba por cada vez ser menor» (C), embora se depreenda das suas afirmações que este processo não preenche os requisitos de uma verdadeira orientação inicial e que deverá ser revisto, por não estar ainda a ser «corretamente executado» (C).

Refletindo um pouco sobre a percepção da coordenadora no que respeita ao acompanhamento de cada docente do departamento, sobretudo dos que podem eventualmente necessitar de um amparo suplementar e daqueles que ingressam de novo na escola, deparando-se com uma realidade desconhecida, torna-se inevitável retomar algumas das reflexões anteriormente desenvolvidas neste ponto (Processos de colaboração e de reflexão utilizados no departamento.), bem como no ponto três deste capítulo (Função supervisiva da coordenadora. Suas percepções e ações.), na medida em que, as dificuldades sentidas ao nível do tempo e do espaço disponíveis, devido à incompatibilidade de horários, ao pouco tempo livre de cada um e à falta de um espaço físico para o grupo se reunir (P2, P3, P4 e P5), limitam a capacidade para se estar atento ao outro, para o observar e intervir atempadamente. Por outro lado, como atrás mencionámos, o domínio da burocracia que se instala nas reuniões de trabalho, bem como a pressão exercida sobre o trabalho dos professores, acabam por limitar as oportunidades de colaboração e de reflexão entre os mesmos (Day, 2001), permanecendo instalado, o hábito dos professores planificarem as suas práticas de forma solitária e individualista, sem que ocorra uma reflexão conjunta sobre os instrumentos e estratégias de ação a implementar. Torna-se portanto necessária, uma reestruturação do modo de trabalho dos departamentos, de forma a ajudar os professores a envolverem-se em processos permanentes e contínuos de reflexão e de discussão em equipa, no sentido de uma melhoria, promovendo o sucesso dos alunos, alicerçado em aprendizagens de qualidade. Por fim, há que realçar uma vez mais que, também a coordenadora se encontra num processo de aprendizagem e desenvolvimento permanentes (Alarcão & Tavares, 2003), pelo que reforçamos a importância da sua formação no campo da supervisão escolar (Oliveira, 2000), que poderia permitir-lhe o desenvolvimento de algumas competências imprescindíveis na função, nomeadamente a atribuição de significados a alguns comportamentos e a interpretação de desabafos e segundos sentidos, podendo estar mais alerta para a deteção de possíveis situações problemáticas, que numa fase inicial podem passar despercebidas, identificando deste modo e atempadamente, possíveis necessidades de formação dos professores do departamento, tal como está previsto na legislação atualmente em vigor (portaria n.º 921/92 de 23 de Setembro).

Na sequência da exposição anterior, surge a análise da resposta da coordenadora à questão relativa às atividades realizadas na escola, que envolvam a reflexão e o questionamento, que permitam a existência de momentos em que se analisam e discutem

problemas profissionais, políticas educativas da escola, necessidades de formação, estratégias de diferenciação pedagógica, a monitorização do aproveitamento dos alunos, entre outros assuntos. Neste âmbito, as declarações da coordenadora, vêm, uma vez mais, ao encontro do pensamento de Day (2001), visto ser referida unicamente a reunião mensal de departamento, como um desses momentos em poderia e deveria existir o debate de ideias, a partilha de experiências e de saberes. Contudo, «nessas reuniões há muitos assuntos para tratar,...são comunicadas as formações que existem,...no entanto,...parece que o tempo é sempre escasso para tratar de todos estes assuntos, e alguns,...são deixados um bocadinho de lado» (C). Como podemos constatar, as oportunidades de desenvolvimento profissional que podem surgir nestes encontros, são olhadas como secundárias, uma vez que as prioridades passam pela gestão de toda a burocracia a eles associada, bem como outros assuntos considerados de maior interesse, como é o caso «de algum planeamento, a nível das avaliações e do ponto de situação das matérias, do que propriamente aspetos como as necessidades de formação, problemas profissionais, etc» (C), o que evidencia o facto de ser necessário investir, como sustenta Day (2001), em mecanismos de apoio nas escolas, que constituam simultaneamente um apoio ao desenvolvimento profissional, envolvendo oportunidades destinadas ao aperfeiçoamento profissional, que permitam uma articulação entre a visão pessoal e a organizacional, com vista à implementação de uma estratégia global de atuação (Guerra, 2002).

6. Obstáculos que condicionam os processos de natureza colaborativa no departamento. Motivação para o trabalho em equipa

Relativamente aos impedimentos referenciados pelos professores, que condicionam o trabalho de natureza colaborativa, como prática reconhecida de aperfeiçoamento das competências individuais, que se traduzem num desenvolvimento profissional, com evidentes benefícios para os alunos (Estanqueiro, 2010), foram apontados por todos os professores as incompatibilidades de horário, salientando-se a necessidade de existir algum tempo semanal previsto nos horários para a realização de trabalho em equipa. Como declara P5, deveria «haver uma concordância do horário para uma hora, quanto mais não seja, uma hora livre, por semana, para os professores poderem encontrar-se em tempo de escola», uma vez que, outro dos fatores mencionados é a falta de tempo (P2, P3, P4 e P5), que advém da sobrecarga de trabalho depositada sobre os professores, que referem como causas dessa sobrecarga, a grande dimensão das turmas que lecionam (P1, P2, P3 e P5), que condicionam fortemente o tempo despendido na correção de testes, fichas e

relatórios. Outros fatores referidos pelos professores, prendem-se com os horários de trabalho demasiado sobrecarregados (P3, P4 e P5) e muitos níveis de ensino (P3 e P5), o que, juntamente com a existência de turmas muito grandes na escola, originam uma forte componente de trabalho individual em horário não letivo, não sobrando muito tempo para outro tipo de interações entre os professores, pois como menciona P3, «temos horários muito sobrecarregados e muitos níveis...e turmas muito grandes,...não sobra assim muito tempo», opinião partilhada por P5, quando refere que «já temos demasiado trabalho, com muitos níveis, muitas horas letivas e turmas com demasiados alunos».

Por seu turno, P2 destaca ainda a falta de um espaço físico para que os momentos de partilha pudessem decorrer sem as interrupções constantes ou as conversas paralelas que, por norma, acontecem na sala dos professores, pelo que «seria importante termos uma sala,...para nós nos reunirmos». De facto, aos professores não são concedidos tempo, espaços ou outros estímulos para trabalhar em equipa (Lima, 2002), de modo que, se verifica um desfasamento entre as metas que se pretendem atingir e as «reais condições de trabalho nas escolas e de formação dos professores, o que provoca o desânimo e a desmotivação de muitos docentes» (Jesus, 2000, p. 14).

Segundo Lima (2002), há quem defenda que a colaboração pode não se verificar apenas por razões pessoais, alegando os professores que não existem relações de amizade que favoreçam o trabalho em equipa, o que não acontece no departamento sobre o qual debruçámos o nosso estudo, pois como foi já referido, existem laços de amizade, alguns de longa data, entre os professores, o que, de alguma forma, lhes permite compensar noutras ocasiões, a falta de oportunidades de que dispõem para trabalhar em conjunto na escola, pois «nós temos muita boa vontade, ainda por cima porque somos pessoas que...gostamos umas das outras, somos amigas umas das outras, a nível pessoal, não acho que haja impedimento» (P4)

Embora todos os testemunhos recolhidos apontem para a falta de tempo e para o trabalho árduo e constante dos professores, recordamos as palavras de P1, que nos dão a perspetiva de alguém mais jovem, com uma formação inicial diferente da dos restantes e também com uma maior disponibilidade, pois «viver na CP (casa dos pais), torna tudo muito mais fácil, é só chegar e tudo está feito, basta chamarem-nos para jantar» (DBC-2012/04/12). Independentemente do aspeto anteriormente referido, a escassez de trabalho colaborativo, na opinião de P1

é uma questão também de cultura, ou seja,... acho que é uma cultura que ainda se está a enraizar nas pessoas, que o trabalho colaborativo de facto leva a melhores e maiores resultados, mas é isso é uma questão,...às vezes,...de personalidade das pessoas...eu acho que é mesmo cultura, quando as pessoas perceberem que

trabalhando colaborativamente poupam energias, têm mais resultados,...mas é uma coisa que demora algum tempo, acho que não é de imediato. (P1)

Corroborando as afirmações de P1, também Day (2001) considera que, os processos que envolvem mudanças revelam-se sempre difíceis de implementar, verificando-se alguma relutância ou mesmo incapacidade por parte de alguns, em adotar alterações propostas, por muito benéficas e razoáveis que estas possam ser (Day, 2001).

Relativamente aos constrangimentos que surgem no desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores, a coordenadora é bastante frontal e aborda todos os aspetos referidos pelos professores, para além de um outro, sempre bastante delicado, que se prende com os salários auferidos pelos professores, assumindo que

nós temos “n” funções, temos uma sobrecarga brutal dos horários,... chegamos a ter de vinte e seis, a trinta horas,... em sala de aula, não estou a falar de...trabalhos extra, como acontece no nosso departamento por não termos preparador e que nos faz ter muito mais horas de trabalho do que aquelas que estão no horário...é muito difícil, estas pessoas terem disponibilidade, quer de tempo, quer mental, quer física, para depois...terem a capacidade de desenvolver trabalho colaborativo com os colegas...é um cansaço que há...eu penso que isso é o primeiro problema,...outro problema que existe é que,...as pessoas, muitas vezes, têm dificuldade em partilhar aquilo que sentem e aquilo que se passa na sala de aula,...nós estamos fechados numa sala com trinta alunos, passam-se “ n” coisas, há aulas fantásticas, há aulas muito más e nós, muitas vezes, se as coisas não nos correm bem, temos muita dificuldade em assumir com os nossos colegas que as coisas não nos estão a correr bem,...e não o conseguimos partilhar. Outro aspeto importante é que,...deveria de haver um apoio, por exemplo, aulas que fossem, por exemplo, aulas assistidas, mas sempre no intuito de ajudar e de melhorar,... não temos...um espaço agradável, onde possamos estar,...para nós nos reunirmos e estarmos,... partilhar experiências e a falar dos nossos problemas...por último,...também temos um problema que tem a ver com o nosso salário... estamos a falar de vinte e seis a trinta horas por semana, de aulas,...mais as horas que estamos a trabalhar em casa que, que só quem está nesta profissão é que sabe quantas são, são muitas, eu estou a falar de feriados, de fins de semana, de finais de dia, não há noites, não há dia nenhum...falo por mim e falo por muitos colegas do meu departamento de que tenho consciência porque estou ao telefone com eles e estou muitas vezes até depois da meia-noite,...que trabalhamos muitas horas fora do nosso horário, ganhamos salários muito baixos,...as pessoas,...não podem ter estruturas de apoio em casa, como por exemplo, ter empregada doméstica, têm que ser os próprios a fazer todas as tarefas, portanto, não nos sobra muito tempo para o trabalho colaborativo extra-horário. Outro aspeto que me parece importante é que,... por vezes, também é um bocadinho de falta de

vontade, talvez inerente a todos os outros aspetos que eu já foquei, acabam, no fim, por ter falta de vontade. (C)

A exposição relativa ao sentir da coordenadora sobre a questão analisada, embora extensa, pareceu-nos pertinente, na medida em que uma única pessoa expressou de forma bastante pragmática, os sentimentos de muitos professores, revelados por vezes em conversas recatadas e apenas com aqueles em quem depositam maior confiança, remetendo-nos para o pensamento de Formosinho (2009), quando considera que, a excessiva exigência e diversidade de papéis delegados pela tutela aos professores, faz com que estes se vejam na necessidade de serem superprofessores, pois na tentativa de resolver todos os problemas, são-lhes atribuídas todas as tarefas, deveres e responsabilidades possíveis, cabendo-lhes não só o papel de professores, mas também o de colmatar todas as situações para as quais o sistema educativo não consegue dar resposta.

Depois de encontrados os obstáculos que condicionam o trabalho de natureza colaborativa, reconhecido por todos como importante, necessário e difícil de concretizar, torna-se fundamental, averiguar a forma como professores e coordenadora avaliam a sua própria atitude e em que medida esta influencia o desempenho do departamento. No que diz respeito aos professores, estes são unânimes em afirmar que «sempre que é preciso trabalhar, arregaçamos as mangas, pegamos na *carga*,...mas é verdade,...somos motivados, mas muitas vezes não estamos com a disponibilidade que seria desejada,...mas é,...porque somos motivados que temos feito muitas coisas engraçadas» (P4). Embora apenas P3 o refira de forma explícita, depreende-se das palavras dos restantes, que, consoante os momentos, existem sempre alguns mais predispostos para o trabalho de equipa, que incentivam os outros e à medida que o trabalho se vai concretizando e desenvolvendo, vai-se tornando mais fluído, uma vez que «tentamos motivarmo-nos uns aos outros e há sempre alguém que às vezes está mais motivado e que puxa um bocadinho os outros, também, acho que vai oscilando...temos a coordenadora a puxar por nós» (P3). Por sua vez, P5 declara que «o espírito de equipa é excecional no nosso departamento», razão pela qual, «quando é preciso trabalhar,...em geral os professores motivam-se, avançam e trabalham para isso» (P1), pois «quando nós podemos ter tempo e espaço para trabalharmos em equipa as coisas correm bem,...as pessoas estão motivadas, não vejo falta de motivação» (P2).

Também a coordenadora corrobora os vários aspetos referidos pelos professores, na medida em que, refere inicialmente que muitas das atividades realizadas na escola, para as quais o departamento contribui, se efetuam aos fins de semana, razão pela qual as pessoas apresentam alguma desmotivação, embora esta seja rapidamente ultrapassada, pois

«as pessoas vêm e quando cá estão, dão o seu máximo, portanto,...de início não há essa motivação, mas depois...quando nós vemos que há alguém que começa,...a meter as mãos à obra, os restantes acabam por entrar...nessa filosofia, e no final eu tenho um grupo motivado» (C), mesmo que essa motivação possa ser uma máscara, mas que de alguma forma contribui para ultrapassar a resistência inicial, que aos poucos se vai desvanecendo e «essa motivação acaba por vir, mais tarde, ou mais cedo acaba por existir, e...quando nós temos um sentido de amizade no grupo, acabamos por puxar uns pelos outros e conseguimos chegar a um objetivo» (C).

Analisando os obstáculos que restringem o trabalho em equipa, referidos pelos professores e coordenadora e as declarações relativas à motivação individual e do grupo, podemos inferir que, quando é necessário, as pessoas desdobram-se, apoiam-se e confiam umas nas outras, sustentadas no seu próprio profissionalismo e nas relações de amizade que existem no departamento, como nos confirma Hargreaves (2001), para quem a colaboração e a cooperação entre os professores, permitem o surgimento de uma energia criativa, que origina novas ideias e estimula um apoio moral, que lhes permite usufruir de mais e melhores oportunidades de desenvolvimento e realização profissional.

7. Boas práticas no departamento

Relativamente aos aspetos mais positivos que podem ser encontrados no departamento, sobressai a unanimidade no que respeita ao espírito de entreajuda, à partilha de dificuldades e à franqueza e honestidade colocadas nas relações que se estabelecem entre as pessoas, mesmo quando o tempo é reduzido, quando os momentos de partilha são esporádicos e quando a disponibilidade para os outros é diminuta, como podemos depreender das palavras de P1, quando refere «a entreajuda, que é praticamente assumida,...nunca senti que houvesse uma resposta negativa de ajuda,...mesmo sabendo que as pessoas não estão com tanta disponibilidade para me ajudar, sempre senti uma enorme abertura do outro lado, para colaborarem comigo» (P1). Também P4 considera que «continuamos a, entre nós, conseguir partilhar as nossas dificuldades e as nossas preocupações, isso é muito bom, não escondemos, de certa forma não escondemos as nossas dificuldades» (P4). Por seu lado, P3 é mais sucinta, afirmando que «apesar de não nos reunirmos tanto e não termos tanta disponibilidade para definir coisas uns com os outros,...há um espírito de equipa» (P3). Embora P2 se encontre há pouco tempo na escola, pode inferir-se do seu testemunho, que a forma como as pessoas se relacionam no departamento influencia positivamente o trabalho desenvolvido, afirmando que o «que se faz

bem é o facto de nós comunicarmos muito fora das reuniões» (P2), salientando ainda que «eu não tenho cá muito tempo para ver isto como deve ser, mas eu acho que se trabalha bem, eu gosto, o ambiente é um ambiente bom» (P2).

Analisando as respostas dos professores, relativamente às boas práticas instaladas no departamento considerando a vertente organizacional, encontramos uma maior diversidade de opiniões, de acordo com as características de cada um, que se traduzem no que mais valorizam. Para P1, P3 e P4, constituem boas práticas a preparação e planificação cuidadosa das atividades, sejam estas realizadas de forma individual ou em equipa, pois «não divagamos, não nos dispersamos, sabemos exatamente o que é que estamos a fazer e qual o objetivo» (P4), podendo estas declarações ser atestadas através da análise das atas lavradas a partir das reuniões de departamento, que evidenciam a forma como estas são planificadas e o trabalho que nelas se desenvolve. Por outro lado, P2 refere ainda a «organização das feiras da ciência...algumas atividades extra, como por exemplo a observação astronómica noturna» e P5, de forma muito pragmática declara que «tudo, quase tudo», pode ser olhado como boas práticas operadas no departamento.

No entender da coordenadora, é considerado um aspeto positivo do funcionamento do departamento, o facto de haver uma reunião mensal, de modo a aferir o trabalho desenvolvido pelo grupo, que, sendo manifestamente insuficiente para as necessidades já referidas, gera a frequência de contatos nos pequenos momentos do dia-a-dia, intervalos e horas de almoço, sempre que possível. Outro item referido pela coordenadora e já várias vezes evidenciado como facilitador do trabalho dos elementos do departamento é o facto de «nós sermos todos amigos e ser mais fácil passar a informação e falar de uma forma um bocadinho mais aberta» (C).

Como nos lembra Lima (2002), as culturas dos professores desenvolvem-se com base em realidades coletivas, em interações interpessoais e intergrupais, mais do que em realidades individuais, das quais resultam afinidades e vínculos de diversas naturezas, desde os exclusivamente formais e profissionais, àqueles que contêm verdadeiras relações de amizade, espírito de equipa e interajuda, podendo inferir-se que pode encontrar-se subjacente nestes processos, uma certa indução profissional, que se pretende fecunda e proveitosa para professores e alunos. Efetivamente, é com base neste ideal que os professores e coordenadora alicerçam as suas declarações, uma vez que são estes laços que os unem, que permitem que se desenvolva um trabalho que, pelas razões já mencionadas, se situa muito além do espaço físico da escola. Deste modo, podemos concluir que no departamento se valoriza a importância da construção de uma ética profissional sólida, que depende sobretudo dos professores, nomeadamente pelo

testemunho que cada um dá aos colegas, pois é pelo exemplo de dedicação aos outros que se edifica o conceito de classe respeitadora e solidária, quer entre iguais, quer em relação à opinião pública Jesus (2000).

8. Disponibilidade para a mudança como estratégia de melhoria

No intuito de identificar estratégias de melhoria no trabalho desenvolvido pelo departamento, foi solicitado aos professores e à coordenadora, que identificassem as boas práticas que já se encontram desenvolvidas mas que necessitam de ser reforçadas e as que não se verificam, devendo portanto, ser implementadas. Relativamente a esta questão, todos os professores referiram a necessidade de terem tempos comuns para poderem trabalhar uns com os outros, nomeadamente a existência de tempos bem definidos nos horários de cada um, para

podermos estar mais disponíveis uns para os outros,...para discutir assuntos,... acabamos por nos limitar...às temáticas que temos que trabalhar e não conseguimos ir um bocadinho mais além...ter mais tempo para falar,...que acaba por levar sempre a algum lado. (P4)

P1 declara também, que estes momentos poderiam ser especialmente proveitosos, na medida em que contribuiriam para os menos experientes planificarem aulas e atividades em conjunto com outros colegas, mas também para se inteirarem das práticas dos outros, nomeadamente, a forma como gerem algumas situações. Embora reconheça que «são coisas que acabam por acontecer de maneira muito informal, que se vai perguntando a um ou a outro colega, mas acho que essas coisas deveriam ser cultura de escola» (P1).

No âmbito da questão colocada, P3 refere ainda a necessidade de participar em atividades fora da escola, com o objetivo de a divulgar e projetar para o exterior, embora reconheça as dificuldades motivadas pela escassez de tempo com que os professores se confrontam para levar a cabo todas as tarefas de que estão incumbidos. Como a própria menciona, «o fator tempo às vezes impede-nos de,...fazermos mais» (P3).

Evidenciando a formação inicial de que dispôs, é P1 que trás algo de inovador nas propostas de melhoria que sugere, nomeadamente a avaliação das práticas dos professores, que encara sem qualquer receio, considerando este método como uma forma de se desenvolver em termos profissionais, reconhecendo que a generalidade dos professores olha a avaliação como um processo fiscalizador e penalizador. Segundo P1, «falta-nos avaliar algumas situações,...num sentido...formativo,...porque nós achamos que

a avaliação, é para...saber se...o empenho está a ser bom ou mau, quando a avaliação é uma coisa essencial para a evolução das práticas» (P1). Acrescenta ainda que «gostava que de vez em quando a minha coordenadora viesse observar as minhas aulas e me desse *feedback*» (P1), salientando que, por vezes os professores consideram que a entrada na sala de aula de alguém alheio à turma é uma invasão do seu espaço, «quando pode ser uma abertura do nosso espaço» (P1), evidenciando as vantagens de poder ter o *feedback* de alguém que observa as situações de uma outra perspetiva, «de um ponto exterior,...nós não temos essa capacidade» (P1). Na sequência deste testemunho, relembramos que Estrela (1984), parte do princípio de que todo o comportamento expressa uma função do indivíduo enquanto inserido num meio, apresentando diversas técnicas e instrumentos de observação, que permitem a análise objetiva da realidade pedagógica, numa perspetiva de supervisão colaborativa, de natureza reflexiva, que permita a escolha de estratégias de intervenção pedagógica e de critérios para a sua aplicação, bem como a avaliação das estratégias de intervenção utilizadas.

Também a coordenadora advoga como estratégia de melhoria, a compatibilidade de horários, devendo estes tempos comuns ser registados, «ficar em sumário, ficar,...em ata, ficar onde entenderem» (C), acrescentando que deve continuar a melhorar-se o espírito de grupo, a motivar-se as pessoas, o que poderá ser alcançado através da promoção de momentos de convívio entre os elementos do departamento «como os almoços de trabalho, mas que não sejam só de trabalho, que sejam lúdicos, que sejam também de diversão» (C).

Face às propostas anteriormente apresentadas pelos professores e coordenadora, torna-se necessário averiguar em que medida podem contribuir para melhorar o desempenho individual e coletivo, analisando a disponibilidade de cada um para adotar as alterações necessárias. Neste contexto, P2, P3 e P4, referem que, havendo nos horários tempos comuns que permitissem que o trabalho em equipa se realizasse de forma sistemática, o fariam de bom grado, embora o façam atualmente, dentro da medida do possível, apesar de ser necessária «alguma cedência em termos pessoais» (P3). Por seu lado P5 afirma que se dispõe a reforçar a sua «disponibilidade total para qualquer tipo de apoio aos colegas, quer de uma forma presencial, quer utilizando os meios...à disposição, como a internet, o telefone» (P5). No entanto, P1 declara que, uma das formas de contribuir para a promoção do trabalho colaborativo entre os elementos do departamento «é estando aberta e motivada» (P1), aproveitando da forma mais lucrativa as situações que podem constituir oportunidades de desenvolvimento profissional, «ver o lado positivo do que pode surgir,...quando trabalhamos em conjunto, os resultados são muito mais positivos, pelo menos para mim são,...é sempre uma questão de atitude» (P1).

No entender da coordenadora, a sua contribuição poderá passar por «ser um bocadinho mais incisiva junto da direção e pedir exatamente... que os nossos horários, sejam feitos de forma a que haja uma ou duas horas por semana, em que as pessoas consigam estar juntas» (C). Outro aspeto que a coordenadora considera poder melhorar, relaciona-se com a proximidade e o acompanhamento de cada um dos professores do departamento, referindo a importância de se aproximar «ainda mais das pessoas, tentar estar mais atenta, ver, tentar acompanhar mais as pessoas» (C).

Com base nas declarações analisadas, podemos inferir que se assiste a uma mudança gradual de mentalidades e constatamos que as metodologias de trabalho têm vindo a sofrer modificações. No entanto, os processos que envolvem mudanças revelam-se sempre difíceis de implementar, verificando-se alguma relutância ou mesmo incapacidade por parte de alguns, em adotar alterações, por muito benéficas e razoáveis que estas possam ser (Day, 2001). Contudo, este autor reconhece a necessidade de mudança nas formas de pensar, de trabalhar e de interagir, revendo, modificando e aperfeiçoando as práticas individuais e coletivas, no sentido de melhorar as aprendizagens dos alunos, embora as instituições assentem em mecanismos que, tradicional e culturalmente, não são propensos à mudança, quer a nível institucional quer a nível individual (Alarcão & Roldão, 2008), de modo que, para que as escolas se desenvolvam e constituam comunidades de aprendizagem e como tal, pilares que contribuem para formar e sustentar uma sociedade, torna-se necessário investir nos professores e avançar por um caminho crítico e aprendente, pois como refere Day (2001), investir nos profissionais da educação trás um conjunto de benefícios, nomeadamente a manutenção e desenvolvimento do seu empenho, que são essenciais para a aprendizagem, para o bem-estar e para os resultados dos alunos.

No sentido de organizar e sistematizar os dados recolhidos, com vista à elaboração das conclusões, apresentamos seguidamente, um quadro síntese, onde, de forma sumária condensamos toda a informação relevante para o nosso estudo.

Quadro 1. *Sistematização de Resultados*

CATEGORIAS	RESULTADO DA ANÁLISE
CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	<p><u>Caraterização dos professores e da coordenadora em termos pessoais e profissionais:</u> entre os professores, é possível encontrar grande diversidade, quer no que respeita às idades, aos tempos de serviço e disciplinas lecionadas, possuindo todos os professores três níveis de ensino, sendo três deles diretores de turma. A coordenadora é a mais velha do grupo e desempenha o cargo há 4 anos, sendo também diretora de turma. Entre os entrevistados, podemos encontrar vários graus de entusiasmo e dinamismo, apresentando caraterísticas que permitem a sua integração nos ciclos de vida profissional de Huberman.</p>
PERFIL DA COORDENADORA DO DEPARTAMENTO	<p><u>Funções prioritárias:</u> estabelecer a comunicação entre professores e o Conselho Pedagógico/Direção e vice-versa; dar apoio e ajudar, quer os colegas mais antigos, quer os que entram de novo na escola; incentivar os professores; defender os interesses do departamento; estar disponível para ouvir os colegas, compreender os seus problemas e dar conselhos.</p> <p><u>Competências científicas e culturais:</u> deve dispor dos conhecimentos pedagógicos necessários para efetuar um bom acompanhamento.</p> <p><u>Competências sociais e éticas:</u> deve aceitar bem as opiniões dos outros, ser atenta, observadora e perceber os comportamentos, zelando pelos colegas; deve ser uma pessoa comunicativa e dialogante, promovendo um bom ambiente; deve incentivar os colegas e ser prestável; deve revelar automotivação e possuir uma visão otimista; deve ser sincera, sabendo assumir responsabilidades.</p> <p><u>Competências organizacionais:</u> deve ser responsável e organizada, prática, dinâmica, proactiva e empenhada, com espírito de iniciativa e capaz de cooperar com os professores; deve conhecer a legislação e saber transmiti-la de forma apropriada; deve ter um bom conhecimento da cultura da escola e evidenciar um perfil de liderança, tendo bem definidos os objetivos a alcançar.</p>
A ATUAÇÃO DA COORDENADORA DO DEPARTAMENTO	<p><u>Práticas evidenciadas pela coordenadora/desempenho do cargo:</u> aborda frequentemente os elementos do departamento, de modo a certificar-se de que tudo está a correr bem; incentiva as relações interpessoais e preocupa-se com o bem-estar de cada um, disponibilizando-se para prestar auxílio na resolução de problemas; procura ter sempre a documentação em ordem, tentando assegurar a transmissão de informação entre os órgãos de gestão de topo e os professores; preocupa-se com o cumprimento das tarefas por parte de cada um, com a planificação e a organização das atividades desenvolvidas, com a análise e avaliação dos resultados das disciplinas em testes, testes nacionais intermédios e exames nacionais; envolve-se na organização e gestão das atividades realizadas pelo departamento e tenta supervisionar os elementos do grupo, como estratégia de melhoria.</p> <p><u>Áreas privilegiadas de intervenção:</u> as atividades de planificação do ano; a participação em projetos ou a Festa da Comunidade Educativa; o cumprimento de prazos; a avaliação dos resultados obtidos em cada disciplina, em cada ano de escolaridade e a procura de possíveis causas para o sucesso ou insucesso dos alunos; a aplicação dos critérios de avaliação, com dignidade e com justiça.</p> <p><u>Grau de satisfação em relação ao desempenho da coordenadora:</u> os professores sentem-se motivados, confiantes e bem informados. Sentem que podem falar dos seus problemas, e que a coordenadora vai estar atenta e tentar resolvê-los. Alguma desmotivação e falta de confiança, não se prendem com a falta de qualidade no desempenho da coordenadora, mas com outras questões, às quais aquela é alheia. A coordenadora tem tido um papel importante ao nível da motivação e da transmissão de confiança, revelando-se assertiva e contribuindo para o sucesso de todo o departamento. Segundo esta, faz o possível para que as reuniões estejam bem preparadas, tentando assegurar uma boa comunicação, embora por vezes, sinta alguma dificuldade em transmitir informações provenientes dos órgãos de gestão de topo, por considerar que são pouco claras e objetivas; o facto de, na maioria das ocasiões, não estarem presentes os professores que não estão a tempo inteiro na escola, dificulta a transmissão das informações e o trabalho global desenvolvido pelo grupo.</p>

(continua)

(continuação)

CATEGORIAS	RESULTADO DA ANÁLISE
A (IN)EXISTÊNCIA DE TRABALHO COLABORATIVO NO DEPARTAMENTO	<p><u>Situações indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo:</u> a situação de uma colega que sentiu grandes dificuldades, não pediu ajuda e os professores do grupo bem como a coordenadora, não se aperceberam da situação; a relação com os alunos, a dificuldade em saber como reagir perante certas situações, a aplicação dos critérios de avaliação e a preparação das aulas. A falta de um preparador, que colabore com os professores na preparação das aulas laboratoriais.</p> <p><u>Superação de dificuldades:</u> de uma forma geral, verifica-se a interajuda entre os professores. A nível científico, recorrem sobretudo, aos que lecionam a mesma disciplina, no mesmo ano de escolaridade, ou a outros que estejam a par dos programas. A nível pedagógico, procuram também ajudar-se uns aos outros e recorrem à coordenadora. No que respeita às dificuldades sentidas pelos diretores de turma, procuram igualmente o apoio de quem ocupa o mesmo cargo, no mesmo ciclo.</p> <p><u>Atividades realizadas de forma colaborativa:</u> não sendo realizadas de uma forma sistemática, ocorrem sobretudo na preparação de atividades a nível disciplinar e na análise de resultados, entre professores que lecionam a mesma disciplina no mesmo ano; organização de atividades que contribuem para divulgar a imagem da escola. Trabalhar ao telefone ou via correio eletrónico à noite ou ao fim de semana são uma alternativa para a falta de tempo comum na escola. A assistência prestada pela coordenadora a cada docente é esporádica, surgindo apenas quando existem problemas. Os novos professores recebem sobretudo instruções, mais do que um verdadeiro acompanhamento. Atividades que envolvem a reflexão e o questionamento não são consideradas prioritárias.</p>
IMPEDIMENTOS AO TRABALHO COLABORATIVO	<p><u>Obstáculos ao trabalho colaborativo:</u> incompatibilidade de horários; falta de um espaço físico; horários letivos demasiado sobrecarregados e turmas com cerca de trinta alunos, demasiada burocracia e atividades, que implicam uma sobrecarga de trabalho, originando um cansaço extremo, a falta de resistência física, de disponibilidade mental e a falta de tempo; as características pessoais e a falta de cultura colaborativa; baixos salários, que não permitem ter estruturas de apoio em casa para os professores poderem dedicar mais tempo à profissão.</p> <p><u>Motivação para o trabalho de equipa:</u> em qualquer atividade, a motivação não é visível no início, acabando gradualmente por se impor, pelo facto de existirem sempre alguns professores mais predispostos para o trabalho de equipa, que incentivam os outros.</p>
IMPLEMENTAÇÃO DE BOAS PRÁTICAS	<p><u>Boas práticas a manter:</u> o espírito de entreajuda, a partilha de dificuldades, a franqueza e a honestidade colocadas nas relações que se estabelecem entre os professores; a preparação e planificação cuidadosa das atividades, sem distrações ou dispersões, sejam estas realizadas de forma individual ou em equipa; a reunião mensal de departamento.</p> <p><u>Estratégias de melhoria:</u> tempos comuns nos horários de cada professor de uma mesma disciplina; participar em atividades fora da escola, com o objetivo de a divulgar e projetar para o exterior; avaliar as práticas dos professores, através da observação de aulas, como estratégia de melhoria e não como um ato fiscalizador; continuar a melhorar-se o espírito de grupo e a motivar-se as pessoas, promovendo momentos de convívio entre os professores.</p> <p><u>Contributos individuais para a melhoria do desempenho:</u> efetuar algumas cedências em termos pessoais, reforçar a disponibilidade para qualquer tipo de apoio aos colegas, quer de forma presencial, quer utilizando recursos como a internet ou o telefone; estando abertos e motivados, aproveitando da forma mais lucrativa, situações que podem constituir oportunidades de desenvolvimento profissional; ver o lado positivo das situações; por parte da coordenadora, ser mais incisiva junto da direção, no sentido de que os horários contemplem tempos comuns para os professores que lecionem a mesma disciplina e reforçar a proximidade e o acompanhamento a cada um dos professores.</p>

Fonte: a investigadora

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES

Nesta fase final do nosso trabalho, há que olhar para trás e fazer uma retrospectiva de todo o percurso efetuado, repleto de avanços e recuos, de momentos de ânimo e desânimo, no sentido de efetuar um balanço de todo o trabalho desenvolvido, em que procurámos alcançar o grande objetivo a que nos propusemos no início, que consistia em *compreender uma realidade educativa, que se traduz na forma como agem e interagem os elementos do departamento de ciências experimentais e respetiva coordenadora, no que respeita à promoção de um trabalho de natureza colaborativa e reflexiva, recolhendo as perceções e os significados que os sujeitos participantes lhes atribuem*. Deste modo, debruçámo-nos sobre as perceções dos professores e da coordenadora, sobre a forma como esta desempenha as suas funções nas vertentes pedagógica e administrativa e sobre os constrangimentos com que se depara no exercício das suas funções. Por outro lado, procurámos averiguar o tipo de inter-relações que se estabelecem entre os elementos do departamento e a forma como estes desenvolvem a sua ação, como se entrelaçam e quais os obstáculos que dificultam o trabalho colaborativo entre os professores. Pretendemos também identificar processos que sejam considerados como boas práticas, na medida em que contribuem para o sucesso educativo dos alunos e para o desenvolvimento profissional dos professores, bem como algumas estratégias de melhoria na globalidade do trabalho desenvolvido no departamento em estudo.

Uma vez que num estudo desta natureza surgem sempre algumas limitações, tencionamos também referir aquelas que considerámos que, de alguma forma, poderão ter condicionado a investigação, quer no que diz respeito à recolha dos dados, quer no que se relaciona com a sua interpretação e conseqüentemente, com as ilações que retirámos da sua análise. É ainda nossa intenção, apresentar algumas sugestões, relativamente a alguns aspetos que não foram explorados, mas que pensamos, poderiam constituir objetos de estudo em futuras investigações.

Tomámos como ponto de partida, a questão geral que pretendemos ver respondida e que recordamos:

Quais os procedimentos a adotar pela coordenadora de departamento de ciências experimentais e restantes elementos, promotores de um trabalho de natureza colaborativa e reflexiva, conducentes a aprendizagens de qualidade por parte dos alunos?

Considerando que o objetivo geral anteriormente mencionado possui grande amplitude e numa tentativa de compreensão holística da situação, desdobrámo-lo em objetivos que contêm algumas especificidades e que destacamos:

- a) averiguar quais as funções e características pessoais, que professores e coordenadora do departamento consideram prioritárias no desempenho desta função;
- b) identificar as estratégias mais utilizadas pela coordenadora, na sua função de supervisora como facilitadora, orientadora e promotora de boas práticas;
- c) detetar situações que constituem obstáculos ao desempenho do professor, com repercussões nas aprendizagens dos alunos, que poderiam ser minimizadas mediante uma cultura de trabalho colaborativo;
- d) averiguar a quem os professores recorrem maioritariamente, ou quem lhes presta auxílio nas situações referidas;
- e) identificar as estratégias utilizadas, no sentido de apoiar os docentes com menos experiência, ou que manifestem algum tipo de dificuldades;
- f) identificar causas que constituem obstáculos ao trabalho colaborativo, relacionadas com a vivência diária;
- g) identificar procedimentos que a coordenadora e os professores consideram serem boas práticas;
- h) verificar quais as boas práticas que se devem manter, ou que necessitam de ser intensificadas e quais as que não se praticam e devem ser implementadas;
- i) averiguar a perceção da coordenadora e dos professores sobre a sua própria disponibilidade para adotar alterações.

Decorrente destes objetivos, formularam-se algumas questões parcelares, que orientaram a investigação empírica:

1. Qual o papel da coordenadora do departamento na sua função de gestora de recursos humanos?
2. De que forma a coordenadora do departamento percebe e exerce a supervisão no órgão de gestão intermédia que coordena?
3. Que situações se verificaram na escola, indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo e reflexivo sistemático por parte dos elementos do departamento?

4. Quais os processos de colaboração e de reflexão utilizados pelos elementos do departamento?
5. Quais os obstáculos que condicionam os processos de natureza colaborativa e reflexiva, por parte dos elementos do departamento?
6. Quais as boas práticas a ser reforçadas?
7. Quais as alterações que os elementos do departamento estão dispostos a adotar?

Neste último ponto do nosso trabalho, destacaremos de seguida, as principais conclusões, tendo como referência os objetivos específicos e as questões parcelares de investigação que definimos.

Relativamente ao primeiro objetivo específico e depois de analisados os dados obtidos, podemos constatar que, de entre as funções atribuídas à coordenadora, é sobretudo valorizado o estabelecimento da comunicação entre os professores do departamento e o Conselho Pedagógico e/ou a Direção, devendo esta comunicação constituir uma via com dois sentidos. Sem descurar a componente burocrática associada ao cargo, foi também reforçado o papel da coordenadora como líder e supervisora do grupo, que requer uma forma de estar compatível com uma perspetiva de natureza mais humanista, que traduza a sua atuação como suporte e amparo dos colegas em diversas situações, um facilitador do trabalho individual e de equipa (Alarcão & Tavares, 2003).

No que respeita às características pessoais da coordenadora, que lhe permitem desempenhar o cargo da melhor forma, são enfatizadas as competências sociais e éticas, que apontam para a necessidade que os professores sentem de ver na coordenadora um porto seguro, que apoia, conforta, estimula e incentiva a criar mais, a fazer mais, constituindo um exemplo a partir do seu próprio testemunho. Quanto às competências de natureza organizacional inerentes ao cargo, sobressaem características como a responsabilidade e a organização, o perfil de liderança, o conhecimento da legislação e da cultura e identidade da escola, que devem refletir-se nas estratégias definidas pela coordenadora, no sentido de alcançar objetivos previamente definidos. Realça-se ainda a importância das competências científicas e culturais, nomeadamente o facto da própria coordenadora considerar que deve dispor dos conhecimentos pedagógicos necessários para efetuar um bom acompanhamento dos restantes professores. Analisando os testemunhos de professores e respetiva coordenadora, relembramos as ideias de Guerra (2002), quando refere que é necessário encontrar no contexto escolar, os multiplicadores da eficácia, cujo esforço pessoal se prolonga noutras pessoas. Em síntese, podemos afirmar

que é fundamental encontrar nas escolas, os protagonistas das ações, que possuam as competências necessárias para desenvolver e gerir as estratégias a implementar, mobilizando os outros para a execução das tarefas.

Quanto às estratégias mais utilizadas pela coordenadora, na sua função de supervisora como facilitadora, orientadora e promotora de boas práticas, realçamos a importância atribuída às relações interpessoais e à preocupação com o bem-estar de cada um. No entanto, a maioria das suas ações prende-se com a organização e gestão de tarefas escolares de índole mais prática, que ocupam grande parte do tempo disponível das reuniões, de modo que, pouco desse tempo resta para outro tipo de atividades, que envolvam a reflexão e o debate, a partilha de experiências, de angústias e de saberes, como nos confirma Day (2001), quando refere que os departamentos curriculares são assumidos sobretudo, como órgãos burocráticos de controlo curricular e não propriamente como espaços para a discussão das práticas dos docentes que os compõem, pelo que, consideramos inevitável, o surgimento de sentimentos de insegurança por parte da coordenadora, na medida em que se confronta com situações que escapam à sua atuação supervisiva. Todavia, apesar de todas as contrariedades, constata-se que os professores do departamento se sentem motivados, confiantes e bem informados, considerando que a coordenadora tem tido um papel importante ao nível da motivação e da transmissão de confiança, contribuindo para o sucesso de todo o departamento. Como referem Sergiovanni e Starratt (1986), o trabalho dos professores tem sido cada vez mais dificultado, trazendo como consequência o desencorajamento daqueles que têm envidado todos os esforços no sentido de melhorar a qualidade do sistema educativo, pelo que «é necessário que os líderes ajudem os seus colegas a aprenderem a gostar tanto da mudança como da certeza» (Whitaker, 1999, p. 168).

Considerando a relação entre o terceiro e quarto objetivos específicos da nossa investigação, concluímos que são, na sua maioria, as situações do quotidiano das escolas, que mais beneficiariam de uma cultura de trabalho colaborativo e que passam pela relação com os alunos, a preparação das aulas, a elaboração de instrumentos de avaliação, a aplicação de critérios de avaliação e a organização e gestão da componente experimental das disciplinas que integram o departamento, muito embora possamos considerar como fundamental esta forma de atuação de um grupo, no que respeita ao apoio prestado a alguém que se encontra em grandes dificuldades a nível científico e pedagógico, que contribuem ainda, para agravar e deteriorar a relação professor-aluno. Nestas situações, torna-se urgente a implementação atempada de estratégias de intervenção profundas e prolongadas, de natureza supervisiva e colaborativa. Contudo, como afirmam Fullan e

Hargreaves (2001), o trabalho solitário que conduz ao isolamento e o receio de pedir ajuda por se poder ser considerado menos competente, constituem barreiras à partilha de ideias e experiências, ao crescimento e aperfeiçoamento do trabalho individual e coletivo, limitando o desenvolvimento profissional, o que nos remete para a necessidade de uma formação inicial sólida, que articule com qualidade, o conhecimento científico e as práticas pedagógicas, bem como, para a formação no domínio da supervisão pedagógica, por parte dos detentores de cargos de gestão intermédia, como é o caso dos coordenadores de departamento (Oliveira, 2000), pois deste modo, poderão adquirir a sensibilidade que lhes permita detetar situações que, para os menos atentos poderão passar despercebidas e assim, intervir de forma atempada e/ou, solicitar a colaboração e a intervenção de outros.

De acordo com o que esperávamos e na esteira do pensamento de Lima (2002), constatamos que, mesmo em departamentos nos quais se verificam algumas relações de amizade, os professores interagem pouco no que respeita aos assuntos profissionais e mesmo quando esta interação se verifica, acaba por se limitar ao trabalho exclusivo entre professores que lecionam a mesma disciplina, ou que desempenham os mesmos cargos, comprovando-se uma vez mais que se formam grupos muito restritos, exemplificativos da «natureza fragmentária das suas culturas profissionais» (Lima, 2002, p. 182). Em síntese, retomamos as ideias de Hargreaves (2001), segundo o qual, a colaboração e a cooperação entre os professores, permitem o surgimento de uma energia criativa, que origina novas ideias e estimula um apoio moral, que lhes permite usufruir de mais e melhores oportunidades de desenvolvimento e realização profissional, das quais resulta uma maior eficácia com os seus alunos.

De modo a identificar as estratégias utilizadas, no sentido de apoiar os docentes com menos experiência, ou que manifestem algum tipo de dificuldades e que passam pela realização de atividades de forma colaborativa, constatámos que se contemplam algumas formas de trabalho colegial, de acordo com a legislação atualmente em vigor, orientadas e supervisionadas pela respetiva coordenadora. No entanto, verificámos que estas atividades ocorrem pontualmente, denotando-se a ausência de práticas sistemáticas de reflexão na, pela e sobre a prática, em que o desenvolvimento individual e pessoal é considerado lado a lado com o desenvolvimento e avaliação coletivos (Fullan & Hargreaves, 2001). Efetivamente, como nos referiu P4, «...trabalho mesmo colaborativo...vai surgindo, é quando calha». Deste modo, sendo muito escasso o tempo de que os professores dispõem para trabalhar em conjunto, acabam por adotar estratégias e soluções de recurso, que passam por trabalhar ao telefone ou via correio eletrónico, pois como confirma a coordenadora, este não é um processo que se encontra instituído e implementado de forma

organizada, sendo esporádica a assistência prestada a cada docente, surgindo apenas quando existem problemas. Os novos professores recebem sobretudo instruções, mais do que um verdadeiro acompanhamento. No que diz respeito às atividades realizadas na escola, que envolvam a reflexão e o questionamento, não são consideradas prioritárias, uma vez que o tempo útil disponível esgota-se diariamente nas tarefas consideradas inadiáveis.

Na sequência da temática tratada no parágrafo anterior, procurámos identificar os obstáculos ao trabalho colaborativo, relacionadas com a vivência diária dos professores, que confirmaram as conceções defendidas por Formosinho (2009), quando refere que atualmente, a ação docente se caracteriza pela excessiva exigência e diversidade de papéis delegados pela tutela aos professores, que se vêm na necessidade de serem superprofessores, pois na tentativa de resolver todos os problemas, são-lhes atribuídas todas as tarefas, deveres e responsabilidades possíveis, cabendo-lhes não só o papel de professores, mas também o de colmatar todas as situações para as quais o sistema educativo não consegue dar resposta, tais como os de instrutores, facilitadores da aprendizagem, animadores, catalisadores empáticos de relações humanas, educadores cívicos, sociais e morais, promotores de atividades curriculares fora da sala de aula, ou de atividades de tempos livres, animadores culturais, entre muitos outros papéis. De facto, todos os testemunhos recolhidos apontam para a falta de tempo e para o trabalho árduo e constante dos professores, nomeadamente, a incompatibilidade de horários, a falta de um espaço físico, horários letivos demasiado sobrecarregados e turmas com cerca de trinta alunos, demasiada burocracia e atividades, que implicam uma sobrecarga de trabalho, originando um cansaço extremo, a falta de resistência física, de disponibilidade mental e a falta de tempo para atender a todas as solicitações. Contudo, outros entraves foram referidos pelo elemento mais novo do grupo, que, embora usufrua de uma maior disponibilidade, possui também uma formação diferente da dos demais, patente na resposta que dá, no que respeita a esta questão: «...é uma cultura que ainda se está a enraizar... é uma questão,...às vezes,...de personalidade das pessoas...eu acho que é mesmo cultura ...é uma coisa que demora algum tempo, acho que não é de imediato» (P1). Também Day (2001) considera que os processos que envolvem mudanças se revelam sempre difíceis de implementar, verificando-se alguma relutância ou mesmo incapacidade por parte de alguns. Outro aspeto também referido, que se aborda sobretudo em privado, prende-se com os baixos salários auferidos pelos professores, que não lhes permitem usufruir de estruturas de apoio em casa para que possam dedicar mais tempo à profissão. Um outro obstáculo ao trabalho colaborativo prende-se com a motivação, pois em qualquer atividade, esta não é visível no início, acabando gradualmente por se impor, pelo facto de existirem sempre

alguns professores mais predispostos para o trabalho de equipa, que incentivam os outros. Não pode, contudo, segundo Guerra (2002), deixar-se a tarefa de inovar, investigar e aperfeiçoar, nas mãos de um indivíduo, ou de um pequeno grupo de indivíduos, mais motivados e sensíveis à importância destas ações para o desenvolvimento profissional, uma vez que poderá potenciar-se o culto do individualismo. No entanto, quando é necessário, as pessoas desdobram-se, apoiam-se e confiam umas nas outras, sustentadas no seu próprio profissionalismo e nas relações de amizade que existem no departamento, como nos confirma Hargreaves (2001), para quem a colaboração e a cooperação entre os professores, permitem o surgimento de uma energia criativa, que origina novas ideias e estimula um apoio moral, que lhes permite usufruir de mais e melhores oportunidades de desenvolvimento e realização profissional.

Apesar de todas as dificuldades, do excesso de trabalho e do desgaste com que os professores se confrontam no dia-a-dia, podemos concluir que no departamento se valoriza a importância da construção de uma ética profissional sólida, que depende sobretudo dos professores, nomeadamente pelo testemunho que cada um dá aos colegas, conseguindo manter o espírito de entreajuda, a partilha de dificuldades e a franqueza e honestidade colocadas nas relações que se estabelecem entre as pessoas, mesmo quando o tempo é reduzido, quando os momentos de partilha são esporádicos e quando a disponibilidade para os outros é diminuta. Constituem ainda boas práticas no trabalho desenvolvido no departamento, a preparação e planificação cuidadosa das atividades, sejam estas realizadas de forma individual ou em equipa, bem como a reunião mensal, de modo a aferir o trabalho desenvolvido pelo grupo, que, sendo manifestamente insuficiente para as necessidades já referidas, gera a frequência de contatos nos pequenos momentos do dia-a-dia, que se prolongam muito além do espaço físico da escola, o que nos encaminha para o pensamento de Lima (2002), quando sustenta que as culturas dos professores se desenvolvem com base em realidades coletivas, em interações interpessoais e intergrupais, mais do que em realidades individuais, das quais resultam afinidades e vínculos de diversas naturezas, desde os exclusivamente formais e profissionais, àqueles que contemplam verdadeiras relações de amizade, espírito de equipa e interajuda, podendo inferir-se que pode encontrar-se subjacente nestes processos, uma certa indução profissional, que se pretende fecunda e proveitosa para professores e alunos.

No intuito de identificar estratégias de melhoria no trabalho desenvolvido pelo departamento, confirmámos a necessidade de figurarem tempos comuns nos horários dos professores que lecionam a mesma disciplina e de preferência, no mesmo ano de escolaridade, para poderem estar mais disponíveis uns para os outros, podendo estes

momentos revelar-se especialmente proveitosos, na medida em que contribuiriam para os menos experientes planejarem aulas e atividades em conjunto com outros colegas, mas também para que todos se inteirassem das práticas uns dos outros, nomeadamente, na forma como gerem algumas situações. Outro aspeto que identificámos como possível de implementar, embora controverso, prende-se com a observação das aulas e avaliação das práticas uns dos outros, constituindo este método uma estratégia de desenvolvimento profissional e não um ato fiscalizador e penalizador. Embora muitos considerem que, a entrada na sala de aula de alguém alheio à turma pode constituir uma invasão do seu espaço, pelo contrário, há que olhar esta situação como uma abertura desse mesmo espaço, que permite usufruir do *feedback* de alguém que observa as situações de uma outra perspetiva, contribuindo deste modo para corrigir erros e melhorar as práticas de todos, como nos confirma Estrela (1984), quando defende que a observação desempenha um papel fundamental na metodologia experimental, devendo portanto, constituir-se como uma estratégia essencial ao nível da intervenção pedagógica, que pode ser implementada na prática quotidiana. Por fim, uma outra forma sugerida, para promover as boas práticas no departamento, passa pelo incentivo e pela motivação, nomeadamente no incremento do espírito de grupo, através da promoção de momentos de convívio entre os professores.

Relativamente ao último objetivo específico da nossa investigação, averiguar em que medida cada professor pode contribuir para melhorar o seu próprio desempenho e por inerência, o desempenho coletivo, verificando a disponibilidade de cada um para adotar alterações, constatámos que se assistiu a uma ligeira mudança de mentalidades, nomeadamente nas intenções dos professores, que se encontram dispostos a efetuar algumas cedências em termos pessoais, a reforçar a disponibilidade para qualquer tipo de apoio aos colegas, quer de forma presencial, quer utilizando recursos como a internet ou o telefone. Asseguram também a sua intenção de manterem um espírito aberto, tentando retirar o maior partido de situações que podem constituir oportunidades de desenvolvimento profissional, vendo nestas o lado positivo. Por parte da coordenadora, apurámos que se encontra disposta a reforçar a proximidade e o acompanhamento a cada um dos professores. Como podemos constatar, os contributos pessoais para a melhoria do desempenho, passam também pela perseverança e militância de cada um, independentemente das condições logísticas serem ou não propícias à mudança, tal como advoga Day (2001), que reconhece a necessidade de mudança nas formas de pensar, de trabalhar e de interagir, revendo, modificando e aperfeiçoando as práticas individuais e coletivas, no sentido de melhorar as aprendizagens dos alunos, embora as instituições assentem em mecanismos que, tradicional e culturalmente, não são propensos à mudança,

quer a nível institucional quer a nível individual (Alarcão & Roldão, 2008). Contudo, investir nos profissionais da educação trás um conjunto de benefícios, nomeadamente a manutenção e desenvolvimento do seu empenho, que são essenciais para a aprendizagem, para o bem-estar e para os resultados dos alunos (Day, 2001).

Analisando todos os aspetos anteriormente referidos, permitimo-nos concluir que alcançámos o grande objetivo da nossa investigação, uma vez que conseguimos dar resposta à questão geral de partida, de modo que, em síntese, podemos referir que a colaboração e a reflexão num grupo são deveras importantes para a reestruturação do modo de trabalho dos departamentos e por inerência, da organização escola. No entanto, é necessário promover boas condições de supervisão e liderança, alicerçadas num percurso de natureza formativa de qualidade ao nível da supervisão pedagógica, por parte dos coordenadores de departamento, que lhes forneçam as ferramentas indispensáveis para os tornar mais hábeis no processo de supervisão e liderança e mais capazes de incentivar o grupo a colaborar, a partilhar as suas ideias e saberes, diluindo-se a hierarquia e baseando-se as relações no respeito mútuo e na aceitação das diferenças. Todavia, embora os líderes assumam um papel preponderante num processo de mudança, há todo um coletivo humano que pode e deve contribuir para o bem comum, embora seja fundamental assegurar uma conjuntura favorável a esse processo, quer no que respeita às condições físicas, quer sobretudo no tempo que é facultado aos professores para poderem participar de forma ativa, refazendo identidades, ajustando-se e assimilando as mudanças que vão surgindo. Contudo, há que ter presente que apenas o tempo não dá quaisquer garantias, embora proporcione as oportunidades, que podem e devem ser agarradas com as duas mãos, pois só assim haverá a tão pretendida mudança.

Dada a natureza do estudo efetuado, somos da opinião de que as conclusões apresentadas constituem uma leitura e uma interpretação entre outras possíveis, tendo em linha de conta o momento e o contexto em que foi efetuado, bem como os intervenientes na investigação, incluindo quem a conduziu. Deste modo, consideramos que estes fatores podem constituir uma das limitações que encontramos à nossa investigação, embora o objetivo da mesma se prenda com a análise de uma realidade educativa de determinada escola, circunscrita ao departamento de ciências experimentais e respetiva coordenadora e deste modo, não constitua uma das nossas metas, a generalização a outros contextos. Contudo, pensamos que deste estudo é possível retirar alguns benefícios, na medida em que, haverá outros departamentos, quiçá noutras escolas, em que ocorram situações semelhantes às analisadas, que de alguma forma possam refletir sobre a situação por nós

apresentada e eventualmente retirar algumas ilações, que lhes permitam alterar e melhorar o trabalho desenvolvido ao nível dos departamentos.

Outro aspeto que poderá constituir uma limitação ao trabalho desenvolvido, prende-se com o facto de, no decorrer da nossa atividade profissional e durante a realização da investigação, nos movimentarmos nos mesmos cenários dos restantes intervenientes, o que por um lado, nos permitiu compreender com maior detalhe e profundidade o que pensam sobre determinado assunto ou o que fazem em determinadas circunstâncias, mas por outro, poderá de algum modo, ter contribuído para que a perceção e a interpretação de algumas situações fossem influenciadas pelo nosso sistema de valores e juízo crítico, embora tenhamos tentado o mais possível, cumprir todas as exigências éticas na nossa forma de atuação, quer no que diz respeito ao rigor metodológico, quer na preocupação evidenciada na interpretação e compreensão das palavras e das ações. Um outro constrangimento que se tornou uma constante ao longo do estudo, relaciona-se com a reduzida disponibilidade de que dispusemos ao longo deste período, para nos dedicarmos a este projeto como gostaríamos. Também por parte dos entrevistados, o fator tempo constituiu um entrave, na medida em que, encontrando-se sempre todos muito atarefados, nos vimos na necessidade de efetuar as entrevistas à hora do almoço, o que poderá ter contribuído para que os sujeitos revelassem uma certa tendência para acelerar o processo, podendo eventualmente, ter-se perdido alguma informação relevante para o estudo.

Consideramos ainda, que alguns aspetos que não foram aprofundados, poderiam constituir objetos de estudo em futuras investigações, nomeadamente, a ação dos restantes departamentos e outras estruturas da escola, como os Conselhos de Turma ou o Conselho Pedagógico, na promoção de um trabalho colaborativo, de natureza reflexiva entre os professores. Pensamos também que poderá ser pertinente, o aprofundamento de uma investigação sobre a importância da formação nas áreas da supervisão pedagógica e liderança por parte dos coordenadores de departamento e averiguar, em que medida esta contribui para a dinâmica dos grupos que coordenam. Por fim, uma vez que este projeto envolveu a maioria dos elementos do departamento, estamos convictos de que, por pouco que tenha sido, despertámos e aguçámos algumas sensibilidades e intenções, pelo que, consideramos que seria interessante voltar a efetuar uma análise de natureza semelhante a médio prazo, considerando o mesmo objeto de estudo, permitindo estabelecer comparações com a situação atual e constatar se, efetivamente, se verificaram algumas mudanças e se estas se revelaram proveitosas para professores e alunos, uma vez que, retomando uma reflexão sobejamente conhecida, também nós cremos que, embora não possamos voltar

atrás no tempo e mudar a forma como tudo começa, possuímos as competências e as ferramentas necessárias para delinear um final diferente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. Em I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Em I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). Prefácio. Em I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. Em I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Atas das reuniões de departamento.
- Azevedo, M. (2009). *Teses, relatórios e trabalhos escolares. Sugestões para a estruturação da escrita* (7.ª ed.). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (5.ª ed.). Lisboa: Edições 70.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caria, T. (2000). *A cultura profissional dos professores. O uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Conselho Europeu (2001). *Relatório do Conselho "Educação"*. Relatório final. Recuperado em 2011, maio 14, de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_pt.html
- Coutinho, C. P. (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade - Issues of validity and reliability in qualitative research*. Recuperado em 2012, fevereiro 11, de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015_ART01_Coutinho%5Brev_OK%5D.pdf
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto: Porto Editora.
- Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes. Guia prático para a avaliação de desempenho*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação. O papel dos professores*. Lisboa: Presença.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. & Forte A. (2010). Concepções e práticas de colaboração docente. Em M. P. Alves & M. A. Flores, (Ed.), *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Pedago.

- Fonseca, A. (2000). A liderança escolar e a comunicação relacional. Em J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Ed.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (2009). Ser professor na escola de massas. Em J. Formosinho (Ed.), *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, M. A. S (2002). *Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: Asa.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers relations with colleagues. *International Journal of Education Research*, 35, 503-527.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. Em A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Jares, J. R. (2002). *Educação e conflito*. Porto: Asa.
- Jesus, S. N., Campos, P., Alaíz, V. & Alves, J. M. (2000). *Trabalho em equipa e gestão escolar*. Porto: Asa.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, A. (2000). O projeto educativo de escola no projeto de uma escola aprendente. Em J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Ed.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira, M. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. Em I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Paixão, M. (2004, maio). A escola que aprende. *Jornal Via Esen*, 1, 3.

Portaria n.º 921/92 de 23 de Setembro. Recuperado em 2011, julho 3, de <http://www.dre.pt/cgi/dr1s.exe>

Projeto educativo da escola.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Regulamento interno da escola.

Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. Em I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Sergiovanni, T. J. & Starratt R. J. (1986). *Supervisão. Perspectivas humanas*. São Paulo: EPU.

Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Terrear - *A autoavaliação de escolas e o amigo crítico*. (2007). Recuperado em 2011, novembro 28, de <http://terrear.blogspot.com/2007/01/auto-avaliao-de-escolas-e-o-amigo.html>

Tuckman, B. (1994). *Manual de investigação em educação* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um TEAR: Estratégias emergentes de “andaimeação” definidas por supervisoras e supervisionadas. *Revista da Educação*, 15, 5-26.

Whitaker, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Asa.

Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2.^a ed.). Thousand Oaks: Sage.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Pedido de autorização à Diretora Pedagógica da escola para efetuar o estudo



Exma. Sra. Diretora Pedagógica



Assunto: pedido de autorização para desenvolvimento de um projeto de investigação

Encontrando-me a desenvolver um projeto de investigação destinado à elaboração da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, a apresentar à Escola Superior de Educação Almeida Garrett, venho solicitar a V. Exa. autorização para desenvolver o estudo nesta escola, mais concretamente no departamento de ciências experimentais.

O projeto de investigação que me proponho desenvolver subordina-se ao tema *A ação da coordenadora do departamento de ciências experimentais e restantes elementos, na implementação de um trabalho colaborativo e reflexivo, cujo objetivo é compreender uma realidade educativa, que se traduz na forma como agem e interagem os elementos do departamento de ciências experimentais e respetiva coordenadora, no que respeita à promoção de um trabalho de natureza colaborativa e reflexiva recolhendo as perceções e os significados que os sujeitos participantes lhes atribuem.*

Para levar a cabo o referido estudo, necessito que me seja concedida autorização para consultar as atas das reuniões de departamento, bem como para realizar entrevistas aos elementos que o compõem.

A investigação efetuar-se-á a partir do terceiro período e durante o próximo ano letivo.

Os dados recolhidos serão apenas divulgados no relatório final do estudo, sendo salvaguardado o anonimato dos seus intervenientes, incluindo o da instituição.

Agradecendo desde já a atenção dispensada por V. Exa, apresento os meus melhores cumprimentos.

Maria Manuela Almeida

(Professora de Física e Química A, do departamento de ciências experimentais)

, 14 de Abril de 2011

APÊNDICE B – Autorização dos professores para a gravação das entrevistas em suporte áudio



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRET

Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

AUTORIZAÇÃO

_____, na qualidade de professor(a) do departamento de ciências experimentais, autorizo que a entrevista realizada por Maria Manuela Fernandes Martins Antunes de Almeida, inserida no âmbito de um trabalho de investigação, destinado à elaboração da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, a apresentar à Escola Superior de Educação Almeida Garrett, submetida ao tema:

A ação da coordenadora do departamento de ciências experimentais e restantes elementos, na implementação de um trabalho colaborativo e reflexivo.
seja gravada em suporte áudio.

_____, ____ de _____ de 2012

(Assinatura legível)

APÊNDICE C – Autorização da coordenadora para a gravação da entrevista em suporte áudio



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRET

Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

AUTORIZAÇÃO

_____, na qualidade de coordenadora do departamento de ciências experimentais, autorizo que a entrevista realizada por Maria Manuela Fernandes Martins Antunes de Almeida, inserida no âmbito de um trabalho de investigação, destinado à elaboração da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, a apresentar à Escola Superior de Educação Almeida Garrett, submetida ao tema:

A ação da coordenadora do departamento de ciências experimentais e restantes elementos, na implementação de um trabalho colaborativo e reflexivo.
seja gravada em suporte áudio.

_____, ____ de _____ de 2012

(Assinatura legível)

APÊNDICE D – Guião da entrevista realizada aos professores



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRET

Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXPERIMENTAIS

GRUPO TEMÁTICO I - CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

1. Que idade tens?
2. Há quanto tempo és professor(a)?
3. Quais as tuas habilitações académicas?
4. Quais os níveis de ensino e disciplinas que lecionas?
5. Desempenhas algum cargo neste ano letivo?

GRUPO TEMÁTICO II – FUNÇÕES E PERFIL DA COORDENADORA DO DEPARTAMENTO

- 1- Do teu ponto de vista, quais te parecem ser as mais importantes funções da coordenadora do departamento e em especial, do departamento de Ciências Experimentais?
- 2- Para desempenhar da melhor forma as funções anteriormente referidas, que características pessoais devem possuir a coordenadora do departamento?

GRUPO TEMÁTICO III – PERCEPÇÕES SOBRE A ATUAÇÃO DA COORDENADORA DO DEPARTAMENTO

- 1- Quais as práticas mais frequentemente evidenciadas pela coordenadora de departamento, no desempenho das funções que lhe são atribuídas?
- 2- Tendo em conta os momentos do ano letivo, quais aquelas a que a coordenadora dá prioridade?
- 3- Sentes que os professores que integram o departamento saem das reuniões de departamento com a sensação de que estas foram úteis e que a sua coordenadora zela pelos seus interesses?

GRUPO TEMÁTICO IV – PERCEPÇÕES SOBRE A (IN)EXISTÊNCIA DE TRABALHO COLABORATIVO NO DEPARTAMENTO

- 1- Podes referir-me alguma(s) situação(ões) que nesta escola, tenha(m) constituído um obstáculo ao desempenho da tua profissão?
- 2- Nas situações anteriormente referidas pediste ajuda ou esta foi-te oferecida? Por quem?
- 3- No departamento promovem-se estratégias e o planeamento de trabalho conjunto entre os docentes que lecionam a mesma disciplina, no mesmo ano de escolaridade?
Se sim, com que frequência e como o fazem?
- 4- No departamento promove-se outro tipo de atividades que impliquem um trabalho de natureza colaborativa entre os professores?

GRUPO TEMÁTICO V - IMPEDIMENTOS AO TRABALHO COLABORATIVO

- 1- Na tua opinião, quais os maiores obstáculos que se colocam ao trabalho colaborativo entre os professores do departamento?
- 2- Sentes que os professores são pouco motivados, ou há um espírito de equipa e de colaboração nas várias tarefas a que são chamados?

GRUPO TEMÁTICO VI – PARA UMA IMPLEMENTAÇÃO DE BOAS PRÁTICAS

- 1- No que respeita ao trabalho colaborativo, quais as boas práticas que se encontram implementadas no departamento?
- 2- Quais as que necessitam de ser melhoradas, ou adotadas, pelo facto de pouco ou quase nunca se praticarem?
- 3- Como professor(a) do departamento, de que forma podes contribuir para a promoção do trabalho colaborativo, para que este seja uma prática sistemática?

A entrevista termina aqui. Gostarias de acrescentar algo?

Muito obrigada pela tua colaboração

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRET

Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

GUIÃO DA ENTREVISTA À COORDENADORA DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXPERIMENTAIS

GRUPO TEMÁTICO I - CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

1. Que idade tens?
2. Há quanto tempo lecionas nesta escola?
3. Quais as tuas habilitações académicas?
4. Há quantos anos desempenhas o cargo de Coordenadora do Departamento de Ciências Experimentais?
5. Quantos professores integram o Departamento que coordenas?

GRUPO TEMÁTICO II – FUNÇÕES E PERFIL DA COORDENADORA DO DEPARTAMENTO

- 1- Do teu ponto de vista, quais te parecem ser as mais importantes funções do coordenador de departamento e em especial, do departamento de Ciências Experimentais?

- 2- Para desempenhar da melhor forma as funções anteriormente referidas, que características pessoais deve possuir o coordenador do departamento?

- 3- Das funções que tens que desempenhar, quais te parecem mais importantes para o bom funcionamento do departamento? As que estão relacionadas com a vertente humana, ou com a vertente mais burocrático-administrativa?

GRUPO TEMÁTICO III – PERCEPÇÕES SOBRE A ATUAÇÃO DA COORDENADORA DO DEPARTAMENTO

- 1- No exercício do cargo de coordenadora de departamento, sentes que desempenhas da melhor forma todas as funções que te são atribuídas?

- 2- Tendo em conta os momentos do ano letivo, quais são aquelas a que dás prioridade?

- 3- Sentes que os professores que integram o departamento saem das reuniões de departamento com a sensação de *missão cumprida*? Isto é, que saem motivados, confiantes que zelas pelos seus interesses?

GRUPO TEMÁTICO IV – PERCEPÇÕES SOBRE A (IN)EXISTÊNCIA DE TRABALHO COLABORATIVO NO DEPARTAMENTO

- 1- Já se verificaram na escola, situações indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo e sistemático por parte dos elementos do departamento?
Se sim, como se procedeu?
Qual a situação mais problemática que enfrentaste?
Conseguiu(ram) resolver-se a(s) situação(ões)?

- 2- No departamento promovem-se estratégias e o planeamento de trabalho conjunto entre os docentes que lecionam a mesma disciplina, no mesmo ano de escolaridade?
Se sim, com que frequência e como o fazem?
- 3- No departamento promove-se outro tipo de atividades que impliquem um trabalho de natureza colaborativa entre os professores?
Se sim, quais? E entre os diferentes departamentos curriculares?
- 4- Há acompanhamento do trabalho que cada docente realiza com as suas turmas?
Se sim, por parte de quem?
- 5- No departamento existe o hábito de apoiar os professores com menos experiência, ou que, em determinados momentos manifestam mais dificuldades?
Se sim, como é feito este acompanhamento?
- 6- É usual fazer algum tipo de integração dos novos docentes no departamento e na escola?
Se sim, por parte de quem?
- 7- Nas reuniões de departamento abordam-se temas, que obriguem os professores a utilizar processos de colaboração e de reflexão?
Se sim, com que frequência?

GRUPO TEMÁTICO V - IMPEDIMENTOS AO TRABALHO COLABORATIVO

- 1- Na tua opinião, quais os maiores obstáculos que se colocam ao trabalho colaborativo entre os professores do departamento?
E entre os diferentes departamentos curriculares?

- 2- Como coordenadora, sentes que os professores são pouco motivados, ou há um espírito de equipa e de colaboração nas várias tarefas a que são chamados?

GRUPO TEMÁTICO VI – PARA UMA IMPLEMENTAÇÃO DE BOAS PRÁTICAS

- 1- No que respeita ao trabalho colaborativo, quais as boas práticas que se encontram implementadas no departamento?
- 2- Quais as que necessitam de ser melhoradas, ou adotadas, pelo facto de pouco ou quase nunca se praticarem?
- 3- Como coordenadora do departamento e líder do grupo, de que forma podes contribuir para a promoção do trabalho colaborativo, para que este seja uma prática sistemática entre os professores que integram o departamento?

A entrevista termina aqui. Gostarias de acrescentar algo?

Muito obrigada pela tua colaboração

APÊNDICE F – Grelha de verificação da entrevista aos professores do departamento de ciências experimentais

Literatura de apoio	MOMENTO DE PRÉ-ENTREVISTA
<ul style="list-style-type: none"> • Bogdan, R., & Biklen, S. (1994); • Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (1992); • Tuckman, B. (1994). 	<p>Nos momentos que antecedem a entrevista, serão divulgados os objetivos da mesma e fornecidas algumas informações relevantes no que respeita ao seu conteúdo. Procura-se deste modo, criar um clima de descontração e motivação, propício ao desenrolar da entrevista. Neste preâmbulo, pretende-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Divulgar o objetivo da entrevista e a sua importância para o trabalho desenvolvido pela entrevistadora; • Solicitar a colaboração do(a) entrevistado(a); • Garantir a confidencialidade da informação recolhida; • Garantir o acesso aos resultados do estudo efetuado, se o(a) entrevistado(a) o desejar; • Solicitar autorização para a gravação da entrevista em suporte áudio; • Efetuar uma breve síntese dos temas a abordar, nomeadamente no que respeita às perceções do(a) entrevistado(a), relativamente: <ul style="list-style-type: none"> - às funções e perfil da Coordenadora do Departamento; - às formas de interação e de reflexão promovidas pela Coordenadora do Departamento, no âmbito das funções e perfil referidos; - à frequência e qualidade do trabalho colaborativo entre os elementos do Departamento; - aos fatores que condicionam a dinâmica do trabalho colaborativo no Departamento; - às estratégias que podem ser adotadas no sentido de implementar/desenvolver uma cultura de trabalho de natureza colaborativa e reflexiva.

ENTREVISTA					
Literatura de apoio	Grupos temáticos	Subgrupos temáticos	Questão colocada	Objetivo (s) da questão	Questão parcelar de investigação
<ul style="list-style-type: none"> • Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores 	I CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL		<ol style="list-style-type: none"> 1- Que idade tens? 2- Há quanto tempo és professor(a)? 3- Quais as tuas habilitações académicas? 4- Quais os níveis de ensino e disciplinas que lecionas? 5- Desempenhas algum cargo neste ano letivo? 	<ul style="list-style-type: none"> • Manter o clima de descontração anteriormente criado, permitindo que o(a) entrevistado(a) se sinta confortável e preparado(a) para as questões que lhe irão ser colocadas; • Caracterizar o(a) entrevistado(a) em termos pessoais e profissionais. 	

(continuação)

Literatura de apoio	Grupos temáticos	Subgrupos temáticos	Questão colocada	Objetivo (s) da questão	Questão parcelar de investigação
<ul style="list-style-type: none"> • Alarcão e Tavares (2003) • Alarcão et al (1996) • Formosinho, (2009) • Fullan e Hargreaves (2001) • Guerra (2002) • Jares (2002) • Jesus (2000) • Lima (2002) • Portaria n.º 921/92 de 23 de Setembro (estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa) • Regulamento interno da escola • Sergiovanni e Starratt (1986) 	II FUNÇÕES E PERFIL DA COORDENADORA DO DEPARTAMENTO	II.1. Funções prioritárias da coordenadora de departamento.	1- Do teu ponto de vista, quais te parecem ser as mais importantes funções da coordenadora do departamento e em especial, do departamento de Ciências Experimentais?	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar quais as funções da coordenadora, que os professores consideram mais importantes; 	1. Qual o papel da coordenadora de departamento na sua função de gestora de recursos humanos?
		II.2. Perfil da coordenadora de departamento.	2- Para desempenhar da melhor forma as funções anteriormente referidas, que características pessoais deve possuir a coordenadora do departamento?	<ul style="list-style-type: none"> • Das funções referidas como mais importantes, verificar qual a vertente mais valorizada na Coordenadora, se a vertente humana, se a burocrático-administrativa. 	

(continuação)

Literatura de apoio	Grupos temáticos	Subgrupos temáticos	Questão colocada	Objetivo (s) da questão	Questão parcelar de investigação
<ul style="list-style-type: none"> • Alarcão e Roldão (2008) • Alarcão e Tavares (2003) • Alarcão et al (2000) • Formosinho, (2009) • Fullan e Hargreaves (2001) • Guerra (2002) • Jesus (2000) • Lima (2002) • Vasconcelos (2007) 	<p style="text-align: center;">III PERCEÇÕES SOBRE A ATUAÇÃO DA COORDENADORA DO DEPARTAMENTO</p>	<p>III.1.Frequência das práticas evidenciadas pela coordenadora de departamento.</p>	<p>1- Quais as práticas mais frequentemente evidenciadas pela coordenadora de departamento, no desempenho das funções que lhe são atribuídas?</p> <p>2- Tendo em conta os momentos do ano letivo, quais aquelas a que a coordenadora dá prioridade?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as estratégias mais utilizadas pela coordenadora, na sua função de supervisora como facilitadora, orientadora e promotora de boas práticas. 	<p>2. De que forma a coordenadora percebe e exerce a supervisão no órgão de gestão que coordena?</p>
		<p>III.2.Grau de satisfação em relação ao desempenho da coordenadora.</p>	<p>3- Sentes que os professores que integram o departamento saem das reuniões de departamento com a sensação de que estas foram úteis e que a sua coordenadora zela pelos seus interesses?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar se os professores sentem que a coordenadora os incentiva e zela pelo seu bem-estar. 	

(continuação)

Literatura de apoio	Grupos temáticos	Subgrupos temáticos	Questão colocada	Objetivo (s) da questão	Questão parcelar de investigação
<ul style="list-style-type: none"> • Flores et al (2010) • Day (2001) • Elias (2008) • Fonseca (2000) • Formosinho, (2009) • Fullan e Hargreaves (2001) • Jesus (2000) • Lima (2002) 	IV PERCEPÇÕES SOBRE A (IN)EXISTÊNCIA DE TRABALHO COLABORATIVO	IV.1. Situações indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo; a quem recorrer.	<p>1- Podes referir-me alguma (s) situação (ões) que nesta escola, tenha (m) constituído um obstáculo ao desempenho da tua profissão?</p> <p>2- Nas situações anteriormente referidas pediste ajuda ou esta foi-te oferecida? Por quem?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Detetar situações que constituem obstáculos ao desempenho do professor, com repercussões nas aprendizagens dos alunos, que poderiam ser minimizadas mediante uma cultura de trabalho colaborativo. • Averiguar a quem os professores recorrem maioritariamente, ou quem lhes presta auxílio nas situações referidas. 	<p>3. Que situações se verificaram na escola, indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo, reflexivo e sistemático por parte dos elementos do departamento?</p>
		IV.2. Atividades realizadas de forma colaborativa entre os professores.	<p>3- No departamento promovem-se estratégias e o planeamento de trabalho conjunto entre os docentes que lecionam a mesma disciplina, no mesmo ano de escolaridade? Se sim, com que frequência e como o fazem?</p> <p>4- No departamento promove-se outro tipo de atividades que impliquem um trabalho de natureza colaborativa entre os professores?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar boas práticas, promotoras do trabalho colaborativo e a frequência com que ocorrem, a um nível mais prático. • Identificar boas práticas, promotoras do trabalho colaborativo e a frequência com que ocorrem, numa abordagem de natureza mais reflexiva. 	<p>4. Quais os processos de colaboração e de reflexão utilizados pelos elementos do departamento?</p>

(continua) 107

(continuação)

Literatura de apoio	Grupos temáticos	Subgrupos temáticos	Questão colocada	Objetivo (s) da questão	Questão parcelar de investigação
<ul style="list-style-type: none">• Alarcão & Roldão, (2008)• Alves, Flores et al (2010)• Day (2001)• Elias (2008)• Fonseca (2000)• Formosinho, (2009)• Fullan e Hargreaves (2001)• Jesus (2000)• Lima (2002)	V IMPEDIMENTOS AO TRABALHO COLABORATIVO	V.1. Obstáculos colocados ao trabalho de natureza colaborativa.	1- Na tua opinião, quais os maiores obstáculos que se colocam ao trabalho colaborativo entre os professores do departamento?	• Identificar causas que constituem obstáculos ao trabalho colaborativo, relacionadas com a vivência diária e que constituem forças resistentes à execução do trabalho.	5. Quais os obstáculos que condicionam os processos de natureza colaborativa e reflexiva, por parte dos elementos do departamento?
		V.2. Contributo dos professores para o funcionamento do departamento.	2- Sentes que os professores são pouco motivados, ou há um espírito de equipa e de colaboração nas várias tarefas a que são chamados?	• Averiguar a forma como os professores avaliam a sua própria atitude e em que medida esta influencia o desempenho do departamento.	

(continua)

APÊNDICE G – Grelha de verificação da entrevista à coordenadora do departamento de ciências experimentais

Literatura de apoio		MOMENTO DE PRÉ-ENTREVISTA			
<ul style="list-style-type: none"> • Bogdan, R., & Biklen, S. (1994); • Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (1992); • Tuckman, B. (1994). 		<p>Nos momentos que antecedem a entrevista, serão divulgados os objetivos da mesma e fornecidas algumas informações relevantes no que respeita ao seu conteúdo. Procura-se deste modo, criar um clima de descontração e motivação, propício ao desenrolar da entrevista. Neste preâmbulo, pretende-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Divulgar o objetivo da entrevista e a sua importância para o trabalho desenvolvido pela entrevistadora; • Solicitar a colaboração da entrevistada; • Garantir a confidencialidade da informação recolhida; • Garantir o acesso aos resultados do estudo efetuado, se a entrevistada o desejar; • Solicitar autorização para a gravação da entrevista em suporte áudio; • Efetuar uma breve síntese dos temas a abordar, nomeadamente no que respeita às perceções da entrevistada, relativamente: <ul style="list-style-type: none"> - às funções e perfil do Coordenador do Departamento; - às formas de interação e de reflexão promovidas pela entrevistada, no âmbito das funções e perfil referidos; - à frequência e qualidade do trabalho colaborativo entre os elementos do Departamento; - aos fatores que condicionam a dinâmica do trabalho colaborativo no Departamento; - às estratégias que podem ser adotadas no sentido de implementar/desenvolver uma cultura de trabalho de natureza colaborativa e reflexiva. 			
ENTREVISTA					
Literatura de apoio	Grupos temáticos	Subgrupos temáticos	Questão colocada	Objetivo (s) da questão	Questão parcelar de investigação
<ul style="list-style-type: none"> • Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores 	I CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL		<ol style="list-style-type: none"> 1. Que idade tens? 2. Há quantos anos lecionas nesta escola? 3. Quais as tuas habilitações académicas? 4. Há quantos anos desempenhas o cargo de coordenadora do departamento de Ciências Experimentais? 5. Quantos professores integram o Departamento que coordenas? 	<ul style="list-style-type: none"> • Manter o clima de descontração anteriormente criado, permitindo que a entrevistada se sinta confortável e preparada para as questões que lhe irão ser colocadas; • Caracterizar a entrevistada em termos pessoais e profissionais. 	

(continuação)

Literatura de apoio	Grupos temáticos	Subgrupos temáticos	Questão colocada	Objetivo (s) da questão	Questão parcelar de investigação
<ul style="list-style-type: none">• Alarcão e Tavares (2003)• Alarcão et al (1996)• Formosinho, (2009)• Fullan e Hargreaves (2001)• Guerra (2002)• Jares (2002)• Jesus (2000)• Lima (2002)• Portaria n.º 921/92 de 23 de Setembro (estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa)• Regulamento interno da escola• Sergiovanni e Starratt (1986)	II FUNÇÕES E PERFIL DA COORDENADORA DO DEPARTAMENTO	II.1. Funções prioritárias da coordenadora.	1- Do teu ponto de vista, quais te parecem ser as mais importantes funções do coordenador de departamento e em especial, do departamento de Ciências Experimentais?	<ul style="list-style-type: none">• Averiguar quais as funções que a coordenadora do departamento considera prioritárias no desempenho da sua função;	1. Qual o papel da coordenadora de departamento na sua função de gestora de recursos humanos?
		II.2. Perfil da coordenadora de departamento.	2- Para desempenhar da melhor forma as funções anteriormente referidas, que características pessoais deve possuir o coordenador do departamento? 3- Das funções que tens que desempenhar, quais te parecem mais importantes para o bom funcionamento do departamento? As que estão relacionadas com a vertente humana, ou com a vertente mais burocrático-administrativa?	<ul style="list-style-type: none">• Avaliar em que medida, a coordenadora relaciona as suas funções prioritárias com as características que deve possuir; • Identificar, de entre as características pessoais da figura da coordenadora, quais as mais valorizadas, se as de âmbito relacional, se as relativas à área dos conhecimentos.	

(continuação)

Literatura de apoio	Grupos temáticos	Subgrupos temáticos	Questão colocada	Objetivo (s) da questão	Questão parcelar de investigação
<ul style="list-style-type: none">• Alarcão e Roldão (2008)• Alarcão e Tavares (2003)• Alarcão et al (2000)• Formosinho, (2009)• Fullan e Hargreaves (2001)• Guerra (2002)• Jesus (2000)• Lima (2002)• Vasconcelos (2007)	III PERCEÇÕES SOBRE A ATUAÇÃO DA COORDENADORA DO DEPARTAMENTO	III.1. Autocrítica relativa ao desempenho no exercício do cargo.	1- No exercício do cargo de coordenadora de departamento, sentes que desempenhas da melhor forma todas as funções que te são atribuídas? 2- Tendo em conta os momentos do ano letivo, quais são aquelas a que dás prioridade?	<ul style="list-style-type: none">• Promover uma breve reflexão relativamente ao desempenho do cargo;• Verificar quais as funções a que a coordenadora atribui maior ponderação e dedicação em função de determinados momentos do ano letivo.	2. De que forma a coordenadora percebe e exerce a supervisão no órgão de gestão que coordena?
		III.2. Grau de satisfação em relação ao desempenho da coordenadora.	3- Sentes que os professores que integram o departamento saem das reuniões de departamento com a sensação de missão cumprida? Isto é, que saem motivados, confiantes que zelam pelos seus interesses?	<ul style="list-style-type: none">• Recolher a perceção da coordenadora, relativamente à forma como decorrem as reuniões de departamento, ao ânimo, confiança e motivação, sentidos pelos professores.	

(continua)

(continuação)

Literatura de apoio	Grupos temáticos	Subgrupos temáticos	Questão colocada	Objetivo (s) da questão	Questão parcelar de investigação
<ul style="list-style-type: none"> • Alves, Flores et al (2010) • Day (2001) • Elias (2008) • Fonseca (2000) • Formosinho, (2009) • Fullan e Hargreaves (2001) • Jesus (2000) • Lima (2002) 	<p style="text-align: center;">IV PERCEÇÕES SOBRE A (IN)EXISTÊNCIA DE TRABALHO COLABORATIVO</p>	<p>IV.1. Situações indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo; a quem recorrer.</p>	<p>1- Já se verificaram na escola, situações indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo e sistemático por parte dos elementos do departamento? Se sim, como se procedeu? Qual a situação mais problemática que enfrentaste? Conseguiu(ram) resolver-se a(s) situação(ões)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar situações problemáticas que tenham ocorrido e analisar a forma como a coordenadora interveio para a sua resolução. 	<p>3. Que situações se verificaram na escola, indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo, reflexivo e sistemático por parte dos elementos do departamento?</p>
		<p>IV.2. Actividades realizadas de forma colaborativa entre os professores.</p>	<p>2- No departamento promovem-se estratégias e o planeamento de trabalho conjunto entre os docentes que lecionam a mesma disciplina, no mesmo ano de escolaridade? Se sim, com que frequência e como o fazem?</p> <p>3- No departamento promove-se outro tipo de actividades que impliquem um trabalho de natureza colaborativa entre os professores? Se sim, quais? E entre os diferentes departamentos curriculares?</p> <p>4- Há acompanhamento do trabalho que cada docente realiza com as suas turmas? Se sim, por parte de quem?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a perceção da coordenadora, relativa a boas práticas, promotoras do trabalho colaborativo entre professores da mesma disciplina ou afins. • Identificar a perceção da coordenadora, relativa a outras actividades de natureza colaborativa, entre os professores do departamento, e entre departamentos. • Identificar a forma como se realiza a supervisão dentro da escola, ao nível do trabalho desenvolvido com os alunos. 	<p>4. Quais os processos de colaboração e de reflexão utilizados pelos elementos do departamento?</p>

(continua) 113

(continuação)

Literatura de apoio	Grupos temáticos	Subgrupos temáticos	Questão colocada	Objetivo (s) da questão	Questão parcelar de investigação
			<p>5- No departamento existe o hábito de apoiar os professores com menos experiência, ou que, em determinados momentos manifestam mais dificuldades? Se sim, como é feito este acompanhamento?</p> <p>6- É usual fazer algum tipo de integração dos novos docentes no departamento e na escola? Se sim, por parte de quem?</p> <p>7- Nas reuniões de departamento abordam-se temas, que obriguem os professores a utilizar processos de colaboração e de reflexão? Isto é, temas como, estratégias de ensino, problemas profissionais, necessidades de formação, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Identificar as estratégias utilizadas, no sentido de apoiar os docentes com menos experiência, ou que manifestem algum tipo de dificuldades.• Verificar a forma como os novos professores são integrados na escola.• Verificar que temas são abordados e tratados no seio do departamento, que promovam a discussão e o debate de ideias.	

(continuação)

Literatura de apoio	Grupos temáticos	Subgrupos temáticos	Questão colocada	Objetivo (s) da questão	Questão parcelar de investigação
<ul style="list-style-type: none"> • Alarcão & Roldão, (2008) • Alves, Flores et al (2010) • Day (2001) • Elias (2008) • Fonseca (2000) • Formosinho, (2009) • Fullan e Hargreaves (2001) • Jesus (2000) • Lima (2002) 	V IMPEDIMENTOS AO TRABALHO COLABORATIVO	V.1. Obstáculos colocados ao trabalho de natureza colaborativa.	1- Na tua opinião, quais os maiores obstáculos que se colocam ao trabalho colaborativo entre os professores do departamento? E entre os diferentes departamentos curriculares?	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar causas que constituem obstáculos ao trabalho colaborativo, relacionadas com a vivência diária. • Identificar causas que constituem obstáculos ao trabalho colaborativo no seio de um grupo, como forças resistentes à execução do trabalho. 	5. Quais os obstáculos que condicionam os processos de natureza colaborativa e reflexiva, por parte dos elementos do departamento?
		V.2. Contributo dos professores para o funcionamento do departamento.	2- Como coordenadora, sentes que os professores são pouco motivados, ou há um espírito de equipa e de colaboração nas várias tarefas a que são chamados?	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar a forma como a coordenadora avalia a atitude dos professores e em que medida esta influencia o desempenho do departamento. 	

(continuação)

Literatura de apoio	Grupos temáticos	Subgrupos temáticos	Questão colocada	Objetivo (s) da questão	Questão parcelar de investigação
<ul style="list-style-type: none"> • (Day, 2001) • Alarcão & Roldão, (2008) • Alarcão e Tavares (2003) • Alarcão et al (1996), • Alarcão et al (2000) • Alves, Flores et al (2010) • Day (2001) • Estrela (1984) • Fonseca (2000) • Formosinho, (2009) • Fullan e Hargreaves (2001) • Guerra (2002) • Hargreaves (2001) • Jares (2002) • Jesus (2000) • Nunes (2000) • Paixão (2004) • Sergiovanni e Starratt (1986) • Vasconcelos (2007) • Whitaker (1999) 	VI PARA UMA IMPLEMENTAÇÃO DE BOAS PRÁTICAS	VI.1. Boas práticas a manter.	1- No que respeita ao trabalho colaborativo, quais as boas práticas que se encontram implementadas no departamento?	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar procedimentos que a coordenadora considera serem boas práticas. 	6. Quais as boas práticas a ser reforçadas?
		VI.2. Boas práticas a reforçar ou a adotar.	2- Quais as que necessitam de ser melhoradas, ou adotadas, pelo facto de pouco ou quase nunca se praticarem?	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar quais as boas práticas que se devem manter, ou que necessitam de ser intensificadas e quais as que não se praticam e devem ser implementadas. 	
		VI.3. Contribuição da coordenadora para o reforço do trabalho colaborativo sistemático.	3- Como coordenadora do departamento e líder do grupo, de que forma podes contribuir para a promoção do trabalho colaborativo, para que este seja uma prática sistemática entre os professores que integram o departamento?	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar a perceção da coordenadora sobre a sua própria disponibilidade e a dos restantes elementos do departamento para adotar alterações. 	

APÊNDICE H –Categorias e subcategorias

(entrevistas realizadas aos professores do departamento)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
CARATERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO	1- Tempo de serviço; 2- Níveis e disciplinas lecionadas;
PERFIL DA COORDENADORA DO DEPARTAMENTO	3- Funções prioritárias; 4- Competências científicas e culturais; 5- Competências sociais e éticas; 6- Competências organizacionais.
A ATUAÇÃO DA COORDENADORA DO DEPARTAMENTO	7- Práticas evidenciadas pela coordenadora; 8- Áreas privilegiadas de intervenção; 9- Grau de satisfação em relação ao desempenho da coordenadora.
A (IN)EXISTÊNCIA DE TRABALHO COLABORATIVO NO DEPARTAMENTO	10- Situações indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo; 11- Superação de dificuldades; 12- Atividades realizadas de forma colaborativa.
IMPEDIMENTOS AO TRABALHO COLABORATIVO	13- Obstáculos ao trabalho colaborativo; 14- Motivação para o trabalho de equipa.
IMPLEMENTAÇÃO DE BOAS PRÁTICAS	15- Boas práticas a manter; 16- Estratégias de melhoria; 17- Contributos individuais para a melhoria do desempenho.

APÊNDICE I –Categorias e subcategorias

(entrevista realizada à coordenadora do departamento)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
CARATERIZAÇÃO DA ENTREVISTADA	1- Tempo de serviço; 2- Período de tempo no desempenho do cargo; 3- Número de professores do departamento;
PERFIL DA COORDENADORA DO DEPARTAMENTO	4- Funções prioritárias; 5- Competências científicas e culturais; 6- Competências sociais e éticas; 7- Competências organizacionais.
A ATUAÇÃO DA COORDENADORA DO DEPARTAMENTO	8- Desempenho do cargo; 9- Áreas privilegiadas de intervenção; 10- Percepção relativamente ao grau de satisfação dos professores.
A (IN)EXISTÊNCIA DE TRABALHO COLABORATIVO NO DEPARTAMENTO	11- Situações indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo; 12- Atividades realizadas de forma colaborativa; 13- Estratégias de apoio aos docentes; 14- Estratégias de integração dos novos professores; 15- Atividades que envolvem a reflexão e o questionamento.
IMPEDIMENTOS AO TRABALHO COLABORATIVO	16- Obstáculos ao trabalho colaborativo; 17- Motivação para o trabalho de equipa.
IMPLEMENTAÇÃO DE BOAS PRÁTICAS	18- Boas práticas a manter; 19- Estratégias de melhoria; 20- Contributos individuais para a melhoria do desempenho.

APÊNDICE J – Análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos professores do departamento

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
CARATERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO	1- Tempo de serviço	"1 ano e 1 período" "5 anos" "8 anos" "18 anos" "20 anos"	"Entrei na profissão há 1 ano e 1 período" "Sou professora há 5 anos" "Ham... julgo que é o 8º ano, tirando o estágio" "Há 18 anos" "Há cerca de 20 anos"	P1 P2 P3 P4 P5
	2- Níveis e disciplinas lecionadas	CNatureza- 6º CNaturais- 7º, 8º CFQ- 7º, 9º Química- 12º CNatureza- 5º BG- 10º, 11º DT- 10º CNaturais- 7º, 8º, 9º DT- 7º CNatureza- 6º BG- 11º Biologia- 12º DT- 12º	"O 6º, o 7º e o 8º ano do ensino básico. As disciplinas de Ciências da Natureza para o 6º ano e Ciências Naturais no 7º e no 8º" "Este ano letivo, leciono 7º Ciências Físico-químicas, 9º ano Ciências Físico químicas e 12º Química" "Ham,, neste momento, Ciências da Natureza, 5º ano e Biologia e Geologia, 10º e 11º ano". "Sou Diretora de Turma do 10º 1B" "Leciono 7º ano, 8º e 9º todos de Ciências Naturais." "Sou Diretora de Turma do 7º ano" "6º ano Ciências da Natureza, 11º Biologia e Geologia e 12º Biologia". "Direção de Turma do 12º 1B.	P1 P2 P3 P4 P5

(continuação)

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
PERFIL DA COORDENADORA DO DEPARTAMENTO	3- Funções prioritárias	"saber delegar/dar apoio/dar informações sobre formação/fazer a ponte/ transmitir as ideias/tudo está a ser operacionalizado"	"...saber delegar funções, saber dar apoio quando é necessário, ..., dar informações sobre formação dos professores disponível, e em que área, ...fazer a ponte entre a Direção e os professores, saber transmitir as ideias dos professores à Direção, e da Direção aos professores, ...ter a certeza que tudo está a ser operacionalizado nas funções que os professores têm..."	P1
		"ajudar-nos/ parte legislativa/ parte burocrática/faz a ponte"	"...deve ajudar-nos ... na parte legislativa e na parte burocrática, ...faz a ponte entre os docentes do departamento e o Conselho Pedagógico."	P2
		"incentivar"	"...incentivar também os elementos do departamento a criar mais, a fazer mais..."	P3
		"fazer interação/ transmitir todas informações/ se as coisas estão a correr corretamente/ transmitir-nos aquilo que a Direção da Escola sente"	"uma pessoa que deve fazer interação...deve-nos transmitir todas informações que são discutidas no Conselho Pedagógico, fazer-nos chegar tudo aquilo que nós temos realizar e cumprir, ... saber se as coisas estão a correr corretamente, se é necessário fazer algum ajuste, ..., transmitir-nos aquilo que a Direção da Escola sente em relação ao nosso trabalho."	P4
		"presença ativa em Reuniões de Conselho Pedagógico/ transmitir as informações/ conduzir o projeto educativo/ prestar todo o apoio/ veículo de transmissão"	"...ter uma presença ativa em Reuniões de Conselho Pedagógico, ... defender os interesses do departamento em Conselho Pedagógico, ou mesmo junto da Direção. Em sentido contrário, ser capaz de transmitir as informações recolhidas nas reuniões do Pedagógico aos colegas do departamento, como novas diretrizes por parte da Direção. De conduzir o projeto educativo da escola, prestar todo o apoio possível aos colegas de departamento, quer os colegas da casa, quer aos novos que acabem de chegar, ser um veículo de transmissão entre todos os colegas do departamento."	P5

(continuação)

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
	4- Competênc. científicas e culturais			
	5- Competênc. sociais e éticas	"aberta/atenta e observadora/zelar pelos colegas/ perceber os comportamentos/ comunicativa"	"...deve ser uma pessoa aberta, ou seja, que aceita bem as opiniões dos outros... deve ser uma pessoa atenta e observadora, porque acho que deve zelar pelos colegas, observar, perceber os comportamentos... deve ser uma pessoa comunicativa, ham..., ou seja, que consegue dizer aquilo que tem dizer, ham..., que consegue conversar com as pessoas..."	P1
		"estabelecer o diálogo/ simpático/ conseguir um bom ambiente/ incentivar" "interessada/ simpática/ prestável"	"tem que conseguir estabelecer o diálogo com as pessoas que fazem parte do departamento,...ah, acho que tem que ser simpático, não é?! Também para conseguir um bom ambiente..." "...até para incentivar também os elementos do departamento a criar mais. Ser uma pessoa interessada, ham,...em defender o departamento...ham,...simpática, prestável..."	P3
	6-Competênc. organizacionais	"responsável"	"...tem que ser uma pessoa que é responsável, portanto sabe quais é que são suas responsabilidades e cumpre-as."	P1
		"organizada/prática/ conhecer as leis/ informar os outros"	"...deve ser uma pessoa muito organizada, muito prática,...deve conhecer as leis,...está sempre a sair legislação nova e o coordenador deve informar os outros elementos do departamento de todas alterações que possam surgir."	P2
		"perfil de liderança/ dinâmica/ com espírito de iniciativa/ incentivar"	"tem que ter um perfil de liderança,... acho que tem que ser uma pessoa dinâmica, com espírito de iniciativa, até para incentivar também os elementos do departamento a criar mais."	P3
		"cooperar/muito organizada/ saber como a escola funciona... aquilo que se pretende/saber transmitir"	"...deve cooperar muito com nosso trabalho...deve ser uma pessoa muito organizada, ou seja, deve saber como a escola funciona, aquilo que se pretende na nossa escola, e também depois saber transmitir todas as informações de uma forma muito objetiva e muito clara."	P4
		"ser uma pessoa proactiva/ empenhada/ com espírito colaborador/ organizada"	"...ser uma pessoa proactiva, empenhada, com espírito colaborador, no sentido de procurar sempre o que é melhor para o departamento, para escola e para os nossos alunos,... organizada, entre outras."	P5

(continua) 121

(continuação)

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
A ATUAÇÃO DA COORDENADORA DO DEPARTAMENTO	7- Práticas evidenciadas pela coordenadora	"se as funções... estão a ser de fato realizadas/se as coisas estão a correr bem/ se é preciso auxílio/ ênfase à produtividade/ documentos/ coisas... a nível... administrativo e burocrático"	"...eu acho que ela dá ênfase a se as funções que nós temos estão a ser de fato realizadas. ham,...dá ênfase a se está a ocorrer algum problema. Frequentemente, pergunta se as coisas estão a correr bem, se é preciso auxílio,... se surgiu algum problema, como é que ela pode ajudar a resolver." "Ham, ao mesmo tempo dá ênfase à produtividade, ou seja, gosta que as pessoas sejam produtivas, façam bem o seu trabalho, que sejam competentes, ham,...e também tem o cuidado com a parte mais burocrática,..., saber se os documentos estão todos preenchidos, na data em que devem ser preenchidos,...que as coisas mais a nível mais administrativo e burocrático também estejam a funcionar."	P1
		"prestar ajuda/ se estou bem/ se as aulas estão a correr bem/ nível de exigência/ converso"	"...visto que sou nova na escola, a coordenadora tem-se sempre mostrado muito atenciosa, sempre a querer prestar ajuda, sempre a perguntar se estou bem, se as aulas estão a correr bem." "Tem-se preocupado também com o nível de exigência, especialmente a nível do 9º ano,... os alunos vão ter teste intermédio, e é com ela muitas vezes que eu converso sobre fichas de trabalho, sobre os testes,...uma vez que sou a única professora a lecionar esse ano."	P2
		"trabalho... em reuniões de departamento/ documentação em ordem/ verificar/ como é que as coisas estão a correr/ estabelecer a ponte"	"...para além do trabalho... em reuniões de departamento, acho que tem o cuidado de ter sempre a documentação em ordem, de verificar se está tudo correto,..." "Ah, muitas vezes, informalmente, até se dirige aos membros do departamento...a perguntar como é que as coisas estão a correr, ham...,eu acho que estas são aquelas que eu mais me recordo, pelo menos do trabalho que é visível,...para além de estabelecer a ponte entre o Conselho Pedagógico, a Direção do Colégio e o Departamento."	P3
		"transmite/ recordar-nos... temos que cumprir/ arquivo dos testes/ como... estão a decorrer as aulas/ relação com os alunos/ parte mais científica/ obrigar a cumprir"	"...transmite de forma muito organizada, as informações...do Conselho Pedagógico...está permanentemente a recordar-nos algumas das coisas que temos que cumprir,...o arquivo dos testes, o saber como é que estão a decorrer as nossas aulas, ...a relação com os alunos, a parte mais científica, ham,...é ... muito rigorosa com ela própria,...também é rigorosa connosco, tentando de certa forma, obrigar-nos a cumprir com todas as nossas tarefas..."	P4

(continua)

(continuação)

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
		<p>"presença nas reuniões do pedagógico... da Direção/ organização de reuniões/ veículo de transmissão/ organização de atividades/ avaliação de dados/ planificação"</p>	<p>"...presença nas reuniões do pedagógico, ... junto da Direção da escola, ao nível do departamento. A organização de reuniões com alguma frequência para os colegas do departamento. Ser um veículo de transmissão de informação recolhida junto do Pedagógico e da Direção. A organização de atividades ao nível de departamento, a avaliação de dados, por exemplo, resultados das diferentes disciplinas, ham,... é um veículo de informação relativamente a diretrizes do Ministério da Educação, como testes intermédios, exames nacionais, entre outras. Também ao nível da planificação das visitas de estudo, dos projetos, da participação do departamento no dia da comunidade educativa e outras atividades escolares,..."</p>	<p>P5</p>
	<p>8- Areas privilegiadas de intervenção</p>	<p>"planificações/cumprir prazos/ documentos prontos/ atividades/ avaliações...bem feitas...justas/ aplicação dos critérios"</p> <p>"se nós temos muitas negativas/ avaliação"</p> <p>"planificação do ano letivo/ avaliações/ festa da comunidade educativa"</p> <p>"avaliação/ critérios de avaliação...com dignidade...e com justiça/ inicio do ano letivo e no final"</p>	<p>"...no início do ano, muita importância ao fato das planificações estarem feitas, estarem entregues, assim uma parte mais burocrática de cumprir prazos e de ter os documentos prontos, tanto para a Direção, como para os Encarregados de Educação, como para os Diretores de Turma. Depois ao longo do ano, acho que dá muita importância às atividades realizadas pelo departamento, se estão a ser divulgadas,...se estão a ser tratadas, se estão a ser preparadas...quais é que são os <i>feedback</i>. Ham...na altura das avaliações, preocupa-se muito que as avaliações estejam a ser bem-feitas. Também se preocupa nessa altura, para que as avaliações ... sejam justas, ...ah, e para que não haja assim grandes diferenças na aplicação dos critérios."</p> <p>"...eu penso que a coordenadora está sempre muito em cima do acontecimento, ham...neste momento...uma vez que vamos ter avaliações intermédias...a coordenadora está sempre a ver, ham,...se nós temos muitas negativas...eu penso que a coordenadora dá prioridade, essencialmente, à parte da avaliação."</p> <p>"...acho que o trabalho do início do ano, a planificação do ano letivo, a planificação das atividades,...especial atenção na altura das avaliações, e na altura da festa da comunidade educativa, onde é preciso uma grande coordenação entre os vários elementos na elaboração de atividades."</p> <p>"Sobretudo, a nível dos momentos de avaliação...para que nós apliquemos os critérios de avaliação, com muita dignidade e com muita justiça; embora no início do ano letivo e no final, também sejam são dois momentos muito importantes, porque há muita coisa a fazer."</p>	<p>P1</p> <p>P2</p> <p>P3</p> <p>P4</p>

(continua) 123

(continuação)

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
		"projeto educativo/ planificação/ avaliação/ comunicação de atividades de formação/ preparação das reuniões de avaliação/ avaliação dos resultados"	"...é feita uma seleção adequada e ajustada a cada momento letivo,... no início do ano, a apresentação em termos de projeto educativo, da participação do departamento. A planificação das atividades para o ano letivo, a organização de grupos de trabalho, a programação de visitas de estudo ou atividades que promovam a escola para o exterior. Depois a meio do período a avaliação nas diferentes disciplinas,...a comunicação de atividades de formação que possam ocorrer no exterior, ou mesmo a nível da escola,...no final do período letivo, a preparação das reuniões de avaliação e a avaliação dos resultados obtidos em cada disciplina, em cada ano de escolaridade, encontrar possíveis causas para o sucesso ou algum insucesso, entre outras."	P5
	9- Grau de satisfação em relação ao desempenho da coordenadora	"motivados/confiantes/ despacha muita coisa/ podem por os seus problemas/ a coordenadora vai...tentar resolvê-los"	"Normalmente saímos das reuniões motivados e confiantes, ham, ... pela eficiência com que, em pouco tempo se despacha muita coisa, acho que só isso motiva logo os professores... todos sentem que podem por os seus problemas, e sentem que se não forem resolvidos na altura, que a coordenadora vai estar atenta e vai tentar resolvê-los até à próxima reunião ou próximo contato que tiver com o professor,..."	P1
"bem informados"		"...eu acho que normalmente saímos das reuniões bem informados, o que acontece é que às vezes nós não gostamos das informações, mas a coordenadora não tem nada a ver com isso, muitas vezes o problema vem mesmo da legislação, de novas orientações, que são contra aquilo que nós gostaríamos."	P2	
"depende um bocadinho dos assuntos/ sensação que fizemos alguma coisa"		"...na maior parte das vezes não tem a ver com a postura da coordenadora, acho que o facto de sermos mais motivados, estamos mais confiantes ou desanimados, tem a ver com os assuntos tratados nas reuniões e acho que depende um bocadinho dos assuntos da reunião, porque no fundo, acho que todos saímos com a sensação que fizemos alguma coisa,...há questões diferentes."	P3	
"muitas discussões... na perspetiva de melhorar/ assuntos...agradam mais/ agradam menos/ discussões ... sempre pertinentes/ motivação... ultrapassar... dificuldades".		"Nas nossas reuniões de departamento fazem-se sempre muitas discussões, mas sempre na perspetiva de melhorar..., obviamente, que há assuntos que nos agradam mais, outros agradam menos, mas quando vamos para uma reunião de departamento, nunca achei que fosse uma reunião desnecessária, sempre é necessário as discussões e são sempre pertinentes,... claro que são assuntos que nos preocupam,...mas isso também é uma motivação para tentarmos ultrapassar algumas das dificuldades."	P4	

(continua) 124

(continuação)

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
		"papel extremamente importante/motivação/transmissão de confiança/papel muito assertivo/ agente... para o sucesso"	"...a coordenadora tem tido um papel extremamente importante, não só ao nível da motivação, transmissão de confiança,...um papel muito assertivo e tem sido um agente importantíssimo para o sucesso de todo o departamento."	P5
A (IN)EXISTÊNCIA DE TRABALHO COLABORATIVO NO DEPARTAMENTO	10- Situações indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo	"relação com os alunos/ como reagir perante certas situações / maneira mais educativa de dar resposta/ avaliações/ preparação das aulas"	"Ham,... relativamente à relação com os alunos,...de vez em quando, uma ou outra situação pontual, em que tive alguma dificuldade de saber mais... como reagir perante certas situações,...qual é que era a maneira mais educativa de dar resposta a uma situação que se tenha levantado,...têm sido assim as dúvidas maiores...ah, também algumas dificuldades...se calhar, por falta de formação inicial de,...ham, de como é que se...realizam as avaliações, como é que se aplicam, e como é que se dá respostas aos critérios de avaliação,...foram assim os obstáculos em que eu tive mais dificuldade,...ham, também a nível de preparação das aulas,...acho que também é uma questão de experiência, que cada vez tem sido menos difícil."	P1
		"vim substituir/ lançada um bocadinho aos lobos... testes todos pra corrigir... não tinham sido meus/ integrei-me bem"	"não senti qualquer tipo de obstáculo,...vim substituir uma professora que neste momento se encontra de baixa médica, e realmente quando cheguei, fui lançada um bocadinho aos lobos, porque tive os testes todos pra corrigir, testes que não tinham sido meus e aí eu senti um baque, depois integrei-me bem e não tive grandes problemas em termos de trabalho colaborativo."	P2
		"excesso de burocracia/ tira muito tempo"	"...eu acho que é o excesso de burocracia,...tira-me algum tempo que seria necessário para elaboração...para a preparação de aulas, para preparação de atividades diferentes, ham,... sobretudo no que diz respeito ao cargo de Diretora de Turma,...toda a burocracia associada tira muito tempo a outras coisas."	P3
		"excesso de burocracia/ atividades laboratoriais/ não temos preparador"	"às vezes, o excesso de burocracia,...as papeladas e essas coisas todas, de certa forma, cria-nos um entrave, parece que a pessoa nem sequer quer iniciar, porque só a perspectiva de tudo aquilo que vai ter que fazer,...fica logo desmotivada. A nível das atividades laboratoriais, ham, a preparação por vezes é difícil...devido ao facto de estar muita gente no laboratório,...antes das minhas aulas, já lá está alguém a ter aulas, não me dá tempo para eu preparar as atividades e como não temos preparador, perde-se muito, mas mesmo muito tempo...Ham, se calhar, às vezes, também gostava era um bocadinho mais de reconhecimento do nosso próprio trabalho."	P4
		"a falta de um laboratório e de um preparador"	"...a falta de um laboratório e de um preparador, que permitisse a realização de todas as atividades laboratoriais exigidas nos programas das disciplinas do secundário, mas neste momento a questão dos laboratórios está mais resolvida,..."	P5

(continua) 125

(continuação)

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
	11- Superação de dificuldades	<p>"pedi ajuda/ também me foi oferecida/ pares pedagógicos/coordenadora"</p> <p>"tenho pedido ajuda/ já me foi oferecida ajuda"</p> <p>"solicitar ajuda ao departamento/ ajuda de quem está no mesmo cargo/ quem leciona os mesmos níveis"</p> <p>"dificuldade... partilhá-las com quem está... a dar aulas comigo/tiro umas dúvidas, com outras colegas"</p> <p>"várias vezes referenciada/ coordenadora... teve o cuidado de fazer chegar essa mensagem"</p>	<p>"...muitas vezes pedi ajuda, porque prefiro pedir ajuda a fazer asneira, e, mas também, é, por vezes ela muitas vezes também me foi oferecida, geralmente pelos meus pares pedagógicos, que me acompanham mais e acompanham mais o meu trabalho, mas também pela própria coordenadora, com menos frequência, mas também com a atenção necessária."</p> <p>"...tenho pedido ajuda sempre que preciso e também já me foi oferecida ajuda, já tive a ajuda da professora... assim como a professora... também já me tem ajudado, e pronto."</p> <p>"...na elaboração dum instrumento de avaliação e ...há sempre uma liberdade de solicitar ajuda ao departamento. Em termos de Direção de Turma, solicitamos muitas vezes a ajuda de quem está no mesmo cargo,... quando há uma dúvida em relação às matérias ou em relação à elaboração de instrumentos, ham, normalmente, solicitamos ajuda a quem leciona os mesmos níveis."</p> <p>"...normalmente, aquilo que eu tenho sentido mais dificuldade, ao nível das aulas que leciono do 7º, 8º e 9º, tento partilhá-las com quem está... a dar aulas comigo, que é a nossa colega também de 7º e 8º. No 9º ano... de vez em quando tiro umas dúvidas com outras colegas, embora não estejam a lecionar a mesma disciplina e o mesmo ano."</p> <p>"...essa situação foi várias vezes referenciada em reuniões de departamento e a coordenadora do departamento teve o cuidado de fazer chegar essa mensagem junto da direção, e de certa forma acelerar o processo de construção do novo laboratório."</p>	<p>P1</p> <p>P2</p> <p>P3</p> <p>P4</p> <p>P5</p>
	12- Atividades realizadas de forma colaborativa	<p>"...formal que é com pouca frequência/ informalmente... com muito maior frequência... mais a nível de atividades... que implicam... haver trabalho em equipa"</p>	<p>"...de duas maneiras, uma formal que é com pouca frequência,... que normalmente é no início do ano e no final do ano, os professores juntam-se para fazer o balanço e para discutir algumas atividades; informalmente este tipo de reunião ocorre com muito maior frequência... quase todas as semanas acabo por trocar ideias com os meus pares pedagógicos, para saber,... pronto, como é que estão a avançar as atividades letivas... formalmente duas vezes por ano digamos assim, informalmente com bastante frequência, duas ou três vezes por mês,... mais a nível de atividades que implicam, ham, haver trabalho em equipa, então os professores acabam por colaborar."</p>	<p>P1</p>

(continua)

(continuação)

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
		"no 9º... no 12º... organizar-me comigo própria/ No 7º...não... tanto como queris/ essencialmente... aproveitamento"	"No meu caso, no 9º ano estou sozinha, assim como no 12º, portanto tenho que...organizar-me comigo própria. No 7º ano por incompatibilidade de horário e por falta de espaço físico, não me tenho encontrado tanto como queria com minha colega. Falamos essencialmente da parte do aproveitamento dos alunos, sim, fala-se muito em comparar notas,...tentamos sempre que os testes tenham o mesmo grau de dificuldade para que as notas sejam mais,...mais fidedignas."	P2
		"tentativa de haver uma uniformidade/algumas formações"	"...há sempre a tentativa de haver uma uniformidade, em termos do que se seleciona, dos materiais que são facultados, dos testes que são implementados...talvez, por vezes,...há algumas formações que fazemos em conjunto, mas acho que não nos resta muito tempo para que isso possa acontecer."	P3
		"não temos, propriamente, um horário/ conversamos/ momento de encontro/ partilhar as mesmas atividades práticas/ discussão de algum assunto...é muito melhor/ atividades para festa/ ações de formação/ vai surgindo"	"...não temos, propriamente, um horário que nos permita fazermos esse trabalho,... nós conversamos, ou por telefone, ou tentamos sempre conseguir um momento de encontro, mais que não seja para partilhar as mesmas atividades práticas que vamos fazer, a discussão de algum assunto...é muito melhor, sentimo-nos muito mais à vontade e muito mais preparados, e não só, porque também de certa forma, como eu já estou a lecionar há algum tempo, estava a cair um bocado na monotonia e na rotina, e o fato de ter agora outra colega, não só me obriga a procurar coisas novas, como também, estou muito receptiva a coisas e ideias novas que ela tenha... as atividades para festa...tentamos estar ali, a trabalhar mais em conjunto. ...Em ações de formação já participei com colegas...mas não muitas, duas ou três só...mas trabalho mesmo colaborativo...vai surgindo, é quando calha."	P4
		"de forma muito variada... consoante os elementos/ formação/ análise de resultados... testes intermédios... exames nacionais/ seleção de manuais/ atividades"	"...são feitas de forma muito variada, consoante os elementos do departamento, a sua disponibilidade e mesmo o grau de exigência das disciplinas, não é feita de uma forma formal, em horário,...ao nível da formação dos professores, onde por vezes é feito um trabalho colaborativo, normalmente, há mais do que um momento e o trabalho é feito em equipa,...também na análise de resultados, quer ao nível de testes intermédios, de resultados obtidos em exames nacionais, ou mesmo ao nível da, seleção de manuais, construção de atividades que possam promover a escola para o exterior, a participação do departamento em atividades de escola, entre outros."	P5

(continua) 127

(continuação)

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
IMPEDIMENTOS AO TRABALHO COLABORATIVO	13- Obstáculos ao trabalho colaborativo	"o horário/ turmas... muito grandes/ uma questão de cultura"	"...duas coisas, ...o horário, portanto, o facto das pessoas não poderem ter tempos livres em comum, ..., tempos livres que sejam passados na escola, para as pessoas poderem se encontrar e por outro lado...as turmas são muito grandes, o que implica muito tempo na correção dos testes e das fichas... é uma questão também de cultura, ou seja, ham,... acho que é uma cultura que ainda se está a enraizar nas pessoas, que o trabalho colaborativo de facto leva a melhores e maiores resultados, mas é isso é uma questão, ...às vezes, ...de personalidade das pessoas...eu acho que é mesmo cultura, quando as pessoas perceberem que trabalhando colaborativamente poupam energias, têm mais resultados, etc, mas é uma coisa que demora algum tempo, acho que não é de imediato."	P1
		"falta de tempo/ turmas enormes/por incompatibilidade de horários/ falta de um espaço"	"...falta de tempo por termos turmas enormes, por incompatibilidade de horários, e ainda por falta de um espaço, seria importante termos uma sala,... para nós nos reunimos"	P2
		"não haver uma coincidência de horários/ horários muito sobrecarregados/ muitos níveis/ turmas muito grandes"	"...o facto de não haver uma coincidência de horários em que possa haver um, ...um tempo, uma hora em que haja disponibilidade dos professores que lecionam a mesma disciplina...também temos horários muito sobrecarregados e muitos níveis...e turmas muito grandes, ham...não sobra assim muito tempo"	P3
		"falta de tempo/ falta de horário disponível/ filhos/ todo o trabalho que é preciso fazer em casa/ estamos sempre em aula"	"...sem dúvida que é a falta de tempo, ou seja, eu acho que nós temos muita boa vontade, ainda por cima porque somos pessoas que ham...gostamos umas das outras, somos amigas umas das outras, a nível pessoal, não acho que haja impedimento, há mesmo impedimento a nível da carga horária e da falta de horário disponível para nós podermos nos encontrar, ...quando acaba o dia temos os nossos filhos e todo o trabalho da escola que é preciso fazer em casa... muitas vezes é...durante a hora do almoço, num instantinho nos intervalos, é onde partilhamos, porque de resto, estamos sempre em aula, não temos grande possibilidades."	P4
		"falta de tempo, em horário/ demasiado trabalho/ muitos níveis/ muitas horas letivas/ turmas com demasiados alunos"	"O grande obstáculo é a falta de tempo, em horário, para os professores se encontrarem, disponibilidade de haver uma concordância do horário para uma hora, quanto mais não seja, uma hora livre, por semana, para os professores poderem encontrar-se em tempo de escola, porque fora deste tempo já temos demasiado trabalho, com muitos níveis, muitas horas letivas e turmas com demasiados alunos...devia ser em tempo de horário, para podermos organizar o trabalho colaborativo."	P5

(continuação)

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
	14- Motivação para o trabalho de equipa	<p>"em geral estamos motivados/ vê-se alguma desmotivação/ a motivação vem... mas só quando são coisas...úteis/ quando é preciso... motivam-se, avançam e trabalham para isso."</p> <p>"quando nós podemos ter tempo e espaço/ não vejo falta de motivação"</p> <p>"tentamos motivarmo-nos uns aos outros/ temos a coordenadora a puxar por nós"</p> <p>"são motivadas/ muitas vezes... acabam por se tornar pouco disponíveis/ sempre que é preciso... arregaçamos as mangas/ temos feito... coisas engraçadas."</p> <p>"espírito de equipa é excecional"</p>	<p>"...depende dos campos, acho que em geral estamos motivados, mas também, de vez em quando, em coisas pontuais vê-se alguma desmotivação, principalmente naquilo que nos ocupa muito tempo, mas depois,... até muitas vezes, uma vez a fazer a atividade, a motivação vem... mas só quando são coisas que são úteis, portanto, não somos sempre motivados, mas também...quando é preciso trabalhar, é preciso ter,...coisas feitas, acho que em geral os professores motivam-se, avançam e trabalham para isso."</p> <p>"...quando nós podemos ter tempo e espaço para trabalharmos em equipa as coisas correm bem, e sim, eu penso que as pessoas estão motivadas, não vejo falta de motivação."</p> <p>"...de uma forma geral, ham... tentamos motivarmo-nos uns aos outros e há sempre alguém que às vezes está mais motivado e que puxa um bocadinho os outros, também, acho que vai oscilando...temos a coordenadora a puxar por nós."</p> <p>"as pessoas são motivadas, só que muitas vezes, estão com uma pressão tão grande, com o cumprimento das tarefas a que são obrigadas, que acabam por se tornar pouco disponíveis, mas sempre que é preciso trabalhar, arregaçamos as mangas, pegamos na carga, ham, não temos alternativa, mas é verdade, ... eu acho que somos motivados, mas muitas vezes não estamos com a disponibilidade que seria desejada, não é? Mas é,... é, porque somos motivados que temos feito muitas coisas engraçadas."</p> <p>"...o espírito de equipa é excecional no nosso departamento."</p>	<p>P1</p> <p>P2</p> <p>P3</p> <p>P4</p> <p>P5</p>
IMPLEMENTAÇÃO DE BOAS PRÁTICAS	15- Boas práticas a manter	<p>"reuniões no início e no final do ano... vão ter que trabalhar em equipa... planejar ou... avaliar situações/ entreajuda que é praticamente assumida"</p>	<p>"...uma das coisas que já fazemos bem é,... quando há reuniões no início e no final do ano, ser uma coisa assumida de que as pessoas vão ter que trabalhar em equipa, para planejar ou para avaliar situações, acho que é uma coisa que já está bem implementada. Outra coisa é a entreajuda, que é praticamente assumida, ou seja, eu pelo menos...nunca senti que houvesse uma resposta negativa de ajuda, que eu desse, ou, mesmo sabendo que as pessoas não estão com tanta disponibilidade para me ajudar, sempre senti uma enorme abertura do outro lado, para colaborarem comigo...."</p>	<p>P1</p>

(continuação)

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
		<p>"comunicamos muito fora das reuniões/ trabalho colaborativo, que se faz, sim, na organização das feiras da ciência... algumas atividades extras/eu acho que se trabalha bem"</p> <p>"participação na festa da comunidade educativa/ temos estado a trabalhar com uniformidade"</p> <p>"não divagamos/não nos dispersamos/sabemos... o que é que estamos a fazer e qual o objetivo/conseguir partilhar as nossas dificuldades e as nossas preocupações/não escondemos... as nossas dificuldades/ abertas à procura de novas coisas"</p> <p>"Tudo"</p>	<p>"...o que eu acho que se faz bem é o facto de nós comunicarmos muito fora das reuniões, depois o trabalho colaborativo, que se faz, sim, na organização das feiras da ciência que eu percebo que se fazem nos outros anos, em algumas atividades extra, como por exemplo a observação astronómica noturna,...eu não tenho cá muito tempo para ver isto como deve ser, mas eu acho que se trabalha bem, eu gosto, o ambiente é um ambiente bom, eu penso é, que aqui temos o problema de todas as outras escolas, que é falta de tempo..."</p> <p>"...apesar de não nos reunimos tanto e não termos tanta disponibilidade para definir coisas uns com os outros, acho que a nossa participação na festa da comunidade educativa,...é uma coisa que nós fazemos anualmente, e que há um espírito de equipa, ham,...e depois assim, as coisas mais básicas em termos de... lecionação das disciplinas, acho que, dentro do mesmo ano e das mesmas disciplinas, acho que temos estado a trabalhar com uniformidade."</p> <p>"...quando vamos pra uma reunião de departamento, já vamos com coisas muito objetivas, não divagamos, não nos dispersamos, sabemos exatamente o que é que estamos a fazer e qual o objetivo das nossas reuniões; depois, acho que continuamos a, entre nós, conseguir partilhar as nossas dificuldades e as nossas preocupações, isso é muito bom, não escondemos, de certa forma não escondemos as nossas dificuldades, e depois também, porque cada vez mais, somos pessoas que estamos mais abertas à procura de novas coisas e isso de certa forma rejuvenesce um bocado o que nós estamos a fazer."</p> <p>"Tudo, quase tudo."</p>	<p>P2</p> <p>P3</p> <p>P4</p> <p>P5</p>
	16- Estratégias de melhoria	"falta-nos avaliar algumas situações... num sentido... muito formativo... é uma questão de cultura/ a avaliação é uma coisa	"...falta-nos avaliar algumas situações, por exemplo, avaliar num sentido de,... muito formativo, porque isso depois é uma questão de cultura, porque nós achamos que a avaliação, é para colocar no ranking, ou aferir uma nota, ou para saber se...o empenho está a ser bom ou mau, quando a avaliação é uma coisa essencial para a evolução das práticas,...também falta colaboração,...eu gostava que de vez em quando a minha coordenador a viesse observar as minhas aulas e me desse	P1

(continuação)

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
		<p>essencial para a evolução das práticas/ falta colaboração/ eu gostava...o meu coordenador... observar as minhas aulas... desse feedback/ um horário... formal... trabalhar em equipa/deveriam ser cultura de escola"</p>	<p>feedback ... às vezes achamos que alguém entrar na nossa sala é uma invasão do nosso espaço, quando pode ser uma abertura do nosso espaço,... eu própria, às vezes, lido com esses sentimentos interiores,... depois vejo que tenho muitas vantagens, a pessoa fica mais exigente, fica mais rigorosa com as suas práticas,... depois tem o feedback de alguém que está de fora, e que... pode ver pontos, de um ponto exterior,... nós não temos essa capacidade, portanto acho que isso falta um bocadinho, e depois acho que falta... um horário em que seja formal que os professores têm de trabalhar em equipa,... saber que temos aquela hora no horário em que tem que ser feito trabalho em equipa,... não só a nível de planeamento e de atividades, mas também lidar com certas situações didáticas,... como é que dou a volta a essa situação, quais são as práticas dos meus colegas, acho que são coisas que acabam por acontecer de maneira muito informal, que se vai perguntando a um ou outro colega, mas acho que essas coisas deveriam ser cultura de escola,..."</p>	
		<p>"quarenta e cinco minutos semanais... para nós trabalhamos colaborativamente/tentar gerir horários... pensar em termos de grupo"</p>	<p>"O que se podia fazer melhor, era ter pelo menos quarenta e cinco minutos semanais, no nosso horário, para nós trabalharmos colaborativamente,... ficávamos mais um bocadinho, todas as semanas, quarenta e cinco minutos, para pensarmos no trabalho que temos que fazer pra semana seguinte... portanto tentar gerir horários, quem faz os horários, pensar em termos de grupo..."</p>	P2
		<p>"participar em atividades fora da escola/ abrir a ... escola para o exterior/ concursos/ projetar... a escola/ o fator tempo... impede-nos... de fazemos mais."</p>	<p>"...acho que ainda nos falta... participar em atividades fora da escola, ham... em abrir a nossa escola para o exterior,... participar em mais concursos,... projetar um bocadinho a escola,... embora, em termos logísticos, isto não seja propriamente fácil, por causa de uma questão de tempo,... o fator tempo às vezes impede-nos de,... de fazemos mais."</p>	P3
		<p>"maior trabalho de equipa/ estar mais disponíveis/ discutir assuntos/ ir um bocadinho mais além"</p>	<p>"...ter um maior trabalho de equipa, nomeadamente, na preparação de algumas aulas... podemos estar mais disponíveis uns para os outros, mais que não seja, para discutir assuntos, porque no fundo, nós acabamos por nos limitar muito às temáticas que temos que trabalhar e não conseguimos ir um bocadinho mais além... ter mais tempo para falar, se calhar, nada em especial, mas que acaba por levar sempre a algum lado."</p>	P4
		<p>"termos um tempo dentro do horário... para nos conseguimos encontrar"</p>	<p>"Do que sobra do quasetudo, há sempre alguma coisa, e aqui sem dúvida... seria termos um tempo dentro do horário, disponível para nos conseguimos encontrar, acho que é a grande lacuna neste momento."</p>	P5

(continua) 131

(continuação)

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
	17- Contributos individuais para a melhoria do desempenho	"estando aberta e motivada/ ver o lado positivo/ dirigir-me mais aos meus colegas/ os resultados são muito mais positivos/ surgem oportunidades de trabalho colaborativo, aproveitá-las/ não ficar parada e ir ter com outro e falar"	"...eu acho que uma das maneiras é estando aberta e motivada,... quando aparece uma situação em que isso é possível, em vez de... ter aquela atitude de que isso me vai tirar tempo,... ver o lado positivo do que pode surgir,... posso dirigir-me mais aos meus colegas... quando trabalhamos em conjunto, os resultados são muito mais positivos, pelo menos para mim são, não sei do outro lado, se o outro não der <i>feedback</i> , mas pra mim são, portanto é sempre uma questão de atitude,... sempre que surgem oportunidades de trabalho colaborativo, aproveitá-las e por outro lado sempre que sentir necessidade de ter que trabalhar em equipa, não ficar parada e ir ter com outro e falar, ..."	P1
		"trabalhar mais colaborativamente/ ter tempo/ falarmos quando conseguimos"	"...eu gostaria muito de trabalhar mais colaborativamente, e gostaria de ter tempo, como acho que posso contribuir? Olha, fazer o que eu costumo fazer, enviar os testes para minha colega, falamos quando conseguimos,... é a única coisa que eu posso fazer, porque nós não temos mesmo compatibilidade de horários."	P2
		"conciliar a minha disponibilidade com a dos outros/ cedência em termos pessoais... já há"	"...tentar arranjar a minha disponibilidade, é tentar conciliar a minha disponibilidade com a dos outros, mas isto também, ham, tem que haver alguma cedência em termos pessoais, mas eu acho que isso já há, ham, eu acho que aí é mais em termos de, de haver uma coordenação entre horários."	P3
		"eu própria mentalizar-me/ tinha uma hora no meu horário ou duas"	"...eu própria mentalizar-me, que durante um período do meu horário, era dedicado ao trabalho de equipa, tal como eu tenho aulas para formação cívica, tinha uma hora no meu horário ou duas para fazer trabalho de parceria com as colegas com quem eu estou a dar o mesmo nível de escolaridade, e acho que assim acabávamos por interiorizar isso, sendo sistemático o trabalho."	P4
		"Reforçando a minha disponibilidade... de uma forma presencial... quer utilizando... internet, o telefone/ prestando disponibilidade total"	"Reforçando a minha disponibilidade total para qualquer tipo de apoio aos colegas, quer de uma forma presencial, quer utilizando os meios informáticos à disposição, como a internet, o telefone, portanto, ham, prestando disponibilidade total."	P5

APÊNDICE K – Análise de conteúdo da entrevista realizada à coordenadora do departamento

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
CARATERIZAÇÃO DA ENTREVISTADA	1- Tempo de serviço	"15 anos"	"Leciono há 15 anos."	C
	2- Período de tempo no desempenho do cargo	"4 anos"	"Há 4 anos"	C
	3- Número de professores do departamento	"onze pessoas/ quatro... não estão a tempo inteiro"	"...neste momento são onze pessoas. Uma das pessoas está de baixa, por motivo justificado, tendo sido substituída em novembro e temos quatro pessoas que não estão a tempo inteiro no Colégio, portanto, mas no total, são onze pessoas."	C
PERFIL DA COORDENADORA DO DEPARTAMENTO	4- Funções prioritárias	"motivar o grupo/ criar um ambiente favorável/ boa amplitude... todos darem as suas opiniões/boa comunicação... mensagem ...bem passada/ saber ouvir as pessoas/ perceber os seus... problemas/ perceber as suas falhas/ dar um conselho"	"...o mais importante num coordenador,... uma posição de liderança num grupo,... o mais importante é tentar motivar o grupo,... para as funções que tem que desempenhar, a motivação passa muito por uma motivação também pessoal... para conseguir transmiti-la ao resto das pessoas com quem trabalha, tem também de tentar criar um ambiente favorável ao trabalho e à participação das pessoas, para que... sintam que, ham,... que há, um bom ambiente de trabalho, uma boa amplitude ... para todos darem as suas opiniões em qualquer momento. Penso que também é muito importante a comunicação,... uma boa comunicação entre as partes, porque se não houver comunicação, também não conseguimos que... a mensagem seja bem passada, ham,... saber ouvir as pessoas, estarmos disponíveis para as ouvir, para perceber os seus problemas, para perceber as suas falhas... dar um conselho, tentar dar uma ajuda em todos os momentos,..."	C
	5- Competências científicas e culturais	"ter conhecimentos científicos e pedagógicos/ humildade... procurar respostas noutros locais"	"...ter conhecimentos científicos para que possa perceber, ham... científicos e pedagógicos, melhor dizendo, para que possa depois... acompanhar todas as pessoas, a esse nível, e ter também humildade suficiente para que, se tiver dúvidas a esses níveis ir procurar respostas noutros locais."	C

(continuação)

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
	6-Competências sociais e éticas	"estar automotivado/ sermos positivos/ ter empatia/assumir as responsabilidades/ ser sincero/ ter coragem/ mais importante a parte humana/ acompanhamento/ sensíveis aos problemas/ respeito"	"...estar automotivado, se nós não estivermos automotivados vai ser muito difícil conseguirmos transmitir essa mensagem aos outros,... outra coisa também...é sermos positivos...Se nós tivermos uma personalidade um bocadinho, ham... pessimista, as coisas não vão andar para a frente,...não vão funcionar,...outra característica importante é ter empatia com as pessoas, uma pessoa que tenha um feitio,... um bocadinho mais agressivo, um bocadinho menos condescendente, menos flexível, também vai ter dificuldades, outra coisa importante é assumir as responsabilidades quando há falhas, eu penso que é muito importante...qualquer líder tem de ter essa característica,...outra coisa é ser sincero, ter coragem suficiente para em qualquer momento ser sincero e dizer exatamente às pessoas o que é que se passa... para as pessoas perceberem duma forma, enfim, cuidadosa, para não ferir,... explicar às pessoas o que é que se passa, quais são os erros,... onde é que estão a falhar...é muito mais importante a parte humana, porque se nós criamos um bom ambiente de trabalho, tudo o resto vem... por si próprio, se houver um bom ambiente, se houver acompanhamento das pessoas...se nós formos sensíveis aos problemas de cada pessoa, o resto virá por acréscimo... se as coisas forem feitas, havendo respeito pelas pessoas..."	C
	7-Competências organizacionais	"ter consciência... ser uma escola privada/ bom conhecimento da escola/ ter bem definidos os... objetivos/ transmitir o que se espera/ afirmação/ explicação"	"...em relação ao departamento,...na área das ciências experimentais,...deve ter uma consciência do local onde está inserido, de ser uma escola privada, ter um bom conhecimento da escola... também é importante ter bem definidos os planos a seguir, ter bem definidos quais são os objetivos... onde é que nós estamos, para onde é que queremos ir,...transmitir às pessoas o que se espera delas,...na organização em que estão inseridos, isso é muito importante,... se as coisas forem feitas, havendo afirmação, havendo explicação daquilo que se pretende, se houver esse cuidado, toda a parte organizacional irá funcionar muito melhor."	C
A ATUAÇÃO DA COORDENADORA DO DEPARTAMENTO	8- Desempenho do cargo	"há sempre lacunas/ controle do trabalho dos colegas... num sentido de melhoria... não controlar para fiscalizar/ muito trabalho...a fazer, da minha parte."	"...eu penso que há sempre lacunas,...por muito que nós façamos um grande esforço, para saber se as pessoas estão bem, se está tudo a correr bem,...há sempre lacunas, há sempre situações que eu, às vezes,... sinto que me passaram um bocadinho ao lado, que eu não consegui controlar e, se calhar, deveria ter controlado,...é importante haver um controle do trabalho dos colegas, mas que esse controle seja visto num sentido de melhoria,...controlar para melhorar, e não controlar para fiscalizar e eu penso que nessa área pode ser feito muito, há muito trabalho ainda a fazer, da minha parte."	C

(continua)

(continuação)

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
	9- Areas privilegiadas de intervenção	"início do ano letivo/final do ano letivo/ planificações...primeiro trabalho em pares pedagógicos... atividades que serão feitas...marcadas as avaliações/balanco... ano...avaliar...coisas que correram bem... coisas que correram menos bem/finais dos períodos...stress"	"...o mais importante é logo o início do ano letivo, e também o final do ano letivo,... porque no início são lançadas todas as planificações para o ano, é feito aquele primeiro trabalho em pares pedagógicos, são delineadas as atividades que serão feitas ao longo do ano, são marcadas as avaliações, e portanto, é muito importante que esse trabalho seja feito com muita consciência e muito bem é,... planeado e muito bem objetivado. Depois no final do ano letivo, porque é feito todo um balanço daquilo que foi realizado durante o ano, é nesse momento que vamos avaliar quais foram as coisas que correram bem, e quais as coisas que correram menos bem, e vamos tentar melhorá-las no ano seguinte,...esses dois momentos são fulcrais, ao longo do ano, também há um momento ou outro que eu penso que são importantes, nomeadamente, nos finais dos períodos, com a questão das avaliações, em que... há situações que devido ao elevado stress, a que estamos sujeitos nessas alturas, nos passam um bocadinho ao lado e terão que ser retificadas,..."	C
	10- Perceção relativamente ao grau de satisfação dos professores	"algumas vezes...estão motivados, algumas vezes não/ às vezes, as diretivas...não são muito claras e objetivas/ reuniões tenham... agenda... tempo limite... haja uma comunicação... professores...que não estão a tempo inteiro... não acompanhar o trabalho... motivo de desânimo/eu as tento defender... os interesses do departamento... a nível das chefias... do conselho pedagógico/ as coisas não estão a correr ...mal"	"...algumas vezes sinto que estão motivados, algumas vezes não,...eu sinto que... muitas vezes, por muito que eu tente planear bem a reunião,... confesso que às vezes, as diretivas que me dão a mim, não são muito claras e objetivas, e eu muitas vezes tenho que estar um bocadinho a pensar no que é importante naquele momento tratar no departamento... ham,...tento no entanto, que essas reuniões tenham uma agenda, que essas reuniões tenham um tempo limite, que haja uma comunicação entre todos os membros. Há um problema também... pelo facto de ter professores no departamento que não estão a tempo inteiro, estas pessoas quase nunca estão presentes nas reuniões e acabam por não acompanhar o trabalho que é feito, eu aí sinto muita dificuldade, e isso, possivelmente, irá desmotivar também as outras pessoas, porque as pessoas pensam, "se eu estou aqui, porque é que os outros não estão?", e, portanto, eu penso que isso poderá ser um motivo de desânimo,... penso que as pessoas sentem que eu as tento defender o mais que eu consigo, defender os nossos interesses, os interesses do departamento, a nível das chefias, a nível do conselho pedagógico, ... se não pensassem, eu penso que elas poderiam optar, por, enfim,...falar, à direção e optarem por outra pessoa, portanto se não há, realmente, esse tipo de sentimento, é porque as coisas não estão a correr assim, tão mal."	C

(continuação)

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
A (IN)EXISTÊNCIA DE TRABALHO COLABORATIVO NO DEPARTAMENTO	11- Situações indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo	"...uma situação duma colega...levar alunos a exame...imensas dificuldades...nunca teve...a coragem de transmitir essas dificuldades...às chefias...aos pares pedagógicos...embora tenha falado com essa colega...não me apercebi...não consegui...falha minha...que me custou muito...se...tivesse havido mais trabalho colaborativo, quer de mim...quer de todos... as coisas não teriam tido um resultado tão mau..."	"...há três anos atrás, aqui no colégio, foi uma situação duma colega,...foi-lhe dada uma missão, talvez um bocadinho difícil, que foi levar alunos a exame nacional. Essa colega teve imensas dificuldades, ham..., no entanto, ham...nunca teve, digamos, a coragem de transmitir essas dificuldades, quer às chefias, quer aos pares pedagógicos, que estavam a trabalhar com ela, e as coisas não correram bem, ela não estava a desempenhar as suas funções da melhor forma, e eu, embora tenha falado com essa colega e tenha tido esse cuidado, várias vezes, não me apercebi que a colega não me estava a dizer a verdade, e senti-me sempre um pouco culpada das coisas não terem corrido bem, penso que deveria ter-me apercebido que essa situação estava a acontecer e não consegui, foi uma falha minha, eu confesso, não conseguí aperceber-me disso, e foi uma situação que me custou muito, e portanto, penso que se nessa altura tivesse havido mais trabalho colaborativo, quer de mim como chefe de departamento, quer, se calhar, de todos que a rodeavam, se calhar, as coisas não teriam tido um resultado tão mau,...e isso prejudicou muito o departamento, e neste momento ainda estamos a sentir alguns problemas derivados dessa situação, que aconteceu há três anos,... não sei se respondi completamente à tua pergunta...agora eu perdi um bocadinho o raciocínio, mas de fato a situação acabou por não se resolver atempadamente,...e eu penso que, a nível de chefias, a situação continua também a não estar resolvida."	C
	12- Atividades realizadas de forma colaborativa	"...fazem-se algumas... existem algumas falhas/ não temos horários compatíveis/ compensado de outras formas... nos encontramos na sala dos professores...não é... muito organizado... somos amigos... falamos... pelo telefone... por mail/ há muito trabalho a ser feito..." "...organizamos as atividades... a transversalidade... não é sistemática..."	"...de uma forma geral fazem-se algumas, no entanto, ainda existem algumas falhas, as falhas devem-se, essencialmente, a nós não termos horários compatíveis, nós não temos horários que nos permitam que esse trabalho se faça de uma forma sistemática, esse trabalho é muitas vezes compensado de outras formas... por nós nos encontramos na sala dos professores e falamos uns com os outros, trocamos impressões, ham... portanto, não é um trabalho que esteja a ser muito organizado neste momento, ham... não é sistemático,... nós somos amigos, que é uma das características do nosso departamento, que há bocado não frisei, e facilita-nos muito o facto de falamos aos fins de semana uns com outros, pelo telefone, por mail... discutimos situações de trabalho... portanto, isso acaba por facilitar,... ainda há muito trabalho a ser feito, tenho consciência disso." "De modo colaborativo, organizamos as atividades,... é feito um planeamento no início do ano,... a transversalidade, e nesse planeamento, tenta-se que as atividades que determinado departamento desenvolva... possam, ham,... ganhar com a participação de outros departamentos,... não é uma situação que seja sistemática... passa muito ainda pela boa vontade de cada um,... não é uma coisa que esteja organizada, ham,... em termos diretivos."	C

(continua)

(continuação)

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
	13- Estratégias de apoio aos docentes	"há algum acompanhamento... é um ponto fraco/ verifica-se mais quando existem problemas/ trabalho é feito pelo coordenador e alguns colegas... acompanhar... definir... estratégias... ajudar a aplicar os critérios... ajudar a elaborar fichas, testes /o feedback ... dos alunos... uma queixa... encarregado de educação que ... apresentou... queixa/ seguir duma forma ... localizada e sistemática..."	"...há algum acompanhamento, mas é um ponto fraco... verifica-se mais quando existem problemas, ou seja, quando uma turma que está a ter problemas, ham..., nós tentamos acompanhar mais esse docente, normalmente, esse trabalho é feito pelo coordenador do departamento e alguns colegas, que tentam acompanhar o colega, definir algumas estratégias de atuação, ajudar a aplicar os critérios de avaliação, ajudar a elaborar fichas, testes,... coisas que possam melhorar a situação, ham..., no entanto, ainda há muito a fazer, porque realmente o feedback que nós temos quando as coisas estão a correr bem, infelizmente, ninguém nos diz nada, mas quando estão a correr mal, normalmente, o feedback que temos é dos alunos, porque houve uma queixa,... houve um encarregado de educação que... apresentou alguma queixa à direção, e isso, realmente é... lamentável, porque eu penso que deveria ser uma situação a seguir duma forma mais localizada e sistemática e, de fato, não é. Só existe esse tipo de acompanhamento, quando existem problemas."	C
	14- Estratégias de integração dos novos professores	"existe algum acompanhamento/ comunicado o projeto educativo/ várias reuniões... com a Direção ... com o coordenador/ é integrado nas reuniões do departamento/ como... deve agir perante os alunos... proceder dentro da sala de aula... como... deve de efetuar as avaliações/ acompanhamento,... cada vez ser menor/ não está ainda,... corretamente executado."	"... existe algum acompanhamento dos professores novos... quando um professor novo vem para a escola, ham,... normalmente é-lhe comunicado o projeto educativo da escola, são feitas várias reuniões,... normalmente são com a Direção, com o coordenador do departamento,... esse colega é integrado nas reuniões do departamento e irá ser acompanhado, portanto, pelo coordenador, numa primeira fase,... é-lhe comunicado como é que ele deve agir perante os alunos, como é que deve proceder dentro da sala de aula, ham... que nível é que se exige, como é que deve de efetuar as avaliações, portanto, há um certo acompanhamento, que depois, ao longo do tempo, acaba por cada vez ser menor, portanto, há algum acompanhamento, embora, como eu já referi, eu penso que este processo terá que ser um bocadinho revisto, não está ainda, ham... corretamente executado."	C

(continuação)

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
	15- Atividades que envolvem a reflexão e o questionamento	"uma reunião de departamento por mês/ muitos assuntos... comunicadas as formações/ o tempo é sempre escasso/ as necessidades de formação... são deixados um bocadinho de lado/ preocupamo-nos mais... estratégias... planeamento... avaliações... ponto de situação das matérias... do que... formação... problemas profissionais"	"...nós fazemos, normalmente, uma reunião de departamento por mês, e nessas reuniões há muitos assuntos para tratar, ham...muitas vezes fala-se, são comunicadas as formações que existem, etc. No entanto, ham,...eu sinto, como coordenadora, que parece que o tempo é sempre escasso para tratar de todos estes assuntos, e alguns, ham... são deixados um bocadinho de lado, alguns dos assuntos, nomeadamente, ham...as necessidades de formação, etc., são deixados um bocadinho de lado, porque aqui na escola, há um plano de formação e esse plano passa por ser a Direção que nos vai impondo um bocadinho,...portanto, não é o aspeto que nós foquemos mais, nós, normalmente, preocupamo-nos mais com algumas estratégias a nível de ensino, com algum planeamento, a nível das avaliações e do ponto de situação das matérias, do que propriamente aspetos como as necessidades de formação, problemas profissionais, etc."	C
IMPEDIMENTOS AO TRABALHO COLABORATIVO	16- Obstáculos ao trabalho colaborativo	"temos "n" funções/ sobrecarga brutal dos horários/ de vinte e seis, a trinta horas... em sala de aula/ não termos preparador/muito difícil... terem disponibilidade...de tempo... mental... física/ é um cansaço/ nem... eu não queria dizer vontade/ dificuldade em partilhar aquilo que sentem... e aquilo que se passa na sala/ fechados numa sala com trinta alunos/ se as coisas não nos correm bem... muita dificuldade em assumir... não o conseguimos partilhar/ deveria de haver um apoio... aulas assistidas... no intuito de ajudar/ não temos...um	"...nós temos "n" funções, temos uma sobrecarga brutal dos horários, ou seja, nós chegamos a ter de vinte e seis, a trinta horas, e é muito difícil, as pessoas que têm vinte e seis a trinta horas, e eu estou a falar muitas vezes vinte e seis a trinta horas em sala de aula, não estou a falar de formações, nem de... trabalhos extra, como acontece no nosso departamento por não termos preparador e que nos faz ter muito mais horas de trabalho do que aquelas que estão no horário...é muito difícil, estas pessoas terem disponibilidade, quer de tempo, quer mental, quer física, para depois...terem a capacidade de desenvolver trabalho colaborativo com os colegas...é um cansaço que há e as pessoas não têm tempo nem, nem digamos, eu não queria dizer vontade, não terem tempo nem conseguirem física e mentalmente fazer este trabalho, porque não nos é dada essa oportunidade, eu penso que isso é o primeiro problema,...outro problema que existe é que, ham,..., as pessoas, muitas vezes, têm dificuldade em partilhar aquilo que sentem e aquilo que se passa na sala de aula, a sala de aula é um meio muito fechado, nós estamos fechados numa sala com trinta alunos, passam-se "n" coisas, há aulas fantásticas, há aulas muito más e nós, muitas vezes, se as coisas não nos correm bem, temos muita dificuldade em assumir com os nossos colegas que as coisas não nos estão a correr bem,... e não o conseguimos partilhar. Outro aspeto importante é que, ham...deveria de haver um apoio, por exemplo, aulas que fossem, por exemplo, aulas assistidas, mas sempre no intuito de ajudar e de melhorar, nunca o de...deitar abaixo esse colega, que eu acho que isso é o pior que se pode fazer... não temos...um espaço agradável, onde possamos estar, ...para nós nos reunimos e estamos, ham... partilhar experiências e a falar dos nossos problemas...Por último, ham,...nós também temos um problema que tem a ver com o nosso salário... que também é importante... estamos a falar de vinte e seis a	C

(continua) 138

(continuação)

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
		<p>espaço/o nosso salário... de vinte e seis a trinta horas...de aulas,... mais as horas...a trabalhar em casa...são muitas ... feriados...fins-de-semana...finais de dia ...noites... muitas horas fora do nosso horário... salários muito baixos... mais uma ou duas horas a fazer trabalho colaborativo/ salários baixos... não podem ter as estruturas de apoio em casa... ter empregada doméstica... têm que ser os próprios a fazertodas as tarefas... não nos sobra muito tempo/ também é um bocadinho de falta de vontade... inerente a todos os outros aspetos/ quando se tenta... relutância inicial... vão fazendo um esforço... e vão conseguindo</p>	<p>trinta horas por semana, de aulas,... mais as horas que estamos a trabalhar em casa que, que só quem está nesta profissão é que sabe quantas são, são muitas, eu estou a falar de feriados, de fins-de-semana, de finais de dia, não há noites, não há dia nenhum...falo por mim e falo por muitos colegas do meu departamento de que tenho consciência porque estou ao telefone com eles e estubo muitas vezes até depois da meia-noite, ham... que trabalhamos muitas horas fora do nosso horário, ganhamos salários muito baixos, ... as pessoas têm muita dificuldade em passadas as horas que já estão na escola, ainda ficarem mais uma ou duas horas a fazer trabalho colaborativo, outro aspeto que me parece importante, também ligado ao salário, embora para mim, não é o aspeto mais importante, que eu já foquei qual é o primeiro, portanto o primeiro, para mim, é o mais importante,... como as pessoas têm salários baixos,... não podem ter estruturas de apoio em casa, como por exemplo, ter empregada doméstica, têm que ser os próprios a fazer todas as tarefas, portanto, não nos sobra muito tempo para o trabalho colaborativo extra-horário. Outro aspeto que me parece importante é que, ham... talvez não o mais importante, ah, eu deixaria para último, por mim não é mesmo o mais importante, é que, por vezes, também é um bocadinho de falta de vontade, talvez inerente a todos os outros aspetos que eu já foquei, acabam, no fim, por ter falta de vontade. No entanto, eu quero deixar aqui uma ressalva muito positiva, é que quando se tenta que isso aconteça, há talvez um bocadinho de relutância inicial, mas à medida que o trabalho começa a ser feito de uma forma mais colaborativa eu penso que a pouco e pouco as pessoas vão fazendo um esforço e vão conseguindo e as coisas vão começando a surgir nessa linha de trabalho".</p>	
	17-Motivação para o trabalho de equipa	<p>"de início... não são muito motivadas... relacionado com tudo ... que...disse/ quando é para fazer... muitas vezes... aos fins-de-semana... vêm... dão o seu máximo/ vemos que há alguém que começa...</p>	<p>"...de início as pessoas não são muito motivadas,... relacionado com tudo aquilo que eu já disse, ... também tenho consciência, que quando é para fazer uma atividade, muitas vezes essas atividades são realizadas aos fins-de-semana, ham... as pessoas vêm e quando cá estão, dão o seu máximo, portanto, eu penso que de início não há essa motivação, mas depois... quando nós vemos que há alguém que começa, ham... a meter as mãos à obra, os restantes acabam por entrar... nessa filosofia, e no final eu tenho um grupo motivado. Há outro aspeto que me parece importante, nós não trabalhamos com máquinas, trabalhamos com pessoas... se não formos nós próprios motivados como é que vamos motivar os alunos porque mesmo que nós</p>	C

(continua)

(continuação)

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
		há alguém que começa... os restantes acabam por entrar... no final... um grupo motivado/ não trabalhamos com máquinas... se não formos nós próprios motivados... como é que vamos motivar... temos que mostrar que o estamos... um bocado atores e atrizes/ motivação acaba por vir... sentido de amizade no grupo... puxar uns pelos outros"	não nos sintamos motivados, temos que mostrar que o estamos, para motivar os alunos e as pessoas que nos rodeiam, muitas vezes eu penso que nós não nos sentimos interiormente muito motivados, mas acabamos por mostrar, no fundo somos um bocado atores e atrizes. Portanto, depois essa motivação acaba por vir, mais tarde, ou mais cedo acaba por existir, e penso que... quando nós temos um sentido de amizade no grupo, acabamos por puxar uns pelos outros e conseguimos chegar a um objetivo."	
IMPLEMENTAÇÃO DE BOAS PRÁTICAS	18- Boas práticas a manter	"uma reunião mensal de departamento/ fazer o ponto da situação/ nos encontramos todos os dias... de uma forma informal passamos informação/ sermos todos amigos... mais fácil... falar de uma forma... mais aberta"	"...haver uma reunião mensal de departamento, penso que ajuda, embora não resolva tudo, a pelo menos fazer o ponto da situação, ver como as coisas estão naquele momento, é uma boa prática, penso que a outra mais-valia, é, praticamente, nos encontramos todos os dias e acabamos por passar alguma informação,... de uma forma informal passamos informação uns aos outros, penso que também, há um aspeto, que é uma boa prática, que é nós sermos todos amigos e ser mais fácil passar a informação e falar de uma forma um bocadinho mais aberta,..."	C
	19- Estratégias de melhoria	"chefias percebam... temos que ter tempos comuns... trabalho de pares pedagógicos/ melhorar... o espírito de grupo... motivar... momentos em que o grupo se junte... que não seja só de trabalho... seja de diversão... tratar de um ou outro assunto	"...tentar que as chefias percebam que nós temos que ter tempos comuns... para podermos juntar-nos e podermos trabalhar e ser apenas um tempo dedicado ao trabalho de pares pedagógicos,... ficar em sumário, ficar, ham... em ata, ficar onde entenderem, mas termos um tempo para fazemos isso. Outra coisa que eu penso que é importante, é, tentar melhorar, ainda mais, o espírito de grupo e motivar ainda mais as pessoas, isso também se pode melhorar, outra boa prática que eu acho que podemos tentar implementar, é tentar arranjar mais momentos em que o grupo se junte, sem ser para tratar de assuntos de trabalho, penso que isso motiva, como os almoços de trabalho, mas que não sejam só de trabalho, que sejam lúdicos, que sejam também de diversão, mas podemos tratar de um ou outro assunto, ham, e pronto, penso que não há assim mais nada que me, que me ocorra, neste momento.	C