

MARIA ALEXANDRA FERREIRA AMARAL DA CRUZ

**AS PRÁTICAS DE SUPERVISÃO E LIDERANÇA DOS
COORDENADORES DO DEPARTAMENTO DE
MATEMÁTICA E CIÊNCIAS EXPERIMENTAIS NA
HARMONIZAÇÃO DE UM EMERGENTE MEGA
DEPARTAMENTO**

Orientadora: Nilza Henriques dos Santos

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

MARIA ALEXANDRA FERREIRA AMARAL DA CRUZ

**AS PRÁTICAS DE SUPERVISÃO E LIDERANÇA DOS
COORDENADORES DO DEPARTAMENTO DE
MATEMÁTICA E CIÊNCIAS EXPERIMENTAIS NA
HARMONIZAÇÃO DE UM EMERGENTE MEGA
DEPARTAMENTO**

Trabalho de Projeto apresentado para a obtenção de
Grau de Mestre em Ciências da Educação na
especialização em Supervisão Pedagógica e Formação
de Formadores, conferido pela Escola Superior de
Educação Almeida Garrett.

Orientadora: Professora Nilza Henriques dos Santos

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso recusa o imobilismo. A escola em que se pense, em que se cria, em que se fala, em que se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida (Paulo Freire, 1997, p. 42)

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

Dedico este trabalho a todos que sempre acreditaram em mim.

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

Agradecimentos

Há pessoas que fazem nascer flores onde não se pensava que fosse possível (Freire, 2003, p. 176)

À professora Nilza Henriques pela sua dedicação, disponibilidade, capacidade de orientação construtiva e pelas palavras tranquilizantes, sem as quais este trabalho não seria realidade.

À Marília que sempre me deu forças para continuar quer através de palavras de incentivo, quer através do seu sentido crítico levando-me a acreditar e a querer melhorar.

À Aida pelo companheirismo, amizade e partilha em toda esta caminhada.

À Nelma pelo incentivo e colaboração.

Aos meus pais e irmã pelo apoio constante em todos os momentos da minha vida.

Ao Francisco, Sofia e Guilherme pela paciência, otimismo e apoio que sempre manifestaram ao longo deste mestrado.

Resumo

A escola é uma organização cuja missão se traduz no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (Lima, 2008) muito embora se veja confrontada diariamente com vários desafios de ordem política, social, económica e ideológica que obrigam todos os agentes educativos a encontrar formas para os ultrapassar (Nóvoa, 2009).

Atualmente, o sucesso dos mega agrupamentos recentemente criados pela tutela emerge como um enorme desafio quanto à organização e nova dinâmica da escola como instituição, realçando o papel fundamental dos promotores e harmonizadores da mudança que constituem os órgãos de gestão e nomeadamente os de gestão intermédia, representados pelos coordenadores dos departamentos curriculares. Com efeito, é a eles que cabe o difícil e delicado papel de unir realidades diferentes coordenando-as, orientando-as e harmonizando-as respeitando simultaneamente as diferentes ambições e expectativas dos alunos quanto ao seu futuro, as culturas escolares e os professores que de um momento para o outro são obrigados a adaptarem-se a contextos sociais ainda mais heterogêneos. Desta forma, a tarefa dos coordenadores de departamento vê-se substancialmente acrescida e dificultada não só pelo aumento do número de docentes que constitui o departamento mas, mais ainda pela explosão das diferenças que surgem entre os vários docentes, as suas práticas e o universo de alunos do mega agrupamento que se deve constituir numa única comunidade escolar (Sergiovanni, 2004).

No intuito de **realçar o papel dos coordenadores na promoção da integração das duas escolas e na implementação da efetiva colaboração entre coordenadores e grupos disciplinares**, objetivo geral deste trabalho, é proposta uma ação de formação na modalidade de projeto.

Esta proposta resulta da análise das entrevistas realizadas aos coordenadores do mega departamento de Matemática e Ciências Experimentais do mega agrupamento onde a autora deste estudo exerce funções, e através das quais se procurava responder à questão: **qual o papel dos coordenadores na promoção de integração das duas escolas e na implementação da efetiva colaboração entre os coordenadores e grupos disciplinares**.

Palavras-chave: Supervisão; Liderança; Culturas Colaborativas

Abstract

The school is an organization whose mission is reflected in the improvement of teaching practices and improving the quality of teaching and learning (Lima, 2008) although confronted with daily challenges from political, social, economic and ideological areas, which force all educational agents to find ways to overcome them (Nóvoa, 2009).

Currently, the success of the newly created mega clusters by the government, emerges as a new major challenge to the organization and dynamics of the school as an institution, highlighting the role of promoters and harmonizers of the changes that constitute the senior management and middle management in particular, represented by coordinators of curricular departments. Indeed, it is up to them the difficult and delicate role of uniting different realities coordinating them, guiding them and harmonizing them while respecting the different ambitions and expectations of students regarding their future, school cultures and teachers who, one moment to another, are forced to adapt to social contexts even more heterogeneous. Thus, the task of coordinating department gets substantially enhanced and hampered not only by increasing the number of teachers in the department but even more by the explosion of the differences that arise between the various teachers, their practices and the universe of student's mega grouping which should create a single school community (Sergiovanni, 2004).

In order to emphasize the role of coordinators in promoting the integration of the two schools and the implementation of effective collaboration between coordinators and disciplinary groups, general purpose of this paper, we propose a project training program.

This proposal is the result of the analysis of interviews with coordinators of the mega department of Mathematics and Experimental Sciences of the mega cluster, where the author of this study has functions, and through which it sought to answer the question: **what is the role of coordinators in promoting the integration of the two schools and in the implementation of effective collaboration between coordinators and disciplinary groups.**

Keywords: Supervision, Leadership, Collaborative Cultures

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

Abreviaturas

CAP – Comissão Administrativa Provisória

CCPFC – Conselho Científico-Pedagógico da formação contínua

CPCJ – Comissão Protetora de Crianças e Jovens

PISA – *Programme for International Student Assessment*

SADD – Secção de Avaliação do Desempenho Docente

Índice geral

Introdução.....	1
Parte I – REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA	5
1. Descrição reflexiva do percurso profissional	6
1.1. Da lembrança à reflexão e da reflexão à escrita reflexiva/formativa	6
1.2. Do passado ao presente, reflexão sobre a personalidade e profissionalidade	8
1.3. Da formação académica e profissional à formação contínua e reflexiva, a apropriação de um novo conceito de formação e de liderança escolar.....	9
1.4. Da formação “passiva” à reflexão sobre a formação como prática colaborativa e reflexiva.....	11
1.5. Percurso docente e funções exercidas, visão sobre os meus ciclos de vida.....	12
1.6. Da estagiária à orientadora e da formação passiva à formação ativa, participada e participativa.....	13
1.7. Formanda e formadora, professora e aluna: caminhando pelos trilhos da formação contínua num questionamento incessante.....	16
1.8. Do isolamento ao grupo, do agrupamento ao mega agrupamento: que perspetivas?	19
2. Situação problema.....	20
2.1. Identificação e definição do problema.....	20
2.2. Justificação da escolha.....	24
3. Questões e objetivos de investigação.....	24
3.1. Questão de partida	24
3.2. Subquestões.....	25
3.3. Objetivo geral	25
3.4. Objetivos específicos.....	25
Parte II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	26
O papel dos coordenadores na agilização, articulação e harmonização da implementação do mega departamento.....	27
1. O Contributo do Coordenador de Departamento para uma nova organização da Escola	30

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

1.1.	A colaboração no departamento e na equipa docente	31
1.2.	A gestão intermédia e o coordenador de departamento curricular	34
1.3.	As competências do coordenador de departamento	37
2.	Liderança ao nível da gestão intermédia	39
2.1.	Conceito(s) de liderança	41
2.1.1.	Definições de liderança	41
2.1.2.	Visão diacrónica da liderança para chegar à liderança nas escolas	43
2.2.	O papel do coordenador de departamento na promoção do trabalho colaborativo entre os professores.....	48
2.3.	A autonomia da escola e as estruturas de gestão intermédia	49
2.4.	A liderança de um mega departamento	52
3.	O contexto da supervisão	56
3.1.	A supervisão no contexto educativo atual.....	57
3.2.	A supervisão nas estruturas de gestão intermédia.....	60
3.3.	Uma escola em mudança	61
3.4.	As culturas de escola.....	64
3.5.	A dimensão relacional das culturas de escola	66
3.6.	Culturas colaborativas nas escolas.....	67
3.6.1.	A Balcanização.....	69
3.6.2.	A colaboração confortável	70
3.6.3.	A colegialidade artificial	71
4.	As práticas de supervisão, de colaboração e liderança dos coordenadores	72
Parte III – PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA.....		76
Proposta de resolução do problema		77
1.	Metodologia	77
1.1.	Caraterização do contexto	82
1.2.	Plano de resolução	84
1.2.1.	Áreas.....	85

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

1.2.2. Objetivos específicos.....	87
1.2.3. Ações a desenvolver	88
1.2.4. Espaços.....	89
1.2.5. Recursos	89
1.2.6. Calendarização.....	90
1.2.7. Avaliação.....	91
Síntese Reflexiva.....	93
Fontes de consulta.....	97
1. Bibliográficas	97
2. Eletrónicas.....	103
3. Legislação	104
APÊNDICES.....	106

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

Índice de quadros

Quadro1 - Conceitos e significados de liderança

Quadro 2- Áreas e objetivos

Quadro 3- Atividades

Quadro 4- Sessões de formação

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

Índice de figuras

Figura 1- Áreas de intervenção

Introdução

Vivemos na era da globalização, das novas tecnologias e da mundialização que dá origem a um mundo multicultural, acelerado e sedento de reformas (Nóvoa, 2009). Um mundo dinâmico que impulsiona mudanças velozes. A sociedade, o homem, a educação e mais especificamente as escolas ressentem-se destas mudanças que abalam as suas estruturas seculares e o seu isolamento. O mundo atual exige outro ritmo. Exige um ritmo que se coadune com o seu próprio ritmo e à sua própria velocidade. O mundo atual tem exigências que remetem para toda a estrutura do ensino que se deve repensar. Exigências que devem ter necessariamente implicações em todas as suas áreas. Exigências que têm vindo a questionar constantemente a estrutura do sistema, a profissão, a organização, os currículos, a formação docente, a direção da escola, a formação de turmas, os tempos letivos, os cargos, os domínios da avaliação externa, a avaliação dos docentes, a sua progressão e quase todo o seu sistema. Exigências que originaram os documentos estruturantes das escolas dando vida a projetos educativos, planos anuais de atividades, planos de formação, planos de ocupação de alunos, tutorias, equipas multidisciplinares, e tantos outros. Da escola, tal como os docentes a conheciam já nada resta a não ser reminiscências, paredes, móveis e a sua história. A escola atual, por muito que ocupe um local repleto de história e de cultura terá necessariamente de se repensar, de aproveitar sabiamente as lições do passado olhando para o futuro que se esboça num horizonte que mal se vislumbra mas que terá de perscrutar.

A escola evoluiu ao longo dos séculos e foi-se tentando adaptar à sociedade na qual se inseria. Do ensino dirigido às classes favorecidas passou para um ensino de massas (Formosinho, 2009) ao qual ainda mal se adaptou tendo de dar resposta a um ensino que ultrapassa as suas paredes, as fronteiras da sua sala, os muros da escola, os limites do concelho, do distrito e do país para alcançar os da Europa e do mundo. Da escola primária familiar passou-se para os agrupamentos e, muito recentemente para os mega agrupamentos. De uma escola em que quase todos se conheciam, passámos para uma dimensão que também ela se assemelha à sociedade de hoje na qual os contornos físicos se diluem e se dilatam para dar lugar à nova essência da escola do século XXI.

Em Portugal, a criação dos mega agrupamentos evidencia apenas um exemplo das mudanças que têm sido operadas e que originam novas exigências e desafios aos agentes educativos, tanto ao nível da gestão como das relações sociais e das práticas pedagógicas (Lima, 2004). Se ser professor hoje exige cada vez mais do docente e da sua relação com os alunos, a escola e a comunidade, ser professor num mega agrupamento implica

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

mudanças ainda mais substanciais e aumenta consideravelmente os desafios colocados quer pela tutela quer pela própria escola que terá de encontrar uma nova identidade que permita unir as várias escolas que a compõem.

A criação dos mega agrupamentos, tal como muitas das alterações e mudanças propostas pela tutela não se podem restringir ao que vem decretado. Com efeito, a implementação de decretos-lei e de despachos normativos não chega por si só para a implementação da mudança. É preciso ir muito além da mera aplicação de normativos. É preciso, em primeiro lugar, ter a anuência dos professores e dos órgãos de gestão (de topo e intermédia) sem os quais a mudança nunca se efetivará. É preciso que compreendam e aceitem as mudanças propostas para que as possam implementar. Segundo Whitaker (1999), “As mudanças na prática educacional tendem a vir dos próprios profissionais e não na regulamentação, pelo que a legislação pode ser encarada como uma tentativa desesperada de responder à confusão suscitada por uma mudança rápida e acelerada.” (p. 9).

Se as mudanças são fundamentais e se é essencial que os docentes se apropriem dessa necessidade de mudar, mais essencial se torna a mudança quando se trata da criação de mega agrupamentos. Com efeito, para além das mudanças a que todos os docentes estão sujeitos e nas quais se devem implicar, a criação do mega agrupamento obriga à criação de estruturas sólidas que permitam unir as diversas escolas em torno de um projeto comum. Ora, criar um projeto comum em escolas com culturas, história, projetos, hábitos, docentes e alunos diferentes exige um trabalho e uma capacidade de liderança que ultrapassam de longe o que se exige a uma escola não agrupada e para a qual a literatura aponta como sendo uma tarefa já por si extraordinariamente difícil.

De entre os docentes dos mega agrupamentos, é aos coordenadores que cabe, no âmbito das suas funções, unir os departamentos com sabedoria, paciência, diplomacia e muito profissionalismo. Por se entender que as suas novas funções exigem formação e experiência, restringe-se o leque dos elegíveis acreditando que será coordenador quem tiver igualmente perfil para gerir adequada e sensatamente a transmissão de conhecimentos, a problemática avaliação de desempenho docente, o estímulo à cooperação com os colegas e com a comunidade educativa na organização e elaboração de projetos, a reflexão, a supervisão e a avaliação dos mesmos.

Partindo da assunção que a escola está em permanente desenvolvimento e mudança que os mega agrupamentos tão bem exemplificam, subentende-se o quanto está a ser requerida a mobilização dos coordenadores dos mega departamentos na agregação de todos os docentes de forma a uniformizar os regulamentos internos, os documentos, os planos anuais de atividades que se traduzem nas metas e missão da escola.

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

Assistindo à criação de um mega agrupamento e sentindo veementemente as dificuldades que se colocam no trabalho dos grupos e do departamento, constatando que os normativos são insuficientes para promover mudanças profundas, emergiu a problemática de averiguar **qual o papel dos coordenadores na promoção de integração das duas escolas e na implementação da efetiva colaboração entre coordenadores e grupos disciplinares.**

Pretendemos identificar as práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento inserido no contexto de um mega agrupamento recém-criado.

Em termos de estrutura, este trabalho de projeto encontra-se dividido em três partes. A primeira parte inclui a reflexão autobiográfica e a identificação do problema. Na autobiografia é feita uma reflexão sobre percurso profissional da autora, que engloba os cargos pelos quais passou ao longo da carreira, as razões e pertinência das formações realizadas, o trabalho isolado e o trabalho de grupo, do departamento, da escola, do agrupamento e do mega agrupamento. O resultado dessa caminhada reflexiva traduz-se na identificação e definição do problema e no surgimento das questões e objetivos da investigação que se expõem nas outras duas partes que constituem este projeto.

A segunda parte é composta pelo enquadramento teórico que sustenta o estudo na revisão da literatura, no sentido de interligar as temáticas de coordenação, liderança e supervisão para encontrar respostas para o problema e questões em análise.

Na terceira parte faz-se a caracterização da metodologia e do contexto em que vai ser aplicada a proposta de resolução do problema. Neste trabalho, a proposta de resolução traduz-se na realização de uma ação de formação, na modalidade de projeto, dirigida aos coordenadores e subcoordenadores do mega departamento de Matemática e Ciências Experimentais que emergiu da análise das entrevistas realizadas aos dois coordenadores do referido mega departamento. De seguida é especificado o plano de resolução que inclui os objetivos específicos, as ações a desenvolver, o espaço onde irá ter lugar a ação, os recursos a envolver, a calendarização e a avaliação.

Este projeto de investigação termina com a síntese reflexiva na qual são apresentadas as principais conclusões. Nela se destacam os contributos e as limitações da pesquisa. Termina-se com algumas sugestões, relativamente a aspetos que poderão constituir objetos de estudo em futuras investigações

Para a realização deste trabalho foram respeitadas as normas da Instituição de acordo com o Guião de Trabalho Final de Mestrados em Ciências da Educação. Trabalho de Projeto em vigor na Escola Superior de Educação Almeida Garrett, aprovada em Conselho Técnico-Científico de 15 de fevereiro de 2012 e também as Normas para a Elaboração e

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

Apresentação de Teses de Doutoramento (aplicáveis às Dissertações de Mestrado) da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (despacho 101/2009 de 26 de maio).

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

Parte I – REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores de seu “caminho” que ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao “caminho” que estão fazendo e que assim os refaz também. (Freire, 2003, p. 97)

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

1. Descrição reflexiva do percurso profissional

1.1. Da lembrança à reflexão e da reflexão à escrita reflexiva/formativa

Procuro despir-me do que aprendi,
Procuro esquecer-me do modo de lembrar
que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os
sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções
verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu (Pessoa, 1987,
p.66)

Palavras de Fernando Pessoa que fazem eco na minha mente, que invadem o meu pensamento, tal uma onda de sensações e um turbilhão de sentimentos que me fazem cair no poço do passado. O que irei eu descobrir? O que irei rever e como o reverei? Palavras que são o espelho de todos os sentimentos que fui sentindo e percecionando no decorrer desta reflexão autobiográfica, ponto de partida para o projeto final do mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Ora uma reflexão autobiográfica, de acordo com Nóvoa (1988), tem interesse quando o individuo constrói a sua memória de vida abrangendo “as vias que o seu património vivencial lhe pode abrir” (p. 125) com o objetivo de chegar a uma preocupação teórica claramente definida que lhe proporcionará novas perspetivas de formação. Segundo o autor, quando alguém faz uma retrospectiva do caminho percorrido, fá-lo no presente, está a formar-se (emancipar) e a projetar-se no futuro. Ao abordar os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, foca, de certa forma, a questão da identidade, abraçando “a globalidade da pessoa na articulação das dinâmicas psico-socioculturais, ao longo da sua vida” (Josso, 2007, p. 419). A construção da identidade é feita através das vivências, do contexto em que se está inserido, dos acontecimentos de vida pessoais e profissionais que levam à criação de novos comportamentos, novos valores, novos conhecimentos (Josso, 2007). Deste modo, a reflexão autobiográfica, e esta em particular, implica um olhar sobre si próprio, um mergulhar no íntimo e um desvendar do eu que sou agora para o “eu” que fui e que faz o meu “eu” de agora. Autobiografia que dará “voz” às minhas experiências e vivências. Autobiografia que coloca no papel questões e reflexões que têm surgido nesta minha caminhada de professora de Matemática. Questões frequentes que martelam os meus pensamentos: Porque sou professora? O que aconteceu para enveredar por este caminho já que a minha área, no secundário, era de economia e gestão? O que, ou quem, me influenciou mais? A imagem que transmito é aquela que eu quero transmitir? O que posso fazer para melhorar o ensino e os resultados escolares dos alunos? Afinal que professora sou eu, como me

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

construí e continuo a construir? Como me veem os outros e eu própria? Como me veem os que me rodeiam? Como separar a professora da pessoa? Até que ponto elas se influenciam e se fundem?

Segundo alguns teóricos, nomeadamente Goodson (2007), o meio sociocultural em que estamos inseridos, assim como as nossas experiências de vida, são essenciais para justificar aquilo que somos, o nosso “eu”. A professora que sou hoje não é só o resultado da minha formação académica. Qualquer pessoa é um todo e não posso deixar de ser também o resultado do meu ambiente familiar, do investimento dos meus pais na minha educação e na minha formação, insistindo fortemente na importância do conhecimento e da força de vontade como uma mais-valia em qualquer profissão. Frases e expressões que ouvi insistentemente e se refletem nas minhas atitudes como ser humano e mais ainda como docente. Expressões que representam um enorme desgaste na escola de hoje, já que nunca desisto de um aluno, motivando-o mesmo contra a sua vontade. Mesmo que ele queira desistir, insisto e persisto até que ceda ou... deixe de vir à escola. Não desisto que aprendam. Insisto. Exijo trabalho e a frase *não consigo* não é permitida nas minhas aulas. Faço questão que o saibam. Acredito, tal como me foi ensinado pelos meus pais e alguns professores, que com estudo, persistência e trabalho se consegue atingir os objetivos, e que temos de apostar no investimento desse eu. Creio que é essa a visão marcante que me fica da educação que tive, quando repenso no que perpetuo agora como docente. E subscrevo as palavras de Nóvoa (2007, p. 25) que afirma que, ao refletirmos e narrarmos a nossa história, podemos passar para outro nível de crescimento profissional, para “a elaboração de novas propostas de formação de professores e sobre a formação docente”. Assim, quando se dá voz aos professores, quando se ouve o que têm para dizer, promove-se a passagem do “professor-como-profissional ao professor-como-pessoa, como ponto de partida para o desenvolvimento” (Goodson, 2007, p. 73). E esse desenvolvimento é feito através da reflexão crítica, sendo o professor o investigador da sua prática e da sua ação (Schön, 1983). A reflexão isolada poderia ser melhorada e a reflexão crítica da ação não deveria ser um trabalho isolado do professor, mas sim um trabalho colaborativo entre os pares, com partilha de experiências de sala de aula, juntamente com um contexto social e político existente que servissem para “reestruturar e reformar a educação escolar” (Goodson, 2008, p. 100). Desta forma, o trabalho colaborativo e investigação da ação só têm interesse se tiverem um cariz de autoformação, de mudança e de inovação das práticas.

1.2. Do passado ao presente, reflexão sobre a personalidade e profissionalidade

É ao olhar para o passado que se constrói o futuro. E é com um olhar para o passado que começo a minha autobiografia, embora pensando no futuro. Um lento e progressivo regressar às origens, um olhar para trás, um rever a minha vida desde a infância, desde os primeiros tempos de escola e até mesmo antes. Foi recordar o tempo em que brincava com a minha irmã à escolinha, tempo em que já queria ser eu a professora, prenuncio da futura profissão, gosto predeterminado ou simples vontade de ser eu a assumir a liderança. Foi relembrar o momento em que o professor de Saúde que, estando já eu a frequentar o nono ano de escolaridade, no final da apresentação de um trabalho, me perguntou calmamente se eu não gostaria de vir a ser professora. Como me fui lembrar deste momento e que importância terá ele tido para mim para se manter na minha memória e ganhar agora nova força? Tento encontrar razões, tento perceber o que me influenciou na escolha de ser professora e, tal como o diz Fernando Pessoa, iniciei voluntariamente, ao longo destes estudos especializados, a descida não só às minhas lembranças de criança e de aluna mas também ao meu eu mais profundo. “Despir-me do que aprendi”, foi esse o caminho que escolhi, tentei rever o passado sem as críticas do presente, rever a infância com a mesma inocência de então, voltar ao estado puro da inocência, despir-me de tudo, reencontrar o eu por construir, por fazer, por ser. Ser de novo e ter tudo por aprender. E fazê-lo retirando as camadas que me compunham, as camadas com que me foram construindo, raspando “a tinta com que me pintaram os sentidos” e recuperar os sentidos de então mas encontrar outros por muito que me despisse de tudo e de todos, por muito que me alheasse de tudo e de todos... Voltar a ser eu, partindo do eu que agora sou, “desencaixotar as minhas emoções verdadeiras”, as de outrora interligadas às de hoje pelo elo da vida que se constrói, pela impossibilidade de esquecer aquilo que sou agora. “Desencaixotar as emoções” foi bem mais árduo e penoso do que rever o passado, foi tentar vivê-lo de novo, foi tentar sentir o que senti então, sabendo eu, o eu de agora, que não posso olhar para o passado como se nunca o tivesse vivido, sabendo eu que olhar para trás não é, nunca foi nem será ser o que se era, ver o que se via então. Mas, e apesar de toda a consciência que tenho sobre essa viagem no tempo e viagem ao fundo da minha memória, sentir algo de reconfortante: a noção de ter crescido, de ter aprendido melhor o que sou com o que fui, aprendi e vivi.

Após este suave mergulhar no passado e emergindo de novo à realidade, mais especificamente ao que me levou a este processo de introspeção, apercebi-me que a minha

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

viagem mental ao passado tinha tido um propósito outro: com as aulas das unidades curriculares do Mestrado Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, tinha sido levada a refletir sobre a formação que tivera ao longo da vida e que parecia, à primeira vista, limitar-se à que advinha da formação específica na docência. Mas, subtilmente, foram colocadas questões que nos permitiram ir além, e consoante a sensibilidade de cada um, encaminhar o percurso em direções diferentes e mais ou menos profundas. Assim, responder a estas questões obrigou-me a refletir sobre a formação que eu tivera ao longo dos anos.

1.3. Da formação académica e profissional à formação continua e reflexiva, a apropriação de um novo conceito de formação e de liderança escolar

Sem dúvida tive formação, mas agora começo a olhá-la e a questioná-la de forma diferente. Qual o verdadeiro conceito de formação? Para que serve? Para obter créditos e consequentemente progredir na carreira? Será que o sentimento de perda de tempo que tenho vindo a sentir durante algumas das formações em que tenho participado não é prenúncio que se deve fazer algo para mudar? A formação de professores tem um papel fundamental na melhoria do ensino e na educação dos alunos (Imbernón, 2007), deve passar a ser uma reflexão crítica sobre as práticas (Nóvoa, 1992) que leve ao desenvolvimento pessoal (Pacheco, 1995), ao desenvolvimento do pensamento e da ação (Dewey, citado em Garcia, 1992) bem como à reflexão na e sobre a ação antes, durante e após a ação, numa prática reflexiva na formação inicial e contínua (Schön, 1992). Deste modo, a formação nunca estará terminada e será sempre uma necessidade do individuo inserido num mundo cada vez mais exigente, competitivo e em transformação, é “um processo de apropriação individual que se faz numa permanente interação e confrontação com os outros (com os grupos, com as comunidades) ” (Nóvoa, 1988, p.127). Segundo o mesmo autor, “a formação tem de viver numa tensão difícil, mas profundamente estimulante, entre uma reflexão mais pessoal sobre o processo de formação individual e uma reflexão mais social sobre a inserção profissional e o institucional de cada um” (p. 126). O conceito de formação, não pode ser dissociado, no meu ponto de vista, do que se considera ser um bom professor já que um “bom” professor em 1980 poderá não ser “bom” em 2012 e, é de conhecimento geral (Day, 2001, Formosinho, 2009), que um professor tem de se adequar às mudanças da sociedade e ao seu reflexo nas famílias, na organização da escola, nas turmas e nos alunos. Formosinho (2009), Day (2001) e Nóvoa (1992), relacionam o problema do bom professor e da sua formação com a massificação da escola e a

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

necessidade dos professores serem formados em função do novo paradigma, perspetivando-se o que se poderá considerar ser um bom professor na escola do início do século XXI. Ser bom professor na escola do século XXI parece consistir em saber dar resposta à massificação, às muitas mudanças estruturais que foram ocorrendo, ter em conta que se acentuaram as inadequações face às novas exigências, reclamando e promovendo o direito à educação para todos. Numa época difícil, numa sociedade e escola em crise, numa viragem de políticas educativas que exigem cada vez mais um “bom ensino” e das quais as palavras “competências” e “aprendizagem” foram excluídas, ser professor significa o quê? Numa época em que os alunos exigem um envolvimento do conhecimento e da afetividade por forma a desenvolver a pessoa tanto ou mais do que os conhecimentos programáticos, como ser professor? Quem dá formação para ser professor hoje aqui e agora e amanhã e depois?

Ao longo deste mestrado, aprendi, li, ouvi e percebi que quer a formação quer a supervisão são muito mais abrangentes do que pensava. Absorvi informação e quer se falasse de liderança ou de práticas performativas, de tecnologias de informação ou de avaliação docente, senti que quer a formação quer a supervisão estavam presentes. Mas o subtema que mais me entusiasmou foi o da liderança ligado ao desenvolvimento das organizações. Percebi a extrema importância de um bom líder para o crescimento e desenvolvimento da organização escola. Entendi o quanto ele pode ser fulcral para dinamizar um grupo, um departamento, uma escola e, claro, uma turma. Qual o poder de um líder esteja ele na direção ou seja diretor de turma ou coordenador numa estrutura intermédia como um departamento ou grupo disciplinar?

Até então, não me tinha apercebido verdadeiramente do poder do líder e da sua importância para conseguir uma nova dinâmica de grupo e ter impacto na aprendizagem dos professores. Talvez por isso tenha começado por refletir sobre a minha formação académica e profissional, que, no meu caso, estão interligadas por se tratar de um curso em ramo educacional com estágio integrado. Revi-me jovem estudante universitária, inexperiente, aprendendo tudo avidamente, querendo por logo tudo em prática assim que tivesse a minha turma, os meus alunos, a minha sala de aula, a minha escola. Agora sei que o que eu queria que fosse “meu” não é meu, que os “meus” alunos não me pertencem, que as “minhas” aulas afinal não são minhas, são simples aulas construídas para e com os alunos, nada é meu mas contudo sinto tudo como se o fosse. A formação académica e profissional que tive não me preparou para o que é ser professor agora: aquele que deve exercer autoridade, manter a ordem dentro da sala de aula, mas ao mesmo tempo ser afetuoso e carinhoso com os alunos; exerce também funções administrativas e burocráticas. A minha formação

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

preparou-me para o que eu tinha de aprender então, preparou-me, quiçá, para o que eu queria aprender, ver e ouvir.

1.4. Da formação “passiva” à reflexão sobre a formação como prática colaborativa e reflexiva

Agora revejo essa formação, tento recordar o que me foi dado, tento rever o rosto dos professores, o rosto dos colegas, tento exaustivamente forçar a memória e reencontrar as aulas, os conteúdos, os textos lidos, as planificações analisadas e preparadas, as grelhas analisadas ao pormenor, desconstruídas, refeitas, adaptadas. Mergulhar nessas aulas de novo, reter o que fez com que fosse a professora que sou; explicar as decisões que tomo ou porque atuo de uma determinada maneira com certos alunos, turmas e colegas; as escolhas que faço, por que escolho um manual em detrimento de outro, por que escolho um exercício e não outro; por que opto por um determinado tipo de abordagem nas aulas ou opto por uma estratégia em vez de outra, por uma atitude e não outra. Recordo o medo e angústia da primeira aula assistida, os diversos rascunhos da planificação a ser apresentada, as incertezas, os materiais mil vezes postos de lado para depois serem retomados, esquecidos, adaptados, retomados. Ia ser avaliada pelos alunos e colegas de estágio, mas principalmente pelo orientador que no final do ano letivo me ia atribuir uma nota importante para a média final de curso e para a minha profissão. Olhando para o passado sinto que tanto eu como o meu orientador não tivemos preparação adequada para praticarmos a verdadeira supervisão. Não foi um conceito trabalhado nas cadeiras de Ciências de Educação do meu curso, e o papel desempenhado pelo meu orientador esteve longe da supervisão que aprendi através das leituras agora efetuadas e do trabalho realizado nas unidades curriculares deste mestrado. A supervisão deve ser um processo que promove o desenvolvimento pessoal e profissional de um professor ou candidato a professor por um professor mais experiente e mais informado (Alarcão & Tavares, 2010). É inegável que o meu orientador era mais experiente e informado do que eu. Inegável que aprendi. Mas não poderia ter sido melhor? Até que ponto, com outro orientador poderia eu ter aprendido muito mais? Esta questão da aprendizagem como docente não deixa de ser recorrente no meu questionamento como docente. Mas, naquele tempo, era assim: na minha formação inicial, a supervisão resumia-se às curtas sessões semanais com o orientador, que como professor mais experiente orientava, inspecionava e avaliava o meu desempenho na prática letiva. Curtas sessões, sim, não havia tempo, nem espaço para mais. Não havia à vontade para mais. O orientador não propunha e nós, e mais ainda eu, não tínhamos a ousadia de pedir

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

mais, receosos da nossa ignorância e não querendo pressionar o orientador. A supervisão confundia-se com a avaliação: semanalmente era inspecionada através do que tinha realizado e perante as minhas propostas para abordar os conteúdos programáticos seguintes. As orientações eram mais imposições e diretrizes do que colaboração e partilha de ideias. Quando saía das reuniões semanais que tinha com o orientador sentia uma certa frustração por não ser ouvida, por não ser interveniente ativa na preparação das minhas aulas. Tinha muitas incertezas e sugestões que partilhava e discutia com as minhas colegas de estágio, mas não com o orientador. Já nessa altura e sem o saber sentia a necessidade do trabalho colaborativo, de partilhar a minha sede de aprender, de saber... Foi nessa incerteza que fui construindo a primeira aula, num vai e vem de incerteza constante e tão construtora de saber. Sei agora que essa incerteza não é incerteza, ela é a fonte da mudança, a fonte da melhoria da prática letiva, é o que faz com que tente ser cada vez melhor, cada vez mais profissional, contestando sempre o meu saber, as minhas atitudes e as minhas escolhas. Gosto de pensar que não estou sozinha nas minhas dúvidas, inseguranças e incertezas. Existem mais pessoas como eu, que pensam, estudam, tentam inovar e não param no tempo. Querem saber mais e melhor para tornar a nossa profissão cativante e gratificante. Ver os olhos de um aluno ávidos de informação e fazê-lo estar interessado por aquilo que se está a passar dentro da sala esquecendo o que está lá fora é o objetivo de qualquer bom professor (Gama, 1999).

1.5. Percurso docente e funções exercidas, visão sobre os meus ciclos de vida

Ao olhar para o meu percurso profissional e para os sentimentos que tenho vindo a sentir, revejo-me nos ciclos de vida de Huberman (2007) que nem todos os professores seguem pela mesma ordem, e pelas fases que até podem nunca passar. Ao olhar para os ciclos de vida dos professores, a entrada na carreira, feita por vocação, e a passagem para a fase de estabilização, no meu caso, foi muito rápida. Fiquei efetiva no quadro de uma escola um ano após ter terminado o curso. Nos anos seguintes tive uma fase efusiva, a fase da diversificação, pela qual me foram atribuídos diversos cargos: fui diretora de turma, coordenadora dos diretores de turma e orientadora de estágio.

Quando coordenadora dos diretores de turma, senti-me inicialmente fora do meu meio, desconfortável e insegura. O cargo apareceu no meu horário. Apoiei-me na legislação, nos dossiers existentes na escola e na experiência das colegas que tinham sido coordenadoras nos anos anteriores. Sempre gostei de desafios. Não poderia deixar de

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

tentar. Foi o que fiz. Sem tomar consciência estava a exercer um cargo onde a liderança e a supervisão estavam associadas. O meu trabalho era o elo de ligação entre a direção e os diretores de turma e como tal o meu papel seria o de promover e facilitar as práticas, orientar e informar os diretores de turma dos objetivos da direção. Nessa altura, a colaboração existente e a vontade para trabalhar demonstrada pela maioria dos colegas foram fundamentais para exercer com sucesso o meu cargo. Inconscientemente exerci uma certa liderança, pois sem recorrer à utilização formal do cargo de coordenadora consegui envolver e encaminhar os diretores de turma para tornar viável o projeto educativo da escola que visava essencialmente combater o abandono escolar. Sempre houve uma boa comunicação no grupo de trabalho levando a uma maior facilidade na resolução dos problemas que iam surgindo, tornando mais sólida e reforçada a união do grupo de trabalho. Nesse ano os diretores de turma, juntamente com os colegas dos respetivos conselhos de turma conseguiram mobilizar a comunidade, através de saraus, quermesses e venda de rifas com a finalidade de colmatar algumas carências a nível estrutural que a escola evidenciava e conseguiu-se trazer os familiares à escola. Tratando-se de uma escola inserida numa comunidade bastante carenciada e que pouco ligava à escola, penso que foi uma vitória por parte dos diretores de turma de trazerem à escola os encarregados de educação e esforçarem-se por mostrar à comunidade educativa uma outra visão da escola. Esta vitória para a escola foi conseguida através do excelente trabalho desenvolvido por todos. A colaboração, as reflexões partilhadas e as constantes avaliações das atividades desenvolvidas nas reuniões durante o ano letivo fizeram crescer e desenvolver todos os intervenientes a nível profissional e pessoal.

1.6. Da estagiária à orientadora e da formação passiva à formação ativa, participada e participativa

Revejo também a felicidade com que aceitei a proposta, nessa mesma escola, para ser orientadora de estágio de Matemática em colaboração com a universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, e revejo também o quanto o desafio era enorme, o quanto a vaidade talvez se sobrepusesse à capacidade de assumir essa função, e ao analisar esse momento compreendo que não era vaidade, era uma vontade enorme de, ao tentar ajudar os outros, ao tentar orientá-los na sua futura profissão, poder melhorar também os meus conhecimentos, a minha prática e, com eles, refletir sobre o estado do ensino da matemática, dos alunos, da escola e sobre o meu próprio percurso profissional. Nessa altura, nos seminários semanais, tentava distanciar-me ao máximo do papel de avaliadora

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

(apesar de saber que no final do ano letivo os teria de avaliar), focando a minha atenção nesses momentos para aproveitar ao máximo e analisar o que se tinha feito, o que tinha corrido bem ou menos bem nas aulas dessa semana e programar o que seria feito nas aulas seguintes. Sem tomar consciência, numa forma rudimentar, já praticava a supervisão: a minha principal preocupação e objetivo, eram o desenvolvimento profissional dos candidatos a professores. Aplicava sem saber e por mera intuição, conceitos de Alarcão e Roldão (2010) para quem é na formação inicial que se deve criar espaços e momentos de questionamento que permitam desenvolver a identidade profissional. Nos seminários, tentava desenvolver, através do trabalho de reflexão e autorreflexão, mecanismos de auto supervisão e auto aprendizagem para depois terem capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento. No fundo, e mesmo que inconscientemente, tinha iniciado o percurso de uma nova aprendizagem, a do professor reflexivo que numa forma muito embrionária ainda, começava a surgir.

Poderemos facilmente afirmar que todo o professor reflete muito, nem que seja na preparação das aulas, mas isso não basta. Sou prova disso, tal como imensos colegas. De facto, uma das minhas preocupações na preparação das aulas é encontrar a melhor estratégia para tornar interessante e criar gosto pela matemática. Reflito, investigo e crio caminhos para chegar aos alunos. Durante as aulas, a reflexão por vezes não é fácil, pois tenho de agir de forma imediata, mas como sempre tive capacidade para reformular e atuar de forma rápida nos imprevistos que sempre iam surgindo e pelos quais não tinha pensado, acredito que na maioria das vezes fui capaz de dar resposta positiva aos alunos. Agora acrescento uma outra preocupação no meu dia-a-dia que é criar momentos de reflexão pós aula, sozinha ou com os meus pares fundamentais para melhorar e reorientar a minha prática levando ao desenvolvimento pessoal e profissional. A criação desses momentos com os meus pares nem sempre se consegue, mas quando isso acontece o resultado é gratificante para todos. Os momentos de reflexão individuais são também importantes mas a troca de experiência, a partilha de resultados promove um crescimento mais abrangente. Acredito, como Schön (1983), que a reflexão crítica é um caminho para o sucesso educativo, para o desenvolvimento das práticas que se reflete no desenvolvimento da experiência profissional. Se na minha formação inicial o meu orientador me encaminhasse para este caminho o meu percurso de aprendizagem teria sido mais fácil e menos penoso. Os formadores de professores, segundo Zeichner (1993, p.17), “têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e a de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional”. Recordo a primeira reunião com as estagiárias e tal como senti angústia ao preparar a primeira aula assistida,

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

senti a pressão de não desiludir, de não dar má impressão: ser profissional, muito profissional mas também ter a humildade de dizer que muito tinha para aprender e que juntas aprenderíamos mais, muito mais. Queria que sentissem que não era dona da razão e do saber e que, recorrendo à partilha de ideias, o resultado seria mais interessante e frutífero para todos. Ao analisar as teorias do ensino e a teoria que se utiliza dentro da sala de aula, os professores desenvolvem a sua prática, aumentam os conhecimentos e crescem como professores (Day, 2001). Preparei exaustivamente a reunião, senti necessidade de pedir ajuda a uma colega orientadora com alguma experiência. Devagar fui construindo outro saber, o saber ser orientador sem nunca ter sido formada para tal. Reproduzi o que me tinham ensinado, mergulhei novamente no passado, na faculdade, nas minhas aulas, nos seminários com o meu orientador. Recordei o que mais me agradou e tentei aproveitá-lo, recordei também o que me desagradou e evitei o mais possível reproduzi-lo. Quando fui orientadora senti que me faltava formação para conseguir realizar um trabalho coerente e justo. Julgo que a universidade com quem estava a trabalhar deveria ter proporcionado mais encontros e formações para os orientadores que como eu estavam a exercer pela primeira vez este cargo. Subscribo a opinião de Nóvoa (1988) quando diz que é impensável um formador de outros nunca “antes ter reflectido seriamente sobre o seu próprio processo de formação e sem ter procurado equacionar os problemas institucionais da formação” (p.127).

A avaliação foi a parte mais difícil do trabalho de orientadora de estágio. Sempre estive atenta ao empenho, trabalho e desenvolvimento pessoal e profissional dos meus estagiários, pois não podia esquecer que, no final do ano letivo, lhes iria atribuir uma nota tão importante para o seu futuro. Dei o meu melhor e sei agora que o meu melhor de então não bastava, devia ter ido além, devia ter lido mais, devia ter tido hipótese de poder partilhar com outros orientadores, devia ter tido uma formação adequada e não a tive. A avaliação deve ser um processo construtivo e de melhoria da atividade profissional. Um avaliador deve saber prestar atenção, saber escutar, saber clarificar, saber encorajar e ajudar a encontrar soluções, saber negociar, saber dar opiniões, orientar e assumir os riscos e consequências da sua ação. Um professor, para ser avaliador, deve recolher elementos que permitam avaliar e depois classificar. Vai avaliar não só os conhecimentos (o saber), a forma de dar aulas (saber fazer) mas também a forma como se relaciona numa comunidade escolar (saber ser), tal como dizem Alves, Flores e Machado (2001, p.11), e então a avaliação “favorecerá a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional, na medida em que valorizará a pessoa e as suas ações”. Agora sei que mesmo tendo estado longe de ser uma orientadora exemplar, longe provavelmente de ter correspondido às expectativas dos meus estagiários, sei que mais não poderia ter feito. O tempo passou, a formação fez-se, eles aprenderam também com os meus erros e com as minhas inseguranças, e talvez fosse

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

nessa mesma insegurança que lhes fomentei a humildade de pedir ajuda, de querer aprender sempre e mais. Gostaria de pensar que contribuí para fomentar nos meus estagiários o gosto pela prática reflexiva, o gosto pelo colaborativismo e por serem mais autônomos. Acredito, agora, que fui, sem o saber, um líder que guiou, orientou e influenciou, quer os meus estagiários, quer os colegas, enquanto coordenadora dos diretores de turma.

1.7. Formanda e formadora, professora e aluna: caminhando pelos trilhos da formação continua num questionamento incessante

Aprender sempre mais, ter consciência das minhas fraquezas, saber que tudo está por aprender, foi o que foi despoletado neste mestrado, e relembro que na primeira aula de Modelos e Práticas de Formação de Professores, creio que de modo perfeitamente intencional, o professor nos perguntou a razão pela qual tínhamos iniciado esta pós graduação. Ao colocar esta pergunta, sabia que iria obrigar-nos a uma reflexão profunda e que nos iria levar por caminhos absolutamente necessários para quem iniciava a formação e os estudos em formação de professores. Retive uma frase que me marcou quando nos disse que todos nós lá estávamos por uma razão e que, mais cedo ou mais tarde, iríamos sentir um despertar que nos levaria, primeiro à reflexão do que é ser professor e, posteriormente, ao levantamento de um problema/questão que investigaríamos depois. Ao criar desafios, ao obrigar-nos a refletir em questões aparentemente tão simples como “o professor é”, o docente da unidade curricular incentivou o raciocínio, fez-nos interessarmos pelo estudo de questões já desvanecidas tais como “o que é ser bom professor?” e “o que faz de mim o professor que sou”, tão pertinentes no dia-a-dia, de todo o docente. Alertou e provocou interesse para ler e refletir sobre as grandes mudanças das últimas décadas na alteração do papel do professor que tem vindo a estender-se para o campo social e emocional acrescentando as exigências burocráticas e políticas na sua atividade (Estrela, 2010). Segundo Day (2001), o desenvolvimento profissional dos professores está dependente da sua vida pessoal, profissional, das políticas existentes e do contexto onde a escola está inserida. O desenvolvimento profissional de um professor é sempre contínuo e a procura da formação depende das necessidades que vão emergindo ao longo da sua carreira.

Assim ao questionar a minha prática, a minha profissão e o meu eu de professor e de pessoa, indissociáveis mas contudo diferentes, questionava as qualidades requeridas para se ser bom professor. Será que eu era uma boa professora? Ser boa professora para mim, docente de matemática, seria a mesma coisa que ser boa professora para uma colega de

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

educação física? Como vê o diretor da escola um bom professor? Terá a mesma visão que eu? O que nos distingue e o que poderá fazer com que melhoremos? Como poderemos melhorar as práticas através do trabalho colaborativo entre os pares? O coordenador de departamento não terá um papel fundamental para implementar a colaboração entre os colegas? Se através das leituras efetuadas, o caminho da colaboração é uma mais-valia para a aprendizagem, porque é que é tão difícil implementá-la nas escolas? Porquê ter preconceitos em abrir a sua sala de aula a outros colegas? Segundo Fullan & Hargreaves (2001), o isolamento profissional, profundamente enraizado, limita o acesso a novas ideias e soluções.

Nos últimos anos, através do plano da matemática, os professores desta disciplina foram “forçados” a abrir a porta da sala de aula a outros colegas através das assessorias. Tiveram de trabalhar colaborativamente e a tutela assim como as direções das escolas criaram as condições necessárias para que isso acontecesse e introduziram horas nos horários dos professores para se reunirem e trabalhar colaborativamente. As reuniões semanais na escola com os meus pares e as reuniões mensais, dirigidas pela acompanhante do plano, com os colegas de outras escolas obrigaram a abrir a minha sala de aula e a refletir sobre as estratégias a utilizar nas aulas. A nível pessoal tornei-me numa professora mais aberta para a mudança e mais atenta aos comentários/criticas e ao trabalho dos meus colegas já que estávamos a trabalhar para o mesmo fim: tornar a matemática apelativa para os alunos e consequentemente melhorar os seus resultados escolares. Agora com as leituras efetuadas para as unidades curriculares deste mestrado e ao analisar o trabalho desenvolvido verifico que estava a criar um conceito errado sobre a colaboração e que o incentivo ao trabalho colaborativo ficou aquém da efetiva colaboração pretendida pelos investigadores em educação. Quando se fala em colaboração não significa criar as tarefas individualmente e depois dá-las aos nossos colegas e verificar se concordam em utilizá-las nas suas turmas, ou sentirmo-nos obrigados a utilizar tarefas sugeridas pelos investigadores sem primeiro refletir se é viável para os alunos ou se realmente é a mais apropriada para aquele momento de aprendizagem. Pelo contrário, a efetiva colaboração implica disponibilidade por parte dos professores em se sentarem conjuntamente, elaborar tarefas, refletir sobre a melhor estratégia a utilizar, pensar se devem alterá-la ou adaptá-la para os diferentes contextos existentes dentro da própria escola. A colaboração efetiva passa necessariamente pelo facto dos docentes estarem dispostos e envolvidos neste tipo de trabalho e, só ao aproveitarmos a competência existente em cada um de nós promoveremos o crescimento pessoal e profissional (Fullan & Hargreaves, 2001). Mas este trabalho tem de ser fortalecido através de momentos de introspeção e reflexão quer individuais quer de grupo.

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

Foi ao longo deste mestrado que estas questões e reflexões começaram a surgir fomentando momentos ricos em partilha de vivências e de saberes adquiridos, quer através das dúvidas que foram surgindo quer através da diversidade das opiniões, formando um espírito de partilha e de colegialidade ímpares. Incentivou-me a interessar-me por outras formas de ensino, aguçou a curiosidade de tal forma que se organizou uma visita à escola da Ponte onde me deparei com uma outra realidade de ensino e de autonomia que me deslumbraram e me levaram a questionar não só o ensino mas a mim própria, aos alunos e às equipas pedagógicas. Tudo parecia ideal e quase surreal. Os alunos construíam o seu próprio saber, simplesmente orientados pelos professores, respeitavam as normas, eram felizes e aprendiam. Mais dúvidas surgiam. Questionei mais ainda as minhas práticas letivas, questionei o desempenho do meu papel na formação de Homens. Estarei a formar ou simplesmente a transmitir conteúdos? Estarei a seguir as ordens do departamento e dar mais atenção aos conteúdos programáticos do que as competências necessárias ao crescimento do aluno como ser total que anseia por plenitude? Que professora sou eu afinal e que modelos reproduzo, a que metáfora de professores me posso eu associar ou reconhecer? Segundo Estrela (2010), um professor pode ser enquadrado em diversas metáforas que vão do professor carismático, ao professor técnico, passando pelo professor recurso e ao qual Schön (citado em Estrela, 2010) acrescenta o professor investigador e prático reflexivo. Em que fase do meu percurso profissional me situo, serei mais uma técnica do que professora reflexiva? Que reflexões e que passos dei eu para trabalhar o Plano da Matemática, como participo e me empenho nas reuniões escolares sejam elas de grupo ou de conselho de turma? Que diferença faço eu e que diferença poderei fazer agora com os conhecimentos adquiridos? Um dos desafios é mostrar aos meus colegas de escola o quanto estão enganados sobre o conceito de supervisão. Através das aulas, leitura e trabalhos da unidade curricular Teorias e Modelos de Supervisão, tive de reconhecer que o conceito de supervisão está muito longe da definição que lhe é atribuída pela grande maioria de docentes que o ligam à formação inicial e à avaliação do desempenho. Mas supervisão é essencialmente uma oportunidade para os professores melhorarem as suas práticas e tornar a escola num local de partilha e reflexão. Terei eu capacidade para arrastar os outros comigo numa atitude mais reflexiva? A mudança de mentalidades é sempre um trabalho difícil e será necessário lutar contra os velhos do Restelo que já enraizaram hábitos difíceis de abandonar. Se ao dar o exemplo de abrir a minha sala de aula, se mostrar a utilidade da partilha, da colaboração e da reflexão a alguns meus colegas talvez todos juntos consigamos mudar algumas mentalidades. Mas, até onde poderei eu ir, sozinha, à procura de outras almas gémeas que quero que surjam e que vão ter de surgir?

1.8. Do isolamento ao grupo, do agrupamento ao mega agrupamento: que perspetivas?

Tenho presente a imagem dos meus colegas de grupo do antigo agrupamento e tento fixar nomes dos colegas do departamento do mega agrupamento. Estabeleço os primeiros contactos com o coordenador do meu departamento atual, fruto da agregação de escolas e crio expectativas e alguma ansiedade. A mudança de coordenador levou-me a sentir as diferenças e a constatar a importância que ele reveste na gestão intermédia da escola. Com efeito, um coordenador deve ter um papel proactivo para pôr os grupos a trabalhar, a colaborar e a partilhar, primeiro entre eles e depois entre os diferentes grupos. Como poderá incentivar o trabalho reflexivo e colaborativo, a troca de experiências diversas e o surgimento de novas metodologias a aplicar nas aulas? Poderá fazer com que os professores de matemática abram as portas das “suas” salas de aulas? Como poderei eu contribuir e ajudar? Dando o exemplo? Mesmo antes do surgimento do plano de matemática, fui das primeiras a abrir a sala de aula, partilhando-a e refletindo primeiro com os meus estagiários e depois com uma amiga e colega de curso com quem tive o privilégio de trabalhar. Habitadas a trabalhar colaborativamente na faculdade, no nosso estágio e depois nas escolas tínhamos facilidade em mostrar uma à outra as nossas fraquezas e constrangimentos. Quando o horário permitia assistíamos-nos às aulas para tentar ajudar a ultrapassar e corrigir as dificuldades que surgiam. A par destas questões, penso também na formação contínua em que tenho participado pouco interessantes e produtivas para a minha evolução enquanto professora. Onde ir procurar informação? Não será na partilha, no ouvir os outros, no ouvir alunos e professores, dando-lhes voz, reconhecendo a sua identidade de pessoas?

O percurso deste mestrado foi reduzido no tempo mas condensado em conhecimentos e experiências: passei de professora de matemática muito objetiva a uma professora reflexiva, que reflete e escreve sobre a sua prática pedagógica, que se expõe nas aulas, que ousa escrever o que sente e o que sentiu e que, nas reuniões de grupo, agora, assume uma atitude proactiva. Atitude proactiva em relação à prática letiva e em relação a sua própria formação. Levantou voo, sobrevoa ainda o mar de leituras que tem à sua frente e mergulha ora num autor, ora noutro, encantando-se com este, esquecendo o outro, construindo o seu novo ser, o ser outro professor, um professor que embora já sabendo quem é sabe que nunca mais será o mesmo e que sempre ansiará por ser mais e melhor. Sempre melhor. E foi com base neste percurso pessoal, profissional e de mestrando que emergiu mais um desafio na minha vida profissional e se colocaram mais questões,

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

mormente desde o final do ano letivo com o mega agrupamento ao qual a minha escola passou a pertencer. Assisti à tensão da direção da escola quanto à agregação, observei as reservas de alguns colegas de departamento e o entusiasmo de outros. Presenciei a partida de alguns para a outra escola. Oiço os comentários de colegas de vários departamentos que criticam a posição dos colegas da escola sede. E questiono-me, tal como não poderia deixar de ser. Qual será o futuro da escola, dos docentes, da educação? O que está para vir? Como será a escola do futuro que ao ter proporções tão grande se descaracteriza? Observei atentamente e apercebi-me da união de duas realidades tão diferentes: uma escola com população escolar oriunda de bairros sociais, famílias destruturadas, poucas expetativas, elevado abandono escolar e um lugar baixo no ranking das escolas, agrupada a uma escola com alunos interessados em ingressar o ensino superior, abandono escolar reduzido e bem colocada; cria, por si só, desafios enormes a vários níveis. Numa Comissão Administrativa Provisória (CAP), o surgimento de dois coordenadores por departamento representa simultaneamente oportunidades e constrangimentos. No emergente mega departamento de matemática e ciências experimentais (vinte docentes de um agrupamento e cinquenta do outro), integrar professores, dinamizar a colaboração, efetivar a interdisciplinaridade e supervisionar o seu trabalho vem aumentar o trabalho do(s) coordenador(es) ao mesmo tempo que lança um desafio maior como incentivadores da colaboração entre pares numa partilha efetiva para uma escola aprendente, abolindo paredes, hábitos e preconceitos. Neste contexto é realçado o meu desejo de aprofundar algumas das questões que já aflorei previamente e que estão ligadas à promoção da efetiva colaboração e supervisão entre pares. O objetivo desta investigação é descrever as práticas e conceções dos coordenadores do departamento de matemática e ciências experimentais, conhecer as expetativas em relação às novas responsabilidades que lhes são atribuídas e conhecer os eventuais obstáculos no exercício de uma liderança e supervisão eficazes. Num questionamento constante, numa observação minuciosa e numa perspetiva o mais objetiva possível tentarei analisar este processo de adaptação ao longo do primeiro período e parte do segundo.

2. Situação problema

2.1. Identificação e definição do problema

Numa sociedade em constante mutação, escolas cada vez mais globalizadas e sofrendo avalanches de políticas educacionais impostas pela tutela, os intervenientes

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

educativos (professores, funcionários, diretores e coordenadores dos órgãos de gestão intermédia, alunos, encarregados de educação, parceiros e outros) têm de se adaptar e tentar levar a bom porto aquilo que poderemos apelidar de junção do que as políticas educativas pretendem com o que é melhor para a educação e sucesso escolar dos alunos naquele contexto específico (Alarcão, 2000; Whitaker, 1999). Mas para tal é preciso alguma estabilidade frequentemente abalada pelas novas diretrizes que surgem regularmente e que, de repente, transformam a realidade a que estamos habituados. Entre os normativos e a aplicação efetiva, real, funcional e eficaz dos mesmos, muitas rotinas são quebradas, muito tempo se perde a reformular gestões de estabelecimento, de departamentos e de grupos que dificultam o lançamento do ano letivo e podem prejudicar o sucesso dos alunos. Mas os normativos são feitos pensando na melhoria e espera-se que ela se efetive. Contudo, segundo Nóvoa (2009), a mudança verdadeira e a melhoria do ensino só ocorrerá se vier de dentro das escolas e se se efetivarem uma série de (pré)disposições dos professores que poderão dar voz ao que é a escola hoje e que projetem o seu refletir na comunidade e sociedade em que vive, deixando de ser meros atores do espaço educativo. A crise económica e a necessidade de reorganizar as escolas levaram a mais uma mudança que vai alterar significativamente o conceito de escola, de comunidade escolar e de identidade de escola. Exemplo dessa alteração são os mega agrupamentos que deixaram de ser experimentais e passaram a ser uma realidade que se generalizará até final do ano letivo 2012-2013. Com efeito, a passagem de um agrupamento para um mega agrupamento exemplifica magistralmente a problemática da mudança e as implicações que ela desencadeia. A passagem a mega agrupamento é um processo administrativo rápido, normalizado em Diário da República que consiste na agregação de escolas ou agrupamentos. É um processo que pretende fundir não só espaços e recursos físicos como também humanos: docentes, técnicos administrativos, assistentes operacionais e elementos exteriores ao corpo fixo da escola tais como o conselho geral, a associação de pais, as empresas com as quais a escola estabeleceu protocolos, entre outros, por forma a formar, supostamente, uma nova realidade que seria uma fusão perfeita. Segundo Lima (2007) “cada escola agrupada passou à categoria de subunidade de gestão, vendo os seus órgãos de representação e gestão (ainda que mínimos, em muitos casos) deslocalizados para a escola-sede do agrupamento” (p. 45). Contudo, o processo desencadeado pelo normativo, se efetiva imediatamente a fusão de bens e recursos das escolas, tornando-os comuns e propriedade de ambas, não se efetiva com a mesma facilidade no que concerne os recursos humanos. A escola é mais do que um anexo de pessoas e de espaços. Os mega agrupamentos terão dificuldades físicas (a distância que separa as escolas, os contextos particulares em que se inserem, os transportes que servem as escolas) que poderão até

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

ultrapassar lentamente mas o seu maior desafio consiste na união de escolas com características diferentes que já adquiriram alguma identidade como escola e cujas pessoas que lá exercem funções também criaram hábitos (Perrenoud, 2000) dos quais dificilmente se poderão distanciar. Se criar uma identidade como professor é difícil, incontestável é criar uma identidade de professor numa determinada escola (Marcelo, 2009). Cada escola tem as suas características tão específicas que não existem dois projetos educativos iguais, regimentos iguais, planificações iguais. As escolas mudam e quem lá trabalha também segue as mudanças mas fá-lo ponderadamente e fá-lo porque é algo que tem de ser feito em função de uma realidade com a qual se identificou. Agora identifica-se com o quê? Com algo imposto pela tutela, com uma direção que nada tem de comum com a anterior e move-se, pelo menos durante o tempo da CAP, num terreno movediço, incerto e, sobretudo move-se numa direção ainda indefinida daquilo que será o mega agrupamento. Tal não significa desvantagens mas antes algum incómodo e a necessidade premente de encontrar estratégias que permitam uma junção e fusão de escolas que permitam uma nova identidade sentida e que una muito mais do que simples paredes. Será preciso que as janelas se abram e as paredes caiam para juntar os espaços físicos e será também absolutamente vital que o mesmo aconteça com as práticas letivas e a colaboração entre colegas. Para (Sebarroja, 2001), “A principal força impulsionadora da mudança são os professores e professoras que trabalham de forma coordenada e cooperante nas escolas” (p.29). Assim, a colegialidade deverá imperar para que o mega agrupamento emergente ganhe raízes profundas que lhe permita perdurar e ancorar nos seus projetos todos os que nele trabalham. Por isso, é inegável que, na prática será necessário muito tempo para assimilar e concretizar essa mudança (Whitaker, 1999). No final do ano letivo 2011-2012, os docentes de Portugal e os da minha escola em particular, especulavam sobre as agregações e quais as escolas com as quais agrupariam. Questões levantavam-se, angústias transpareciam nas conversas da sala de professores, nos corredores, no bufete e nas aulas. A escola vivia momentos de insegurança, de incerteza e preparava-se para um fim inevitável. Morria lentamente. Perderia a sua identidade e alunos, funcionários e docentes seriam engolidos pela futura escola sede. Há previsões fáceis de efetuar e todos prevíamos que não seria o nosso pequeno agrupamento a assumir a direção do mega agrupamento. O tempo passou e a medida foi tomada: num dia estava numa escola agrupada, com uma coordenadora de departamento, inserida num grupo de quatro professores, para no dia a seguir passar a ter uma nova realidade: um mega agrupamento, dois coordenadores de departamento, inserida num grupo de professores com vinte elementos com novas diretrizes, novos desafios... Das novidades que me têm surgido durante a minha carreira ter dois coordenadores foi talvez a mais sentida e a mais estranha

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

ou pelo menos desconfortável. Sentida porque nos últimos tempos, devido ao mestrado, o papel da coordenação desperta-me curiosidade por senti-lo como uma função fundamental na ajuda à implementação da colaboração entre os colegas. Como desempenhar agora esse cargo com dois coordenadores? Como é que, entre eles, irão supervisionar o trabalho do mega departamento? O sentimento estranho deve-se a razões mais técnicas tais como a articulação entre os colegas sobre os testes e metas a atingir já que remetem para duas realidades distintas como já referi anteriormente, o que se afigura como um problema que levanta várias questões, sendo a mais abrangente a de saber como vão os dois coordenadores implementar as práticas colaborativas e supervisionadoras no mega departamento. Se é difícil implementar o trabalho colaborativo numa escola pequena como vão interagir os dois novos coordenadores de departamento? Como vai encarar cada um deles o mega departamento? Que rivalidades poderão existir? Que conviências poderão ser partilhadas? Que capacidade terá cada um deles de ultrapassar problemas e limitações pessoais para ir ao encontro do interesse do grande grupo e, mais ainda, do aproveitamento dos alunos? Como compatibilizar, no caso deste mega agrupamento, em particular, técnicas e práticas tão distintas que separam uma escola de 23º lugar no ranking por distrito em 2012, da escola que ficou em 74º no mesmo ranking? Como compatibilizar testes e metas para alunos tão diferentes? As questões são imensas e, se têm de ser resolvidas terão de sê-lo necessariamente a nível dos departamentos já que é aí que reside um dos poderes efetivos da escola já que os seus coordenadores têm assento no conselho pedagógico onde são deliberados a maior parte dos assuntos pedagógicos (decreto-lei 137/2012 de 2 de julho). Se os docentes devem fazer face a problemas de adaptação, o lugar ideal para se debaterem assuntos dessa índole, só poderá ser, no espaço onde docentes de disciplinas afins se encontram para debater problemas comuns. Problemas que posteriormente serão transpostos para o conselho pedagógico onde se tomarão medidas a outro nível. Como sistema que é, a escola não pode ignorar as suas estruturas e hierarquias (Lima, 2007) e é, sem dúvida alguma, na figura do coordenador que recai a tarefa árdua de articular e supervisionar o trabalho dos colegas dos diferentes grupos de docência, de modo equilibrado, fazendo com que, em conjunto formem realmente um departamento e reconheçam no seu líder a pessoa que compreende os seus problemas e é capaz de defender o seu ponto de vista em instâncias superiores dando voz ao pensamento de cada um e aglomerando em si o parecer de todos (Lima, 2000; Oliveira, 2000). Desta forma, a minha proposta de trabalho é conhecer, durante o ano de vigência da CAP, **as práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento.**

2.2. Justificação da escolha

As escolas são um sistema hierarquizado, dependente de um ministério e inseridas num concelho do qual são o reflexo. Como sistema, organiza-se hierarquicamente, sendo os departamentos curriculares um dos órgãos de gestão intermédia. Com a nova avaliação de desempenho dos docentes, a autoavaliação das escolas e a avaliação externa das escolas, o papel dos coordenadores de departamento tem sido mais observado, comentado e avaliado pelos outros docentes. Exige-se cada vez mais ao docente, pedindo-se-lhe contas e é ao coordenador que ele as deve apresentar. Longe está o tempo do coordenador que não tinha de tomar posições quase nenhuma. Agora representa um departamento e tem de prestar contas à direção e aos colegas. Tem de ter formação, estar num determinado escalão e é conveniente ter um determinado perfil. O coordenador é o elo de ligação dos docentes do departamento e dos órgãos de gestão do topo tais como a direção e o conselho pedagógico. As funções de um coordenador passam por promover o sucesso das ações dos docentes e os resultados da escola. Um coordenador deve ser capaz de motivar e incentivar os colegas para colaborarem primeiro com o coordenador e depois entre eles, quer seja a nível do mesmo grupo quer seja a nível de conteúdos a lecionar. Os colegas devem reconhecê-lo como um supervisor do trabalho desenvolvido com o objetivo de monitorizar os resultados que a escola pretende e ajudá-los no seu desenvolvimento profissional. Sabendo que na prática a implementação do trabalho colaborativo depende essencialmente da disponibilidade e vontade dos professores, qual será a melhor forma que os coordenadores poderão encontrar para ultrapassar os constrangimentos e levar a verdadeira colaboração ao seu departamento?

3. Questões e objetivos de investigação

De seguida enuncio as questões nucleares que me permitiram delimitar o âmbito do estudo e, posteriormente, defino os objetivos centrais que delas emergiram:

3.1. Questão de partida

Qual o papel dos coordenadores na promoção de integração das duas escolas e na implementação da efetiva colaboração entre os coordenadores e grupos disciplinares?

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

3.2. Subquestões

- 1- Como é que os coordenadores implementam e gerem o trabalho colaborativo entre eles?
- 2- Quais as dificuldades sentidas em implementar a colaboração em grupos com realidades diferentes?
- 3- Que novo perfil de coordenador pode emergir da experiência partilhada de coordenação?
- 4- Que tipo de liderança deve ser exercida pelos coordenadores para que o mega departamento seja reconhecido como pertença de todos os seus membros?
- 5- Que práticas de supervisão estão presentes no contexto de um mega departamento?
- 6- Quais as dificuldades sentidas na supervisão dos grupos disciplinares?

3.3. Objetivo geral

Realçar o papel dos coordenadores na promoção da integração das duas escolas e na implementação da efetiva colaboração entre coordenadores e grupos disciplinares.

3.4. Objetivos específicos

- 1- Verificar procedimentos e medidas tomadas para a implementação e gestão de uma coordenação partilhada
- 2- Identificar as dificuldades sentidas na implementação da colaboração em grupos com realidades diferentes.
- 3- Desenhar um perfil de coordenador consciente da(s) realidade(s) dos dois departamentos
- 4- Conhecer o tipo de liderança, exercida pelos coordenadores do mega departamento, que leva a que este seja reconhecido como pertença por todos os seus membros.
- 5- Identificar as práticas de supervisão que estão presentes no contexto de um mega departamento.
- 6- Conhecer as dificuldades que se apresentam na supervisão dos grupos disciplinares

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

Parte II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O momento estético da linguagem, me pareceu sempre, deve ser perseguido por todos nós não importa se cientistas rigorosos ou não. Não há incompatibilidade nenhuma entre a rigorosidade na busca da compreensão e do conhecimento do mundo e a beleza da forma na expressão dos achados (Freire, 2003, p. 72)

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

O papel dos coordenadores na agilização, articulação e harmonização da implementação do mega departamento

A escola do século XXI edificou-se sobre a escola secular de outrora. Olhar para a escola, revê-la, pensá-la, senti-la e perspetivar o seu futuro levanta questões que remetem não só para o seu espaço físico e recursos como também e inevitavelmente para quem lá “aprende”, quem lá trabalha, quem lá se desenvolve e evolui (Formosinho 2009; Nóvoa, 2009; Sergiovanni, 2004; Tavares, 1996). As histórias escritas nas suas paredes são o débil eco das vidas que por lá passaram, dos pensamentos que emergiram, das hesitações, do sofrimento, do entusiasmo, dos amores e desamores. As paredes encerram histórias e exalam o percurso percorrido nestes edifícios que anualmente ganham vida. Das batas e uniformes às roupas coloridas, do silêncio pesado e quase monastério, às vozes desordenadas e sobrepostas de alunos entusiasmados ou de professores que tentam impor ordem, as paredes seculares registam a evolução. A degradação física das paredes foi reparada, as cores tristes e cinzentas deram lugar a paredes e cacifos coloridos, os estrados foram rareando à medida que o professor se aproxima do aluno e a escola, espelho da sua época, ganha cores e dimensões cada vez mais de acordo com o seu tempo. Da escola de outrora restarão apenas as paredes, as fotografias, as histórias e os registos escritos em vários documentos oficiais e literatura? A escola de agora alicerça-se na escola de antigamente, tem uma história e uma cultura que não desvanecem facilmente e que não têm de desvanecer. O ser humano, o aluno, o docente, constroem-se e evoluem sobre o passado (Oliveira-Formosinho, 2002; Tavares, 1996). Segundo Tavares (1996) existe uma “interação viva e dialéctica com estes diferentes contextos que desde o início, a criança vai construindo a sua pessoa, o seu mundo e a visão que dele determina e é determinada também pela visão dos outros” (p. 34). O aluno que vai entrar pela primeira vez na escola olha para ela com base no que lhe foi transmitido direta ou indiretamente pelos seus familiares, pelos meios de comunicação e pelos amigos. O professor que vai para o primeiro dia de aulas, quer esteja em estágio quer não, nunca vai como um recém-nascido: vai carregado do que já viveu nos bancos escolares (como aluno ou futuro professor). Aluno e professor com expectativas, com sonhos, com receios e com um futuro por construir, por devir. Para Oliveira-Formosinho (2002), na aprendizagem “o conceito-chave” (p.121) é a interação que se constrói e desenvolve entre todos os intervenientes da educação. Mas, a escola do século XXI foi perdendo os seus contornos físicos. Esbatem-se as paredes da escola para se aprender com colegas de outra cidade, de outro país, de outro continente.... Entregam-se trabalhos de casa pela internet, pelo *moodle* e fazem-se conferências *online*

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

(Magalhães, 2007). À medida que a tecnologia avança, o papel, o quadro, o giz, a caneta e as paredes deixam de ter importância. O saber e a aprendizagem deixam de ser pertença única da escola. O saber está ao alcance de um teclado de computador, de um *ipad*, de um telemóvel. As novas gerações são o reflexo da mundialização e da globalização e as escolas multiculturais ganham outras dimensões (Marcelo, 2009; Comissão das comunidades europeias, 2007; Magalhães, 2007). Mas, e apesar de todas as mudanças tecnológicas introduzidas nas escolas, a escola parece continuar a manter estruturas seculares: a posição das carteiras dos alunos na sala de aula, a onnipresença do giz, a figura ainda central e onipotente do professor, mestre e senhor do saber. Quantas escolas mudaram efetivamente? Quantas escolas da Ponte existem pelo mundo fora? Estamos na era da tecnologia, dos meios de informação e comunicação, da velocidade de redes com fibra ótica, Em segundos falamos com colegas e familiares em qualquer parte do mundo. Em segundos temos acesso a informação gigantesca que teremos de selecionar cuidadosamente. A questão que se põe agora aos alunos e aos docentes não é de saber como obter informação mas sim como selecioná-la e adequá-la ao que é pedido (Nóvoa, 2009; Sebarroja, 2001). Numa era em que tudo parece possível e permitido, qual será o papel da escola? Numa era em que os alunos têm tanto acesso à informação, porque não aprendem o que a escola lhes propõe? Porque existe tanta indisciplina e abandono escolar?

Pensar na escola do século XXI é sem dúvida verificar o insucesso e questionar-se sobre o que será possível fazer para inverter uma situação que tem de dar resposta à suposta era e sociedade do conhecimento (Nóvoa, 2009; Sebarroja, 2001; Tavares, 1996). Portugal, tal como os países do mundo e da Europa é apenas um dos exemplos do estado atual da educação. É neste contexto, num mundo em que o conhecimento é fundamental, num mundo em que se exige muito mais do que saber de cor fórmulas, tabuadas e paragens de comboio, que a educação, a escola, os professores, os alunos, os pais e os políticos devem repensar qual o papel da escola e qual a sua função (OCDE, 2013; Formosinho, 2009). Os tempos de transmissão de conhecimentos a alunos que repetiam incansavelmente o que lhes pediam acabou. Os tempos são outros, a sociedade é outra, a geografia é outra, os horizontes planetários alteram-se, o que é verdade hoje poderá já não o ser amanhã. Na escola de hoje existe uma “sobreposição de duas imagens antagónicas” (Barroso, 2005, p.173): uma imagem de continuidade no que concerne à organização pedagógica (calendário escolar, turmas segregadas por idades) e à missão da escola que se traduz no sucesso educativo dos alunos que contrapõe com uma imagem de constante transformação nas relações entre os agentes educativos (professores, alunos, encarregados de educação, comunidade envolvente à escola), nas alterações dos conteúdos programáticos, nas formas de controlo disciplinar, nas funções dos órgãos de gestão, na

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

organização estrutural da própria escola. Desta forma as escolas sofrem mudanças de dimensões pessoais, morais, culturais e políticas que instigam alteração do paradigma escola. A escola está a mudar. A educação é uma das preocupações da união europeia e os governos devem refletir políticas educativas que levem ao sucesso dos alunos como cidadãos conscientes e responsáveis. A política de Portugal tem sido de reorganizar as escolas em agrupamentos por forma a dar continuidade pedagógica e permitir aos alunos crescerem num espaço e meio com projeto educativo comum. Os agrupamentos fizeram-se e passou-se agora aos mega agrupamentos que seguem a mesma ordem de ideias. Contudo, o que se tem verificado é a perda da essência da escola. Ao olhar com mais atenção aos pormenores da vida escolar verifica-se segundo Hargreaves (1998), que as mudanças políticas muitas vezes desencadeiam sentimentos de incompreensão e desconfiança, anulando os desejos e interesses específicos dos professores. O surgimento dos mega agrupamentos, na passagem do ano letivo 2011-2012 para o ano letivo 2012-2013 é mais uma das mudanças impostas pela tutela a que os professores e restantes agentes educativos têm de se adaptar. Essa adaptação pode ser mais ou menos demorada dependendo da vontade demonstrada pelos intervenientes, uma vez que vai sempre haver resistência à mudança devido a uma questão de hábitos, de receios, falta de informação, sentimento de ameaça, medo de falhar, relutância em se libertar, receio do desconhecido. A mudança passa por fases diferentes: choque, negação, reconhecimento; adaptação (Whitaker, 1999). É nesta fase que entra o papel dos coordenadores dos órgãos de gestão intermédia que juntamente com o diretor e restantes docentes devem tentar minorar os efeitos imediatos de mudança nos hábitos, nas culturas e nos procedimentos escolares. Para haver mudança também é preciso que se criem condições, que se definam objetivos, que haja enfoque no que é essencial e autonomia para se proceder às alterações necessárias para implementar essa mudança. De acordo com o preâmbulo do despacho normativo 13-A/2012 de 5 de junho, as escolas vêm a sua autonomia pedagógica e organizativa reforçada com as novas normas que se traduzem na possibilidade de puderem organizar o ano letivo no que diz respeito à organização curricular e oferta de escola, à distribuição do crédito horário e à implementação projetos próprios e adequados ao contexto em que a escola se insere sempre com o sentido de promover o sucesso escolar dos alunos. Esta “autonomia decretada” (Barroso citado em Barroso, 2009, p. 23) é diferente da “autonomia construída” (Barroso citado em Barroso, 2009, p. 23) nas escolas pois cada escola adapta esses normativos à sua realidade social interagindo com os diferentes atores organizacionais (Barroso, 2009).

Se a visão de escola é já difícil por si só, mais difícil se afigura a junção de duas realidades, dois espaços (ou mais), dois projetos educativos. Como unir realidades por

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

vezes opostas? Como criar laços em contextos diferenciados? Como liderar? Como gerir? Como coordenar? Como avaliar? Como planificar? Mais são as questões que se colocam do que as respostas que se esperam. Os mega agrupamentos exponenciaram os problemas dos agrupamentos e mais ainda os das escolas. É nesta dimensão que se movem agora as direcções e os coordenadores. É um desafio tanto mais colossal que obedece às dimensões de grupos de docência também eles enormes nos quais as práticas, saberes, formações e expectativas, nada tem em comum e por vezes chocam profundamente. Resta-nos esperar que estudos sejam feitos, que conclusões sejam retiradas e propostas efetuadas para que a megamáquina da escola atual portuguesa possa ganhar algumas características e avançar para uma aprendizagem efetiva dos alunos, dos professores e da própria instituição que agora se recria nas suas dimensões físicas, culturais e educativas.

1. O Contributo do Coordenador de Departamento para uma nova organização da Escola

No contexto atual de mudança a vários níveis sociais, económicos e escolares, com a escola a transitar hesitantemente para uma instituição dinâmica e complexa, é importante a mobilização coletiva em torno de objetivos comuns, num clima de flexibilidade, criatividade, imaginação mas também de responsabilidade (Whitaker, 1999) para que os docentes e a escola consigam acompanhar o clima de mudança característico desta época. O constante aparecimento de novas políticas e novas diretrizes tem feito crescer as responsabilidades e as funções dos órgãos de gestão de topo e intermédia e, em particular, a dos departamentos curriculares. Deste modo, instituiu-se como fazendo parte das competências do coordenador de departamento que assegure a “coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares” (ponto 1 do artigo 42 do decreto-lei 137/2012 de 2 julho), promova o trabalho colaborativo e avalie o desempenho dos professores. A mudança escolar passando, em parte pelo coordenador como dinamizador e elemento de ligação entre direcção e docentes, torna-se crucial a sua visão da organização escolar, as tomadas de decisão, o modo como exerce as suas funções no departamento assim como o modo como comunica e incentiva o envolvimento dos professores para a mudança. “É através da qualidade das relações de trabalho que o sucesso organizacional é possível e a mudança alcançada” (Whitaker, 1999, p.142). Cabe ao coordenador de departamento gerir as mudanças nas escolas, sabendo que

os riscos podem parecer maiores e as tarefas mais exigentes, mas as recompensas para o sucesso e realização serão bem mais profundas. Quem actualmente ocupa funções de destaque nas escolas, bem

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

como os seus sucessores nos próximos anos, representa essencialmente uma geração de pioneiros confrontados com a gestão da mudança de um paradigma e que, em resposta, cria novas estratégias de gestão para orientar as escolas rumo a um futuro em perpétua e constante mudança (Whitaker, 1999, p.184).

Será que nas escolas os coordenadores serão capazes de dinamizar a mudança implementando a colaboração necessária intra e interdepartamental tão fundamental para a articulação curricular e promotora de desenvolvimento profissional unindo os docentes em torno de um projeto comum e partilhado?

1.1. A colaboração no departamento e na equipa docente

O ensino e a qualidade do ensino são questões atuais debatidas nos meios de comunicação social, nos meios educativos e nas comunidades, quer a nível local (estatísticas dos resultados por ano, turma e disciplina; metas de sucesso e estratégias para remediar problemas), nacional (rankings, discussões públicas) como europeu (quadro europeu comum de referência) e até mundial *Programme for International Student Assessment* (PISA). Se o ensino está na ordem do dia, é por se verificar desigualdades que não permitirão a mobilidade dos alunos futuros trabalhadores no mundo global que é o de hoje; é também, e sobretudo, para permitir que todos adquiram uma “bagagem” sensivelmente comum, tal como a aprendizagem da língua inglesa e as competências julgadas necessárias para exercerem a sua cidadania. É preciso resolver o problema evidenciado pelo programa PISA, implementar outras literacias e, evidentemente, repensar a escola para além das paredes que a circunscrevem. As soluções, por muito que sejam impostas por normativos, só surtirão efeito se passarem pelos professores e pela implementação de mudanças quer a nível estrutural das próprias organizações (escolas) quer a nível de atitudes, processos e formas de encarar a própria mudança. Citando Fullan e Hargreaves (2001)

Por mais nobres, sofisticadas e iluminadas que possam ser as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, elas não terão quaisquer efeitos se os professores não se adoptarem na sua própria sala de aula e não as traduzirem em práticas de ensino eficazes. (p. 34)

Se os intervenientes, neste caso, os professores, não estiverem com espírito aberto para a mudança, todo o trabalho desenvolvido será em vão, levando ao fracasso o processo de mudança. A mudança significativa é um caminho lento, árduo e trabalhoso que requer muita paciência, humildade e sensibilidade por parte dos impulsionadores (Fullan & Hargreaves, 2001). Importa pois definir quem se entende serem os impulsionadores da

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

mudança na escola e, se pensarmos em quem pode impulsionar, a imagem recorrente aparece inegavelmente associada aos órgãos de gestão de topo e de gestão intermédia que juntamente com as ações dos outros agentes educativos constroem as realidades encontradas nas escolas e alteram-nas. Essas realidades são diferentes e, de acordo com Fullan e Hargreaves (2001), temos escolas com características mais individualistas e outras mais colaborativistas, mas o fundamental é criar nas escolas ambientes de apoio ao desenvolvimento dos professores e das próprias escolas. Para Fullan e Hargreaves (2001) a cultura do individualismo está fortemente enraizada no interior do ser dos professores, baseando-se “nas normas e nas condições tradicionais do ensino” (p. 77) sendo a própria sala de aula um local fechado que só era aberto para a avaliação do próprio docente. Assim “os professores associam, muitas vezes, a ajuda com a avaliação ou a colaboração como controlo. Neste caso, o isolamento e o individualismo são a sua armadura, a sua protecção contra o escrutínio e a intrusão” (p.77). Contudo, ao analisar vários estudos feitos em diferentes escolas, entre os quais o de Rosenholtz e o de Ashton e Webb (citados em Fullan & Hargreaves, 2001), as suas conclusões são semelhantes, afirmando que nas escolas de sucesso existe uma cultura colaborativista sendo a colaboração promotora do crescimento profissional e pessoal dos seus professores que procuram nos colegas apoio e soluções para ultrapassarem as suas dificuldades diárias e se auto renovarem através da procura de novas formações e partilha de informação. E, como consequência, surge o sucesso educativo. Existindo estudos sobre as vantagens do trabalho colaborativo, havendo insistência no ensino superior para promover a aquisição desta prática e existindo inúmera literatura sobre este assunto, é de estranhar que ela ainda não tenha sido instituída nas escolas, aos seus diversos níveis. Estranho é ainda o facto de muitos docentes considerarem que o trabalho colaborativo consiste apenas em troca de materiais. Segundo Fullan e Hargreaves (2001, p. 89) “as culturas colaborativas exprimem-se em todos os aspectos da vida da escola” quer seja através da realização de tarefas como as planificações anuais, realização dos testes e fichas de avaliação e de atividades a desenvolver quer através das brincadeiras que ocorrem na sala dos professores ou em pequenas celebrações como aniversários ou nos elogios de reconhecimento e partilha entre os docentes. Mas Fullan e Hargreaves (2001) também dizem que para se chamar escola colaborativa é preciso mais do que estas atitudes e é preciso que os agentes educativos, além de se apoiarem uns nuns outros, devem analisar, refletir e criticar as sua práticas em conjunto para a colaboração não ser uma mera troca de ideias ou um apoio emocional. A colaboração deve realizar-se de forma frequente, regular e sistemática e deve abranger um número considerável de docentes. Como promovê-la? Como torná-la uma prática recorrente? Como transformá-la numa cultura de escola? Quais os responsáveis mais

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

imediatos pela mudança de práticas? Quais os dinamizadores? Quais os líderes? Se observarmos a organização e estrutura da escola, deparamo-nos com uma hierarquia bem definida na qual os coordenadores de departamento representam uma estrutura intermédia fundamental para gerir e organizar o seu departamento mas também para implementar a colaboração no seu seio. Se a colaboração for prática instituída num departamento, necessariamente, ela terá um efeito de contágio que se dissipará aos grupos disciplinares e aos docentes do conselho de turma. Os departamentos curriculares são, por natureza, estruturas que deveriam permitir a troca de ideias e reflexão conjunta, potenciando grupos de trabalho ativos e colaborativos para concretizarem o projeto educativo da escola no qual se deviam rever. A ação do coordenador é importante e fundamental, mas precisa do apoio e do empenho dos docentes que fazem parte do departamento e, mais ainda, assume-se que deveria ter características de líder transformacional (Rego,1998). Segundo Lima (2002, p. 8), “A colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e significativa para os alunos.” e como consequência a colaboração utilizada pelos docentes poderá ser um “instrumento poderoso de melhoria da qualidade da educação escolar.” (Lima, 2002, p.14). Assim deve-se combater o isolamento profissional com a colaboração, arquitetando subtilmente essa passagem por forma a que surja uma colegialidade sensível, profunda e duradoura, que tenha em conta que os departamentos são constituídos por pessoas com formação, ideais educativos e percursos diferentes no ensino e que o coordenador desempenha um papel fundamental na negociação entre todos para se chegar a um entendimento satisfatório comum. As palavras colaboração e colegialidade são atraentes, mas quando se torna difícil a sua concretização ou as vantagens não são claras, poderão surgir sentimentos de desilusão e desapontamento e, como tal, é preciso conhecer com clareza o significado de colaboração. Segundo Little (citado em Fullan & Hargreaves, 2001), colaboração é o trabalho conjunto que “implica e cria interdependências mais fortes, uma responsabilidade partilhada, o empenhamento e o aperfeiçoamento colectivos e uma maior disponibilidade para praticar na difícil actividade da revisão crítica do trabalho efectuado.” (p. 87). Para Nias, Southworth e Yeomans (citados em Fullan & Hargreaves, 2001), colaboração não se resume a reuniões ou ao tratamento de questões burocráticas, mas sim atitudes de interajuda, apoio e confiança para se poderem abrir sobre todo o tipo de questões profissionais e pessoais. As dúvidas, as incertezas não são escondidas, mas sim partilhadas e discutidas de forma a poderem ser ultrapassadas. Nas escolas onde existe a cultura da colaboração as divergências são mais fortes e frequentes pois todos têm opinião que deve ser tão valorizada como o é a interdependência de pertencer e trabalhar em grupo. Ao iniciar um processo colaborativo, podem-se criar conflitos que devem ser enfrentados e

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

trabalhados (Fullan & Hargreaves, 2001) nos departamentos e grupos dado serem locais de interação direta onde convergem as ideias, os valores e ações dos docentes que poderão favorecer as práticas colaborativas. Da literatura consultada sobressai a ainda incipiente forma de colaboração escolar, necessitando de mudança de práticas e culturas adquiridas, da urgência de transferir e equacionar os problemas sentidos em cada aula para o espaço do grupo (de docência ou de conselho de turma) por forma a minimizá-los e melhorar a aprendizagem (discente e docente) num conceito emergente de colaboração promotora de crescimento profissional. Conseguirão os coordenadores de departamento gerir os seus departamentos de acordo com o preconizado nos normativos?

1.2. A gestão intermédia e o coordenador de departamento curricular

Com a introdução dos princípios de autonomia nas escolas, através do decreto-lei nº 115-A/98, no qual a autonomia era entendida como “o poder reconhecido à escola de tomar decisões nos domínios estratégicos, pedagógicos, administrativo, financeiro e organizacional” (ponto 1 do artigo 3º do decreto-lei nº 115-A/98) e com a publicação do decreto-lei nº 75/2008 que reforça, no seu preâmbulo uma preocupação em definir autonomia como “um valor instrumental”, traduzindo-se numa “faculdade de auto-organização da escola”, pressupunha-se que a gestão de cada estabelecimento de ensino passasse a ser “partilhada” pela tutela, pelo poder local, pela direção e pelos órgãos de gestão intermédia, numa perspetiva vertical, do maior para o menor, ou seja, do ministério até à sala de aula. Entende-se por órgão de gestão intermédia, neste caso concreto, os coordenadores de departamento, dos diretores de turma, de ano, de curso ou de ciclo. Para Formosinho (citado em Sá, 1997) os órgãos de gestão intermédia são estruturas pedagógicas que

compreendem a coordenação das actividades dos professores da mesma disciplina (coordenação intradisciplinar vertical) e a coordenação das actividades dos professores do mesmo agrupamento de alunos (coordenação interdisciplinar horizontal). [...] A designação intermédia decorre do facto de se situar entre a gestão geral ou de topo (conselho directivo e conselho pedagógico) e o nível de ensino em contacto, os alunos e os pais (p. 7).

Entende-se que são órgãos de cariz colegial, onde todos os elementos trabalham de uma forma partilhada, refletida e participativa, coordenados por um único elemento, o coordenador, cuja missão é assegurar que o trabalho do seu grupo siga os princípios orientadores da vida escolar (nível macro da escola) e se reconheça no projeto educativo, missão e visão da escola que orientam as linhas mestras da gestão escolar e pedagógica.

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

Nos órgãos de gestão intermédia destaca-se os departamentos curriculares pela importância da vivência profissional dos professores, sendo “lugares centrais para o estabelecimento das relações mais orientadas para a prática conjunta e para a produção de contactos mais frequentes entre os professores” (Lima, 2000, p. 85) e sobressai o papel dos coordenadores dos departamentos curriculares. São eles quem vão ter um papel fundamental nas decisões do conselho pedagógico, como órgão consultivo, que se virão a refletir quer no departamento, quer no grupo, quer na sala de aula, nos alunos e no próprio funcionamento da escola (gestão vertical). Aos coordenadores, como representantes dos grupos de docência do seu departamento, assim como lhes é exigido capacidade de os representar, de os saber defender e de apoiar as expectativas, ansiedades e receios na direção ou no conselho pedagógico (gestão horizontal a nível meso) também lhes é exigido uma liderança supervisiva no acompanhamento do desenvolvimento profissional dos colegas e do progresso pessoal e intelectual dos alunos. Segundo o normativo 137/2012 de 2 de julho as suas competências não se podem limitar à representação dos colegas a nível superior (pedagógico e direção) nem representar a direção e o pedagógico a nível inferior. No 41º artigo do referido decreto-lei, as competências do coordenador são:

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

No que concerne ao primeiro ponto -coordenar as atividades educativas- em articulação com o diretor, entende-se que (como o próprio nome de “coordenador” o indica) é ele quem deve coordenar as atividades, tais como a elaboração das planificações, das visitas de estudo, das estratégias de recuperação e de avaliação dos alunos; no ponto dois, cumprir e fazer cumprir as decisões do diretor e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas, ao coordenador cabe-lhe a função de supervisionar e avaliar o serviço distribuído pelos docentes; no ponto três, transmitir as informações relativas a pessoal docente e formadores e aos alunos, o coordenador deve informar e mostrar que está atualizado sobre a formação existente para os docentes; e no último ponto, promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas atividades educativas; o coordenador deve promover o envolvimento das famílias e da comunidade nos projetos a desenvolver pelos professores e alunos, deve criar condições de igualdade de oportunidade para todos participarem na vida escolar. Para além

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

das competências supra citadas, os coordenadores devem também incentivar a articulação curricular no seu departamento (intradepartamental) e entre os departamentos (interdepartamental), assim como com outras estruturas ou serviços da escola para refletirem e partilharem experiências em prol do desenvolvimento de todos os alunos respeitando as suas diferenças, a sua cultura e ajudando na escolha do método de aprendizagem que mais os favorece. Segundo Afonso e Ferreira (2012), ao coordenador de departamento cabe a tarefa de gerir o domínio pedagógico sendo o elo de ligação entre o conselho pedagógico e os professores do seu departamento visando o sucesso educativo. É o gestor intermédio, que na perspetiva de Oliveira (2000, p. 48) é

um actor educativo que, pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem a autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e correcção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso educativo.

Para exercer a sua função deverá ter, preferencialmente formação nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho ou administração educacional (ponto 5 do artigo 43º do decreto lei 137/2012 de julho), o que revela uma franca evolução e transbordamento das suas funções com a aplicação deste normativo. Por outro lado, não menos relevante é o facto de entre os que possuem formação, ser eleito pelo departamento que representa e não ser nomeado pelo diretor o que revela novamente uma liderança não imposta, isto se não considerarmos o facto que quem tem formação nem sempre é quem os departamentos escolheriam. É uma figura que detém alguma flexibilidade para gerir o que é determinado ou solicitado pelo órgão de topo e decidir pelos colegas do departamento e respetivos grupos disciplinares. Ao mesmo tempo evidencia muitas responsabilidades entre as quais a perceção e a correção de desequilíbrios tais como o não cumprimento dos critérios de avaliação, a má gestão do programa, os problemas disciplinares reiterados com os alunos, os testes descalibrados elaborados pelo respetivo grupo disciplinar, a falta de envolvimento nas atividades do conselho de turma ou departamento, tendo sempre como objetivo a implementação de medidas com vista à melhoria do desempenho dos “seus” professores, caminhando sempre para o sucesso educativo. O coordenador e líder reconhecido pela direção, pelo conselho pedagógico, pelos colegas de departamento, pelos grupos disciplinares e pela comunidade educativa em geral demonstra ter visão estratégica para antecipar o futuro e coordenar o departamento em função da sua visão, tem flexibilidade para compreender e aceitar as diferenças nas práticas pedagógicas embora tente sempre supervisionar e monitorizar as atividades e práticas dos colegas assegurando-se que, de algum modo, vão progressivamente aplicar metodologias adequadas aos alunos de forma

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

personalizada e, finalmente, reconhecem a necessidade de formação dos colegas propondo formação ou apostando na formação colaborativa entre todos. Será esse o coordenador que revela as competências delineadas nos normativos?

1.3. As competências do coordenador de departamento

A alteração do estatuto da carreira docente traduzida pelo decreto-lei nº 15/2007 de 19 de janeiro, introduziu nas escolas um novo regime de avaliação docente mais exigente e com efeitos significativos no desenvolvimento da carreira docente. Nele, as funções de supervisão, de avaliação e de coordenação dos coordenadores dos departamentos foram reforçadas. Contudo os normativos continuam a ser alterados e, ao terminar o ano letivo 2011/12, com o decreto-lei 137/2012 de 2 de julho procedeu-se a um reajustamento das funções dos coordenadores de departamento que passam a ser supervisores pedagógicos e formadores de formadores. Os coordenadores de departamento deixam de ser nomeados pelo diretor. O processo de seleção do coordenador efetua-se em dois passos: o diretor, de entre os docentes que preenchem os requisitos do normativo, propõe três nomes; em sede de departamento, o coordenador será posteriormente eleito através de votação. Os requisitos preconizados para os candidatos a coordenadores remetem para “formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional” (ponto 5 do artigo 43 do decreto lei 137/2012 de 2 julho) o que antecipa uma mudança de paradigma no qual a formação passa a ter primazia sobre a experiência o que implica que o cargo de coordenador possa já não ser um posto pertença exclusiva “da prata da casa”. Segundo Oliveira (2000), os coordenadores devem ter competências que se enquadram no domínio da supervisão escolar. Entende-se supervisão escolar “como um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos actores sociais da escola” (Oliveira, 2000, p. 47). Assim além de ter de acompanhar o desempenho dos seus professores na monitorização da qualidade do trabalho que diz respeito à preparação das aulas e das avaliações dos alunos, devem também observar e avaliar a qualidade do ensino em sala de aula. Passa a supervisionar o trabalho dos colegas com o objetivo de promover o desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional dos docentes assim como monitorizar os resultados que a escola pretende e a consecução dos objetivos do departamento e consequentemente dos objetivos da escola e do seu projeto educativo. Devem os coordenadores ser capazes de detetar “áreas de carência pedagógica bem como necessidades de formação dos docentes, e encontrar estratégias para colmatar essas carências, quer com apoio directo das estruturas de orientação educativa quer solicitando

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

apoios externos.” (Oliveira, 2000, p. 51). Para exercer estas funções, os coordenadores, devem ser profissionais interessados e com formação especializada e para tal cabe à direção das escolas promover espaços, recursos financeiros e tempo para poder surgir e desenvolver “atitudes e competências no domínio da formação e supervisão” (Oliveira, 2000, p. 52). É então função dos coordenadores de departamento, preocuparem-se não só nas propostas do seu departamento, na criação de ambientes de trabalho agradável, na motivação dos colegas para se envolverem nas reformas educativas, no desenvolvimento curricular (Fullan & Hargreaves, 2001) e na avaliação de desempenho dos seus grupos disciplinares e colegas e refletirem de modo a estabelecerem a ligação com outros departamentos já que, tendo assento no conselho pedagógico, têm uma visão privilegiada da escola como um todo e poderão facilmente equacionar problemas e atividades comuns para a escola funcionar como um todo, onde todos caminham para o mesmo fim que se entende ser o sucesso educativo dos alunos e consequentemente da escola. Assim a responsabilização sobre os coordenadores tem vindo a aumentar, facto pelo qual se lhes exige formação apropriada que lhes permita desempenhar com eficiência o seu cargo. No entanto, o sucesso dos coordenadores depende de muitos fatores tais como o contexto em que a escola está inserida, os recursos disponíveis, a equipa de professores e a própria comunidade. Ele terá constrangimentos ao querer incutir novas práticas mas também poderá ter ajudas. Não se pode esquecer que um coordenador também é um professor que tem um objetivo a cumprir e que se depara com trabalho e responsabilidades acrescidas e ao mesmo tempo sofre mais pressões quer pelos seus colegas quer pela direção da escola. Necessita de conseguir equilibrar e encontrar da melhor forma o caminho para promover e impulsionar a mudança e ao mesmo tempo procurar formas de envolvimento e de responsabilização sem esquecer a sua formação e a formação dos “seus” docentes. Portanto, quando se fala no sucesso de um coordenador não se pode restringir aos resultados obtidos pelos alunos sendo mais correto avaliar a sua capacidade para fazer a diferença em circunstâncias desafiadoras, como é transformar a escola numa comunidade de aprendizagem e desenvolver uma cultura com normas, valores, crenças e atitudes partilhados por todos os intervenientes da educação. Assim, a estrutura organizacional da escola seria modificada em função dessa mesma cultura de partilha e colaboração levando a alterar o modo como as tarefas são feitas e distribuídas, a utilização do tempo e do espaço, a aquisição de equipamentos e outros recursos e toda a rotina diária da escola, começando pelos docentes do mesmo grupo, do departamento, do conselho de turma e de ciclo de forma a abranger todos os docentes, os funcionários e os alunos da escola. Com uma coordenação que trabalha com todos e para todos, não é possível pensar num professor dependente, acrítico e passivo, uma vez que muitos dos problemas atuais da

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

educação não se resolvem hierarquicamente, mas sim através da combinação de diferentes visões e opiniões provenientes dos diferentes elementos da comunidade educativa. Alguns estudos defendem a importância da colaboração desempenhada por diferentes pessoas, onde cada professor pode dar o seu contributo para o grupo/escola, num processo de discussão e troca de ideias, benéficas para o seu desenvolvimento e melhoria da escola

Segundo Fullan e Hargreaves (2001, p. 21) o problema maior do trabalho dos professores é a “sobrecarga de expectativas e de soluções parciais” que lhes vão surgindo no dia-a-dia e a melhor forma de contornar os problemas é trabalharem, planificarem e refletirem em conjunto em vez de trabalharem isoladamente. Ao trabalhar isoladamente o professor não tem *feedback* para se aperceber das melhorias nem tem, tão pouco, oportunidade de corrigir o que está mal (Fullan & Hargreaves, 2001) e, de acordo com Lima (2002, setembro) o indivíduo por natureza relaciona-se com os outros em diferentes tipos de relações, uns de proximidade, outros formais ou ocasionais. Assim, quando se fala em trabalho coletivo não significa que não se deve trabalhar sozinho, pelo contrário não se deve descurar o trabalho individual, pois “ A solidão, o desenvolvimento pessoal e a criatividade têm uma importância crítica. Definir a nossa posição individual, relativamente ao aperfeiçoamento, é tão importante como decidir qual a nossa resposta colectiva” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 28). “Temos, portanto, de lutar pela colegialidade, mas não o façamos de forma ingénua: também precisamos de proteger e promover o indivíduo” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 29). Assim, um dos desafios que se propõe aos coordenadores de departamento é: Serão eles capazes de articular os dois trabalhos, serão eles capazes de conseguir arranjar formas para trabalhar colaborativamente, em grupo, mas ao mesmo tempo fortalecer o trabalho individual?

2. Liderança ao nível da gestão intermédia

No dia-a-dia são lançados desafios às escolas quer a nível pedagógico, com as alterações e gestão curriculares, quer a nível estrutural com a criação dos mega agrupamentos. Segundo a tutela os mega agrupamentos garantem e reforçam o projeto educativo “numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade” (ponto um do artigo 6º do decreto-lei 137/2012), favorecendo a transição entre ciclos a alunos da mesma área geográfica; diminuindo situações de isolamento, prevenindo exclusões sociais e escolares e racionalizando a “gestão dos recursos humanos e materiais das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram” (ponto um do artigo 6º do decreto-lei 137/2012). Contudo ao analisar a recomendação sobre a autonomia

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

das escolas, nº7/2012 de 23 de novembro do órgão consultivo da Assembleia da República, o Conselho Nacional de Educação reconhece que a criação dos mega agrupamentos está a seguir um caminho de reforço de controlo, de centralização burocrática, mas também aumenta “o fosso entre quem decide e os problemas concretos a reclamar decisão, com a criação de novas hierarquias de poderes subdelegados existência de vários órgãos de gestão que nunca se encontram nem se articulam entre si” (p. 37907) pondo em causa a autonomia retirando “a liberdade e capacidade de ação aos diretores e aos parceiros locais da educação” (p. 37907). Para Sergiovanni (2004), as escolas precisam de uma liderança especial porque são também locais especiais no sentido de terem de interagir com as necessidades dos professores, alunos, comunidade envolvente e empresas que trabalham diretamente com as escolas. Tal liderança quer-se especial na medida em que “os profissionais escolares nem sempre reagem calorosamente a um tipo de liderança de comando baseada em hierarquias, ou à liderança heroica que caracteriza tantas das nossas organizações” (Sergiovanni, 2004, p. 173). É preciso encontrar uma liderança capaz de se subdividir em lideranças intermédias a fim de se conseguir envolver todos os agentes educativos na concretização das ideias e dos objetivos da escola. Uma liderança que consiga resolver os conflitos e os desafios diários que surgem nas escolas. Para Lima (2007), nos últimos anos, a direção e os órgãos de gestão intermédia têm vindo a “decidir sobre mais matérias e a ser responsáveis por novas áreas de execução” (p. 45), apesar de se sentir que as deliberações se resumem a uma “recontextualização das políticas e das regras superiores” (p. 45). Assim sendo, o trabalho do diretor e dos coordenadores dos órgãos de gestão intermédia deve ser orientado para uma liderança capaz de juntar “várias pessoas em torno de uma causa comum tornando a escola numa comunidade formalmente vinculativa” (Sergiovanni, 2004, p. 173), capaz de ajudar a construir uma escola democrática e autónoma, “em direção ao seu autogoverno” (Lima, 2007, p. 55). Os líderes intermédios devem ser pessoas capazes de fornecer diretivas e exercer influência para os colegas serem seus seguidores e apoiantes, já que “É cada vez mais importante encarar a liderança como um processo de capitalização do potencial de cada participante e não como um mecanismo de controlo e prescrição de comportamentos.” (Whitaker, 1999, p 13). Para que todos estejam envolvidos num clima de abertura e de crítica construtiva às novas ideias e mudanças. Mas, se a palavra liderança está na ordem do dia, qual será efetivamente o conceito que lhe subjaz?

2.1. Conceito(s) de liderança

2.1.1. Definições de liderança

Ao pensar no conceito liderança, não se pode dissociar do conceito de líder, pois a palavra liderança advém da palavra inglesa *leadership*, *leader*. O líder é aquele que sabe onde é preciso ir e como aí chegar, tem a capacidade de guiar, orientar e influenciar o seu grupo. A arte do líder está na aptidão de levar pessoas a cumprir uma tarefa voluntariamente, promovendo atitudes de envolvimento total, obedecendo a uma visão estruturada e objetiva de fácil compreensão e estimulante sem recorrer à utilização do poder formal que o cargo lhe confere (Nunes, 2000). Assim, eles podem ser admirados pelos seus valores pessoais, pela sua habilidade interpessoal e pelo seu envolvimento. É neste contexto que se pode referir que liderança é a habilidade de motivar e influenciar os liderados. Liderar não é uma tarefa fácil. Liderança exige auto controle, maturidade, bem como ter competências relacionadas com a comunicação e com a interação essenciais nas situações de julgamento e percepções, visto que o líder está em permanente contacto com os liderados e a mobilizar meios e pessoas para que alcancem os objetivos. Devem ser capazes de promover paciência, humildade, respeito e compromisso nas organizações, pois uma organização é um “ser vivo”, dotado de colaboradores dos mais diferentes tipos e com as mais distintas características. O comportamento de liderar envolve múltiplas funções, tais como planificar, informar, avaliar, controlar, motivar, recuperar e punir. Contudo, liderar é essencialmente, orientar o grupo, as pessoas em direção a determinados objetivos ou metas. Existem inúmeras definições de liderança tantas quanto o número de pessoas que tentaram definir o conceito (Bass, citado em Rego, 1998), existindo também sobreposição em algumas definições, que permitem uma ligeira caracterização do conceito. “A liderança resulta da acção do líder em confronto com as circunstâncias, com o tempo em que decorre, com o contexto, com as pessoas envolvidas” (Silva, 2010, p. 197). Para Whitaker (1999, p.88) liderança é “o comportamento que permite e ajuda terceiros a alcançarem objetivos predefinidos”. No mesmo sentido, Sergiovanni (1986, p. 99), define liderança como “a capacidade de influenciar o indivíduo ou grupo em direção à consecução dos objetivos”. Para Rego (1998), a definição mais simples de liderança é aquela que é considerada “um conjunto de actividades de um individuo que ocupa uma posição hierarquicamente superior, dirigidas para a condução e orientação das actividades dos outros membros, com o objectivo de atingir eficazmente o objectivo do grupo” (Syróit citado em Rego, 1998, p. 23). A definição mais complexa, para Rego (1998), é a que se trata de

um processo de influência que afecta a interpretação dos eventos pelos seguidores, a escolha dos objectivos para a

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

organização ou grupo, a organização das actividades para o alcance dos objectivos, a motivação dos seguidores para cumprir os objectivos, a manutenção das relações de cooperação e do espírito de equipa, e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização (Yukl citado em Rego, 1998, p. 23).

Assim, pode dizer-se que a liderança é a capacidade de levar os outros a atuarem de forma a fazer crescer a unidade da organização e torná-las cada vez mais eficientes. Ao refletir sobre o conceito de liderança através das definições mencionadas e na análise da tabela 1 (retirada de Rego, 1998, p.24), verifica-se uma controvérsia na questão de saber se a liderança é feita por uma só pessoa ou se é feita por um grupo com vários líderes dependendo da pertinência do assunto ou momento

Quadro1

Conceitos e significados de liderança

Conceções de liderança	Caraterização
Centro do processo grupal	A liderança envolve a proeminência de um ou alguns (poucos) indivíduos sobre outros. Em virtude da sua especial posição ou grupo, o líder determina a estrutura atmosfera, ideologia e atividades do grupo.
Personalidade e seus efeitos	O líder possui qualidades que o distinguem dos seguidores.
Arte de induzir a obediência	A liderança é a capacidade de imprimir a vontade do líder nos seguidores, e de induzir a sua obediência, respeito, lealdade e cooperação.
Exercício da influência	A liderança é uma relação entre o líder e seguidores na qual o primeiro influencia mais do que é influenciado. Devido ao líder, os que são liderados agem diferentemente do que fariam sem ele.
Ato ou comportamento	A liderança é o comportamento de um indivíduo que está envolvido na direção das atividades de grupo.
Forma de persuasão	A liderança é a persuasão bem sucedida, sem coerção: os seguidores são convencidos pelos méritos do argumento, não pela coerção do líder.
Relação de poder	A liderança é um tipo particular de relação de poder, que se caracteriza pela percepção dos membros do grupo de que outro membro tem o direito de lhes prescrever comportamentos

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

	relacionados com a atividade do grupo.
Instrumento de alcance de objetivos	A liderança é o processo de arranjo de uma situação, de tal de modo que os membros do grupo, incluindo o líder, podem alcançar objetivos comuns com a máxima economia e o mínimo de tempo, esforço e trabalho.
Efeito emergente da interação	A liderança é um processo de estimulação mútua através do qual a energia humana é dirigida para a prossecução de uma causa comum.
Papel diferenciado	Cada membro de um grupo, organização ou sociedade ocupa uma posição. Em cada uma delas, espera-se que o o individuo que a ocupa desempenhe um papel mais ou menos bem definido. O líder desempenha, pois, o papel que lhe é atribuído – que é diferente do atribuído aos seguidores.
Iniciação de estrutura	A liderança é um processo de criação e manutenção do padrão de relacionamentos e papeis. Ela permite manter a eficácia dos sistemas de decisão.
Combinação de elementos	A liderança envolve aspetos de personalidade, processo de influência, comportamento, poder, etc.
Construída a partir de Bass (1990)	

2.1.2. Visão diacrónica da liderança para chegar à liderança nas escolas

Ao longo dos tempos as concepções sobre o que é boa liderança evoluíram, pelo que surgiram diversos modelos de liderança. Costa (2000) aborda algumas dessas concepções (visão mecanicista, visão cultural e visão ambígua da liderança), contextualizando-as na sua sequencialidade histórica, não que com isso se queira transmitir a ideia de serem estanques e de determinada época, até porque continuam a conquistar seguidores, mas para estruturar um pensamento. Entre os anos 40 e início dos 80, foi desenvolvida a visão mecanicista da liderança. Esta é hierárquica, unidirecional e sequencial, pois é tida como um ato desencadeado por alguém com certos predicados, que leva outros a desempenharem determinada tarefa para atingir determinados objetivos. Esta visão sofreu alterações ao longo das quatro décadas em que teve predomínio. Daí a subdivisão em três orientações:

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

1.^a - Ao longo dos anos 40, predominou a concepção de Líder Nato, aquele que “nasce para ser líder”, ou seja, as características específicas de líder são-lhe inatas;

2.^a - Nos finais dos anos 40, esta visão entra em decadência perante o surgimento de uma outra, Líder Treinado, cujo objetivo de estudo passa a ser o comportamento do Líder. E assim surgem as teorias sobre os estilos de liderança (o que faz o líder, a maneira como o faz ou como se comporta). Os estilos de liderança mais utilizados no campo educacional e pedagógico são os três estilos de liderança de Lewin (citado em Costa, 2000), o autocrático, o democrático e o liberal. Definidos os comportamentos padrão, estes deverão ser objeto de aprendizagem pelos candidatos à Liderança, formação em Liderança e preparação e treino de Líderes. Apesar desta perspetiva de entender a liderança em que se procura um formulário comportamental para o líder, é considerada como uma evolução nas organizações por reconhecer a necessidade de aprendizagem e pelos estudos desenvolvidos no campo dos comportamentos dos líderes e dos processos de liderança.

3.^a- Nos anos 60, dão-se novas alterações e então, para além dos estilos de liderança e dos comportamentos de um líder é agora necessário contextualizá-la, ou seja, para uma determinada situação o comportamento do líder pode ser eficaz, mas em contexto diferente pode traduzir-se numa ineficácia. Tudo depende da relatividade das situações. Existe uma relação funcional entre as condições do ambiente (contextos ambientais, tecnologias, processos utilizados, comportamento dos membros,...) e as técnicas administrativas apropriadas para o alcance eficaz dos objetivos da organização. As relações funcionais entre as condições ambientais e as práticas administrativas devem ser constantemente identificadas e especificadas – Modelo da Contingência. O Líder deverá ajustar o seu comportamento ao contexto, controlando toda a situação – Teoria Dinâmica da Liderança. Este líder denomina-se por Líder Ajustável.

Os anos 80 trazem outros modos de entendimento da liderança nas organizações, é a chamada visão cultural da liderança em que o líder deixa de agir de forma “mecânica, hierárquica e prescritiva, o processo de influenciar os outros” (Costa, 2000, p. 22) para atingir os seus objetivos e passa a agir de acordo com a articulação entre a visão que tem da missão da organização e dos seus valores. Nesta nova liderança, como ficou conhecida esta mudança, surgem vertentes diferentes como a liderança transformacional ligada à liderança carismática e a liderança transacional. A liderança carismática (teoria de House) e a transformacional (teoria de Burns) estão ligadas a um líder capaz de influenciar de forma entusiástica os seus seguidores gerando grandes mudanças nas atitudes “levando-os a comprometerem-se entusiasticamente com os objectivos e missão da organização” (Rego, 1998, p. 364), é um líder com carisma. Carisma provem de uma palavra grega que significa dom divino que se traduz numa qualidade ou poder especial capaz de feitos extraordinários.

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

(Rego, 1998). Segundo Bass (citado em Rego, 1998) a liderança transformacional afasta-se da carismática no sentido de que o carisma não é suficiente para conceder características transformacionais num indivíduo. Um líder pode ser carismático mas não transformacional. Verifica-se que alguns líderes carismáticos são controladores e tornam os seus seguidores dependentes e fracos, enquanto os líderes transformacionais, apesar de terem uma forte componente carismática (são capazes de inspirarem e provocarem entusiasmo na execução das tarefas), procuram também fortalecer e desenvolver a capacidade dos seus seguidores se comprometerem na mudança e execução dos objetivos da organização a que pertencem. Dentro da liderança que tem como objetivo introduzir mudanças na organização e fazer crescer os seus membros a nível pessoal e profissional, surgem as lideranças transformacional e transaccional. Segundo o seu criador (Burns, citado em Rego, 1998) a liderança transaccional “motiva os seguidores pelo apelo que faz ao seu próprio interesse” (p. 366) e a liderança transformacional motiva as pessoas a ir mais longe, a superar as expectativas, o que conduz a desempenhos mais altos. Na transformacional os valores morais positivos como a honestidade, responsabilidade, reciprocidade e honra são envolvidos. Bass (citado em Rego, 1998) alarga mais os conceitos destas lideranças dizendo que na liderança transaccional as regras e normas da organização são seguidas e aplicadas sendo recompensados os subordinados que trabalhem dentro dessas regras e punidos ou desencorajados os comportamentos improdutivos ou que fujam das normas da organização. Em contrapartida na liderança transformacional as regras são redefinidas ou alteradas é impulsionada a motivação e aumenta o seu comprometimento sempre visando um futuro mais satisfatório e produtivo. Assim, o líder é alguém que define a realidade organizacional, criando uma visão que envolva os membros da organização, os inspire e os motive (Owens citado em Costa, 2000, p.23). “A criação de uma visão que permita dotar a empresa de uma identidade; a ancoragem desta visão no sistema de normas e valores maioritariamente partilhados na organização a personificação da identidade do grupo e da própria visão” (Reto & Lopes, citados em Costa, 2000, p. 23). Assim surge o líder cultural

que centra a sua acção na criação e na gestão da cultura da organização (manipulando valores, rituais, cerimónias, histórias, heróis, mitos e toda uma série de artefactos simbólicos) de modo a criar nos membros da organização um sentido para a realidade, uma identidade e uma mobilização colectiva para a acção sustentados por determinada visão organizacional (Costa, 2000, p. 23)

O conceito de liderança esteve sempre mais ligado às ciências de administração, o que dificulta a transposição do conceito para as escolas devido ao cariz democrático e autónomo que se quer implementar na organização escola (Formosinho & Machado, 2000). Assim, as lideranças em contexto escolar são necessariamente diferentes das lideranças noutros

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

contextos. Apesar de poderem partilhar com outras organizações requisitos comuns de gestão que asseguram o cumprimento de objetivos organizacionais básicos, como competência, estrutura e estabilidade, as escolas têm de dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam e não esquecer a sua missão pedagógica e educativa (Costa, 2000). Neste sentido, os líderes escolares devem sobretudo ser sensíveis aos princípios, valores, crenças e necessidades da comunidade em que se inserem. No contexto atual de mudança, com a escola a aparecer como uma instituição dinâmica e complexa, é importante a mobilização coletiva em torno de objetivos comuns, num clima de flexibilidade, criatividade, imaginação mas também de responsabilidade. Surge, assim uma a visão ambígua da liderança resultado da “ambiguidade das intenções, a ambiguidade do poder, a ambiguidade da experiência e a ambiguidade do êxito” (Cohen & March citados em Costa, 2000, p. 25) existentes na organização escola. No fundo, liderar relaciona-se com a capacidade para definir uma visão pessoal para a escola, saber comunicá-la aos elementos da comunidade e conseguir que eles a adotem, se mobilizem para a concretizar e se sintam implicados no seu sucesso. Na organização escola a vertente pedagógica é o centro de toda a sua ação, e como tal, esta é apresentada como uma organização pedagógica onde os próprios modos de organização e os processos de gestão não deverão apresentar-se somente enquanto “meio para o desenvolvimento da ação pedagógica mas constituírem-se eles próprios como objeto de ação pedagógica.” (Costa, 2000, p. 27). A esta nova conceptualização de liderança como objeto de ação pedagógica designar-se-á por Liderança Educativa Pedagógica, que se quer participativa, colaborativa, emancipatória e reflexiva. Em diversos estudos (Bush & Coleman, 2000 citados em Costa, 2000; Sanches, 2000) pode-se encontrar uma relação de causalidade entre uma boa liderança pedagógica e as escolas excelentes. Nesta conceptualização, o Líder deve ter em conta o conhecimento e as perspetivas dos professores, trabalhar com eles de forma a promover o respeito pelas experiências de cada um e conhecer os constrangimentos do grupo. O Líder deve ter “uma atenção clara em relação ao que se passa na sala de aula no sentido de desenvolver uma cultura onde o ensino e a aprendizagem prosperem” (Bush & Coleman citados em Costa, 2000, p. 28). O líder deve evidenciar, “no todo ou em parte significativa, um conjunto de desempenhos resultantes de características e capacidades próprias que podem ser indicados e agrupados de formas diversas” (Silva, 2010, p. 190), tais como ter visão estratégica para definir objetivos claros e ambiciosos, supervisionar e monitorizar as atividades, promover a formação pessoal e profissional de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem, envolver a comunidade e cultivar boas relações interpessoais, apostar no trabalho colaborativo e trabalhar em equipa entre outros.

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

Centrando o estudo nas diversas concepções do conceito de liderança e agora olhando para a liderança na organização escola, Day (2001) refere três tipos de liderança de Blase e Anderson, mais direcionadas para os diretores das escolas tendo por finalidade o desenvolvimento profissional dos professores, intitulados por liderança normativo-instrumental, liderança facilitadora e liderança emancipadora. A normativo-instrumental caracteriza-se pela ação direta do diretor na motivação dos seus professores para o seguirem e o ajudarem a implementar as suas ideias. É uma liderança que tem resultados quando os professores não põem em causa as “ideias” do diretor e como consequência limita a reflexão e a autonomia dos seus docentes. A liderança facilitadora caracteriza-se pela promoção da autonomia individual dos docentes em que são encorajados, são ouvidos, são apoiados mas individualmente. Existe reflexão pessoal, mas não partilha e colaboração entre todos. As questões de carácter mais abrangentes não são discutidas. Na liderança emancipadora tenta-se ultrapassar as características da liderança facilitadora promovendo o coletivo. Todos contribuem para o desenvolvimento da escola dando a sua opinião que será refletida por todos os intervenientes do processo educativo da escola. Os diretores emancipam os seus docentes dando lugar à crítica, à aceitação, à cooperação e à colaboração (Day, 2001). Uma outra perspetiva de liderança em contexto escolar é a liderança democrática e participativa de Smyth (citado em Formosinho & Machado, 2000) em que o líder deve afastar-se das dimensões administrativas, passando a preocupar-se com as dimensões educativas e pedagógicas, dando espaço aos seus liderados para se desenvolverem com espírito crítico e participativo. O líder deixa de “ser fechado, autoritário, inflexível, inacessível e esquivo a conflitos” (Formosinho & Machado, 2000, p. 194) e passa a ser um líder aberto que apoia a participação, a intervenção dos professores nos processos educativos, na construção de uma escola que caminha para “os princípios da igualdade de oportunidades, da autonomia, da justiça e da equidade” (Costa, 2000, p. 29). Assim, numa liderança democrática todos devem participar no processo ensino-aprendizagem. Na mesma linha surge a liderança colegial que resulta do trabalho inter pares na tomada de decisões num ambiente de trabalho colaborativo, solidário e partilhado respeitador das autonomias individuais e do grupo (Costa, 2000). Nesta liderança, naturalmente surge a “descentralização interna da liderança” surgindo várias lideranças intermédias que devem funcionar em complementaridade (Sanches, 2000, p. 49). Desempenhará o coordenador de departamento o papel de líder intermédio fundamental ao bom funcionamento do departamento?

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

2.2.O papel do coordenador de departamento na promoção do trabalho colaborativo entre os professores

A ideia de utilizar os princípios democráticos da educação, segundo Sanches (2000), não é nova e já Dewey (citado em Sanches, 2000), referia a importância de todos os professores participarem ativamente nas políticas das escolas. Para todos participarem na tomada de decisões, deve existir trabalho colegial entre os professores, impulsionado pelos líderes e como consequência o surgimento de uma liderança colegial só é possível “numa comunidade escolar descentralizada, cuja autonomia partilhada dê origem a formas de comunicação entre vários parceiros educativos e permita a institucionalização de espaços e tempos profissionais orientados para a criatividade pedagógica e curricular” (Sanches, 2000, p. 46). Assim, os diretores e os coordenadores dos órgãos de gestão intermédia têm de saber partilhar a liderança de forma a conseguirem afastar-se dos normativos oficiais para se aproximarem do campo social e educativo das escolas. Um coordenador de departamento ocupa uma posição de liderança formal na medida que se enquadra numa hierarquia, deve responder a questões burocráticas e deve seguir um projeto educativo. Deve também ter em conta o conhecimento e as perspetivas dos professores, trabalhar com eles “de forma a promover o respeito pelas experiências de cada um” (Formosinho & Machado, 2000, p. 193) e conhecer os constrangimentos do grupo. O trabalho deve ser feito com o objetivo de os docentes serem “capazes de questionar-se, de problematizar o quotidiano escolar, perspectivar a escola e a acção educativa, embarcar em estratégias transformadoras que, por si mesmas, já se enformam de princípios e valores que as pessoas partilham.” (Formosinho & Machado, 2000, p. 193). Nas escolas em que as práticas colaborativas não estão implementadas, o coordenador tem o papel de criar espaços e tempos para implementar a colaboração, quer através da marcação de reuniões de trabalho, quer intervindo para ajudar a ultrapassar conflitos e tensões entre os docentes, sempre na tentativa da promoção do trabalho entre os grupos disciplinares e dentro dos grupos para o seu desenvolvimento profissional. Num período inicial, “a colegialidade funciona como mais outro instrumento de controle dos professores” (Sanches, 2000, p. 50), é uma colegialidade imposta, não sendo a ideal serve para chegar a uma colegialidade natural em que os professores sintam naturalmente uma necessidade de se reunirem para tentarem ultrapassar dificuldades quer a nível pedagógico quer a nível comportamental, mas sem serem convocados pelo coordenador. Numa relação colegial é natural que surjam conflitos e ideias divergentes, cabendo ao coordenador transformar esses momentos de tensão em momentos de crescimento e descoberta de novas oportunidades (Sanches, 2000). Num

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

departamento é fácil encontrar um grupo heterogéneo de docentes com vivências, valores e conceitos diferentes do que é o ensino (Sanches, 2000) e é aqui que começa o verdadeiro papel de um coordenador que deve ser capaz de coordenar, orientar todos para uma solidariedade regida “por uma lógica profissional centrada nas questões e actividades concretas de ensino que pertencem ao quotidiano da escola, das discussões sobre estatuto profissional” (Goffman citado em Sanches, 2000, p. 54). Os coordenadores de departamento devem delinear estratégias que conduzam a uma gestão adequada de currículo, adaptada à realidade envolvente da escola, dos alunos e dos docentes, aproveitando a pluralidade e individualidade de cada um, aceitando as diferenças e promovendo o respeito dos valores do indivíduo, devem também ter plena consciência das suas funções, assumir a sua responsabilidade e liderança sendo eles próprios um exemplo a seguir. Dando voz a todos, compreendendo e apreendendo a importância de cada problema e de cada oportunidade os coordenadores devem ter a capacidade de implementar diálogo e discussão construtiva, levando a refletir sobre os diversos assuntos da escola. Globalmente, ser um coordenador líder é facilitar e promover o trabalho colaborativo, ouvir todos os que dão voz à escola, criar condições para a escola aprendente, autoavaliar o sistema incessantemente. É propor grelhas de verificação, de avaliação, tão contestadas e contudo tão necessárias, para que haja equidade, justiça e imparcialidade. É saber que uns trabalham mais que os outros. É saber e não ignorar. Atuar inteligentemente, não para magoar mas para consciencializar e fazer mudar para melhor. É ser um líder que se faça rodear de outros líderes que se identifiquem como uma equipa, aceitando todos os seus membros, lutando por um objetivo comum, assumindo com orgulho e humildade o compromisso e as responsabilidades inerentes. Uma equipa resiliente que enfrenta, resolve e vence os problemas. Uma escola para a qual o líder terá de procurar cada vez mais formação e, por sua vez unir-se a outros líderes com os quais formará também equipas de líderes que aprendem (Whitaker, 1999). Poderemos nós ambicionar que se tornem líderes cada vez mais conscientes das suas obrigações e mais autónomos nas suas tomadas de decisão na sua qualidade de gestores intermédios?

2.3. A autonomia da escola e as estruturas de gestão intermédia

A escola pertence a um cosmo em constante mudança e evolução (Whitaker, 1999). Se analisarmos os caminhos seguidos pelas escolas em determinadas épocas verificamos sucessivos nascimentos de leis e decretos-leis com o intuito de adaptar as escolas aos interesses da tutela da altura. Em Portugal, a herança do Estado Novo impulsionou com o

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

25 de abril uma avalanche de reformas educativas com a finalidade de criar uma gestão democrática em detrimento de uma gestão autocrática até então vigente. Segundo o preâmbulo do decreto-lei nº 769-A/76, de 23 de outubro “é tempo de...lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes.” A atribuição de responsabilidades passava pela criação do conselho diretivo, do conselho pedagógico a quem era incumbido a orientação pedagógica e, do conselho administrativo. Assim os professores, começavam a ter de forma embrionária um papel mais ativo na vida da escola. O objetivo era iniciarem-se como protagonistas na direção e gestão da escola e “na organização e no desenvolvimento curricular.” (Favinha, 2002, setembro, p. 1009). A escola começava a caminhar para a pretendida autonomia. Segundo o preâmbulo do decreto-lei nº 115-A/98,

a autonomia não se constitui, pois, um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes.

Nos normativos seguintes e com o atual decreto-lei 137/2012 a palavra autonomia continua não somente a ser referenciada como também reforçada através da reestruturação da rede escolar, da consolidação e do alargamento da rede de escolas com contratos de autonomia, da hierarquização dos cargos de gestão, da integração dos instrumentos de gestão, da consolidação de uma cultura de avaliação e do reforço da abertura à comunidade. Quando se fala em autonomia pressupõe-se “uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis” (Barroso, 2005, p. 108). Pode-se ser autónomo para umas coisas mas para outras não, existindo sempre relações de interdependências entre os envolvidos e as regras que devem ser seguidas. A autonomia presume “liberdade com responsabilidade por parte do sujeito que a detém” (Rosa, 2009) e capacidade para decidir, mas não independência. A autonomia da escola não é uma autonomia dos professores, nem dos pais nem dos gestores (Barroso, 2005), é uma conjunção de lógicas e interesses que todos devem saber gerir, integrar e negociar. Nas escolas, a autonomia

significa que os estabelecimentos de ensino dispõem de uma capacidade de decisão própria (através dos seus órgãos representativos em função das suas competências), em determinados domínios (estratégicos, pedagógicos, administrativos e financeiros), que se exerce através de atribuições, competências e recursos transferidos ou delegados de outros níveis da administração (Barroso, 2005, p. 108)

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

É de salientar que apesar dos decretos referirem a autonomia como uma das estratégias para a mudança e desenvolvimento das escolas, é também verdade que só regulamentar não é suficiente, devem-se criar condições para que cada escola seja capaz de construir essa autonomia baseada nas suas condições específicas sociais e culturais (Rosa, 2009; Lima, 2007; Barroso, 2005). A caminhada da autonomia das escolas tem sido lenta e hoje em dia, a gestão, das escolas continua com uma tendência fortemente centralizadora e burocrática que se consubstancia numa longa cadeia hierárquica que vai desde o Ministério da Educação aos mega agrupamentos, agrupamentos e escolas (Lima, 2007). O poder central é visto “como onnipresente” (Lima, 2007, p. 40) nas escolas, o que de certa forma é “incompatível com uma Administração Pública democrática e autónoma” (Lima, 2007, p. 41). Segundo Rosa (2009), a autonomia traduz-se numa desconcentração ou numa descentralização e libertação de poderes de cariz de gestão e de administração por parte dos órgãos centrais, mas o que na prática existe é “uma desconexão entre a democratização do regime político e das suas instituições, por um lado, e a democratização da Administração Pública em geral, e da governação das escolas em particular, por outro lado” (Lima, 2007, p. 41). Essa será, com certeza, a razão pela qual a especificidade de cada contexto de cada escola não é, muitas vezes, considerada, sendo adotadas normas legais e procedimentos administrativos uniformes contradizendo, pelo menos aparentemente, a autonomia que tanto se proclama. As reformas levadas a cabo, nomeadamente as que remetem para a autonomia das escolas e o aparecimento do diretor da escola, procuram alterar os papéis e as responsabilidades dos seus líderes, comprometendo-os com a melhoria dos resultados dos alunos, por forma a assegurar, a sustentar e a demonstrar a melhoria da escola numa tentativa de descentralização. A descentralização do poder implementada pelos normativos dá origem a lideranças intermédias (coordenadores de departamento, de ciclo, de diretores de turma) que deveriam favorecer, proporcionar e facilitar os processos de mudança e inovação, essenciais para a execução e implementação das grandes metas da escola, evidenciadas nos documentos estruturantes da escola que remetem para uma adequação à realidade escolar num determinado espaço e tempo. A capacidade de liderança e a colaboração entre a comunidade escolar são fatores cruciais para facilitar ou condicionar a implementação da autonomia que as escolas dispõem (Rosa, 2009). Para Oliveira (2000), a autonomia das escolas baseia-se na confiança dos poderes de liderança e de decisão dos supervisores escolares, nomeadamente do diretor, dos coordenadores de ciclo, de departamento e dos diretores de turma. Assim olhando para a missão da escola que tem como objetivo criar indivíduos autónomos e responsáveis, cabe fundamentalmente às lideranças intermédias e de topo gerir a escola e fomentar resultados eficazes das várias ações educativas que lhes

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

competem. Cada escola deve ser capaz de desenvolver políticas, estratégias de reforço da autonomia de escola, sem esquecer as suas características, interesses e metas a atingir. É nas estruturas de gestão intermédia, apoiadas pela direção, que se devem construir um conjunto de competências e decidir medidas sobre a definição de objetivos, a programação de atividades e a gestão de recursos (Barroso, 2005). Nos órgãos de gestão intermédia e em particular nos departamentos, os coordenadores devem encarar e transmitir aos colegas que a autonomia deve ser vista como uma possibilidade de se poder melhorar as condições do serviço público da educação. A autonomia não é simplesmente decretada, as normas e as regras formais “que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração” (Barroso, 2005, p. 112), podem ser decretadas, mas essas normas por si só não são capazes de criar ou destruir a autonomia, servem para a favorecer ou a comprometer, cabe aos órgãos de gestão e gestão intermédia o papel de mostrar a todos que é um percurso que deve ser aproveitado e construído para a “revitalização da sua democracia interna” e que “não existe democracia sem autonomia” (Barroso, 2005, p. 117). Assim, a autonomia contribui “para que a liderança, o projecto educativo, a comunidade escolar e a qualidade se afirmem como indutores de melhores aprendizagens, de melhor desenvolvimento pessoal e social e de mais coesão” (Martins, 2009), traduzindo-se numa melhor autonomia pedagógica e melhor autonomia de gestão. Gestão e autonomia que não se limitam ao grupo nem ao departamento mas que se estendem à dimensão de um mega departamento? Que liderança se preconiza e se ambiciona no âmbito dos emergentes mega departamentos? Que liderança se pode, de facto, realizar?

2.4. A liderança de um mega departamento

No contexto atual, o aumento do número de mega agrupamentos decididos pelo Ministério da Educação e Ciência despoletou nas escolas mudanças significativas tais como novos ciclos de ensino agregados, novos espaços para gerir, diferentes contextos socioculturais e económicos e levantou sentimentos de dúvida, desconfiança, receio e tensão entre os agentes educativos, que se podem traduzir na rejeição ao novo modelo de organização, por parte das comunidades educativas. O surgimento dos mega agrupamentos, segundo Lima (2004) “é insistir numa lógica de dominação e de imposição hierárquica de todo incompatível com os objectivos de democratização da educação e com a (retórica) da autonomia da escola” (p. 27). Ao “impor” os mega agrupamentos, ao criar mais diversidade quer a nível de alunos, professores e realidades contextuais, a autonomia

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

passa a ser uma utopia para os principais interessados que não são ouvidos, que passam a ser meros executores sentindo que os governantes se esquecem que “as escolas são construções históricas e sociais, não apenas dotadas de estruturas formais representadas no organigrama, mas são também arenas políticas e culturais” (Lima, 2004, p.28). Dos diferentes estudos realizados (Lima, 2004), é realçada a dificuldade das escolas trabalharem entre si e reforçam a ideia de que não existe a lógica associativa-autonómica pois as escolas

regem-se por um padrão de relacionamento que se caracteriza pelo fluxo intenso de interações com os organismos tutelares da administração central e local e pela ausência quase total de relações entre si. Por outro lado, e ao mesmo tempo que a cooperação é praticamente inexistente, verifica-se o desenvolvimento de relações fortemente concorrenciais (Alves, Cabrito, Canário & Gomes citados em Lima, 2004, p. 31)

Sendo poucos os relacionamentos diretos entre as escolas agregadas torna-se difícil a articulação curricular e pedagógica, o trabalho de grupo fica comprometido (Amiguinho, Afonso & Brandão; Pinto & Moura citados em Lima, 2004) e não se aproveita os aspetos positivos que poderiam desenvolver-se, entre os quais a circulação da informação e as práticas educativas e pedagógicas comuns às escolas agrupadas. A individualidade de cada escola não deveria ser posta em causa mas sim aproveitar os pontos de sucesso de cada escola para juntas criarem mais condições para reforçar a autonomia do coletivo (Lima, 2004). Assim são acrescidas as responsabilidades e funções da direção e dos órgãos de gestão intermédia, em especial o mega departamento, para conseguirem impulsionar, em todas as escolas agrupadas, o espírito da visão do mega agrupamento. As escolas que são agregadas sentem-se isoladas, como se fossem um arquipélago, tornam-se dependentes do poder central exercido pelo diretor do mega agrupamento. Os docentes dessas escolas sentem alteração nas suas rotinas pois quando necessitam de algo da direção têm de se deslocar à escola sede ou entrar em contato por outra via com os órgãos de gestão, o que por vezes não é imediato, tornando difícil encontrar a solução para a resolução da situação e perde-se a oportunidade de resolução rápida. A nova direção deverá ter o cuidado de saber coordenar, orientar e agregar as outras escolas pertencentes ao mega agrupamento, ter capacidade de dar resposta às situações que carecem de resposta rápida e para tal é preciso rodear-se de líderes que colaborem profissionalmente com os colegas e que consigam que os colegas colaborem entre si para todos se comprometerem com o trabalho e que se integrem na nova vida escolar. Coloca-se aqui algumas questões. Que tipo(s) de liderança(s) poderão surgir num mega agrupamento? Como se pode liderar escolas com realidades diferentes? Que tipo(s) de líder(es) surgem no mega agrupamento? Segundo Silva (2010)

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

liderança é a acção que assegura a condução do grupo na direcção prevista, o líder é aquele que corporiza a liderança, que aponta o caminho, que cimenta o espirito do grupo, que salvaguarda a motivação e a unidade na acção de todos os elementos. (p. 53)

Um líder que exerça funções de tipo intermédias, mais concretamente coordenar um departamento em escolas agrupadas ou um mega agrupamento terá forçosamente de ter características idênticas por ser sua função coordenar, liderar uma comunidade educativa. Essas funções passam pela organização das reuniões de departamento, ou de grupos disciplinares nas quais os docentes têm oportunidade de partilhar e discutir assuntos de interesse comuns, o coordenador deve também monitorizar a qualidade do trabalho desenvolvido no que diz respeito à preparação de aulas e avaliação dos alunos, deve criar oportunidades de observação e de avaliação da própria qualidade do ensino. É inegável que coordenar numa escola dita de tamanho “normal” é diferente de coordenar num mega agrupamento; a população educativa nos mega agrupamentos é mais heterogénea, os órgãos de estrutura intermédia são constituídos por um maior número de docentes, são incluídas mais áreas disciplinares nos mega departamentos curriculares e é preciso acima de tudo saber gerir os conflitos organizacionais, criar formas de saber lidar e prever com “a turbulência dos ambientes institucionais e sistémicos em que se movem e ainda o grau de abertura à comunidade envolvente” (Sanches citado em Silva, 2010, p. 55). Um coordenador de um departamento deve ser alguém que combine qualidades pessoais de liderança e de fácil relacionamento com os seus pares e têm de lhe ser reconhecidos atributos para realizar essa coordenação que passa pela valorização e recompensa quando os objetivos da escola e do departamento são alcançados (liderança transacional) e pela capacidade de levar ao comprometimento, envolvimento e empenhamento elevado daqueles que o seguem para concretizarem a missão da escola (liderança transformacional). Um líder além de reunir competências para ser um líder carismático, transacional e transformacional numa liderança dita democrática e colegial, deve também ser reconhecido e ser seguido, deve ser um guia emocional do grupo (Goleman, Boyatzis & McKee citados em Silva, 2010, p. 53), agindo com princípios éticos, de justiça e equidade. É através das suas ações de adaptação às mudanças, de negociação dos conflitos que ganhará seguidores e novos líderes pois de acordo com Silva (2010) “em cada contexto e em cada situação surge uma pessoa ou pessoas capazes de dinamizar e procurar soluções para o grupo”. (p. 62) Neste contexto de liderança em que o líder se preocupa com os seguidores e estes o seguem, a colaboração poderá ser um dos caminhos (Jesuíno citado em Silva, p. 60) para a harmonização e compatibilização das metas pretendidas para o sucesso educativo. Os líderes escolares, os líderes pedagógicos deverão ser ou aprender a ser líderes inspiradores que estimulam as

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

pessoas numa missão compartilhada sendo o símbolo do que pedem aos outros, influentes, persuasivos e cativantes, bons mentores e conselheiros, catalisadores de mudança, impulsionadores do desenvolvimento próprio e alheio, gestores de conflitos canalizados para um ideal comum que todos apoiem, modelos de respeito pelos outros, detentores de um elevado espírito de ajuda e cooperativos. Segundo Silva (2010), os líderes escolares evidenciam “um conjunto de desempenhos resultantes de características e capacidades próprias que podem ser indicados e agrupados de formas diversas” (p.190), entre as quais ter: i) visão estratégica (antecipar futuro e ver para além dos muros da escola; ii) agir de acordo com um quadro de valores fundamentais (institucionalmente reconhecido e baseado no respeito mútuo, aceitação da diferença e deve ser fonte de inspiração; iii) considerar a escola no seu contexto (visão global dentro e fora da escola); iv) definir objetivos claros e ambiciosos, conhecidos por todos, partilhados e interiorizados; v) planificar com rigor e flexibilidade (tendo em vista o futuro mas considerar os incidentes de percurso); vi) supervisionar e monitorizar as atividades donde a importância da avaliação interna, os planos anuais de atividades, plano estratégico podem servir de observatório da escola; vii) assegurar os recursos e metodologias adequados; viii) apoiar os alunos de forma personalizada; ix) promover a formação pessoal e profissional dos quadros sendo primordial para a melhoria das metodologias de ensino e da eficácia dos serviços; x) envolver a comunidade; xi) ser inovador: testando os limites, acreditando que só é impossível o que não se tenta, estando disponível para correr riscos, afrontar rotinas, desafiar conformismos, encarando os desaires como aprendizagens no caminho para o sucesso e futuro; xii) cultivar boas relações interpessoais; xiii) apostar no trabalho colaborativo promovendo o envolvimento de todos nas atividades escolares e xiv) trabalhar em equipa. Líderes que ao traduzir as expectativas externas em significados internos ajudam a dirigir a escola, lidera sistemas e prepara a escola emergente para o futuro numa antevisão local, particular e simultaneamente transnacional. É preciso ter arte para “conduzir uma comunidade na construção de um futuro desejável para essa comunidade” (Rojas e Gaspar citados em Silva, 2010 p. 54), é preciso ter arte para conduzir e coordenar um mega departamento, junção de dois departamentos, vários grupos de docência com características diferentes na construção de um só departamento que trabalha colegialmente, democraticamente e reflexivamente para a criação da nova realidade tendo visão para antecipar o futuro do mega agrupamento e do próprio mega departamento. Bastará ter arte para ser capaz de liderar? Não será também preciso engenho para que, para além de coordenar, ou dentro da própria coordenação-, o coordenador possa assumir um papel de supervisor? E que supervisão poderá ele efetivar? Com que objetivos? Com que meios?

3. O contexto da supervisão

A supervisão apareceu durante a época da industrialização com o intuito de melhorar quantitativamente e qualitativamente a produção. Posteriormente foi utilizada na melhoria das práticas pedagógicas e consequentemente na melhoria dos resultados dos alunos (Lima, 2001). Para Gickman (citado em Garmston, Lipton & Kaiser, 2002, p. 23), a supervisão é uma “função da escola que promove o ensino através da assistência directa a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-acção”. A supervisão pedagógica surgiu numa primeira fase na formação inicial dos professores, alargando o seu campo de influência, numa segunda fase, para a formação contínua dos professores e para “a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento da escola” (Alarcão, 2009, p. 119). Segundo Oliveira-Formosinho (2002a), a supervisão na formação inicial tinha como objetivo profissionalizar os professores constatando-se mais tarde que um professor é um formador e como tal deve adquirir formação continuamente. A formação inicial passa a ser “apenas uma etapa na formação que hoje se designa por formação ao longo da vida” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 6), desfazendo-se, assim a linha temporal que existia entre formação inicial e formação contínua. É uma supervisão mais abrangente, que não se limita ao professor individual, mas sim ao coletivo dos professores, olhando para a escola como comunidade que aprende, que se desenvolve e se avalia (Alarcão, 2009). A avaliação tem sido uma preocupação crescente na educação (Sergiovanni & Starrat, 1986), o que provocou um alargamento da área de influência da supervisão com a avaliação do desempenho dos professores (Alarcão & Roldão, 2010) nas escolas. As tendências da supervisão

enquadram-se no pensamento actual sobre o ensino, a aprendizagem, a formação e o desenvolvimento profissional, mas também sobre a profissionalidade docente e a cultura das organizações onde esta actividade decorre - a escola - e sobre a qual incide - as pessoas e o currículo (Alarcão & Roldão, 2010, pp. 15-16).

A supervisão passa a ser vista como uma alavanca para o processo ensino aprendizagem, sendo capaz de abrir portas e janelas e derrubando as paredes da sala de aula promovendo a partilha e a colaboração num espírito de aprendizagem constante. Os agentes educativos devem ter a noção de que a supervisão não se resume à avaliação, à fiscalização e à inspeção, mas deve ser vista como uma SuperVisão capaz de olhar a escola como um todo, uma escola que ensina mas também aprende, tendo um olhar contínuo, refletido e partilhado em que todos trabalham colaborativamente para a melhoria do seu desempenho profissional e, consequentemente, para a melhoria do ensino e da escola como organização.

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

Docentes que ao auto e hétero supervisionarem-se reveem-se, analisam-se, criticam-se positiva e construtivamente com o fim de melhorar as suas práticas e perspetivarem novas formações (Alarcão, 2009). A supervisão como campo de estudo tem vindo a desenvolver-se a par com as mudanças constantes verificadas no ensino (Oliveira-Formosinho, 2002), enfrenta desafios tendo de ser capaz de dar resposta e de se adaptar às necessidades das escolas, quer seja ao nível da promoção e manutenção da qualidade, quer ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional dos agentes educativos e quer ao nível do envolvimento da comunidade, da integração das novas tecnologias e da avaliação (Harris, 2002). As funções da supervisão educacional, neste momento, ultrapassaram “o campo estrito da formação de professores para a estender aos aspetos organizacionais e de desenvolvimento da escola” (Alarcão, 2002). Qual será o contexto em que se inserem?

3.1. A supervisão no contexto educativo atual

As escolas estão inseridas numa sociedade heterogénea, ambígua na conceptualização e defesa de valores e como consequência a vida nas escolas é reflexo dessa mesma sociedade dado tratar-se de organizações que estão “em permanente interacção com o ambiente que as rodeia, que as estimula ou condiciona, que lhes cria contextos de aprendizagem” (Alarcão, 2000, p. 17). Na perspetiva de Nóvoa (2009) essas exigências sociais emergentes nas escolas estão a provocar um retraimento nas aprendizagens efetivas. Na sua perspetiva,

Uma coisa é dizer que a escola deve recentrar-se na aprendizagem, não ignorando que ela só é possível se atendermos a um conjunto de circunstâncias da vida pessoal e social das crianças. E outra, bem diferente, é dizer que a escola deve assumir como responsabilidade sua essa vastidão de tarefas que lhe fomos atribuindo (p. 63).

Nóvoa (2009) reflete que, ao tentar uniformizar o ensino e ao tentar dar respostas às diferentes necessidades dos alunos os professores têm-se deparado com dificuldades e muitas vezes não conseguem corresponder às expectativas dos seus alunos e como tal “Hoje, mais do que nunca, impõe-se reabilitar os modelos da “diversificação pedagógica” como referência para uma escola centrada na aprendizagem” (p. 65). Para tal, a escola e os docentes não terão obrigação de repensar na própria palavra aluno para assumirem a palavra *aprendente*? Ao inserir-se na sociedade da qual nunca se poderá distanciar não terá a escola obrigação de se adequar à sua contemporaneidade e de antecipar o futuro para o qual deve formar os seus alunos? O pensamento e a reflexão sempre foram e serão o motor da evolução e da inovação. Poderá então a escola não ser senão o local mais propício ao

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

pensamento, reflexão e conhecimento? Para Alarcão (2000), a escola é uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (p.13). A escola só avança, só progride se efetuar uma verdadeira análise e supervisão do seu sistema, das suas práticas e das suas ações e tal só sucede se os docentes assim o entenderem e participarem ativamente na análise e forem parte integrante na resolução do problema. Impulsionar a escola aprendente só se fará verdadeira e genuinamente se a supervisão como prática colaborativa imperar, não só como avaliação, mas sobretudo e fundamentalmente como processo formativo. Assim surge a supervisão pedagógica com um papel determinante para implementar uma escola reflexiva e aprendente. Segundo Alarcão e Tavares (2010, p. 133), uma escola reflexiva é uma escola “inteligente, autónoma e responsável que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência e regista o seu pensamento no projeto educativo que vai pensando para si e experienciando”. Uma escola aprendente tem sempre na sua mira a sua missão social e educativa, reflete, analisa e avalia para depois através da partilha, colaboração e intercâmbio entre os seus intervenientes sejam capazes de responder às dificuldades sem esquecer a necessidade constante de formação de todos os agentes educativos. O percurso da supervisão escolar é assim alargado para caminhos mais abrangentes, pois a palavra supervisão no mundo da educação esteve muito tempo conectada à formação inicial passando nos últimos anos a estar focada no desenvolvimento da própria escola e como tal no desenvolvimento de todos os seus intervenientes. A escola é vista como um todo, não se limita à sala de aula pois segundo Alarcão (2000, p. 18) a

multiplicidade de funções a exercer hoje na escola pelos professores e a sua necessária articulação sistémica implica que o professor já não possa ser formado apenas no isolamento da sua sala ou da sua turma. Ele é membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada.

Assim, supervisão passa a ter como objetivo o “desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por meio de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação dos novos agentes” (Alarcão, 2001, p. 35) e já não é só vista como um processo em que um professor, normalmente mais experiente, orienta outro professor ou formando no seu desenvolvimento pessoal e profissional (Alarcão & Tavares, 2010). A supervisão escolar inscreve-se “no conjunto de actividades orientadas para a organização do contexto educativo e o apoio aos agentes da educação com vista à concretização das orientações da escola” (Oliveira, 2000, p. 46). Passa a ter competências associadas a práticas de

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

planificação, de organização, de liderança, de avaliação, de formação, de apoio, de motivação, de comunicação e de tomada de decisões (Oliveira, 2000). A supervisão pedagógica é vista como um meio para o desenvolvimento e crescimento profissional contínuo dos docentes (Day, 2001), é “uma ferramenta de aprendizagem ao longo da vida profissional” (Afonso & Ferreira, 2012, p. 101) pois visa o contínuo melhoramento do exercício da atividade profissional docente através da reflexão antes da ação, durante a ação e após a ação. O docente caminha para o profissional prático reflexivo de Schön (Day, 2001), mas não sozinho, acompanhado pelos seus pares, coordenadores e direção sempre com a finalidade de melhorar os processos de ensino e aprendizagem. Conseguir implementar a supervisão é difícil e requer lideranças fortes e perspicazes, lideranças dinâmicas que conseguem impulsionar a engrenagem do pensamento e da reflexão numa postura de aprendizagem também ela partilhada. Nada é simples, fácil ou definitivo. “Tudo exige o olhar superviso da interrogação da realidade para a sua compreensão e transformação” (Vieira & Moreira, 2011, p. 62). É preciso que tanto as organizações escolares como os agentes educativos trabalhem para a integração da supervisão mas que estejam providos de competências e de formação adequada para se conseguir transformar as escolas em comunidades supervisivas, colaborativas, reflexivas e aprendentes. A supervisão passa a ter

um papel de apoio e não de inspecção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado (Oliveira-Formosinho, 2002, p.12).

Esta nova dimensão da supervisão visa a melhoria de toda a comunidade escolar abrangendo o nível da formação e do desenvolvimento profissional de todos os agentes de educação e do seu efeito “no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos”. Abrange também o nível de desenvolvimento e de aprendizagem na própria organização escola “e a sua influência na qualidade da vida das escolas”. (Alarcão, 2002, p.231). Assim o objeto da supervisão, na perspectiva de Alarcão (2002) é “a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a dos novos agentes” (pp. 231-232). Supervisão que encontramos com frequência nas estruturas de gestão intermédia?

3.2. A supervisão nas estruturas de gestão intermédia

Como se referiu no ponto anterior, a supervisão está diretamente ligada ao melhoramento da qualidade do ensino através do desenvolvimento profissional (reflexão das práticas, partilha e cooperação), da regulação das práticas pedagógicas e da avaliação de desempenho dos docentes (Afonso & Ferreira, 2012). Segundo Alarcão (2000) todos os professores deveriam ser supervisores de si próprios e dos colegas. A supervisão nas escolas é mais visível nos órgãos de gestão e gestão intermédia, particularmente nos departamentos. A supervisão praticada pelos coordenadores de departamento curricular tem a missão de coordenar e orientar os docentes da mesma disciplina ou de várias disciplinas no processo de aprendizagem e na criação de estratégias de ensino. Aos coordenadores de departamento foram atribuídas funções supervisivas através da regulação das práticas pedagógicas, da gestão e articulação curricular e da avaliação do desempenho docente. Os coordenadores têm uma certa autonomia para exercer determinadas funções tais como: colaborar na conceção do projeto da escola, colaborar no processo de autoavaliação, criar, apoiar e acompanhar a formação, colaborar no processo de avaliação e desempenho e dinamizar atitudes de avaliação (Alarcão, 2002). Este trabalho supervisivo não deve ser isolado mas deve ser articulado e coordenado nas estruturas que fazem parte da organização escola. O coordenador tem um papel de mediação e de cooperação com os docentes do seu departamento tornando-se num “líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (Alarcão, 2002). O coordenador/supervisor tem de fazer uma leitura da realidade, estar atento a todos os fatores que condicionam a aprendizagem e a evolução passando posteriormente à análise das situações. O coordenador/supervisor deve ter competências interpretativas: leitura da realidade humana, social, cultural, história política educativa e uma enorme capacidade de observação para que lhe seja possível detetar desafios emergentes. Segundo Alarcão (2002, p. 234), “supervisor deve ser um profissional cidadão, pessoa equilibrada, aculturada e comprometida.” Mas, para além destas capacidades deve ter ainda competências de avaliação, de dinamização de formação, de apoio e estímulo à comunidade de aprendizagem. Deve estar atento à reação de cada colega, dos alunos nas aulas em que assiste e de todos os processos que observa. Será fundamental que desenvolva competências relacionais e estabeleça relações de empatia a par de irrepreensíveis conhecimentos em diversas áreas geradores das competências. Ele deve ainda ser capaz de articular todos os conhecimentos desenvolvendo-os numa prática crescente de supervisão cooperativa. Mas a teoria não será suficiente e terá de ter alguma

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

experiencia a par de uma aprendizagem permanente e conhecimento de metodologias de investigação. O supervisor desempenha uma tarefa formativa cuja finalidade visa o desenvolvimento de todos: alunos, docentes, estrutura e ele próprio (Alarcão, 2002). Deste modo, tem que se assumir como aquele que “gere, anima e apoia situações e recursos de formação” (Alarcão, 2002, p. 236). Tendo ele uma formação específica para o desenvolvimento das suas funções, tem uma atividade de permanente aprendizagem e de desenvolvimento das competências que as situações dele vão exigindo. Deverá imprescindivelmente ter noções claras relativas à sua profissão, alargar a sua visão, consciencializar-se da complexidade do que tem para gerir, da sua responsabilidade bem como da necessidade de adequação e diferenciação. Aberto à mudança na qualidade de supervisor, estará ele apto e mentalizado para as mudanças que urge promover na escola?

3.3. Uma escola em mudança

A escola é reflexo da época em que vivemos, da conjuntura social e económica em vigor. Segundo Roldão (2000, p. 69) a escola é “uma instituição social própria, especificamente organizada para assegurar de forma sistemática, relativamente eficaz e económica, um conjunto de aprendizagens que socialmente se tinham como necessárias para um determinado tempo, contexto e sector da população”. A escola atual está inserida na era da globalização, da informação, de transformação e evolução constante. A escola tem de acompanhar as transformações psicológicas, sociais, culturais, económicas e tecnológicas da sociedade. Ao mudar o presente implica construir um futuro diferente (Whitaker 1999). A já tão desgastada expressão “a escola já não é o que era” deixou de ser um lamento para tornar-se uma certeza, levando inevitavelmente à redefinição do papel da escola, à formação de professores, do pessoal educativo, dos conhecimentos, do sistema educativo e, conseqüentemente, da própria estrutura da escola. Para novos paradigmas sociais, novos paradigmas educativos e novos paradigmas de gestão escolar. A escola elitista, fechada sobre si própria, detentora do saber, garante de aquisição de conhecimento que leva, por sua vez, à garantia de sucesso académico, de uma futura profissão e de um emprego garantido acabou. A escola de hoje já não é garantia de emprego. Está numa encruzilhada, tem que escolher caminhos e fazer opções por vezes contraditórias, já que é simultaneamente a escola do *aqui* e do *agora* como também é, ou deve ser, a escola da Europa, do *mundo* e do *depois*. É uma escola cosmopolita que se vê obrigada a repensar-se, modificar-se, adaptar-se às exigências que lhe são feitas tendo de tal maneira consciência delas que avalia sistematicamente as estratégias que lhe permitam dar respostas eficientes e eficazes, promovendo o sucesso escolar, o sucesso educativo e a

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

aprendizagem dos alunos num processo de equidade total. A escola de hoje é de todos, é pertença de um público não homogéneo, constituído por nativos e imigrantes, multicultural e rico de muitos saberes. Assim diz Oliveira-Formosinho (2002, p. 9), “sendo uma escola para todos, é-lhe exigido que seja tudo para todos e, ao mesmo tempo, seja o que convém a cada um” É uma organização caracterizada pela multiculturalidade através da existência de diferentes intervenientes (docentes, alunos) quer a nível social quer a nível cultura, proporcionando oportunidades de atravessarem e construírem um caminho individual de sucesso. Segundo Formosinho e Machado (2000) esta escola apresenta

uma grande heterogeneidade social na composição do seu corpo discente, a que se associa a heterogeneidade cultural[...]a importação para o interior da escola de problemas sociais;
o estreitamento da acção docente na transmissão de conhecimentos, no cumprimento de programas e de normas pré-estabelecidas;
a diversificação dos contextos locais em que a escola se insere;
a reformulação dos objectivos e do *ethos* da escola, à qual são cometidas novas tarefas sociais e educativas (p. 196)

A escola para agradar e chegar a todos abriu-se à comunidade, foram inseridos novos membros nos órgãos da escola como é o caso da participação dos pais e das autarquias. Segundo Nóvoa (2009) a escola tem vindo a sofrer um transbordamento de metas a atingir. Passou da função de instruir para agora também formar em cidadania, em educação sexual e em encontrar solução para tudo o que a sociedade não consegue resolver, tornando-se “o cesto de papéis da sociedade” (Halsey citado em Hargreaves, 1998, p. 5). Não se foca só no desenvolvimento do cérebro, mas também no desenvolvimento dos comportamentos, da alma e do corpo dos seus agentes educativos. A escola revela-se “como instituição de regeneração, de salvação e de reparação da sociedade” (Nóvoa, 2009, p. 20). A escola mudou e continua a mudar. Quem nela trabalha e, mais ainda, quem a gere e lidera, sabe que se trata de uma realidade inegável. Na encruzilhada das exigências da tutela e da escola, entre teoria e prática, entre decretos-lei e estratégias locais, entre ideal e real, entre rankings classificadores e indicadores internos de sucesso, entre resultados escolares e resultados educativos e de aprendizagem, a escola, quem a gere e quem nela trabalha são espartilhados e desgastam-se em encontrar soluções que permitam criar uma escola melhor, geradora de conhecimento e de aprendizagem efetiva. Segundo Sanches (2000, p. 48) as escolas devem-se tornar em “comunidades inclusivas aprendentes de saberes; de cultura e de cidadania; e interactuantes com diversas comunidades de valores, de significações e de intencionalidades e projectos de vida”. Essa mudança de mentalidades e práticas só se consegue com muito trabalho e persistência. Assim, caminha-se para uma

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

escola reflexiva, com intervenientes reflexivos (Day, 2001; Schön, 1983) onde os saberes são partilhados, analisados aproximando-se do pretendido trabalho colaborativo (Fullan & Hargreaves, 2001), onde os professores tendem a afastar-se do trabalho individual e os órgãos de gestão e gestão intermédia tendem a adaptar as leis impostas pela tutela às suas realidades: comunidade envolvente, alunos e professores. A autonomia da escola é agora uma palavra recorrente na legislação do ministério da educação e ciência e cabe à direção de cada escola fazer bom uso da autonomia que lhe é conferida. O Despacho normativo n.º 13-A/2012 comprova o quanto a autonomia se está a instalar e o quanto se torna imprescindível refletir sobre todos os recursos escolares e geri-los da melhor maneira possível para penalizar o menor número possível de pessoas. Se até agora a escola não tinha por hábito refletir sobre a sua atuação e toda a sua orgânica, neste momento tornou-se impossível não o fazer. Ao serem contemplados os resultados escolares para atribuição de crédito horário da componente não letiva, *todos* os docentes deveriam e deverão rever como podem de facto, contribuir para a melhoria dos resultados e permitir que a escola se reposicione nos rankings anuais. Ora, refletir sobre resultados, muito embora possa ser feito isoladamente, tem vindo, cada vez mais, a ser discutido em grupo e tem levado, passo a passo a uma crescente postura de reflexão e colaboração entre pares que leva à promoção de melhorias e minimize o desgaste físico e mental de cada docente. Segundo Oliveira (2000) tem-se

uma escola que se organiza à volta de projectos e programas educativos e formativos, que privilegia uma dimensão de liderança colegial, que toma em suas mãos o apoio, acompanhamento e formação dos seus agentes educativos, bem como a regulação e avaliação dos projectos que concebe e executa e o desempenho profissional dos actores sociais que participam na construção do seu projecto educativo (p. 50)

É uma escola a percorrer os caminhos da autonomia, tendo poder de decisão interno na construção do seu projeto educativo, na gestão do currículo e do crédito horário para as disciplinas; uma escola que gere os estágios dos alunos, pensa na formação dos agentes educativos, na avaliação dos projetos e preocupa-se com o bem-estar, com o lado emocional e afetivo dos seus intervenientes. Reflete, aprende, orienta, partilha e adapta-se à sua realidade construindo e desenvolve saber preocupando-se com os que a integram. Nasce talvez uma versão de supervisão como partilha, em que a supervisão deixa de estar conectada exclusivamente à formação inicial e à avaliação passando a estar também incluída na formação contínua dos docentes, tornando-se uma mais-valia para a mudança, desenvolvimento e crescimento de todos e consequentemente das escolas. Aqui entra o papel da liderança exercido pelos responsáveis da coordenação e supervisão escolar no fortalecimento da autonomia e na implementação da mudança no meio escolar. Para existir

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

mudança é preciso despertar, agilizar e encontrar caminhos para que os intervenientes estejam dispostos a partilhar, colaborar e trabalhar com determinação para se concretizar essa mudança. Todos devem ter voz e devem desenvolver-se mutuamente para terem capacidade de resposta rápida perante situações de mudança e novas exigências (Whitaker, 1999). O estado da arte aponta para uma voz cada vez mais audível dos professores; para uma mudança da sua postura que obriga à rutura com os seus hábitos e as suas rotinas. Poderemos facilmente afirmar que os docentes estão prontos para enfrentar esse desafio e repensarem o seu contributo para a(s) cultura(s) de escola? Será tão linear sintetizar em que consiste uma cultura de escola?

3.4. As culturas de escola

Nas ciências da educação, as escolas de sucesso são comparadas às empresas de sucesso detentoras de uma cultura organizacional forte que se traduzem nos “valores, mitos, heróis e outros elementos simbólicos identificados e partilhados pelos membros da organização” (Deal & Kennedy citados em Costa, 2003, p. 112). A importância atribuída à cultura funciona como a chave para se conseguir atingir as metas pretendidas, cabendo aos líderes das organizações moldarem essa cultura organizacional (Costa, 2003). Entende-se cultura organizacional como sendo “uma força social que controla os padrões de comportamento organizacional, moldando as cognições e as percepções de significados e realidades dos seus membros, fornecendo energia afectiva para a mobilização” (Ott citado em Costa, 2003, p.119) e que permite que todos trabalhem para o mesmo objetivo e para o sucesso da organização. A palavra cultura é de difícil definição e segundo Lima (2002), existem vários entendimentos e interpretações sobre o termo cultura. Não serão todos abordados por não se tratar do objetivo deste trabalho, mas sim abordar de uma forma geral o conceito de cultura e, de uma forma mais particular, o conceito de cultura e culturas de escola. A cultura, segundo Hargreaves (citado em Lima, 2002, p.20) é definida como um conjunto de “crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores que se viram obrigados a lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos”. Schein (citado em Day, 2001, p. 126) define cultura como “o nível mais profundo de ideias e crenças básicas, partilhadas pelos membros de uma organização, que operam inconscientemente e que definem, de uma forma assumida, a visão da própria organização e do seu ambiente”. A cultura está relacionada com as pessoas que fazem parte de um certo contexto organizacional, caracterizando-se pela conjugação dos valores, crenças, preconceitos e comportamentos existentes na vida escolar. É uma cultura de “sala de aula, do departamento ou da escola,

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

que é frequentemente descrita como o *ethos*“ (Day, 2001, p. 127) que se traduz nos costumes, valores, hábitos e rotinas dos professores, construindo assim a identidade da escola a que pertencem e a cultura dos professores. Lima (2002) acrescenta que “as culturas dos professores deverão ser perspectivadas, não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e de práticas. Fazer e agir é culturalmente tão significativo como sentir ou pensar” (p. 20). Na perspetiva de Barroso (2005) os conceitos de cultura, cultura escolar e cultura de escola, devem ser abordados de três formas: funcionalista, estruturalista e interacionista. A perspetiva de cultura escolar funcionalista encara a escola como uma instituição transmissora de uma cultura que é “definida e produzida exteriormente e que se traduz em princípios, finalidades e normas que o poder político (social, económico e religioso) determina” (Barroso, 2005, p. 42). Na perspetiva estruturalista, a cultura escolar é a produzida através da “modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudo, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino” (Barroso, 2005, p.42). Na visão interacionista, as interações e as relações são relevantes, olha-se para a escola em particular e para a cultura escolar resultante das relações uns com os outros, das relações com o espaço e com os saberes (Barroso, 2005). Ao olhar para estas três abordagens e para as escolas, podemos encontrá-las associadas ou interligadas na medida em que as escolas, por natureza, têm a finalidade de transmitir uma cultura geral (abordagem funcionalista), através dos seus professores e pessoal não docente (abordagem estruturalista e interacionista) que também são detentores de uma cultura que juntamente com os alunos poderão produzir e desenvolver uma cultura de escola. Fullan e Hargreaves (2001, p. 71), definem cultura de escola como “as crenças e expectativas orientadoras que são visíveis na forma como uma escola funciona, particularmente no que toca ao modo como as pessoas se relacionam (ou não)” umas com as outras. Em termos simples, cultura de escola é a maneira como fazemos as coisas e nos relacionamos uns com os outros no interior da escola, é o resultado interação dos professores e alunos, o *ethos* da escola, enquanto cultura escolar são os valores, os comportamentos vindos do exterior da escola, do macro sistema que se podem traduzir nas culturas sociais que rodeiam as escolas, que podem ser trazidas ou não para as escolas (Barroso, 2005). As escolas são organizações detentoras de diversidades de carater social, de crenças, de valores, de conhecimentos e de habilitações dos próprios agentes educativos. São constituídas por grupos de docentes heterogéneos que interagem de diversas formas e são detentores de motivos e de culturas diferentes. Segundo Lima (2002, p. 25), “as culturas dos professores diferem, pois, não só entre escolas, como também entre grupos de professores dentro de cada escola”. Nas escolas surgem subculturas através da associação dos professores nos conselhos de turma,

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

no grupo disciplinar e no departamento em que estão inseridos, que pretendem responder às necessidades constantes das suas escolas e que pretendem obter uma boa avaliação externa e bons resultados nos *rankings* das escolas, caminhando para uma escola com qualidade, com sucesso, detentora de líderes capazes de conviver e gerir essa heterogeneidade de culturas e subculturas aproveitando-as para a promoção da cultura da organização, do *ethos*, na construção de uma cultura particular e diferenciadora, capaz de acompanhar a diversidade e a mudança. As escolas diferem umas das outras e umas têm culturas com “uma predisposição implícita para a estabilidade, a luta para manter o status quo face às exigências e expectativas da mudança”, enquanto que “outras têm fobia da estabilidade – ansiosas por evitar qualquer sensação de monotonia ou complacência. A vida da maioria das organizações decorre entre estes dois extremos.” (Whitaker, 1999, p.111). Este autor reforça que se deve dar especial atenção aos fatores culturais para se ter sucesso na implementação das mudanças “Uma das chaves para o êxito na gestão da mudança é a sensibilidade para com os factores culturais.” (Whitaker, 1999, p.111). Numa escola ainda tão centrada no individualismo poderemos nós ambicionar num futuro próximo o reconhecimento da(s) cultura(s) de escola por parte da comunidade educativa que nela(s) se reconhece?

3.5.A dimensão relacional das culturas de escola

Historicamente, as escolas estão ligadas a uma dimensão social e cultural, de transmissão de valores e conhecimentos, dependentes das interações internas e externas resultantes da heterogeneidade dos seus agentes educativos, da sociedade, do meio envolvente e da tutela. Essas interações existentes nas escolas são uma das condições que determinam a escolha de uma determinada escola em detrimento de outras por parte dos professores e encarregados de educação, pois a qualidade de uma escola e o sucesso dos alunos são “profundamente afectados pela cultura ou espírito particular de cada escola e as escolas nas quais os alunos obtêm bons resultados têm essencialmente, as mesmas características” (OCDE citado em Costa, 2003, p. 131). Uma escola de sucesso e eficaz é aquela que ao longo dos tempos é capaz de construir “um sistema de crenças suportado por formas culturais que atribuem significado ao processo educativo” (Deal citado em Costa, 2003, p. 130). Na perspetiva de Lima (2002), é preciso conhecer a dimensão relacional das culturas dos docentes existentes nas escolas para se conhecer a escola, as suas características e o seu percurso educacional, ao “olhar para o envolvimento interpessoal em termos de redes de relações constitui uma forma interessante de retratar estas situações

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

relacionais diversas e socialmente significativas” (Lima, 2002, p. 73). A escola não é uma organização fechada nem isolada do seu contexto, todos estão envolvidos em relações mais ou menos fortes e em diferentes tipos de relações, não é detentora de uma só cultura, mas sim de várias culturas. Segundo Gomes (1993, p. 12) “as escolas envolvem redes diversificadas de interação social e mantêm modalidades diferentes de interface e integração noutras organizações podem desenvolver por maioria de razão, múltiplas culturas no seu interior”. Cada escola tem a sua individualidade e é vista de uma forma abrangente, detentora de uma cultura específica; contudo, ao analisar em profundidade a realidade escolar, verifica-se uma junção e articulação de diferentes culturas ou subculturas trazidas pelos seus agentes educativos e alunos que dão origem a uma cultura multicultural específica: a cultura de escola. A escola deve construir uma cultura que respeita a diversidade, privilegiando uma cultura de integração, que nem sempre é fácil, mas que deve ser trabalhada, construída para todos se identificarem com ela, traduzindo no seu *ethos*, mobilizando as suas forças, fazendo-os caminhar no sentido da qualidade e excelência cada vez mais exigidos na escola de hoje. Cultura ou culturas difíceis de abranger e que só mediante um trabalho de partilha e colaborativo poderão ser reconhecidas e aproveitadas para evidenciar as vantagens de uma sociedade cada vez mais multicultural

3.6. Culturas colaborativas nas escolas

Desde há algumas décadas que a prática isolada na sala de aula tem vindo a perder centralidade no desenvolvimento da ação educativa, colocando aos profissionais da educação o desafio de desenvolver intercâmbios diretos e indiretos não só com os alunos mas também com outros profissionais quer sejam da mesma área curricular, quer do mesmo conselho de turma ou quer do conselho dos diretores de turma. As culturas colaborativas surgem como forma de dar resposta ao desafio que tem surgido nas escolas através de encontros realizados espontaneamente ou calendarizados nos quais os professores desenvolvem trabalho em equipa, discutindo e refletindo sobre os métodos, materiais, estratégias de ensino, partilhando experiências e dando orientações e conselhos uns aos outros. Para Little (citada em Fullan e Hargreaves, 2001) existem quatro tipos de relações colegiais entre os professores que se podem organizar de forma crescente ao nível da interação. A primeira é contar histórias pessoais vividas de forma a encontrar ideias e soluções para as suas práticas; a segunda é ajudar e fornecer apoio a todos os que solicitem a sua ajuda; a terceira, é a partilha de materiais e de ideias e a quarta é o trabalho conjunto sendo esta a colaboração mais forte relativamente às outras três caracterizada “pela planificação e a observação em equipa, a investigação-ação, o treino contínuo pelos

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

pares” (p. 87). As organizações colaborativistas são difíceis de criar e de manter porque exigem um elevado grau de abertura e de segurança por parte dos seus intervenientes (Fullan & Hargreaves, 2001) que não é prática comum a todos os docentes e agentes educativos. Historicamente as ligações entre os docentes são superficiais e cordiais, estão habituados a trabalhar sozinhos, a partilhar “algumas dicas, práticas, pequenos recursos e truques do ofício e de partilharem histórias sobre os pais ou sobre os alunos” (Lortie citado em Fullan & Hargreaves, 2001, p.74), o que lhes confere um certo poder e proteção relativamente ao seu trabalho, é a chamada cultura do individualismo caracterizada pela pouca partilha, pouca reflexão coletiva sobre as práticas educativas e pelo pouco desenvolvimento profissional dos professores (Day, 2001). Para criar uma equipa de trabalho duradoura e funcional, para conseguir a construção e desenvolvimento de todos, é preciso existir uma forte e saudável comunicação entre os pares (Perrenoud, 2000) e uma predisposição, uma vontade de mudança de atitudes, de forma a desenvolver e a melhorar o processo ensino aprendizagem dos professores e dos alunos. Nas escolas, com a exigência crescente de todos trabalharem para a comunidade e com a comunidade -como é o caso dos conselhos de turma e, mais concretamente, os diretores de turma, que trabalham em parceria com a psicóloga da escola, comissão protetora de crianças e jovens (CPCJ) -, impulsionarem os projetos lançados às escolas por entidades externas e a constante necessidade dos professores se juntarem para unificar critérios e articular conteúdos torna-se imperativo e fundamental trabalhar em conjunto refletindo ser mais uma exigência da profissão do que uma escolha pessoal (Perrenoud, 2000). Para que uma escola crie e mantenha a cultura colaborativista é preciso que todos se envolvam, que saibam comunicar uns com os outros e que sejam capazes de equilibrar os desejos de uns e de outros (Perrenoud, 2000). Como tudo o que nos rodeia está em constante mutação, as escolas colaborativistas têm de se atualizar e adaptar-se constantemente quer seja através dos novos docentes que chegam à escola com novas ideias quer seja através das novas políticas impostas pela tutela. Segundo Fullan e Hargreaves (2001, p. 102) “As colaborações eficazes operam no mundo das ideias, analisando criticamente as práticas existentes, procurando melhores alternativas e trabalhando em conjunto, arduamente, para introduzir alterações e avaliar o seu valor.” Para Lima (2002), a cultura colaborativista é um aliado daqueles que querem impulsionar a mudança nas escolas, quer sejam os docentes, o diretor e coordenadores dos órgãos de gestão intermédia, quer seja a tutela através de normativos. A cultura colaborativista tem vindo a ganhar adeptos nas escolas e na literatura em detrimento da cultura individualista. Para McLaughlin & Yee (citados em Lima, p. 41) as escolas que utilizam práticas colaborativas, o ensino é melhor e mais eficaz; Fullan e Hargreaves (2001) acrescentam que “as culturas colaborativas criam e sustentam ambientes

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

mais satisfatórios e produtivos” (p. 90) e Little (citado em Lima, 2002) enumera três vantagens da colaboração nas escolas que

beneficiam da existência de uma coordenação do trabalho docente nas diferentes salas de aula; ficam mais bem organizadas para lidar com as inovações pedagógicas e organizacionais, e ficam mais bem preparadas para atenuar os efeitos negativos da mobilidade do corpo docente, fornecendo aos novos professores assistência e apoio e socializando-os nos valores e tradições das escolas (p. 41)

Nas culturas colaborativas é-lhes, também exigido uma observação e um feedback crítico regular abrangendo um número considerável de colegas, capazes de integrar as diferenças culturais envolvidas na partilha de conhecimentos e vivências trazidas para a escola, sem descuidar a individualidade de cada um, dando-lhes espaço e tempo para refletirem. A criação de condições para a reflexão sobre as visões comuns e as individuais leva ao desenvolvimento, ao crescimento e à mudança da pessoa e do profissional passando para o grupo, para os alunos e para a escola. Assim, o futuro das escolas passa pelas culturas colaborativistas, de ajuda e de apoio construindo um profissionalismo interativo que se desenvolva ao ritmo das necessidades e interesses dos docentes. Na perspetiva de Fullan e Hargreaves (2001) existem três formas de culturas colaborativas: a balcanização, a colaboração confortável e a colegialidade artificial. Importa rever o que as circunscreve e verificar quais as mais recorrentes nas escolas.

3.6.1. A Balcanização

A balcanização, segundo Fullan e Hargreaves (2001), é uma cultura que se distancia um pouco da cultura do individualismo assemelhando-se a uma cultura colaborativista cujos docentes trabalham em pequenos grupos formados por afinidade de interesses ou por disciplina. É de certa maneira um trabalho colaborativo, pois os professores não trabalham isoladamente, trabalham só para dentro dos seus grupos, sendo indiferentes aos outros colegas de profissão apresentando características comodistas e conformistas que provocam a divisão dos professores levando ao aparecimento de subgrupos no interior da escola, em particular no interior dos departamentos curriculares (Lima, 2002). Para Fullan e Hargreaves (2001), estes são grupos de interesses homogêneos constituídos por colegas que trabalham proximamente, têm afinidades e convivem regularmente seja na escola ou fora da escola. Esses grupos são distintos, competem entre si, lutam “pela ocupação de posições e pela supremacia como se fossem cidades-estado independentes, debilmente articuladas” Fullan

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

& Hargreaves, 2001, p. 95). Um constrangimento apontado a este tipo de colaboração é a falta de comunicação entre os grupos que se tornam num obstáculo para a concretização das metas de escola e dificultam a implementação de mudança nas escolas. Fullan e Hargreaves (2001) referem que mesmo os grupos mais dinâmicos e inovadores não conseguem escapar a essa balcanização dado serem uma minoria e não conseguirem chegar aos outros colegas, pois num ambiente balcanizado a escola não é vista como um todo, está fragmentada pelos pequenos grupos. Os professores preocupam-se e olham para os interesses do seu grupo, raramente pertencem a mais do que um grupo, são fiéis aos procedimentos de atuação e formação decididos pelo grupo, não dão espaço aos outros docentes que pretendem desenvolver-se profissionalmente para lá do seu grupo disciplinar ou nível de ensino (Day, 2001). Nas escolas com um número elevado de alunos e docentes, a colaboração balcanizada é muito frequente, pois são escolas com departamentos numerosos onde os docentes trabalham para os interesses e objetivos de grupo disciplinar a que pertencem, “competem entre si pelos recursos, pelo estatuto e pela sua influência dentro da escola” (Day, 2001, p. 129). A existência dos grupos é inevitável em todas as escolas, mas todos os agentes educativos, quer seja o diretor, os coordenadores dos órgãos de gestão intermédia ou mesmo os próprios docentes, deverão esforçar-se por chegar a objetivos comuns válidos para todos e a consenso de valores e procedimentos para acabar com as fronteiras entre as várias disciplinas e os vários ciclos. Os conflitos não irão acabar mas serão partilhados, discutidos, refletidos e resolvidos continuamente. E quem sabe se, talvez progressiva e subtilmente, com insistência e necessidade imposta pela tutela a nível da avaliação do desempenho docente, se venha a verificar uma mudança mais concreta no trabalho colaborativo, já que a própria Secção de Avaliação do Desempenho Docente (SADD) terá de atribuir as avaliações em funções dos percentis e cotas, pelo que terá de ser capaz de ter uma visão global de todos os grupos e, *quicá* desta forma, os docentes de grupos diferentes possam começar a questionar-se sobre as suas práticas, a compará-las com os colegas de outros grupos e o verdadeiro trabalho colaborativo se efetive como cultura de escola ou pelo menos de conselho de turma?

3.6.2. A colaboração confortável

Fullan e Hargreaves (2001) caracterizam esta forma de colaboração como uma colaboração que não engloba a observação de aulas por parte dos colegas e não é alargada à sala de aula. A colaboração é mais circunscrita às afinidades, interesses, partilha e troca de materiais, não sendo suficientemente profunda para abordar o que se ensina e como se

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

ensina pois “raramente atinge os aspectos mais profundos e as dimensões éticas da prática” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 100) É uma colaboração que procura responder às necessidades imediatas estando longe das características das práticas reflexivas, ou seja, apesar de se ouvir as palavras partilha, ajuda, ou troca, não se ouve as palavras critica, questionamento, procura e reflexão. É uma colaboração cómoda onde existe pouca discussão e desacordo, todos são cordiais porque não vão ao fundo das questões, partilham o que fazem mas não refletem em conjunto formas de melhorar as suas atuações enquanto agentes educativos. Neste tipo de colaboração a implementação da mudança profunda e duradoura torna-se difícil pois a mudança só se justifica se for verificado que algo deve mudar e como os professores trabalham de uma forma cordial, não são confrontados com questões sobre o seu modo de atuar como tal não sentem necessidade de alterar as práticas. Para melhorar as práticas educativas é preciso que os professores as observem (observação de aulas), as analisem, as questionem, as avaliem e as reflitam através de um trabalho conjunto proactivo e uma formação constante. É este o desafio que se coloca ao trabalho colaborativo e ao desenvolvimento profissional docente nas escolas (Fullan & Hargreaves, 2001).

3.6.3. A colegialidade artificial

A colegialidade artificial caracteriza-se por ser uma cultura de trabalho cujas relações são “não espontâneas, não voluntárias, nem orientadas para o desenvolvimento, mas previsíveis e fixas no tempo e no espaço” (Hargreaves citado em Day, 2001, p. 130). É uma colaboração forçada, não desejada nem valorizada pelos docentes, imposta pela tutela, pelo diretor ou pelos coordenadores dos órgãos de gestão intermédia através da implementação de algumas regras entre as quais a marcação de reuniões com tempo, espaço e por vezes ordem de trabalho estipulados, que está voltada para a implementação de propostas concebidas centralmente e cujos resultados embora esperados não são sempre garantidos. Os professores são obrigados a colaborar, a participar nas reuniões, por razões externas muitas vezes sem entender o porquê, considerando-as uma sobrecarga no seu trabalho. Segundo Fullan e Hargreaves (2001, p. 104) “a colegialidade artificial é uma faca de dois gumes: tem possibilidades positivas e negativas, dependendo de como e quando é usada”. É negativa por limitar o trabalho dos professores que têm pouca liberdade para gerir o plano previamente definido pelos líderes educativos, sendo positiva e benéfica para as escolas em que se está a iniciar a colaboração já que as culturas colaborativas não surgem por si só e é necessário intervir, facilitar e criar oportunidades para que os professores possam

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

desenvolver as práticas colaborativas. Na perspetiva de Liberman (citado em Day, 2001), a colegialidade artificial representa um “estádio na viagem da cultura individual para a cultura balcanizada, rumo a formas culturalmente imbuídas de colegialidade e colaboração” (p. 131). Não se pode contudo cair no erro de “obrigar” os professores a irem a reuniões sem assuntos para discutir ou a serem obrigados a cumprir o tempo estipulado para as reuniões. Cada grupo tem o seu *timing* e deve-se respeitar as características de cada grupo para as reuniões não serem contraproducentes. “Muitas formas de colegialidade são superficiais, parciais e até contraproducentes” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 109), e como tal deve-se ter a preocupação de se construir uma colegialidade que não é de controlo, mas sim facilitadora da implementação das práticas colaborativistas detentoras de objetivos com profundidade.

Em suma, as culturas colaborativas estão “na moda” e são noções recorrentes a nível da investigação e literatura nas ciências da educação embora, nas escolas e na sua cultura real, ainda estão em forma embrionária e têm dificuldade em se impor devido a uma cultura histórica de escola muito centrada no isolamento do professor como detentor de um conhecimento compartimentado, específico da sua área de especialidade e, evidentemente, ainda muito centrado na transmissão de conteúdos, no ensino mais do que na aprendizagem. Docentes que ensinam mas que nem sempre aprendem. Na mudança do milénio, espartilhada entre a disciplina, a desmotivação discente e docente, numa era de crise a muitos níveis, a escola deve repensar-se, questionar-se muito. Questionar-se verdadeira, colegial e colaborativamente. Avaliar os seus fracassos e aprender com eles. Repensar as funções dos seus gestores e coordenadores. Procurar soluções e antever o futuro. Escola hoje, aproveitando apenas o que de melhor tem o passado e projetando-se num futuro em que necessariamente já não será a mesma. Poderemos ainda sonhar com uma escola em que todos realmente aprendam com gosto? Uma escola onde se aprenda a aprender?

4. As práticas de supervisão, de colaboração e liderança dos coordenadores

A escola de hoje é uma organização viva e complexa que interage com o meio e “com a complexidade do mundo actual” (Oliveira-Formosinho, 2002a, p. 9) que poderão condicionar as aprendizagens. Ela “é um espaço crítico onde se cruzam, num jogo complexo, um conjunto muito diversificado de ambições legítimas de fazer crescer as instituições de ensino” (Gaspar, 2009, p. 97), devendo ser capaz, através da autonomia decretada (decreto-lei 137/2012 e despacho normativo nº 13-A/2012), de construir uma

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

dinâmica interna que mobilize todos os seus agentes na concretização da sua missão que transparece no projeto educativo, no regulamento interno e no plano anual de atividades visando a qualidade do seu desempenho na tarefa educativa. É exigido às escolas uma constante atualização e adaptação aos desafios internos e externos, cabendo ao diretor e aos coordenadores dos órgãos de gestão intermédia um papel determinante em todo este processo de mudança. O aumento e o alargamento das competências dos gestores intermédios pela tutela (decreto-lei 137/2012), nomeadamente dos coordenadores do departamento que, além das funções pedagógicas detêm também funções de supervisão e liderança, fazem com que a definição da supervisão se estenda à liderança educativa (Harris, 2002), no sentido de orientar as práticas para a melhoria do ensino e consequentemente promover a mudança. Os coordenadores devem articular e coordenar as diretrizes da escola com as atividades do grupo de docentes do seu departamento, promovendo o trabalho colaborativo, disponibilizando os recursos e a informação. O trabalho dos coordenadores ultrapassa o âmbito do ensino-aprendizagem implicando agora “competências cívicas, técnicas e humanas” (Alarcão & Tavares, 2010, p.151). Essas competências são agrupadas em interpretativas (resultado da leitura antecipada da realidade escolar, da comunidade, das políticas emergentes); em análise e avaliação (dos projetos e atividades individuais e (ou) coletivas da escola); em dinamização da formação (capacidade de encontrar formações capazes de incentivar e apoiar os agentes educativos) e em comunicação e relacionamento profissional (capacidade de gerir conflitos, mobilizar e criar empatia entre todos para seguirem um caminho conjunto) (Alarcão & Tavares, 2010). As competências dos coordenadores, fruto do mundo que é a educação, são complexas e mutáveis o que torna difícil a sua tarefa e acrescenta responsabilidades. Contudo devem “conhecer o pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, acção, avaliação, monitorização” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 149). Assim um coordenador passa a ser um professor de valor acrescentado, no sentido de ajudar a construir o futuro e a qualificar os seus profissionais, ajudando a criar uma escola reflexiva, aprendente, colaborativa e cidadã fugindo do gerencialismo que se caracteriza pela valorização do individualismo em detrimento da democracia e participação de todos os agentes educativos. Nas escolas vivem-se tensões trazidas pela “gestão democrática das escolas e administração centralizadora do sistema escolar” (Lima, 2007, p. 51) que leva a que

A deliberação democrática nas escolas sucumbe perante a racionalidade económica e gerencial, transformando a autonomia numa técnica de gestão, num conjunto de métodos e de procedimentos típicos de uma escola heterogovernada, já não tanto pela Administração Central, mas, sobretudo, pelos imperativos de racionalização típicos do mercado, da

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

competitividade económica, dos clientes e consumidores de serviços educativos e de suas escolhas, consideradas livres e racionais (Lima, 2007, p. 51)

Os agentes educativos e principalmente o diretor e os coordenadores dos órgãos de gestão intermédia devem saber gerir as “funções directivas exógenas, de cariz centralista, hierárquico e burocrático [...] com abordagens gerencialistas, centradas na escassez de recursos e na competição entre escolas” (Viñao citado em Lima, 2007, p. 55). As escolas não estão isoladas do mundo e das conjeturas que a rodeiam, assim como os coordenadores não podem olhar só para o interior do seu departamento, devem ter uma visão holística do conjunto que constitui a escola (professores, alunos, pessoal administrativo e auxiliares de educação, pais e comunidade) e das metas e missão da escola de hoje. Os coordenadores devem ajudar a preparar o futuro imprevisível e encaminhar os alunos para profissões que não se sabe quais serão numa escola instável, heterogénea e multicultural, respeitando as diferenças de cada um rejeitando “um currículo de tamanho único e pronto a vestir” (Formosinho citado em Leite, 2006, p.72), alterando práticas de acordo com perspetivas europeias e transnacionais que apontam para o futuro em termos económicos, profissionais e escolares, não podendo a escola deixar de refletir a sociedade atual perspetivando o futuro mesmo que muito incerto. Torna-se fundamental desenvolver a aprendizagem como um objetivo em si só tornando o aluno, cidadão em formação/aprendizagem continua, ao longo da vida permitindo mobilidade no trabalho, no mundo e nos conhecimentos que também eles deixaram de ser estáticos.

Tal como o verificámos ao longo deste enquadramento teórico, o papel do coordenador de departamento tem vindo a adquirir cada vez mais funções que já nada têm a ver com as dos seus predecessores. A legislação enuncia as novas funções e os novos perfis que se têm de operacionalizar nas escolas. Tarefa árdua já que a escola tradicionalmente colegial tem dificuldades em aceitar nomeações de cargos (decreto-lei nº 75/2008 de 22 de abril), está habituada a ter os docentes com mais tempo de serviço a ocupar os cargos de coordenação e aceita relutantemente ter de eleger o coordenador de entre os que possuem habilitação académica para o efeito. Assim, o papel de coordenador afigura-se, nalguns casos, como extremamente delicado ao ter de estabelecer laços de confiança com colegas que dificilmente aceitarão ser coordenados por professores mais jovens. O dilema atual, tanto a nível da escola como da coordenação, remete para questões que ultrapassam o âmbito da legislação e se situam no frágil cruzamento da realidade escolar. Conforme enunciado, o coordenador terá de ser, em linhas muito gerais, aquele que coordena, agiliza o trabalho, promove o trabalho colaborativo e supervisiona o que é feito. O

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

coordenador tem de ter conhecimento das características dos grupos de docência que coordena tanto a nível da especificidade dos conteúdos como dos recursos humanos de modo a ser capaz de efetuar um trabalho de coordenação eficaz. A questão que se coloca remete para o facto de saber se quem coordena é mesmo quem tem perfil ou capacidades para tal. Mas, mais ainda e no que diz respeito ao coordenador do mega agrupamento, a questão é de saber se um excelente coordenador de uma escola será capaz de se transformar no excelente coordenador do mega agrupamento conseguindo unir os docentes frequentemente renitentes e insatisfeitos com a agregação, num departamento coeso que trabalha em função de objetivos comuns. Um líder capaz de revitalizar os grupos de docência e o próprio departamento e mega agrupamento. Terá ele visão para tal? Terá tido formação para esta tarefa hercúlea?

Presenciando as dificuldades sentidas pelos coordenadores de cada agrupamento na sua junção em mega agrupamento, verificando a resistência dos docentes e a quase incompatibilidade de realidades escolares, surgiu a proposta que a seguir apresentamos não por a considerar como a solução possível para o trabalho do coordenador de mega agrupamento mas sim como uma ajuda que por sua vez poderá, caso seja bem sucedida, levar à solução pretendida.

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

Parte III – PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar (Freire, 2003, p. 155)

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

Proposta de resolução do problema

A questão colocada no início deste projeto - Qual o papel dos coordenadores na promoção de integração das duas escolas e na implementação da efetiva colaboração entre coordenadores e grupos disciplinares? - resultou de dois fatores: i) no final do ano letivo 2011-2012 o agrupamento onde leciono se ter agregado a uma escola secundária formando um mega agrupamento; ii) da visão mais crítica que adquiri no meu percurso e aprendizagem no mestrado em supervisão pedagógica e formação de formadores.

A caminhada realizada no mestrado abriu novos horizontes, novos caminhos; provocou diferentes e renovados olhares, mais abrangentes da realidade escolar; impulsionou o debate e levantou o véu para temas que foram questionados, trabalhados e refletidos, como a liderança, a supervisão e as práticas colaborativas efetivas, tão difíceis de encontrar e de implementar nas escolas.

Segundo estudos realizados nas escolas (Lima, 2002; Fullan & Hargreaves, 2001), o trabalho dos professores continua a ser essencialmente individual, sendo fundamental incentivar a colaboração entre pares criando condições, tais como espaços físicos e tempos para que os professores possam exercer alguma colaboração. Mas, o mais importante é saber o que pode ser feito para os alertar e motivar para a necessidade de colaborar quando o precisarem ou desejarem, consciencializando os docentes que a colaboração é talvez a única saída para os professores da escola do século XXI.

No âmbito da colaboração, sobressai o papel dos coordenadores como órgãos de gestão intermédia que desempenham um papel impulsionador na promoção da mudança de hábitos, culturas e formas de sentir o desenvolvimento e crescimento da organização escola (Alarcão 2002; Oliveira, 2000; Perrenoud, 2000).

É objetivo deste trabalho realçar o papel dos coordenadores na promoção da integração das duas escolas e na implementação da efetiva colaboração entre coordenadores e grupos disciplinares.

1. Metodologia

Este trabalho baseia-se nos paradigmas da investigação qualitativa e na metodologia de projeto. Deste modo, afigura-se-nos adequado fundamentar estas duas vertentes metodológicas.

A investigação qualitativa utiliza observações naturalistas realizadas diretamente nos locais em estudo, pelo que não se considera apenas uma só interpretação objetiva da

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

realidade, mas sim admite-se que há tantas interpretações, quantos os investigadores que a queiram estudar. Neste tipo de investigação, o enfoque é colocado na compreensão dos problemas, procurando-se entender o que justifica certos comportamentos, atitudes ou convicções, não havendo em geral qualquer preocupação com a dimensão das amostras, nem com a generalização dos resultados. Bogdan e Biklen (2010) salientam que “o objectivo principal do investigador qualitativo é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo qualitativo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão” (p. 67).

De acordo com Coutinho (2011) na investigação de tipo interpretativo o trabalho de recolha e análise de dados é uma atividade sempre diversificada, que pode colocar problemas inesperados, o que requer criatividade e flexibilidade por parte do investigador. Tal implica que a conduta do investigador e os instrumentos por este utilizados no estudo qualitativo não podem ser formalizados “num conjunto de normas universalmente aplicáveis a todas as situações de pesquisa” (p. 287).

Na perspetiva de Miles e Huberman, (citados em Coutinho, 2011), um estudo é qualitativo se: for conduzido num contacto prolongado com uma situação real; o objetivo do investigador for obter uma visão holística do contexto em estudo; o investigador procurar captar os dados a partir de dentro, começando por obter as percepções dos próprios atores envolvidos; os dados recolhidos tomarem a forma de palavras obtidas através de observações diretas ou indiretas; o investigador for o principal instrumento de medida no estudo e se a análise dos dados não desvirtuar nunca a originalidade da informação captada a partir dos elementos da amostra.

Nas palavras de Coutinho (2011), “o propósito da investigação qualitativa é compreender os fenómenos na sua totalidade e no contexto em que ocorrem. [...] Num estudo qualitativo a amostra é sempre intencional, porque não há qualquer razão para que seja representativa da população” (p. 289).

Relativamente às técnicas para a recolha de dados numa investigação qualitativa, Coutinho (2011) refere três tipos: a observação, as entrevistas e os inquéritos. Em qualquer dos casos pretende-se conhecer a perspetiva dos participantes sobre um determinado problema, isto é, como pensam e interpretam o comportamento individual ou coletivo no contexto natural em estudo.

Para realizar uma boa observação qualitativa o investigador deve passar muito tempo inserido no contexto em análise, com o objetivo de adquirir uma compreensão profunda dos fenómenos. Se o observador é simultaneamente um participante ativo no estudo, então designa-se por *observador participante* (Coutinho, 2011).

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

A utilização de entrevistas é outra técnica muito utilizada nas investigações qualitativas. Quanto ao grau de estruturação as entrevistas podem ser classificadas em: não diretivas ou não estruturadas; semiestruturadas e estruturadas. (Coutinho, 2011).

No que diz respeito à metodologia de trabalho de projeto esta enquadra-se nos planos de investigação qualitativa, tendo como enfoque fundamental a resolução de problemas pertinentes e reais.

Mateus (2011) salienta que a metodologia de trabalho de projeto está relacionada com uma visão interdisciplinar e transdisciplinar do saber, o que implica a conceção de um plano de ação, com vista a praticar competências sociais, a ligar a teoria à prática, a estimular atitudes investigativas e a contribuir para a construção pessoal e coletiva do saber, de forma interativa, dinâmica e responsável.

Assim, a metodologia de trabalho de projeto implica necessariamente a participação e o envolvimento ativo de cada membro do grupo, com o objetivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de forma consensual. Trata-se de um trabalho colaborativo em equipa em que “na teoria integra conhecimentos adquiridos e desencadeia a aquisição de novos conhecimentos e experiências e na prática humaniza-se e socializa-se o saber” (Mateus, 2011, p. 7).

No dizer de Leite, Malpique e Santos (citados em Mateus, 2011), o trabalho de projeto passa por várias etapas que se iniciam pela identificação e formulação do problema e prosseguem sequencialmente pela pesquisa, produção, apresentação, concretização e avaliação de todo o trabalho desenvolvido.

Quando se desenvolve um trabalho de projeto no seio de um grupo, cada elemento deve trazer contributos para a resolução do problema comum. “Há um tempo e lugar para cada elemento do grupo assumir diferentes papéis, de acordo com as tarefas que lhe são distribuídas e que lhe conferem um certo poder enquanto executa essas mesmas tarefas”. (Mateus, 2011, p. 9). Cada elemento do grupo é, assim, indispensável e o contributo de todos é fundamental para a eficácia de todo o projeto.

Apesar de todos serem indispensáveis, no grupo de trabalho que desenvolve a metodologia de projeto é importante que se destaque o coordenador, cujo papel a desempenhar passa por ser líder de grupo, recurso, encenador, dinamizador, facilitador de contactos sociais e relacionais e organizador das funções e papéis a atribuir a cada um dos elementos do grupo. Tem que haver uma descentralização e uma democratização permanentes nas tomadas de decisão, cabendo ao coordenador o papel de motivador e de catalisador de todo o trabalho de projeto (Mateus, 2011).

Deste modo, a produção do trabalho de projeto é o resultado de todo o processo que se pretende reflexivo, colaborativo e dinâmico, em todas as fases do mesmo. As sucessivas

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

avaliações, previstas durante e no final do percurso, são momentos indispensáveis que vão desenvolver a consciencialização de novas questões e de novos problemas (Mateus, 2011).

A presente proposta de resolução do problema integra-se numa abordagem qualitativa, uma vez que o objeto de estudo é o papel dos coordenadores na promoção da integração das duas escolas, o que implica a análise e interpretação de momentos da prática profissional dos coordenadores de departamento, que não são mensuráveis de forma objetiva, imediata e sumativa. Parte-se “da observação do real e da sua problematização para o desenho da intervenção e verificação dos seus efeitos” (Estrela & Estrela, 2001, p. 11).

A técnica a utilizar nesta investigação é a entrevista, pelo que o primeiro passo é a construção do guião de uma entrevista semiestruturada (apêndice I) que vai ser aplicada aos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais, do qual faz parte a autora deste projeto, e em que se procura, essencialmente, identificar qual a perceção dos coordenadores face à coordenação partilhada, à supervisão, à liderança e ao trabalho colaborativo.

Optámos por realizar entrevistas semiestruturadas porque este tipo de entrevistas não é rígido nas questões colocadas nem é totalmente livre nos temas da entrevista, levando a que o entrevistador encaminhe o entrevistado para os temas pretendidos. O entrevistador tem “um referencial de perguntas-guia, suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida do guião, mas, antes, à medida da oportunidade, nem, tão-pouco, tal e qual foram previamente concebidas e formuladas” (Pardal & Lopes, 2011, p. 87).

Dado que conhecemos os entrevistados, as entrevistas decorreram de forma cordial e amistosa, parecendo uma conversa entre amigos (Bogdan & Biklen, 1994). Os dados recolhidos são em forma de palavras, através das transcrições e da análise das entrevistas realizadas. Da análise das entrevistas (apêndice II), realçamos o sentimento pessimista dos entrevistados relativamente ao futuro da supervisão e da implementação das práticas colaborativas no mega agrupamento. Sentem que nas suas escolas já tinham conseguido adquirir alguns progressos ao nível das práticas de supervisão e de colaboração, porém com a junção das duas escolas neste ano letivo, têm-se vindo a perder. Continuam a exercer liderança nas suas respetivas escolas, mas não de uma forma abrangente às duas escolas.

Assim, a partir “da observação do real e da sua problematização” (Estrela & Estrela, 2001, p. 11), começa-se a desenhar e a construir um plano de intervenção que se caracteriza pela articulação que se estabelece “entre os saberes teóricos e os saberes práticos ou

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

saberes-fazer postos em jogo pela actividade profissional e cuja aquisição é objecto do programa de formação” (Estrela & Estrela, 2001, p. 15).

No entanto, a formação docente só poderá ter um poder impulsionador de mudanças positivas nas escolas, se os professores se assumirem como os principais protagonistas do seu próprio processo de formação e de desenvolvimento profissional.

Ao promover um processo de formação contínuo para si próprio, ao longo de toda a carreira docente, cada professor poderá, desta forma, adquirir conhecimentos e competências, capazes de contribuir, não só para a sua autoeficácia, como também para o bem do coletivo, seja este o Grupo Disciplinar, o Departamento ou a Escola, como instituição educativa.

De acordo com os investigadores Boavida e Ponte (2002), a colaboração docente, realizada de forma continuada e consistente, permite a união de esforços e de energias, fortalecendo-se a determinação em agir no sentido de serem implementadas mudanças positivas e inovações pedagógicas. Permite ainda, de acordo com os investigadores referidos, um nível de reflexão acrescido e um aumento da capacidade de aprendizagem mútua interpares, criando-se as melhores condições para se enfrentar, com êxito, as incertezas, as inúmeras complexidades e os múltiplos obstáculos que surgem diariamente na vida escolar.

Esse plano de intervenção traduz-se numa formação na modalidade de projeto para os coordenadores e delegados dos grupos do departamento de Matemática e Ciências Experimentais que vise o desenvolvimento de metodologias de investigação-formação centradas na realidade experimental da vida escolar e/ou comunitária, no território educativo; que fomente o trabalho cooperativo em equipa e o diálogo pluri e inter disciplinar; que favoreça a capacidade para resolver problemas e desenvolver planos de ação; que aprofunde a capacidade para relacionar o saber e o fazer saber, a aprendizagem e a produção e que potencia a integração afetiva, a socialização e a realização de interesses pessoais (CCPFC, 1998). Este tipo de formação promove uma relação entre o formando e a sua realidade experimental através de debates em grupo, levantando questões pertinentes para o desenvolvimento das suas práticas, caminhando para a colaboração entre os coordenadores e representantes de grupo disciplinar para poder responder da melhor forma ao desafio que é pertencer a um mega departamento.

A este propósito, Nóvoa (2002) afirma que a formação contínua deve incentivar os professores a começar “a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (p. 39), promovendo a dinamização de projetos de investigação-ação, a troca de experiencias e partilha tornando as escolas em locais de formação. “A formação contínua

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

deve estar finalizada nos “problemas a resolver”, e menos em “conteúdos a transmitir”, o que sugere a adopção de estratégias de formação-acção organizacional” (p. 40).

Seguindo as orientações do CCPFC (1998), esta formação desenvolver-se-á através de sessões presenciais e de sessões não presenciais. Nas sessões presenciais haverá espaço para a apresentação e discussão de conceitos; para a elaboração de estratégias e mecanismos de desenvolvimento futuro a implementar no dia-a-dia do mega departamento e para a apresentação, avaliação e reflexão do trabalho intermédio realizado. As sessões não presenciais deverão ter lugar entre as sessões presenciais e traduzem-se em momentos destinados ao trabalho de reflexão das estratégias implementadas.

A metodologia adotada no desenvolvimento da ação é a investigação-ação que procura dar resposta ao “fosso intransponível existente entre o conhecimento teórico produzido pela investigação tradicional e as necessidades da prática” (Máximo-Esteves, 2008, p.15) e resolver situações específicas do dia-a-dia do departamento, sempre com o objetivo de melhorar o desempenho profissional e pessoal de todos docentes.

Após uma caracterização do contexto onde será implementado e desenvolvido este projeto; apresentamos o plano de resolução da problemática em análise, identificando as áreas de intervenção, os objetivos específicos, as ações a desenvolver, os espaços, os recursos, a calendarização e a avaliação.

1.1. Caraterização do contexto

Para implementar o plano de resolução optámos pelo mega departamento de Matemática e Ciências Experimentais que engloba professores da sede do mega agrupamento (escola básica e secundária) e professores da escola (agrupamento de escolas do pré escolar ao secundário profissional) onde atualmente exerço funções. O mega agrupamento ainda ficou mais alargado com uma escola do 1º ciclo que pertencia a outro agrupamento do concelho. O mega agrupamento foi criado no final do ano letivo 2011/2012 e situa-se numa pequena cidade à beira-mar, com pouca indústria e dependente do turismo sazonal. As escolas agregadas são próximas a nível da distância, mas muito distantes no número de alunos, nas culturas e nas ambições escolares dos respetivos discentes.

A escola sede situa-se no centro da cidade e apresenta uma oferta formativa que abrange todas as áreas do ensino regular, quatro cursos profissionais e um curso de educação e formação. Neste ano letivo (2012/2013), tem três turmas do 5º ano, sete turmas do 7º ano; sete turmas do 8º ano; oito turmas do 9º ano; oito turmas do 10º ano; dez turmas do 11º ano e sete turmas do 12º ano do ensino regular. O curso de educação e formação

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

(CEF) nível dois tem uma turma do segundo ano. Dos cursos profissionais tem três do 10º ano; quatro do 11º ano e quatro do 12º ano. No ensino regular, a maioria dos alunos são provenientes do centro da cidade. No ensino profissional, existem muitos alunos provenientes da periferia (alunos provenientes do agrupamento de escolas agregada).

A escola onde exerço funções situa-se na periferia da cidade, detentora de uma população escolar proveniente dos bairros sociais e de etnia cigana, em que, atualmente, os encarregados de educação apresentam uma grande taxa de desemprego que transparece na pouca ambição escolar dos discentes. Tem cinco turmas do 5º ano; cinco turmas do 6º ano; quatro turmas do 7º ano; quatro turmas do 8º ano e três turmas do 9º ano do ensino regular. Dos cursos CEF de nível dois tem uma turma do primeiro ano e uma turma do segundo ano. No que concerne ao número de turmas dos cursos CEF nível três tem uma única turma. Dos cursos profissionais tem uma turma de 10º ano; duas turmas do 11º ano e uma turma do 12º ano.

Ambas as escolas têm apoio da educação especial e dos serviços de psicologia e orientação.

A dimensão dos alunos reflete-se no número de docentes nas duas escolas e consequentemente nos departamentos das respetivas escolas. Os resultados escolares alcançados pelas duas escolas, apresentados na lista de ranking por distrito de 2012 (23º lugar da escola sede e 74º da outra escola) também são aspetos importantes a ter em conta para entender a realidade do mega agrupamento em questão. O mega departamento de Matemática e Ciências Experimentais é constituído por 58 professores da sede e 15 professores da outra escola. Os dois coordenadores foram indicados pelos seus antigos diretores que os escolheram essencialmente pela sua formação (decreto-lei 137/2012 de 2 de julho) e que depois foram eleitos nos respetivos departamentos. As reuniões (no mínimo duas por período) passaram a ser juntas com os dois coordenadores, que articulam entre si e com os colegas essencialmente através de correio eletrónico, sendo uma comunicação não bilateral, pois muitos colegas não dão feedback às questões lá colocadas. Grande parte dos docentes pertence aos quadros do agrupamento, o que provavelmente poderá ajudar a implementar as práticas efetivas de supervisão e colaborativas, promovendo o sucesso e a concretização a longo prazo das metas do mega agrupamento.

Através da análise das entrevistas efetuadas aos dois coordenadores do mega departamento de Matemática e Ciências Experimentais, a supervisão, as práticas colaborativas e a liderança ficaram mais fragilizadas com a junção das duas escolas, os coordenadores não conseguem apresentar razões concretas para tal, apontando somente como fator de desunião a agregação das duas escolas, o que se traduz numa ironia a própria agregação ter sido quem provocou a separação dos professores, tornando o

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

trabalho mais difícil para os coordenadores que querem chegar a todos os docentes. Contudo, o plano de formação do mega agrupamento para este ano letivo, não contempla nenhuma ação de formação para ajudar os coordenadores e os representantes dos grupos disciplinares a encontrarem estratégias para puderam atuar e conseguirem liderar um grupo de pares no caminho da verdadeira supervisão e construir um departamento coeso, colaborativo, que se traduza num exemplo a seguir no mega agrupamento.

É com este propósito que surge a proposta de uma ação de formação com a missão de combater as dificuldades transmitidas pelos coordenadores e de forma a proporcionar aos formandos “experiências que lhes permitam uma abordagem dialéctica entre teoria e prática”. (Estrela & Estrela, 2001, p. 16).

1.2. Plano de resolução

Na sociedade atual em constante transformação, as escolas, através dos agentes educativos, são chamados a intervir para criarem uma sintonia com essa mudança que seja flexível, adaptável e tenha “capacidade de resposta face às necessidades e circunstâncias” (Whitaker, 1999, p. 15) que surgem nas rotinas das escolas. Sendo mudanças rápidas os gestores e líderes precisam de operar tanto no presente como no futuro, “relacionando constantemente realidades actuais com necessidades e possibilidades futuras” (Whitaker, 1999, p. 25), tendo sempre em vista a concretização da missão da escola que se traduz no sucesso dos alunos.

Este projeto tem como objetivo envolver os coordenadores e todos professores do mega departamento de matemática e ciências experimentais na agregação das duas escolas sem esquecer a sua heterogeneidade caminhando para tornar o mega agrupamento numa escola capaz responder aos desafios do dia-a-dia e de conseguir corresponder à sua missão tornando-se cada vez mais eficaz. Uma escola eficaz é de difícil definição sendo para Stoll e Fink (citados em Lima, 2008) uma escola que “promove o sucesso de todos os alunos para além do esperado; assegura que cada aluno atinge os padrões mais elevados que lhe sejam possíveis; melhora todos os aspectos de sucesso e do desenvolvimento dos estudantes; continua a melhorar ano após ano” (p. 28). Para Sammons, Hillman e Mortimore (citados em Lima, 2008) afirmam que a escola eficaz é a que “adiciona valor extra” que precede o valor acrescentado. Para os investigadores, o valor acrescentado é a diferença daquilo que se espera que os alunos consigam atingir e aquilo que efetivamente atingiram. Segundo Lima (2008) “A esmagadora maioria dos estudos sobre a eficácia da escola aponta para a ideia de que a formação contínua dos professores deve ser realizada em contexto, na

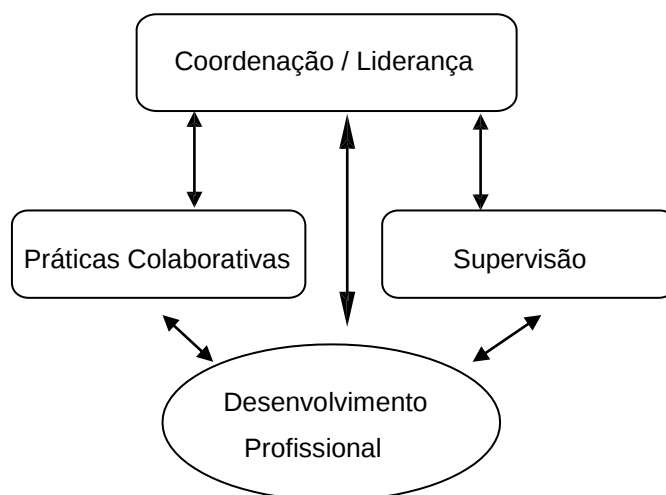
As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

própria instituição, e focalizada nas necessidades dos docentes ao nível do trabalho da sala de aula” (p. 213), também refere que “Outros trabalhos realçam que a formação contínua pode ser mais eficaz quando articulada com processos colaborativos de planificação conjunta entre colegas e quando os resultados das aprendizagens são partilhados com os colegas que não frequentam as acções de formação” (p. 214). É este o propósito da ação de formação proposta que se intitula: Em busca da colaboração efetiva entre coordenadores: Refletir para Agir.

1.2.1. Áreas

As áreas de intervenção deste projeto centram-se na coordenação, na supervisão, na liderança, nas práticas colaborativas e no desenvolvimento profissional (Fig. 1).

Figura 1- Áreas de intervenção



A área da coordenação ligada à liderança é a principal área deste plano de resolução. Aqui é importante analisar, desenvolver e articular as práticas dos coordenadores e dos subcoordenadores do departamento de matemática e ciências experimentais de forma a construir um mega departamento capaz de responder aos desafios educativos de um mega agrupamento recém-criado. Para Sergiovanni (2004)

A eficácia da escola requer uma liderança autêntica, uma liderança que seja sensível aos valores, crenças, necessidades e desejos únicos dos profissionais e cidadãos locais, que são quem melhor conhece as verdadeiras condições necessárias para um dado grupo de estudantes num contexto específico (p.10).

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

É preciso desenvolver uma liderança capaz de equilibrar a vontade da tutela, da comunidade envolvente à escola e dos agentes educativos. Assim, neste plano de ação, surge a área da colaboração que exerce um papel fundamental na construção de boas escolas porque é através das práticas colaborativas que é realçada a “troca de técnicas práticas de ensino e transforma a aprendizagem numa parte integrante de um ambiente educativo de colaboração” (Sergiovanni, 2004, p. 106). As práticas colaborativas têm vindo a ganhar adeptos na concretização da mudança apontando as vantagens quer a nível da organização das inovações pedagógicas, quer ao nível das práticas aplicadas na sala de aula (Lima, 2002). No caso concreto da construção de um mega departamento é exigido a todos os docentes uma maior disponibilidade e vontade em ajudar nessa mudança (Whitaker, 1999) sendo a colaboração uma mais-valia. O futuro das escolas passa pelas culturas colaborativistas, de ajuda e de apoio construindo um profissionalismo interativo (Fullan & Hargreaves, 2001).

A área da supervisão está ligada à área da colaboração tendo a função de identificar situações constrangedoras e de encontrar soluções para as resolver, assim como acompanhar os docentes na sua caminhada pessoal e profissional. A supervisão valoriza

a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar [...] condições de desenvolvimento e de aprendizagem (Alarcão & Tavares; Sullivan & Glanz; Tracy citados em Alarcão & Roldão, 2010, p. 19)

A área do desenvolvimento profissional engloba todas as áreas, sendo o desenvolvimento profissional dos professores entendido como um processo individual e coletivo que se concretiza na escola e contribuirá para o “desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais” (Marcelo, 2009, p. 7). De acordo com Day (2001), o desenvolvimento profissional pode ser apresentado na forma de aprendizagem pessoal, que é realizada a partir da experiência de cada um; na forma de aprendizagem informal, que resulta do crescimento conseguido através das vivências na escola e na forma de aprendizagens formais, através de ações de formação contínua.

A formação proposta procura dar resposta à transformação atual sentida pelos docentes, em particular os coordenadores do mega departamento, em que os professores passam a assumir-se “como produtores da sua profissão” (Nóvoa, 2002, p. 60). Para Cole e Walker (citados em Nóvoa, 2002), “O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e mudança, pois é preciso um tempo para acomodar as inovações e mudanças, para refazer as identidades” (p. 39).

1.2.2. Objetivos específicos

Os objetivos específicos da ação de formação proposta centram-se nas áreas de intervenção (quadro 2) e resultam da análise das entrevistas (apêndice II)

Quadro 2 – Áreas e objetivos

Áreas	Objetivos
Coordenação	Promover o trabalho partilhado entre os coordenadores -Desenvolver práticas de reflexão e coordenação, que fomentem estratégias de intervenção para ultrapassar os constrangimentos
Supervisão	-Refletir sobre como é que o coordenador de departamento pode promover medidas supervisivas para espaços físicos separados -Promover as práticas supervisivas -Avaliar a eficácia das medidas implementadas
Colaboração	-Desenvolver práticas de reflexão e colaboração entre docentes, com vista à definição de estratégias de intervenção -Dinamizar projetos conjuntos que envolvam alunos, professores e comunidade educativa
Liderança	- Desenvolver lideranças capazes de promover o trabalho colaborativo
Desenvolvimento profissional	- Contribuir para uma aprendizagem contínua -Pôr em prática estratégias de melhoria e mudança no ambiente escolar -Desenvolver metodologias de investigação-ação baseadas em práticas reflexivas

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

Esta ação de formação destina-se aos coordenadores e subcoordenadores do departamento de matemática e ciências experimentais numa primeira fase e depois alargar-se aos restantes departamentos do mega agrupamento. Pretende-se que “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação contínua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 2002, p.39).

1.2.3. Ações a desenvolver

A primeira ação a desenvolver é apresentar à direção da escola a proposta da realização da formação. De seguida, a direção entrará em contacto com o centro de formação da área a que pertence para pedir a sua colaboração no processo de acreditação e creditação da formação, de forma a servir para efeitos de progressão na carreira. Quando se elabora o programa da ação e pelo artigo 30 do decreto-lei nº 207/96 de 2 de novembro, a entidade proponente deve indicar a designação do programa, a duração, os destinatários, as condições de frequência, a identificação e habilitações dos formadores, o local de realização e a forma de avaliação da ação e dos formandos (estes últimos itens estão desenvolvidos nos capítulos seguintes).

Durante a ação será utilizada uma metodologia que se enquadra nos modelos e métodos cognitivos, sociais, humanistas e de interação social (quadro 3), que segundo CCFC (1998), se revelam como sendo uma das soluções possíveis para uma formação centrada na escola e no seu ambiente assim como promove mudança de atitudes e incentiva a produção de conhecimentos. A ação trata-se da modalidade de projeto e de acordo com o CCFC (1998), escolhe-se uma problemática que se irá estudar soluções e propostas alternativas, propõe-se intervir sobre o problema e alterar a situação dando resposta total ou parcial.

Quadro 3 - Atividades

Sessões Presenciais	Sessões não presenciais
- Esclarecimento de conceitos - Estudo de problemas/ problematização de situações - Identificação de situações concretas da escola - Relatos de situações/ Partilha de experiências/ Troca de opiniões	-Aplicação prática dos conteúdos - Auto-reflexão sobre as situações vividas e resultados alcançados - Reformulação de procedimentos/ estratégias -Relatório final com opinião geral sobre a formação e apresentação de propostas de

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

- Análise de textos/ filmes da área em estudo -Discussão em grupo das situações vividas/ estratégias implementadas/ resultados obtidos - Metodologia de investigação-ação, baseada em práticas de observação, análise e autorreflexão - Reflexão escrita sobre o impacto da formação nas mudanças operadas na prática letiva - Entrega do relatório final	melhoria
---	----------

1.2.4. Espaços

A ação será realizada numa sala disponibilizada pelo mega agrupamento que poderá ser na sede ou nas instalações da escola básica e secundária agregada, visto/dado serem escolas idênticas em termos físicos e de recursos materiais para o trabalho que se quer desenvolver. A ação será realizada em horário pós laboral, a agendar com a direção da escola.

1.2.5. Recursos

Ao propor esta ação de formação, o formador enquadra-se na área de especialização de supervisão e formação de formadores e se até a altura a minha acreditação como formadora não tiver chegado, o formador será um professor formador da bolsa criada pelo centro de formação da área do mega agrupamento com professores qualificados e preparados pelo próprio centro.

O CCPFC (1998) determina que 15 é o máximo e 7 é o mínimo de formandos, mas como esta ação de formação destina-se aos coordenadores e subcoordenadores do mega departamento conta-se sete o número de participantes.

No que concerne aos recursos físicos irá ser necessário textos de autores sobre os temas abordados; computadores com internet; quadro interativo e a plataforma *moodle*.

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

1.2.6. Calendarização

A ação de formação está projetada para 25 horas de trabalho presencia e 25 horas para trabalho não presencial, a decorrer entre início de outubro de 2013 e final de abril de 2014.

As sessões presenciais variam entre as 3 e as 4 horas de formação (ver tabela 4)

Quadro 4 – Sessões de formação

Sessões	Duração
1ª Sessão	3h
2ª Sessão	3h
3ª Sessão	3h
4ª Sessão	3h
5ª Sessão	3h
6ª Sessão	3h
7ª Sessão	3h
8ª Sessão	4h
Sessões não presenciais	25h

As sessões presenciais são intercaladas com sessões não presenciais. Na primeira semana é realizada uma sessão presencial em que os coordenadores estariam convidados a refletir sobre uma problemática (planificações, testes diagnósticos) que implique uma prática colaborativa. No final deveriam delinear um plano de ação a implementar nas duas semanas seguintes, em sessões não presenciais. Na quarta semana, em sessão presencial, reuniam-se novamente para uma análise de resultados obtidos e sugestões de melhoria ou correção. Essas seriam novamente testados no terreno em outras duas sessões não presenciais. Por fim, noutra sessão presencial seria elaborado um balanço das estratégias implementadas. Finalmente, cada formando irá elaborar um relatório final que expressará a opinião geral sobre a formação.

Na última sessão presencial haverá espaço para a apresentação e partilha dos resultados obtidos durante o espaço temporal da formação.

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

1.2.7. Avaliação

Segundo o ponto 1 do artigo 10º do decreto-lei 207/96 de 2 de novembro, a avaliação de uma ação de formação deve ser feita pelo formando e pelo formador ou pela entidade formadora de modo a aferir a utilidade na formação contínua do docente e averiguar se foram cumpridos os objetivos previstos. No ponto 2 do mesmo artigo é referido que a entidade formadora deve construir instrumentos de avaliação para posteriormente tratar dos dados recolhidos e proceder à divulgação dos resultados.

No que concerne à avaliação da modalidade de projeto (artigo 12, ponto 3 do decreto-lei 207/96 de 2 de novembro), será tida em conta a participação dos formandos no desenvolvimento e na realização do projeto como elementos ativos que pretendemos que sejam.

Assim, a avaliação dos formandos será simultaneamente formativa e contínua ao longo das sessões presenciais. A avaliação individual baseia-se no trabalho individual desenvolvido durante a acção assim como na reflexão feita ao longo das sessões que estará incluída na reflexão final elaborada pelo formando e que será apresentada pelo próprio na última sessão presencial. A avaliação da reflexão escrita deverá conduzir à diferenciação dos formandos em termos de classificação, a qual se traduzirá no número de créditos a atribuir. Os parâmetros da avaliação e respetiva ponderação, bem como os requisitos de assiduidade mínima serão os estabelecidos pelo centro de formação da área a que pertence o mega agrupamento. Na avaliação, os parâmetros a ter em conta são: i) cumprimento das datas de entrega da reflexão; ii) a sua apresentação e organização; e iii) a qualidade da reflexão e as capacidades de pensamento crítico usadas.

A avaliação da ação e do formador será feita pela instituição promotora através das respostas a questionários administrados aplicados a todos os formandos de forma anónima e que permitem a recolha de indicadores da mesma forma que possibilitam ajuizar o grau da aquisição dos objetivos definidos. No final da ação será elaborado um relatório circunstanciado sobre todo o processo assim como sobre o impacto do projeto no dia-a-dia dos docentes/formandos.

Ao terminar esta proposta de resolução do problema é tempo de refletir e avaliar sobre a sua exequibilidade e possíveis obstáculos na sua implementação. Esta proposta resultou da problemática que naturalmente surgiu da descrição reflexiva do percurso profissional (ponto 1 da parte I), que se traduziu nos temas apresentados no guião da

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

entrevista (apêndice X) e que se aplicou aos coordenadores do mega departamento de Matemática e Ciências Experimentais.

Do cruzamento do enquadramento teórico e da análise interpretativa/reflexiva das entrevistas (apêndice x) surgiu a proposta da ação de formação na modalidade de projeto intitulada: Em busca da colaboração efetiva entre coordenadores: Refletir para Agir.

No que concerne às ações a desenvolver, aos espaços e recursos a utilizar não se adivinham constrangimentos.

Tratando-se da possibilidade de ser uma ação acreditada e do tema estar a ser vivido pelos docentes, espero poder contar com a disponibilidade e vontade de participação dos coordenadores e subcoordenadores do mega departamento de Matemática e Ciências Experimentais.

Contudo, o facto de não ter experiência como formadora e ser dos docentes com menos tempo de serviço, poderá ser um obstáculo que procurarei ultrapassar com toda a minha perseverança e insistência em contribuir para que as relações entre os docentes se tornem mais colaborativas e fujam ao trabalho individual (Fullan & Hargreaves, 2001) que se está a implementar no novo mega departamento tal como foi referido nas entrevistas.

Outro constrangimento é provavelmente a existência de conflitos entre os docentes a vários níveis: profissionais (metodologias a adotar, conhecimentos científicos) a pessoais (autoestima, segurança, poder de comunicação). Como refere Jares (2002), esses conflitos não são significado de destabilização e de impedimento da mudança. Devem é ser trabalhados para promover “a análise e reflexão [...] os processos de diálogo e comunicação, [...] as abordagens colaborativas da organização e da liderança educativa, [...] os processos de análise e tomada de consciência em situações de desequilíbrio [...] a inovação e mudança” (pp. 82-83). Este possível constrangimento deve também ser utilizado na construção de caminhos que levem ao desenvolvimento pessoal e profissional (Day, 2001) que é o objetivo de todos os docentes e de todos os que contribuem para a sua formação.

Em suma, acredito que se este projeto tiver sucesso no seio dos professores se poderá alargar aos outros mega departamentos do mega agrupamento em causa, pois como diz Freire (2003, p.154), “As chamadas minorias [...], precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a unidade na diversidade”.

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

Síntese Reflexiva

Este trabalho de projeto resulta de um percurso de vida e profissional que se foi construindo ao sabor dos acontecimentos e que culminou nas aprendizagens e reflexão que foram despoletadas com a frequência do mestrado em supervisão pedagógica e formação de formadores. Na primeira parte e como base deste trabalho, encontra-se a reflexão autobiográfica que foca o percurso profissional da autora, reconhecendo-se que é através das histórias de vida que se identificam novas propostas de formação para os professores e para a profissão docente (Nóvoa, 2007).

O título deste projeto “as práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de matemática e ciências experimentais na harmonização de um emergente mega departamento” resulta da vivência e experiência da autora como profissional da educação, num tempo em que a introdução de normativos (decreto-lei 137/2012 de 2 de julho) provocou mudanças profundas nas escolas e nas competências dos professores, nomeadamente dos coordenadores dos departamentos curriculares que, com a agregação da escola num mega agrupamento viram as suas funções aumentar significativamente.

Consequentemente surgiu a questão de partida: Qual o papel dos coordenadores na promoção de integração das duas escolas e na implementação da efetiva colaboração entre os coordenadores e grupos disciplinares?

Das entrevistas efetuadas aos coordenadores emergiram frases reveladoras da dificuldade acrescida no exercício das funções de coordenador num mega agrupamento que tem de coordenar um grupo de docentes que desconhece tal como o evidenciam as afirmações dos entrevistados “A existência de duas formas de trabalhar que só agora é que se começam a cruzar também não é fácil, porque são duas formas muito distintas de trabalho. Já isso só por si é difícil. Se nós acrescentarmos a isso tudo as desavenças entre colegas, os desentendimentos, a falta de diálogo entre a direção de lá e os representantes da direção daqui, a falta de diálogo entre a direção de lá e o coordenador desta outra escola, a falta de diálogo destes representantes da direção com o coordenador.”

No cruzamento do trabalho dos dois coordenadores emergem também lamentações que revelam a dificuldade sentida pela coordenadora de uma das escolas agrupadas: “eu sinto que a minha coordenação aqui é um apoio ao coordenador de lá, pura e simplesmente. Porque eu não sou chamada à direção para responder seja lá pelo que for, eu não sou chamada para ter em conta uma opinião. Eu pura e simplesmente acabo por responder ao coordenador da outra escola”. A estas afirmações acrescentam-se outras tantas que veiculam o descontentamento, a impotência e insatisfação por não ser capaz de coordenar

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

um mega agrupamento, especialmente aquando da presença de todos os seus elementos: “O mais difícil é a coordenação das reuniões (...) É extremamente complicado. É extremamente complicado porque há vários fatores que interferem numa dinâmica de trabalho que se deseja seja livre e espontânea. Pede-se aos professores que trabalhem de forma colaborativa, que reflitam sobre o trabalho e a partilha, mas por outro lado há todo um esquema montado em que o individualismo começa a prevalecer. Daí haver uma certa dificuldade, porque não há um espírito livre, aberto. e a motivação para ser coordenador é cada vez é menor.”. Desta afirmação sobressai a incapacidade do coordenador em promover o trabalho colaborativo e a perceção de se estar desmotivado perante a tarefa colossal que lhe é exigida.

Perante o vivenciado e de acordo com a revisão da literatura elaborou-se o enquadramento teórico para fundamentar o trabalho efetuado e orientar a pesquisa, em que as palavras-chave supervisão, liderança e práticas colaborativas determinaram o quadro de referência para o guião das entrevistas (apêndice I) realizadas aos dois coordenadores do mega departamento de Matemática e Ciências Experimentais, que depois de analisadas (apêndice II) serviram de base para a elaboração da proposta de resolução do problema.

Os temas e categorias presentes nas entrevistas tinham a finalidade de responder às subquestões de investigação construídas na parte um no ponto 3.2 para dar resposta e produzir conhecimento relativo aos objetivos específicos definidos.

- Verificar procedimentos e medidas tomadas para a implementação e gestão de uma coordenação partilhada.

Os coordenadores do mega departamento de Matemática e Ciências Experimentais referem o quanto é difícil a articulação do seu trabalho, principalmente na preparação das reuniões de departamento.

- Identificar as dificuldades sentidas na implementação da colaboração em grupos com realidades diferentes.

A dificuldade maior é reportada para o tamanho do mega departamento de Matemática e Ciências Experimentais e a coordenadora da escola agregada sente que não é reconhecida pelos colegas da escola sede nem pela própria direção

- Desenhar um perfil de coordenador consciente da(s) realidade(s) dos dois departamentos

Os coordenadores demonstram conhecer as realidades das escolas e reconhecem que irá ser uma tarefa difícil uniformizar culturas de escolas heterogéneas.

- Conhecer o tipo de liderança, exercida pelos coordenadores do mega departamento, que leva a que este seja reconhecido como pertença por todos os seus membros.

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

Para o coordenador da escola sede deve ser “uma liderança não imposta, mas sempre muito refletida”

- Identificar as práticas de supervisão que estão presentes no contexto de um mega departamento.

Para os coordenadores a supervisão construída e realizada nas duas escolas está-se a perder.

- Conhecer as dificuldades que se apresentam na supervisão dos grupos disciplinares. Neste momento os grupos não estão envolvidos nem estão interligados o que dificulta a implementação da supervisão.

O objetivo geral deste projeto é **realçar o papel dos coordenadores na promoção da integração das duas escolas e na implementação da efetiva colaboração entre coordenadores e grupos disciplinares.**

Segundo Sergiovanni (2004) é importante “Respeitar as diferenças mantendo simultaneamente a unidade” (p.17) conseguindo encontrar “o equilíbrio em todos os níveis da governação, desde o edifício governamental até ao edifício escolar” (p.19). Esta é a tarefa dos coordenadores do emergente mega departamento, como órgãos de gestão intermédia.

Após uma leitura atenta e pormenorizada da literatura referente aos conceitos nos quais assenta este estudo e de acordo com a reflexão feita, elaborou-se o plano de formação proposto, tendo-se desenvolvido um plano de ação de formação na modalidade de projeto com o objetivo de ultrapassar os problemas detetados no mega departamento de Matemática e Ciências Experimentais propondo-se formação adequada para os coordenadores.

A proposta de resolução inclui a metodologia, a caracterização do contexto, as ações a desenvolver, os objetivos a atingir e a respetiva avaliação. Ao adotar a modalidade de projeto, a metodologia enquadra-se na investigação-reflexão-ação centrada na realidade da vida escolar (CCPFC, 1998), promovendo as práticas colaborativas, a reflexão sobre a liderança e supervisão que se pretende desenvolver num mega departamento. Segundo Alarcão e Tavares (2010) é através do “espírito de reflexão, de comprometimento, de responsabilidade e de colaboração” (p. 155) que os professores se envolvem na “análise, compreensão e resolução de problemas que a sua actividade profissional lhes coloca. Só o fruto dessa análise, o espírito de grupo e o entusiasmo pela profissão que se abraçou poderão ajudar a ultrapassar dificuldades” (p. 155) e conduzir a escola para o caminho que se pretende: o sucesso educativo e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

Contudo, temos consciência das limitações deste trabalho tendo em conta a escassez de estudos sobre a partilha de uma coordenação num mega departamento, os quais muito poderiam ter enriquecendo esta investigação. Temos ainda plena consciência que a perceção da nova realidade que constitui um mega agrupamento é um processo lento e delicado sujeito a tensões e a jogos de poder em que uma das escolas exerce a sua soberania sobre as outras. Essa é uma das razões pelas quais urge apoiar os coordenadores nas suas novas funções e ajudá-los a promover a união das escolas e dos docentes.

Perante a emergência dos mega agrupamentos como nova realidade e de acordo com Nóvoa (2009), a formação deve partir de dentro das escolas e surgir de acordo com as necessidades dos professores, pelo que este estudo não termina neste projeto, podendo abranger outros mega departamentos do mega agrupamento em questão e até mesmo chegar a outros mega agrupamentos para verificar se existem melhorias nas áreas estudadas e permitir uma reflexão mais apurada da construção da nova função de coordenador de departamento.

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

Fontes de consulta

1. Bibliográficas

Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sísifo*, 8, 119-127.

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? Em J. Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores I Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). Do olhar supervisoivo ao olhar sobre a supervisão. Em M. Rangel (Org), *Supervisão Pedagógica. Princípios e práticas*. Campinas: Papyrus.

Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Em I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão – um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alves, M. P., Flores, M. A. & Machado, E. A. (2011). *Quanto vale o que fazemos? Práticas de Avaliação de Desempenho*. Santo Tirso: De Facto.

Barroso, J. (2009). A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da acção política. Em A. Moreira, A. Amaral, A. Lobo, A. Brotas, C. Clímaco, C. Santos et al, *A autonomia das escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

- Costa, J. (2000). Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. Em J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Org.) *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A. (2003). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Asa.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores, os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente. Dimensões afectivas e éticas*. Porto. Areal.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (2001). *IRA- Investigação, reflexão, acção e formação de professores*. Estudos de caso. Porto: Porto Editora.
- Favinha, M. (2002, setembro). *Importância da gestão intermédia na gestão curricular: o papel do Director de Turma*. Comunicação apresentada no 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2000). Autonomia, projecto e liderança. Em J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Org.) *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água.

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Gama, S. (1999). *Diário*. Lisboa: Ática.

Gomes, R. (1993). *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa: Educa.

Garmston, R. J., Lipton, I. E. & Kaiser, K. (2002). Em J. Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores II Da organização à pessoa* Porto: Porto Editora.

Garcia, C. M. (1992). A Formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. Em A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.

Gaspar, A. J. A. (2009). O exercício da autonomia. Em A. Moreira, A. Amaral, A. Lobo, A. Brotas, C. Clímaco, C. Santos et al, *A autonomia das escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O inquérito*. Oeiras: Celta Editora.

Goodson, I. (2008). *Conhecimento e vida profissional-Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.

Goodson, I. (2007). Dar voz ao professor: As Histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. Em A. Nóvoa (Coord.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

Harris, B. M. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação. Em J. Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores II Da organização à pessoa* Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Mc Graw-Hill.

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

Huberman, M. (2007). O ciclo da vida profissional dos professores. Em A. Nóvoa (Coord.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

Imbernóm, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

Jares, X. R. (2002). *Educação e conflito. Guia de educação para a convivência*. Porto: Asa.

Lima, E. C. (2001). Um olhar histórico sobre a supervisão. Em M. Rangel (Org.) *Supervisão pedagógica. Princípios e práticas*. Campinas: Papirus.

Lima, J. A. (2002, setembro). *A dimensão relacional das culturas de escola: uma perspectiva estrutural*. Comunicação apresentada no 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Lima, J. A. (2000). O departamento disciplinar como contexto para a colegialidade docente nas escolas secundárias. Em J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Org.) *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Lima, L. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista portuguesa da educação* 17(2), pp7-47.

Lima, L. C. (2007). A deliberação democrática nas escolas: os procedimentos gerenciais e as decisões políticas. Em M. F. C. Sanches, F. Veiga, F. Sousa & J. Pintassilgo (Org.) *Cidadania e Liderança escolar*. Porto: Porto Editora.

Magalhães, A. M. (2007). Entre a individualização e a individuação: a reconfiguração da educação na sociedade e economia do conhecimento. Em M. F. C. Sanches, F.

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

Veiga, F. Sousa & J. Pintassilgo (Org.) *Cidadania e Liderança escolar*. Porto: Porto Editora.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e Futuro. *Sísifo*, 8, 7-22.

Martins, J. O. (2009). A autonomia das escolas enquadramento e conceito. Em A. Moreira, A. Amaral, A. Lobo, A. Brotas, C. Clímaco, C. Santos et al, *A autonomia das escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2009). *Professores : Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. (2007). Os professores e as histórias de vida. Em A. Nóvoa (Coord.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.

Nóvoa, A. (1988). A Biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. Em A. Nóvoa, & M. Finger, *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.

Nunes, A. (2000). O projecto educativo de escola no projecto de uma escola aprendente. Em Costa, J.A. (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2002a). *A supervisão na formação de professores II Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

- Oliveira, M. L. R. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. Em I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de professores teoria e prática*. Braga: Instituto de investigação e pedagogia - Universidade do Minho.
- Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.
- Pessoa, F. (1987). *Obras completas de Fernando Pessoa. III Poemas de Alberto Caeiro*, Lisboa: Ática.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Rego, A. (1998). *Liderança nas Organizações – teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2000). A escola como instância de decisão curricular. Em I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Rosa, M. C. (2009). A autonomia das escolas. Em A. Moreira, A. Amaral, A. Lobo, A. Brotas, C. Clímaco, C. Santos et al, *A autonomia das escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A aventura de inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Sergiovanni, T.J.& Starratt, R. J. (1986). *Supervisão- Perspectivas Humanas*. S. Paulo: EPU.
- Sergiovanni, T. J. (2004). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Asa.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

Sanches, M. F. C. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. Em J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Org.) *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Em A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.

Schön, D. (1983). *The reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve. Relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.

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

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

2. Eletrónicas

Afonso, A. J. & Ferreira, C. A. (2012). Explorando a ação supervisivas de coordenadores de departamentos curriculares do ensino básico português. Acedido em 4 de fevereiro de 2012 em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipde /documentos /revistas / 20.pdf>

Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. Acedido em 2 de janeiro de 2013, em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte /docs- pt/02-Boavida-Ponte\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte /docs- pt/02-Boavida-Ponte(GTI).pdf)

Comissão das comunidades europeias. (2007). Escolas para o século XXI. Acedido em 19 de janeiro de 2013, em http://ec.europa.eu/education/school21 /consultdoc_pt.pdf

Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua [CCPFC]. (1998). Contributos para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais. Acedido em 10 de abril de 2013 em http://cfpagueda.no.sapo. pt/doc_apoio/CCPFC-Contributos.pdf

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

Josso, M. C. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Acedido em 2012, novembro 30 de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2741/2088>

Mateus, M. N. E. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. Acedido em 2 de janeiro de 2013, em <http://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/76/50>

OCDE (2013). L'éducation aujourd'hui 2013: La perspective de l'OCDE. Acedido em 15 de março de 2013, em http://dx.doi.org/10.1787/edu_today-2013-fr

Sá, V. (1997). Racionalidade e práticas na gestão pedagógica. O caso do director de turma. Acedido em 6 de março de 2013 em <http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/cce16/cce16.pdf>

Vieira, F., & Moreira, M. A., (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora. Acedido em 7 de junho de 2012 em <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>

3. Legislação

Decreto-lei nº 227/2012 de 23 de novembro. Recomendação nº7/2012 do órgão consultivo da Assembleia da Republica, o Conselho Nacional de Educação.

Decreto-lei nº 137/2012 de 2 de julho. Regime da autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de abril. Regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas.

Decreto-lei nº 15/2007 de 19 de janeiro. Alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de maio. Regime de autonomia, administração e gestão de estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei nº 769-A/76, de 23 de outubro. Regulamentação da gestão da escola.

Despacho normativo n.º 13-A/2012 de 5 de junho. Autonomia pedagógica e organizativa da escola.

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

APÊNDICES

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

Apêndice I

Entrevista

Estimado(a)s Colegas:

A presente entrevista encontra-se integrada num trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, conducente à realização de um Trabalho de Projeto com o título “AS PRÁTICAS DE SUPERVISÃO E LIDERANÇA DOS COORDENADORES DO DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS EXPERIMENTAIS NA HARMONIZAÇÃO DE UM EMERGENTE MEGA DEPARTAMENTO”.

Pretende-se conhecer o papel dos coordenadores na promoção da integração das duas escolas e na implementação da efetiva colaboração entre os coordenadores e grupos disciplinares. Todos os dados desta entrevista são confidenciais e apenas serão utilizados no âmbito deste trabalho. Neste sentido, pedimos a sua colaboração para ceder esta entrevista.

Agradecemos antecipadamente a sua disponibilidade e colaboração.

Guião da entrevista

Título do projeto	As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de matemática e ciências experimentais na harmonização de um emergente mega departamento
Entrevistador.	Alexandra Cruz
Entrevistados	Os dois coordenadores do departamento de matemática e ciências experimentais de cada agrupamento
Data da realização da entrevista	
Ferramentas / materiais utilizados	Guião da entrevista e gravador áudio
Objetivos da entrevista.	Verificar procedimentos e medidas tomadas para a implementação e gestão de uma coordenação partilhada Identificar as dificuldades sentidas na implementação da colaboração em grupos com realidades diferentes. Desenhar um perfil de coordenador consciente da(s)

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

	realidade(s) dos dois departamentos Conhecer o tipo de liderança, exercida pelos coordenadores do mega departamento, que leva a que os coordenadores sejam reconhecidos como pertença por todos os seus membros. Identificar as práticas de supervisão presentes no contexto de um mega departamento. Conhecer as dificuldades que se apresentam na supervisão dos grupos disciplinares
--	---

Tema	Objetivos específicos	Questões orientadoras
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista e pedir autorização para a sua gravação	- Agradecer a disponibilidade e a colaboração. - Solicitar autorização para gravar a entrevista. - Garantir anonimato e a confidencialidade da escola e dos entrevistados.
Experiência Profissional		- Qual a sua idade? - Qual a sua formação académica? - Tem formação especializada/específica para o cargo de coordenador? - Há quantos anos exerce a docência? E no cargo de coordenador(a)?/ Qual a sua experiência como coordenador(a) /há quantos anos é coordenador - Aceitou de bom grado ser coordenador(a) ou foi-lhe imposto devido à sua formação ou cargos

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

		exercidos? - Já teve experiência de coordenador(a) noutras escolas?
Coordenação	Verificar procedimentos e medidas tomadas para a implementação e gestão de uma coordenação partilhada	- Na sua perspetiva, o que considera fundamental para o exercício de coordenador(a) no mega departamento? -Que procedimento(s) implementa na sua prática que considera serem promotoras de uma coordenação partilhada? - Como coordenador(a) quais as maiores dificuldades que enfrenta ou enfrentou ao longo deste ano letivo? Situação mais problemática que enfrentou? - Como coordenador(a) o que lhe oferece maior satisfação profissional?
Colaboração	Identificar as dificuldades sentidas na implementação da colaboração em grupos com realidades diferentes.	- Em seu entender, quais as dificuldades sentidas em implementar a colaboração em grupos com realidades diferentes e em departamentos de escolas/agrupamentos diferentes?
Perfil de líder	Desenhar um perfil de coordenador consciente da(s) realidade(s) dos dois departamentos	- E partindo da experiência partilhada de coordenador, quais as características fundamentais para um coordenador de mega agrupamento?
Liderança	Conhecer o tipo de liderança, exercida pelos coordenadores do mega departamento, que leva a que os coordenadores sejam reconhecidos como pertença por todos os seus membros.	- Como coordenador(a) considera-se apresentar características de um verdadeiro líder ou estima ser apenas um coordenador /gestor? - Se sim, como caracteriza a liderança que exerce?
Supervisão	Identificar as práticas de supervisão que estão presentes no contexto de um mega departamento.	- O que entende por supervisão e como a definiria em linhas gerais? -Como define supervisão exercida por si e na sua escola e no mega

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

		agrupamento? - Em que consiste o seu trabalho no âmbito da supervisão? -O papel do coordenador(a) tem vindo a mudar e são-lhe atribuídas cada vez mais competências. Como antevê o futuro da supervisão escolar?
Supervisão	Conhecer as dificuldades que se apresentam na supervisão dos grupos disciplinares	- Quais as maiores dificuldades com que se depara na prática supervisiva? Como tenciona ultrapassá-las?

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

Apêndice II

Análise de conteúdo das entrevistas

Tema	Categorias/ Subcategorias	Unidade de registro	Unidade de contexto	Unidade de enumeração
Experiência Profissional	Idade	“45”	“45 anos”	C1
		“55”	“55 anos”	C2
	Formação académica Inicial/especializada	“mestrado...”	“Tenho mestrado em gestão curricular”	C1
		“mestrado...”	“mestrado na área de educação e matemática”	C2
	Experiência na coordenação	“não”	“Como coordenadora de departamento não... implementei nesta escola o plano da matemática, primeiro, depois implementei o novo programa de matemática no ensino básico, portanto, tudo vem a partir da minha coordenação e porque eu me	C1

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

		“sim”	mexi. Esta escola é uma escola pioneira nesse sentido mas vem tudo a partir daí...” “Já fui coordenador por mais do que uma vez. Não sei mas, vamos supor 16”	C2
Coordenação	Trabalho partilhado de coordenação no mega agrupamento	“...existência de dois coordenadores, não é fácil...”	“Este mega agrupamento está a iniciar. E como está a iniciar as coisas ainda estão muito pouco funcionais. E a existência de dois coordenadores, não é fácil. A existência de duas formas de trabalhar que só agora é que se começam a cruzar também não é fácil, porque são duas formas muito distintas de trabalho. Já isso só por si é difícil. Se nós acrescentarmos a isso tudo as desavenças entre colegas, os desentendimentos, a falta de diálogo entre a direção de lá e os representantes da direção daqui, a falta de diálogo entre a direção de lá e o coordenador desta outra escola, a falta de diálogo destes representantes da direção com o coordenador. Roda tudo à falta de diálogo. Isto complica muito o trabalho de quem está abaixo e de quem lhe é pedido alguma coisa, porque anda um bocado à nora sem saber qual é a sua função, o que é que realmente a escola quer de	C1

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

		“...opção de escola...”	si.” “Foi uma opção de escola, numa reunião de conselho pedagógico... Mas não deve ser encarado como algo definitivo, foi mesmo transitório”	C2
	Procedimentos Constrangimentos Situações mais difíceis	“...eu não sou chamada à direção para responder...” “...coordenação das reuniões...” “...o individualismo começa a prevalecer...”	“...eu sinto que a minha coordenação aqui é um apoio ao coordenador de lá, pura e simplesmente. Porque eu não sou chamada à direção para responder seja lá pelo que for, eu não chamada para ter em conta uma opinião. Eu pura e simplesmente acabo por responder ao coordenador da outra escola.” “O mais difícil é a coordenação das reuniões...” “É extremamente complicado. É extremamente complicado porque há vários fatores que interferem numa dinâmica de trabalho de forma que penso eu, seja livre, espontânea. Quando se	C1 C1 C2

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

			pede que as pessoas trabalhem de forma colaborativa, que façam reflexão sobre o trabalho e a partilha. Por outro lado há todo um esquema montado em que o individualismo começa a prevalecer. Daí haver uma certa dificuldade, porque não há um espírito livre, aberto. Portanto a motivação para ser coordenador cada vez é menor.”	
	Situações satisfatórias, de agrado	“...eu gosto de coordenar...”	“...no geral eu gosto de coordenar. Porque as coordenações que eu fiz nos outros anos, quer no plano da matemática, quer no novo programa, eu gostei muito. Gostei muito de trabalhar em parceria e gostei muito de trabalhar colaborativamente com os colegas e acho que fizemos um trabalho muito bom a nível do desenvolvimento profissional, que se está a perder atualmente.”	C1
		“...se houver uma partilha de responsabilidades e ao mesmo tempo uma autoformação ...”	“...as pessoas minorassem os problemas que sentem na profissão. E esses problemas podem ser minorados, se houver uma partilha de responsabilidades e ao mesmo tempo uma autoformação. Autoformação essa sempre assente no grupo disciplinar, no conjunto de professores, de uma forma muito espontânea, em que as pessoas beneficiam todas do trabalho	C2

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

			individual de cada um...E no papel de coordenador ou como coordenador de grupo disciplinar noutros tempos, senti sempre um grande prazer em incutir nas pessoas esse espírito, em que de fato as pessoas fazem o que fazem não por obrigação, mas por sentirem prazer naquilo que estão a fazer”	
Colaboração	Constrangimentos na implementação da colaboração nos grupos	“departamento enorme...”	“...é um departamento enorme... Muito grande, somos 70 e qualquer coisa colegas. 70 e qualquer coisa de matemática, biologia, físico-química, informática, eletrotecnia... São muitas áreas distintas. E é difícil, é difícil chegar a todas as pessoas, porque há colegas desta escola, que vêm da outra escola dar aulas aqui, que não me foram apresentados, que eu não sei quem são. Tenho que andar à procura quem é este ou quem é aquele ou quem é que chegou.”	C1
Liderança	Tipo(s) de liderança(s) exercidas	“...não tenho liderança...” “Uma liderança... não imposta, mas	“...nem me vêm como coordenadora...” “...eu acho que tenho carisma e que tenho liderança, quando passa para o mega agrupamento...do outro lado ninguém me conhece...” “Uma liderança... não imposta, mas sempre	C1 C1

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

		sempre muito refletida...”	muito refletida e muito aceite, na base da discussão dos problemas.”	C2
	Características fundamentais de um líder no mega agrupamento	“...carisma de líder...tens de gerir...alertando...”	“Para ser coordenador é preciso ter um carisma de líder, que nem toda a gente o tem, e uma dose de paciência muito grande, porque lidar com pessoas é o mesmo que lidar com os alunos. Todos são diferentes, todos têm uma opinião e uma forma de trabalhar diferente e tu tens que gerir não magoando as pessoas, mas ao mesmo tempo alertando que se calhar aquilo não pode ser desta maneira tem que ser da outra e que consoante.... É que não está aqui se é melhor ou pior, tem a ver com a escola e com os objetivos da escola e perante os objetivos da escola, há maneiras que funcionam melhor do que outras.”	C1
		“...ser reconhecido pelos colegas, para que nada seja imposto...”	“...ser reconhecido pelos colegas, para que nada seja imposto. E a adesão dos mesmos às iniciativas propostas pelo coordenador seja feita, ou mesmo contestada, sem haver qualquer tipo de problemas. Portanto talvez isto se resuma a certas características de liderança”	C2

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

Supervisão	Tipo de supervisão exercida	“...fazíamos esta troca toda...” “...faz-se muito pelo dia a dia e pela partilha que existe entre os colegas...”	“...eu fazia supervisão, porque eu ia à sala dos colegas e eu estava a trabalhar diretamente com os colegas. E por vezes era chamada para ajudar aqui ou para dar esta matéria, fazíamos esta troca toda...” “Quer dizer, o clima, o ambiente numa escola faz-se muito pelo dia a dia e pela partilha que existe entre os colegas. Ora se entrarmos num aspeto em que há uns supervisores a controlar e não a colaborar, esse ambiente vai ser minado.”	C1 C2
	Constrangimentos na implementação da	“..faço muito menos supervisão...”	“A minha supervisão resume-se a esta escola, mas mesmo assim este ano, que sou coordenadora de departamento, faço muito menos supervisão do que fazia outros anos, em que não era coordenadora de departamento.” “...não há isso, não nos é permitido, ou não nos é dada a liberdade de o fazer nem o tempo para o fazer...” “...Não temos é as coadjuvâncias ou assessorias como queiram chamar, e isso dificulta um bocado o outro olhar para aquilo que se passou na aula, que era fundamental para nós porque havia	C1

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

	supervisão		sempre dois olhares diferentes e as conclusões eram mais ricas, mais produtivas e conseguia-se uma mudança mais rápida e melhor, mais fundamentada...” “Perdemos o projeto dos professores de primeiro ciclo virem a esta escola e desta escola irem aos professores de 1º ciclo, que era riquíssimo. Riquíssimo não só por ser uma formação camuflada, estando um nome de projeto. Porque quando os colegas encontravam algum tópico, algum tema, em que tinham menos à vontade eles sabiam que tinham ali um outro professor que se calhar conseguia agarrar naquele tópico e dá-lo à turma e ao mesmo tempo estava a dar uma formação camuflada ao professor, e a mim aconteceu-me isso várias vezes. E perdemos estas coisas todas. Resumindo estamos neste mega agrupamento e por enquanto estamos a perder, ainda não estamos a ganhar grande coisa.” “... perdemos os momentos de discussão e os momentos de desabafo, que também são importantes, importantes para o bem-estar do professor, importantes para o professor dizer “isto está mal, está tudo mal” mas alguém ouviu, e depois respiramos fundo e começamos de novo. Perdemos esses momentos todos, porque	C1
--	-------------------	--	--	----

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

			são 70 pessoas num anfiteatro enorme, com dois coordenadores que não se encontram a não ser 5 minutos antes da reunião porque não têm tempos conjuntos, porque os horários não permitem. Falam por email, trocam ideias por mail mas não é a mesma coisa. E funciona só... dar informações e recolher opiniões. Opiniões em que muitos dos colegas desta escola acabam por nem... não falar. Não falam. Preferem no pós reunião vir falar comigo e dizer “ que se pensava que” ou “era melhor que fizéssemos”, do que falam ali, porque não se sentem, penso eu, à vontade para o fazer.”	C1
		“...a supervisão é vista como um controlo das situações, e eu nesse aspeto não concordo, nem estou motivado para tal...”	“...supervisão pode ser encarada de muitas formas. Uma delas que é aquela que me parece que a tutela está a impor, é arranjar um grupo de fiscais. E aí a supervisão é vista como um controlo das situações, e eu nesse aspeto não concordo, nem estou motivado para tal. Agora numa supervisão, em que seja a partilha, orientação, a reflexão o crescer em conjunto com os outros... Aí estou perfeitamente de acordo. Portanto se for uma supervisão para controlar e fiscalizar, não. Se for para orientar e crescer profissionalmente junto com os colegas, sim.”	C2

As práticas de supervisão e liderança dos coordenadores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais na harmonização de um emergente mega departamento

		“Não sei...”	“Não sei... É difícil antever...”	C1
	Futuro da supervisão		“No futuro eu tenho reclamado, vamos lá ver se dá alguma coisa, porque quer em pedagógico, sempre que posso e que é oportuno, eu friso estes aspetos, friso que perdemos esta supervisão, friso que perdemos as assessorias e que as assessorias não são só para os alunos, também são para o professor, porque é uma outra visão na sala de aula, é uma outra forma de ver o trabalho do colega, de o ajudar e de evoluírem mutuamente...”	C1
		“... é difícil de implementar...”	“... é difícil de implementar... Porque não há uma proximidade, um conhecimento e uma envolvimento direta dos grupos nos problemas que surgem, que são muitos e cada vez mais e de âmbito cada vez mais variado. Desde o controlo disciplinar, desde a motivação para o trabalho, desde a articulação com outros grupos disciplinares, portanto tudo isso vai ser dificultado certamente.”	C2