

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sandra Isabel Teixeira Fernandes Guimarães

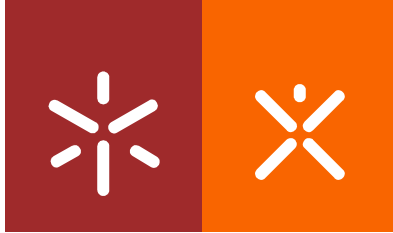
**O Coordenador de Departamento da Escola
Pública em Tempos de Mudança: Dualidade
na Ação Organizacional**

O Coordenador de Departamento da Escola
Pública em Tempos de Mudança: Dualidade
na Ação Organizacional

Sandra Isabel Teixeira Fernandes Guimarães

UMinho | 2013

Julho de 2013



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sandra Isabel Teixeira Fernandes Guimarães

**O Coordenador de Departamento da Escola
Pública em Tempos de Mudança: Dualidade
na Ação Organizacional**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação,
Área de Especialização em Administração Educacional

Trabalho realizado sob orientação da
Doutora Fernanda Martins

Julho de 2013

Nome: Sandra Isabel Teixeira Fernandes Guimarães

Endereço eletrónico: saninhagui@sapo.pt Telefone:938334953

Número do Cartão de Cidadão: 8487535

Título da dissertação: O Coordenador de Departamento da Escola Pública em Tempos de
Mudança: Dualidade na Ação Organizacional

Orientadora: Doutora Fernanda Martins

Ano de conclusão: 2013

Designação de Mestrado: Ciências da Educação - Especialização em Administração Educacional

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE
INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE
COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Ao meu marido e à minha filha pelo constante apoio que demonstraram ao longo de todo o processo, pela extraordinária capacidade de compreensão demonstrada e pelo facto de nunca terem permitido a desistência.

Aos meus pais e irmãs, que contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto pessoa.

Ao meu colega e amigo, João, que me acompanhou nesta dura batalha, tendo participado nesta aventura de conhecimento e desenvolvimento profissional e pessoal, revelando-se uma ajuda imprescindível na ultrapassagem dos obstáculos.

A todos os que participaram neste trabalho, especialmente ao diretor do agrupamento, que permitiu, sem qualquer tipo de entraves, o desenvolvimento de todo o trabalho de investigação.

Finalmente, e porque sem dúvida foi a pessoa que tornou possível a concretização deste trabalho, à minha orientadora, Doutora Fernanda Martins, pelo constante acompanhamento, ajuda, paciência e compreensão de todas as dúvidas e recuos, e cujo apoio se revelou fulcral para a concretização desta longa jornada.

RESUMO

Este trabalho incide sobre a ação do coordenador de departamento num agrupamento de escolas, tendo como pressupostos as mudanças ocorridas nos últimos tempos, quer em termos de funções e forma de designação, quer em termos de políticas educativas contemporâneas. O quadro teórico-concetual assenta nos extremos do “modo de funcionamento díptico da escola como organização” de Lima (1992), procurando evidências que pudessem comprovar a coexistência dos modelos burocrático-racional e de ambiguidade, nomeadamente a metáfora da anarquia organizada. Desenvolvemos um estudo qualitativo e descritivo, que incluiu a realização de entrevistas semidiretivas aos coordenadores e a dois docentes de cada departamento curricular do agrupamento de escolas, totalizando dezoito entrevistas, a consulta de alguns documentos do agrupamento e da legislação produzida, bem como a observação não participante de reuniões de departamento e do conselho pedagógico. A análise de dados foi efetuada tendo em conta os princípios de investigação qualitativa definidos por Bogdan e Biklen (1994). Os resultados apontam para uma coexistência de procedimentos burocráticos, no que concerne às principais funções do coordenador de departamento, assistindo-se a um aumento do controlo e supervisão do trabalho dos docentes, embora se processe no âmbito de um grupo que funciona como debilmente articulado e onde a participação é fluida.

ABSTRACT

This work focuses on the action of the head of the department in a group of schools, assuming that there have been changes in recent times, both in terms of functions and form of designation, and also in terms of contemporary educational policies. The conceptual-theoretical framework was based on the extremes of the “modo de funcionamento díptico da escola como organização” of Lima (1992), looking for evidence that could prove the coexistence of the rational-bureaucratic model and the model of ambiguity, particularly the metaphor of organized anarchy. We have developed a qualitative and descriptive study, which has included conducting semi-directive interviews with all the heads of the departments and two teachers from each curricular department of the group of schools, comprising eighteen interviews, consulting some documents and some of the legislation produced, as well as a non-participant observation of department and Pedagogic Committee meetings. Data analysis was performed taking into account the principles of qualitative research defined by Bogdan and Biklen (1994). The results point to the coexistence of bureaucratic procedures, in relation to the main functions of the head of the department, putting in evidence an increase of control and supervision over teachers' work, but that takes place within a group that functions as loosely coupled and where participation is fluid.

ÍNDICE

Índice de Quadros.....	xii
Lista de Siglas.....	xiii
INTRODUÇÃO.....	15
Capítulo I – Do Delegado de Grupo ao Coordenador de Departamento	21
1. O conceito de coordenação antes do 25 de abril.....	21
2. A 1.ª fase da gestão democrática.....	26
3. Período de normalização da gestão democrática	27
4. A reforma do sistema educativo	31
4.1 A gestão intermédia nos documentos da CRSE	33
4.2 O Decreto-Lei n.º 172/91: um modelo experimental de direção e gestão	34
5. O Decreto-Lei 115-A /98: regime de autonomia, administração e gestão	39
6. O Decreto-Lei n.º 75/2008: o novo regime de autonomia, administração e gestão	44
7. O coordenador de departamento no contexto das políticas educacionais contemporâneas	48
Capítulo II - Liderança e Colegialidade nos Departamentos Curriculares	53
1. Liderança	53
1.1. Liderança nas organizações escolares	58
2. Colegialidade.....	62
2.1. Instabilidade característica da educação	62
2.2. Colaboração e colegialidade.....	66
2.3. Alternativas	68
3. Liderança eficaz e sustentável.....	70
Capítulo III – Análise Multifocalizada da Ação do Coordenador de Departamento	75
1. A génese da teoria de administração.....	75
2. Modelos de análise organizacional	78
3. Modelos de análise mobilizados	81
3.1. O modelo burocrático racional	82
3.1.1. O modelo burocrático racional no estudo da ação do coordenador de departamento	84
3.1.2. Críticas ao modelo burocrático racional	89
3.2. O modelo de ambiguidade.....	90
3.2.1. A metáfora da anarquia organizada	94
3.2.2. O modelo de ambiguidade e a metáfora de anarquia organizada no estudo da ação do coordenador de departamento	95
3.2.3. Limitações do modelo de ambiguidade	99
4. Operacionalização de um modelo de análise.....	100

Capítulo IV – Metodologia da Investigação e Objeto de Estudo	103
1. Natureza do estudo	103
2. Problemática da investigação	106
3. Caracterização do contexto de estudo	107
4. Participantes no estudo	109
5. Opções metodológicas	112
5.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	112
5.1.1. A entrevista	112
5.2. A análise de dados	115
6. Questões de ética na investigação	118
7. Limitações do estudo	119
Capítulo V – Apresentação e Análise de Dados	121
1. A Perspetiva do coordenador de departamento	121
1.1. Coordenador e elementos do departamento: relações e funções	121
1.1.1. Relação coordenador e elementos do departamento	121
1.1.2. Relação entre elementos /grupos do departamento	123
1.1.3. Relação entre coordenador e elementos do conselho pedagógico	124
1.1.4. Função do coordenador de departamento	125
1.2. Mudanças surgidas nas práticas organizacionais / Processo de decisão	127
1.2.1. Processo de nomeação do coordenador de departamento	127
1.3. Processo de decisão	128
1.4. Participação	129
1.4.1. Participação dos atores	129
1.5. Trabalho	131
1.5.1. Trabalho no departamento	131
1.5.2. Trabalho no conselho pedagógico	133
1.6. Liderança	134
1.6.1. Liderança do coordenador de departamento	134
1.6.2. Liderança do presidente do conselho pedagógico	135
2. A Perspetiva dos elementos do departamento	136
2.1. Coordenador e elementos do departamento: relações e funções	136
2.1.1. Relação coordenador e elementos do departamento	136
2.1.2. Relação entre grupos do departamento	137
2.1.3. Função do coordenador de departamento	139
2.2. Processo de decisão	141
2.3. Participação	143

2.4. Trabalho	146
2.5. Liderança	150
2.5.1. Tipo de liderança exercida pelo coordenador de departamento	150
3. Síntese reflexiva	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
1.1 Pistas para Futuras Investigações	165
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	174
ANEXOS	175
ANEXO – A – Guião da Entrevista aos Coordenadores de Departamento	177
ANEXO – B – Guião da Entrevista aos Docentes de Departamento	183
ANEXO – C – Análise de Conteúdo – A Perspetiva dos Coordenadores de Departamento	189
ANEXO – D – Análise de Conteúdo – A Perspetiva dos Docentes de Departamento	211
ANEXO - E - Transcrição das Entrevistas aos Coordenadores e Docentes dos Departamentos (CD)	

ÍNDICE DE QUADROS

Capítulo III

Quadro I – Síntese das categorias para a compreensão da problemática em análise.....	101
--	-----

Capítulo IV

Quadro II – Observações efetuadas em reuniões de conselho pedagógico e de departamento.....	104
---	-----

Quadro III – Constituição dos departamentos curriculares, no que concerne aos grupos disciplinares, número de docentes e respetiva categoria	108
--	-----

Quadro IV – Caracterização dos coordenadores de departamento, no que concerne à idade, formação académica, tempo de serviço, tempo de serviço prestado no agrupamento/escola, cargos desempenhados e número de anos de desempenho do cargo de coordenador de departamento	109
---	-----

Quadro V – Caracterização dos docentes entrevistados no que respeita à idade, género, categoria, formação académica, tempo de serviço na carreira e na presente escola/agrupamento e cargos desempenhados	111
---	-----

Quadro VI – Síntese das categorias para a compreensão da problemática em análise	117
--	-----

LISTA DE SIGLAS

ADD – Avaliação de desempenho docente
AEY – Agrupamento de Escolas Y
CAA - Conselho de acompanhamento e avaliação
CD – Coordenador de departamento
CDA – Coordenador do departamento A
CDB – Coordenador do departamento B
CDC – Coordenador do departamento C
CDD – Coordenador do departamento D
CDE – Coordenador do departamento E
CDF – Coordenador do departamento F
CDT – Coordenador/a dos diretores de turma
CE – Coordenador/a de estabelecimento
CEE – Comunidade Económica Europeia
CI - Comissão instaladora
CP - Conselho pedagógico
CRSE – Comissão da Reforma do Sistema Educativo
D - Departamento
D1D1C – Docente 1 do departamento do 1.º Ciclo
D1DCSH – Docente 1 do departamento de Ciências Sociais e Humanas
D1DE – Docente 1 do departamento de Expressões
D1DL – Docente 1 do departamento de Línguas
D1DM – Docente 1 do departamento de Matemática e Ciências Experimentais
D1DPE – Docente 1 do departamento do Pré-escolar
D2D1C – Docente 2 do departamento do 1.º Ciclo
D2DCSH – Docente 2 do departamento de Ciências Sociais e Humanas
D2DE – Docente 2 do departamento de Expressões
D2DL – Docente 2 do departamento de Línguas
D2DM – Docente 2 do departamento de Matemática e Ciências Experimentais
D2DPE – Docente 2 do departamento do Pré-escolar
DD - Delegado/a de disciplina
DG – Delegado de grupo

DI - Diretor de instalações

DT – Diretor/a de turma

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEC – Ministério da Educação e Ciência

PA – Provas de aferição

PCA – Projeto curricular de agrupamento

PQND – Professor do quadro de nomeação definitiva

PTE – Plano tecnológico de educação

RG – Representante de grupo

TT – Professor titular de turma

INTRODUÇÃO

A escolha do tema desta investigação resulta da experiência enquanto profissional da educação e da observação de práticas há já alguns anos. A evolução no domínio da educação tem acontecido a um ritmo alucinante, bem como a produção da legislação, o que condiciona e impõe uma alteração constante no desempenho de funções docentes.

A opção por esta universidade e mais especificamente por esta área de especialização do mestrado em Ciências da Educação, Administração Educacional, por um lado, contribuíram para consolidar o inconformismo relativamente a determinadas práticas e o constante questionamento relativo a algumas questões da educação, no nosso caso concreto, o encarar a escola como um conjunto de ações e interações que condicionam o sucesso dos nossos alunos. Por outro lado, dotou-nos de algumas competências para que pudéssemos transformar a nossa inquietação num trabalho de investigação.

Não ignorando que a escola é uma “organização moderna, formal e complexa” (Lima, 2011a), o nosso pressuposto fundamental é de que

“o estudo da acção em contexto escolar, seja qual for o seu domínio de intervenção e os sujeitos envolvidos na interacção social, remete, mediata ou imediatamente, para a consideração da escola como organização em acção”(p.156).

Desta forma, e de acordo com as categorias definidas por Lima (2008), a abordagem da nossa investigação terá em conta que a escola sobressai “como organização especializada e, necessariamente, como acção organizada, isto é, sobressai a organização escolar em acção, ou a categoria de escola como mediação” (Lima, 2011a:157) entre um contexto social mais amplo que, no nosso caso será a constante produção de legislação em termos de educação e as próprias políticas educativas e as “interações de pequena escala que ocorrem quotidianamente em espaços intersticiais”(*ibidem*), ou seja, e no âmbito da nossa investigação, a ação do coordenador de departamento.

O coordenador de departamento é, então, uma das estruturas que, no nosso entender, tem sido alvo de mutações a que temos assistido nos últimos anos e, assim sendo, entendemos que se justifica a produção de investigação em seu torno.

As mutações a que nos referimos evidenciam-se em termos organizacionais, bem como em termos de políticas educativas. Após o desaparecimento da estrutura do delegado de grupo e apesar de ser previsto no Decreto-Lei n.º 172/91, que apenas funcionou em regime experimental, é no final dos anos 90, com a promulgação do Decreto-Lei 115-A/98, que surge

então o coordenador de departamento, e mais tarde com a promulgação do Decreto Regulamentar 10/99, que são fixadas as funções desta estrutura, mantendo a preocupação com a cooperação e a responsabilidade do anterior delegado de grupo, mas evidenciando competências mais específicas no que diz respeito à diferenciação pedagógica e à autonomia.

Com a promulgação do Decreto-Lei n.º 15/2007, é observável o aumento da exigência e responsabilidade do coordenador de departamento, ao assistirmos à divisão da carreira em professores titulares e professores. O acesso à categoria de professor titular era reservado apenas a docentes com o mínimo de 18 anos de serviço com base na apresentação do respetivo currículo, numa primeira fase e posteriormente na apresentação a prova pública. A partir deste momento, o cargo de coordenador de departamento será desempenhado por um docente titular preferencialmente com formação especializada. Por outro lado, é também com a promulgação do referido decreto que é implementado o novo processo de avaliação de desempenho docente, que ficará também a cargo do coordenador de departamento.

Porém, é com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 que assistimos a novas mutações com clara interferência no desempenho das funções do coordenador de departamento. A primeira está relacionada com a limitação para 4 ou 6 (no caso dos agrupamentos com educação pré-escolar e 1.º ciclo), o número de departamentos a existir, o que vem conseqüentemente aumentar o número docentes que pertencem a cada departamento, bem como a proveniência de grupos disciplinares diversos. A segunda relaciona-se com o facto de ser atribuída ao diretor a função de designar os coordenadores de departamento, bem como de os exonerar, se assim o entender.

Com a promulgação do Decreto-Lei n.º 75/2010 termina a cisão na carreira docente, mas continua-se a privilegiar a senioridade no exercício de cargos de supervisão pedagógica, entre os quais, o de coordenador de departamento.

O Decreto Regulamentar 2/2010 vem proceder a uma alteração do processo de avaliação de desempenho, que apesar de prever a divisão da tarefa de avaliador entre o coordenador de departamento e um relator (que será um docente do grupo disciplinar do avaliado), será ao coordenador de departamento que competirá a orientação e supervisão do trabalho de todos os relatores do departamento, para além da avaliação dos docentes, cuja avaliação lhe será confiada.

Parece-nos fulcral destacar que, apesar de ser alvo de referência a preferência por docentes com formação especializada para o desempenho do cargo de coordenador de

departamento, facto é que na maioria das escolas não encontramos muitos coordenadores detentores da referida especialização, o que não os escusa da aceitação quer do cargo, quer da responsabilidade ou da exigência.

Acresce às referidas alterações em termos do desempenho de funções, as políticas educativas contemporâneas que se caracterizam por um gerencialismo, que na opinião de Lima (2011c) é o responsável exponencial de certas dimensões da burocracia racional estudadas por Max Weber, chegando a transformar-se numa “hiperburocracia” cujas principais dimensões o autor descreve da seguinte forma:

“ a substituição da liderança colegial pela liderança unipessoal (...); a centralização e concentração de poderes de decisão; o regresso à organização em linha, à maior hierarquização e à divisão do trabalho entre gestores e professores; a crescente relevância do saber pericial e do poder da tecnoestrutura dos adjuntos e assessores, das instâncias especializadas na prestação de serviços técnicos; a obsessão pela eficácia e eficiência, pela escolha óptima e pela performance competitiva; a centralidade dos processos de gestão da qualidade, de avaliação e de mensuração, sob inspiração neopositivista (*rankings*, escolas de excelência, avaliação externa, testes standardizados, padrões, etc.); os processos de centralização informática e de taylorismo *on line*, com a difusão de novas categorias mentais reproduzidas sem disputa e de conceitos mais ou menos naturalizados” (*id.*, *ibid.*:54).

É com base nos pressupostos por nós elencados, que a nossa opção foi a de construir um objeto de estudo em torno da ação do coordenador, uma vez que pretendíamos conhecer a ação do coordenador de departamento face às mudanças ocorridas na sua função, decorrentes de mudanças organizacionais e da introdução de políticas educativas contemporâneas, e de que forma as mudanças emergentes afetavam o trabalho e participação que exerce e promove e o tipo de liderança que implementa.

Desta forma, optamos por uma investigação descritiva de índole qualitativa, uma vez que, privilegiamos, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação, assumimos que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre e valorizamos o processo em detrimento do resultado (Bogdan e Biklen, 1994), elegendo como técnicas fundamentais a entrevista semidiretiva e a análise de alguns documentos e da legislação produzida, bem como a observação não participante.

O presente estudo está organizado em cinco capítulos, precedidos de introdução e terminando com algumas considerações finais.

No capítulo I - Do delegado de grupo ao coordenador de departamento - procurámos elaborar um percurso com base na legislação produzida desde 1917 até 2010. Primeiramente com o traçar deste este percurso, pretendíamos descortinar qual a importância do conceito de

coordenação e a quem era atribuída esta função antes do aparecimento do delegado de grupo. Depois do seu aparecimento, procurámos identificar e analisar as funções que lhe eram atribuídas, até ao aparecimento da estrutura do coordenador de departamento. Após uma breve síntese das principais funções acometidas quer ao delegado de grupo quer ao coordenador de departamento, terminámos com um enquadramento do contexto das políticas educacionais contemporâneas.

No capítulo II - Liderança e colegialidade nos departamentos curriculares - e porque o nosso tema de investigação está relacionado com a ação do coordenador de departamento, considerado um líder de gestão intermédia, pensamos ser adequado a abordagem do conceito de liderança, tendo procedido à apresentação de um sumário de algumas das teorias de liderança, nomeadamente a apresentada por Costa (2000). De seguida, e porque se tratam de especificidades da profissão docente, abordamos os conceitos de colegialidade e colaboração. Finalizamos este capítulo procurando abordar igualmente o conceito de liderança eficaz.

No capítulo III - Análise multifocalizada da ação do coordenador de departamento - procurámos traçar o quadro teórico-concetual que orientou toda a nossa investigação, para o qual convocámos os “extremos” do “modo de funcionamento díptico da escola como organização” de Lima (1992): o modelo burocrático-racional e o modelo de ambiguidade, mais concretamente a metáfora da anarquia organizada e tentando especificar os contributos destes modelos para a análise do nosso objeto de estudo. Terminámos este capítulo com uma tímida tentativa de elaboração de um modelo de análise baseado nos modelos teóricos organizacionais.

No capítulo IV - Metodologia da investigação e objeto de estudo - procurámos descrever e fundamentar as nossas opções metodológicas, tendo procedido à apresentação da nossa problemática de investigação, incluindo a explicitação da nossa pergunta de partida e das hipóteses de trabalho e à caracterização do contexto e dos participantes do nosso estudo. Terminámos este capítulo com algumas questões éticas e a apresentação das principais limitações do nosso trabalho.

No capítulo V - Apresentação e análise de dados - procurámos fazer uma análise interpretativa dos dados oriundos das entrevistas realizadas aos coordenadores e aos docentes dos departamentos. Baseados no nosso modelo de análise dividimos a análise em dois momentos: primeiramente são apresentados e interpretados os dados produzidos pelas entrevistas efetuadas aos coordenadores de departamento e posteriormente os dados relativos aos docentes. No final deste capítulo apresentámos uma reflexão dos dados obtidos, procurando

responder à pergunta de partida e a confirmar (ou não) as hipóteses de trabalho inicialmente apresentadas.

No final deste trabalho procedemos a algumas considerações decorrentes da investigação realizada, procurando sintetizar as ideias fundamentais de toda a jornada de investigação. Por último atrevemo-nos a apresentar algumas pistas de investigação futura. Em apêndice surgem os guiões para as entrevistas semidiretivas e as grelhas de análise de conteúdo que elaborámos para a análise das entrevistas realizadas, bem como a transcrição das dezoito entrevistas (CD).

CAPITULO I – DO DELEGADO DE GRUPO AO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO

1. O CONCEITO DE COORDENAÇÃO ANTES DO 25 DE ABRIL

A necessidade do conceito de coordenação remonta à introdução do regime de classe em 1894, uma vez que “ensinar uma mesma disciplina, ao mesmo tempo, a vários alunos e o (...) ensinar várias disciplinas, ao mesmo aluno, no mesmo ano” (Barroso *apud* Sá,1997:58) carecia de uma ação conjunta e concertada, dando assim origem ao diretor de classe em 1895 nomeado pelo governo sob proposta do reitor.

O diretor de classe foi indubitavelmente durante muito tempo, a única estrutura de gestão pedagógica existente na escola, a quem incumbia a coordenação e a articulação pedagógica entre as várias disciplinas e respetivos professores reunindo em sessões, sendo a principal autoridade do agrupamento. Uma das atribuições do diretor de classe era a visita às aulas, ação muito contestada à época com o argumento de que o diretor de classe não pertencia ao grupo disciplinar do docente a observar, logo não possuiria os conhecimentos científicos necessários para emitir juízos de valor válidos do desempenho docente.¹

Sá considera que “a visita às aulas enquanto mecanismo de controlo direto, não visava tanto coordenar o trabalho mas antes verificar se ele era efetivamente realizado e se o era de acordo com as especificidades prévias” (1997:66). Pretendia-se o controlo dos docentes, nomeadamente dos menos experientes.

Ainda durante a 1.ª República e com a publicação em 1917 do decreto n.º 3:091, de 17 de abril, a coordenação aparece mais uma vez partilhada entre o diretor de classe e o reitor.

No que concerne ao diretor de classe, a ele “incumbe guardar e fazer guardar a conexão interna e a unidade do ensino na classe confiada ao seu cuidado. Deve pois, entender-se com os seus colegas da classe, a fim de manterem juntos, a acção combinada no exercício do ensino, e desta arte se efetuarem os estudos pelo modo mais vantajoso em todas as disciplinas” (art.º 275.º). Ao diretor de classe incumbia também “visitar as aulas e inquirir do estado do ensino” (art.º 275.º, 1). A seu cargo tinha ainda a requisição, vigilância e aplicação do material indispensável para a sua turma. Teria ainda que promover e fiscalizar a execução das disposições legais por parte dos alunos, funcionários e até dos docentes.

O reitor como “chefe do liceu” (capitulo XXII, art.º 280.º), entre outras competências, deveria “assistir a aulas e exercícios práticos, sempre que lhe seja possível, a fim de apreciar os

¹ Surpreendentemente este argumento é retomado um século mais tarde, quando os coordenadores de departamento têm a incumbência da avaliação de todos os grupos constituintes do departamento (cf. Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro).

processos de ensino adotados pelos professores e os progressos realizados nas classes” (art.º 280.º, n.º 10) e “procurar estreitar as relações entre os professores de sorte a manter a unidade moral da corporação a que preside” (art.º 280.º, n.º 11). Na prestação de contas a que era obrigado através dos relatórios a enviar ao Governo, teria que chamar a atenção “para os trabalhos e iniciativas dos professores que julgar dignos de menção” (art.º 280.º, n.º 25). Esta prestação de contas pressupunha a emissão de um juízo de valor, ou seja uma avaliação dos professores.

Neste decreto (n.º 3:091, de 17 de abril) podemos encontrar a origem, ainda que tímida, do grupo disciplinar e do seu delegado. No capítulo XXVIII é criado o conselho dos professores de cada disciplina, no caso de serem dois ou mais os professores da disciplina. Refere-se a existência de um presidente que será um professor efetivo dessa disciplina (art.º 33.º e único), mas não há qualquer referência às competências inerentes a este presidente, o que nos leva a inferir a ausência de relevância deste órgão e desta figura no que concerne à coordenação. Apenas é referido que as reuniões ocorrem no início do ano para tratar “dos métodos a empregar no ensino dessa disciplina” (art.º 314.º) e no mês de junho para a organização dos exames e para rever a lista dos livros adotados. No entanto, ressalva-se a existência de reuniões extraordinárias, “sempre que as conveniências do ensino o exijam “ (art.º 314.º).

Por esta altura a referência que encontramos em termos de coordenação surge a nível de uma coordenação de todos os professores de uma classe, observando-se mais características convergentes com a função exercida pelo atual diretor de turma, do que com o coordenador de departamento.

Durante o Estado Novo é criada uma “nova experiência pedagógica” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 27:084, de 1936) substituindo-se o regime de classe por um ensino por disciplinas, que ao contrário do que se verificava anteriormente, tornava o conceito de coordenação indispensável.

Com a implementação desta reforma verifica-se a preocupação com a coordenação, ficando esta a cargo do conselho de ciclo, constituído por todos os professores do ciclo e terá como presidente o respetivo diretor de ciclo. Assiste-se pela primeira vez à existência de um conselho pedagógico e disciplinar constituído pelo reitor, diretores de ciclo e subdiretores e pelo médico escolar. Este conselho tem a seu cargo a unidade e a continuidade da ação educativa.

Com a introdução de um volte face na organização dos liceus implementando-se o regime por disciplinas, é verificável a preocupação do legislador relativamente à coordenação de

professores, mas esta continua a residir no diretor de ciclo e no conselho de ciclo, não havendo referências à preocupação no que à coordenação de diferentes docentes de uma mesma disciplina diz respeito.

Em 1947 a reforma de Fernando Andrade Pires de Lima implementada através do Decreto-Lei n.º 36:507, de 17 de setembro, é justificada pela necessidade de medidas de coordenação, uma vez que o regime de classes encontrou várias dificuldades provocadas por “professores demasiadamente individualistas e ociosos, cada um da sua independência” (ponto 5 do preâmbulo).

Esta reforma é então aprovada através do Decreto n.º 36:508, de 17 de setembro de 1947, segundo o qual o ensino é distribuído por três ciclos: o primeiro com a duração de dois anos, o segundo, três e o terceiro, dois. Este último destinando-se a preparar os alunos para o ingresso no ensino superior.

No 1.º e 2.º ciclos o ensino é coordenado e interdependente. No 2.º é feito por disciplinas isoladas, variando conforme os cursos que os alunos escolhessem. À semelhança do que aconteceu anteriormente, os liceus eram dirigidos por um reitor nomeado pelo Ministro da Educação Nacional (art.º 16.º), sendo o cargo de aceitação obrigatória. O reitor é assistido pelo conselho escolar e pelo conselho disciplinar (art.º 24.º).

Verifica-se um reforço das competências do reitor, das quais sobressai o facto de ter que imprimir unidade à ação educativa do liceu, coordenar as atividades de professores e alunos e procurar o estreitamento das relações entre os professores, para que desta forma fosse proporcionado aos alunos um exemplo de ativa e leal cooperação.

Ao reitor eram também atribuídas as competências de supervisão, uma vez que tinha que assistir às aulas e intervir se se verificasse necessário. Eram-lhe também atribuídas funções de avaliação, tanto do pessoal docente como não docente, uma vez que teria de propor ao ministério os professores que deveriam ser incumbidos de funções especiais, analisar as faltas do corpo docente e não docente enviando relatório para a inspeção do ensino liceal, bem como enviar à inspeção e à direção geral uma ficha biográfica com o registo de cada professor com a indicação das tarefas que se revelaram importantes para o sucesso do ensino.

Em cada liceu existia um vice-reitor e um secretário, nomeados pelo Ministro Educação Nacional de entre os professores efetivos do respetivo quadro. Nos liceus de frequência mista, para além do vice-reitor existia uma diretora de secção nomeada pelo ministro, de entre as professoras efetivas representando o reitor no seu impedimento.

O conselho escolar tinha atribuições essencialmente pedagógicas, sendo constituído por todos os professores de qualquer categoria ao serviço e pelo médico escolar. O conselho disciplinar era constituído pelo reitor, vice-reitor, diretora, secretário, diretores de ciclo, médico escolar e pelos professores de Religião e Moral.

Em 1948 é promulgado o Decreto n.º 37:029, de 25 de agosto, que regulamenta o funcionamento das escolas do ensino profissional industrial e comercial, completando assim o pacote legislativo da reforma de Pires de Lima.

Neste decreto assistimos assim a uma enumeração exaustiva das competências do diretor de cada escola ao longo de 22 alíneas, que tem a seu cargo a “superintendência pedagógica, disciplinar e administrativa” (art.º 98.º) Estas competências situam-se a nível pedagógico, disciplinar e administrativo e entre elas podemos destacar no âmbito da coordenação “suscitar a activa e permanente cooperação de todos os professores, mestres e alunos na obra educativa da escola (...)” (art.º 103.º, e) e assistir com frequência às aulas e sessões de trabalho escolar, intervindo na sua realização se necessário for” (art.º 103, m).

Ao diretor incumbia também informar a Inspeção do Ensino Técnico Profissional sobre a qualidade do serviço dos professores e mestres e quaisquer outras que lhe fossem confiadas, bem como o envio para a Direção geral até 10 de setembro de cada ano, de uma ficha biográfica, com referência a cada professor e mestres mencionando quaisquer trabalhos e iniciativas que tenham contribuído para o sucesso do ensino. Nas escolas com o número de alunos superior a 600, o diretor seria coadjuvado por um subdiretor e por um ou mais diretores de curso ou grupos de curso.

Surge neste decreto pela primeira vez a figura do delegado de disciplina que poderá ser designado pelo diretor da escola mediante autorização do diretor-geral que deverá “orientar e coordenar o ensino daquelas disciplinas e a organização das provas de frequência e dos exames finais, bem como fiscalizar o serviço dos professores eventuais, sobre o qual lhe cumpre prestar informação ao conselho escolar” (art.º 114.º). No entanto, este delegado seria um representante do diretor para cada grupo de disciplinas e não um representante do grupo junto do diretor².

Ao conselho escolar, segundo este decreto constituído por professores efetivos, adjuntos, contratados do quadro e auxiliares ao serviço na escola, eram também atribuídas competências no âmbito da coordenação, nomeadamente a de “estudar e propor os melhores processos de coordenação e de interpenetração do ensino feito nas diversas disciplinas (...)” (art.º 123.º, h).

² Cf. Sá (1997)

Ainda durante o Estado Novo a complexidade da escola de massas torna premente novas estruturas de gestão intermédia, que tome a turma como unidade, o que culmina na criação da estrutura do diretor de turma em 1968, com a aprovação do Estatuto do Ciclo Preparatório e do Ensino Secundário (decreto n.º 48572/68, de 9 de setembro).

A preocupação do legislador com a coordenação do ensino surge na medida em que explicita que deverá ser conseguida "através de adopção de temas centrais, progressivos e oportunos, à volta dos quais se fará, na medida do possível, a aplicação e valorização das matérias leccionadas nas várias disciplinas" (art.º 14º). A definição destes temas centrais será da responsabilidade do conselho escolar.

Verifica-se a referência à necessidade de reuniões de professores por conjuntos, por forma a ajustar a orientação do ensino das diferentes disciplinas às necessidades da integração nos temas escolhidos, sendo valorizada a necessidade do trabalho corporativo entre os professores, que origina a formação pela primeira vez dos conselhos de turma, presidindo a estes o diretor de turma, figura também inexistente até aqui.

Para além da criação da estrutura do diretor de turma, é igualmente neste decreto que aparece a estrutura intermédia de delegado de cada disciplina ou conjunto de disciplinas, que terá que "orientar e coordenar o ensino daquela disciplina ou conjunto de disciplinas e a organização de eventuais provas finais de frequência e o serviço de exames finais, bem como fiscalizar o serviço de professores provisórios sobre o qual lhe cumpre prestar informação escrita ao conselho escolar" (art.º 146º).

Assistia-se, desta forma, à criação de novas estruturas de coordenação e direção de professores, o diretor de turma e o delegado de disciplina que seriam "uma alteração estrutural substantiva de natureza distinta da que subjaz à substituição do diretor de classe pelo diretor de ciclo" (Sá, 1997: 92).

O incremento da escola de massas leva a que o estado passasse a encarar a educação como estratégia de desenvolvimento e cultural. A instituição da escolaridade obrigatória e a reforma de Veiga Simão "permite no interior da escola, a ocupação, por parte de professores e alunos, de espaços de participação que cada vez tornam mais evidente a necessidade de "democratização da sociedade", efeito não desejado pelo sistema político no seu todo" (Formosinho & Machado, 1998:100). Esta reforma, promulgada pela Lei n.º 5/73, assume que uma das funções do estado será assegurar o direito à educação a todos os portugueses baseado

no mérito, bem como efetivar a obrigatoriedade da escolaridade básica, tendo como princípio a igualdade de oportunidades.

Com o alargamento da escolaridade pretendia-se, entre outros, fortalecer a consciência cívica e social (art.º 3, secção I, cap. II), e “assegurar a todos os Portugueses a preparação mínima indispensável à sua participação responsável na sociedade” (secção 3, subsecção 1, base VI, art.º 1, c).

Relativamente à Lei de 1968, a Lei de 1973 é deveras mais inovadora, uma vez que, para além de assegurar a educação para todos, torna-a obrigatória, pelo menos no que ao ensino básico diz respeito, que terá a duração de oito anos. É feita referência várias vezes à participação dos cidadãos tanto na vida internacional como na vida social. Um dos seus fins específicos seria “fomentar o espírito científico, crítico e criador, a capacidade de observação e de reflexão (...)” (cap. II, Secção 1.ª, Base – IV, art.º 3.º, b).

Não obstante os princípios inovadores e a referência à reflexão e participação dos cidadãos, parece-nos que o espírito do legislador seria demasiado ambicioso perante o regime político da altura. Para além disso também “o facto de a lei não ter chegado a ser objecto de regulamentação nos impede de uma confirmação segura das intenções do legislador” (Lima, 1992:213).

2. A 1.ª FASE DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

O 25 de abril de 1974, tendo desde logo obtido a adesão popular, “inaugurou um período que, estendendo-se até 1976, ficaria marcado por uma verdadeira descompressão social e política, pela reanimação e remobilização da sociedade civil, pela sua organização em movimentos e partidos políticos, sindicatos, associações e grupos informais (...)” (Lima, 1992:217). Desta forma, a escola não seria exceção e rapidamente assistimos à tomada do poder pelas assembleias de estudantes e professores associada ao afastamento de reitores, diretores e professores que demonstrassem ter algum tipo de apreço pelo antigo regime³. De facto, assistimos inclusive à necessidade de “uma legislação *a posteriori*” (Lima, 1992:231) através da promulgação do Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio, que vem decretar as comissões democraticamente eleitas, às quais são conferidas as atribuições que incumbiam aos anteriores órgãos de gestão (art.º 2.º).

³ Lima (2006a) considera este período uma verdadeira expressão de autonomia “*de facto* embora não *de jure* “. O afastamento de reitores e diretores, e a sua substituição por órgãos colegiais, a abertura à participação de vários atores e a tomada de decisões relativa a diversas áreas, constituem prova desta autonomia praticada embora não decretada.

A 21 de dezembro de 1974 é então promulgado o decreto-Lei 735-A/74, instituindo pela primeira vez os órgãos de gestão da escola: o conselho diretivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Com a criação destas estruturas democráticas pretendia-se assegurar a representação de todos os atores da escola, nomeadamente docentes, discentes e funcionários administrativos e auxiliares⁴.

No que concerne ao conselho pedagógico, este órgão era constituído por representantes dos docentes e dos alunos, presidido pelo presidente do conselho diretivo. Relativamente às competências deste órgão, apenas é referido que serão aquelas que anteriormente eram atribuídas aos conselhos escolares e conselhos escolares disciplinares das escolas preparatórias e secundárias, no que não tivesse sido alterado pelo decreto.

3. PERÍODO DE NORMALIZAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

É a partir da publicação do decreto de Sottomayor Cardia, a 23 de outubro de 1976 que assistimos a uma implementação alicerçada da estrutura do delegado de grupo e respetivos conselhos de grupo, que integrando o conselho pedagógico, constituirão um dos órgãos de gestão das escolas até aos nossos dias.

Com a promulgação do decreto-Lei n.º 769-A/76, a constituição do conselho pedagógico, cujo conceito de coordenação lhe será doravante inerente, será imbuída do novo espírito democrático tendo representantes dos docentes e discentes. No que concerne ao pessoal docente, este conselho será, então, constituído por um professor delegado de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, profissionalizado. No que respeita aos discentes, estes serão representados por um delegado de cada ano. Os delegados de grupo ou disciplina serão agora eleitos pelos seus pares e não nomeados como acontecia antes do 25 de abril.

Como principal incumbência o conselho pedagógico assumirá a orientação pedagógica do estabelecimento de ensino “promovendo a cooperação entre todos os membros da escola, de modo a garantir adequado nível de ensino e conveniente formação aos alunos” (art.º 24.º).

⁴ Lima não só considera este o único e verdadeiro ensaio de autonomia, como acrescenta que o Decreto-Lei n.º 735- A/74, de 21 de dezembro vai “estancar as práticas autonómicas tentando proceder a uma normalização precoce do governo das escolas e impondo um “modelo de gestão” uniforme, baseado na criação de três órgãos (conselhos directivo, pedagógico e administrativo), na consagração do carácter electivo e colegial do conselho directivo, na proibição das assembleias e dos plenários com carácter deliberativo, na sujeição de todos estes órgãos às políticas e às regras centralmente definidas” (2006a:13).

O decreto de Sottomayor Cardia define também os órgãos de apoio ao conselho pedagógico: os conselhos de docentes, de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade e de ano e turma.

Os conselhos de grupo, disciplina ou especialidade teriam que “estudar, propor e aplicar de forma coordenada as soluções mais adequadas ao ensino das respectivas disciplinas ou especialidades (...)” (art.º 26.º). Para os conselhos de ano ou turma sobriam as questões de natureza disciplinar. As competências do delegado de grupo ocupam apenas o art.º 29.º, no qual é referido que terá que “coordenar e orientar os trabalhos de quantos exerçam a docência nesse grupo.” A seu cargo terá igualmente a direção de instalações e será responsável pelo património que lhe for confiado.

O regulamento de funcionamento do conselho pedagógico é publicado a 8 de novembro de 1977. São alvo de regulamentação questões como a entrada em funcionamento dos seus membros, a periodicidade, duração, convocação, atas, e faltas a reuniões.

No que concerne às atribuições deste órgão, assistimos a uma maior especificação, sendo elencadas 20 atribuições. Entre elas destacamos: “aperfeiçoar e coordenar os critérios de avaliação” (3.1.8), “promover a coordenação interdisciplinar” (3.1.9) e ainda “diligenciar para que as aulas sejam inteiramente aproveitadas de acordo com os fins a que se destinam, e devidamente complementadas por actividades paraescolares” (3.1.13). Esta última pressuporia uma supervisão por parte dos elementos deste conselho das aulas dadas, mas na realidade não há qualquer indício se, e de que forma, era efetuada este tipo de supervisão.

Assistimos também a uma distinção entre o que são atribuições do órgão e as que competem a cada membro. Ao conselho de grupo, disciplina ou especialidade, classificado aqui como órgão de apoio ao conselho pedagógico, serão atribuídas as seguintes competências: “a) apoiar o trabalho dos professores, promovendo a troca de experiências sobre metodologia, técnicas e materiais de ensino; b) reflectir sobre os problemas relacionados com a avaliação dos alunos; c) proceder à análise crítica dos programas e de qualquer outra documentação específica proveniente dos serviços centrais; d) participar no intercâmbio pedagógico com outros estabelecimentos de ensino; e) realizar o levantamento do material didáctico e bibliográfico ao dispor dos respectivos docentes; f) inventariar as necessidades do grupo, disciplina ou especialidade e informar o conselho directivo, para efeito de aplicação das verbas atribuídas ao estabelecimento de ensino; g) elaborar um *dossier*” (Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro, art.º 7.1.7).

Ao delegado de grupo competirá pouco mais do que “transmitir ao conselho pedagógico as recomendações do conselho de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade” (alínea d) e “transmitir ao grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade as diretivas pedagógicas recebidas” (alínea f). O delegado deverá ainda orientar e coordenar a ação pedagógica dos docentes do grupo, no que concerne à atualização científica e pedagógica, na análise crítica dos programas e planificação das atividades, no estudo e aplicação dos processos e critérios de avaliação, e ainda no apoio e esclarecimentos a prestar aos docentes menos experientes, apoiando-os igualmente na escolha e classificação de material didático e organização de dossiês.

Para além da função de receber e transmitir informação entre os órgãos, o delegado assumia a orientação e a coordenação dos docentes, entendidas aqui como apoio a prestar aos restantes docentes em caso de eventuais dúvidas.

Em 1980 é publicado o Decreto-Lei n.º 376/80, de 12 de setembro, que vem alterar a constituição do conselho pedagógico (cf. art.º 22.º), assistindo-se a um alargamento da sua composição, dado que competia também a este órgão de gestão a coordenação da profissionalização em exercício dos docentes. Desta forma, terão assento neste órgão os delegados do conselho pedagógico para a profissionalização em exercício e os orientadores dos estágios pedagógicos do ramo de formação educacional e dos estágios pedagógicos das licenciaturas em ensino. Poderiam ainda assistir às reuniões do conselho pedagógico, embora sem direito a voto, representantes dos docentes que se encontravam a realizar a profissionalização em exercício. Pela primeira vez poderá ser chamado a integrar este conselho um membro da direção da associação de pais e encarregados de educação.

Tendo em conta a existência da profissionalização em exercício, competirá também ao conselho pedagógico “o acompanhamento, através do delegado ou delegados para o efeito eleitos, conforme se trate de profissionalização abrangendo uma ou mais disciplinas, da actividade dos professores em formação nos estabelecimentos de ensino” (art.º 24.º, c).

Este decreto-lei tornou necessário a alteração ao regulamento do funcionamento do conselho pedagógico e dos respetivos órgãos de apoio. A portaria n.º 970/80, de 12 de novembro vem cumprir essa necessidade e promove desde logo uma distinção entre atribuições gerais e específicas do órgão. Nas suas atribuições gerais é agora incluída a criação de atitudes e realização de ações numa perspetiva de formação contínua, procurando assegurar as condições para o seu desenvolvimento. Nas atribuições específicas assiste-se a uma maior responsabilização deste órgão, e conseqüente dependência do conselho diretivo relativamente às

deliberações por ele emanadas. No que respeita aos critérios pedagógicos a ter em conta na organização do ano escolar, relativamente à organização de turmas, aproveitamento de espaços, distribuição de serviço letivo e não letivo, elaboração de horários, relações com as associações de estudantes e encarregados de educação e organização de exames, a portaria n.º 679/77, de 8 de novembro impunha como atribuição do conselho pedagógico dar parecer, enquanto que nesta portaria (n.º 970/80, de 12 de novembro) este órgão tem a seu cargo a definição destes critérios.

No que respeita à formação contínua, observa-se também uma maior responsabilização deste conselho, uma vez que, anteriormente apenas que “propor a realização no estabelecimento de acções de actualização e de aperfeiçoamento dos docentes” (art.º 3.1.10), e de acordo com a portaria 970/80 terá que elaborar o plano de formação de todos os docentes, bem como colaborar com as direcções regionais e os órgãos competentes pela formação, na actualização das necessidades de formação dos docentes e a respetiva avaliação.

Também no que diz respeito às relações escola-meio, são mais específicas as atribuições do conselho pedagógico, nomeadamente no que concerne à apresentação de propostas que favoreçam um maior conhecimento do meio, na colaboração na inventariação das necessidades em termos de formação e na adoção de medidas que visem o estreitamento de relações entre a escola e o meio.

A crescente valorização deste órgão poderá também ser observado pelo facto de que as faltas dadas a uma reunião equivalem agora a três tempos letivos, ao contrário do que acontecia anteriormente, quando uma falta equivalia apenas a um tempo letivo, facto também válido para as reuniões de grupo, subgrupo ou especialidade.

A par da especificação das atribuições do conselho pedagógico, e conseqüente responsabilidade e responsabilização de cada elemento que o compõe, é notória uma maior pormenorização das atribuições do delegado, subdelegado e do representante do grupo, subgrupo ou disciplina. De entre as dez atribuições dispostas nesta portaria, podemos salientar a representação dos professores no conselho pedagógico, a orientação e a coordenação dos docentes com vista à sua formação contínua, acompanhar a profissionalização em exercício, atuando como recetáculo e transmissor de informação do conselho pedagógico para o grupo e do grupo para o conselho pedagógico. Ressalta-nos ainda a atribuição de “assegurar uma participação efectiva na análise e crítica da orientação pedagógica nomeadamente no que se refere a programas, métodos, organização curricular e processos e critérios de avaliação do

trabalho realizado por docentes e discentes” (36.4), o que poderá ser entendido como a assunção de falta de participação dos docentes, no que se refere ao trabalho colaborativo no grupo.

A intensificação do trabalho do delegado dentro dos grupos e enquanto representante do conselho pedagógico parece também ser entendida pelo legislador ao prever nesta portaria, pela primeira vez a existência de um subdelegado, que substituirá o delegado nas suas faltas e impedimentos e que repartirá com o delegado as tarefas. Pela primeira vez assistimos ao aparecimento de “requisitos desejáveis para o desempenho do cargo de delegado” que serão a prática docente do docente profissionalizado, a disponibilidade para a relação pessoal e grupal, o espírito de iniciativa e de dinamização da ação educativa, e a capacidade de organização e coordenação das atividades pedagógicas.

4. A REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO

A reforma educativa tem início com a aprovação da LBSE em outubro de 1986 (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) e terá como princípios "contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias" (art.º 3º, b) e, ainda, "descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido comunitário e níveis de decisão eficientes" (*id, ibid., g*).

Reconhecia-se que o sistema educativo estava longe de corresponder às necessidades do país, sendo que a reforma deveria “ preparar o sistema educativo para responder oportuna e eficazmente aos novos desafios” fossem “eles decorrentes da adesão à CEE ou da inevitável emergência de uma nova sociedade de inteligência, de criatividade, de formação permanente e de justiça social” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86).

Desta forma, é criada a CRSE para que tomasse a seu cargo o planeamento e a programação desta reforma, de modo a que, sem percalços, resultasse de forma eficaz.

Como princípios genéricos a considerar a CRSE deveria ter em conta a necessidade de descentralizar a administração educativa, tanto no plano regional e local como no plano institucional; a intenção de modernizar o sistema de ensino, tanto na sua organização estrutural

e curricular como nos métodos e técnicas da sua prática e o propósito de valorizar os recursos humanos disponíveis e assegurar maior exigência qualitativa ao serviço de ensino prestado.

Não obstante decorrerem os trabalhos da CRSE, os meados da década de 1980 correspondem a uma “fase de produção de um extenso *corpus* de diplomas que regulamentará ao detalhe a vida nas escolas básicas e secundárias” (Lima, 2009:234). É neste contexto que surge o Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho, uma vez que segundo a tutela existiria a necessidade de responsabilizar “o conselho pedagógico na formação dos docentes, facultando os meios que permitam uma acção dinamizadora e um carácter mais participativo no âmbito da formação e da gestão pedagógica das escolas e promovendo com eficácia a interacção escola-comunidade envolvente” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho). Este decreto surge também pela necessidade identificada de reunir num só diploma toda a legislação que se referia à gestão pedagógica.

No que respeita à composição do conselho pedagógico, é acrescentado o vice-presidente do conselho diretivo (no caso das escolas preparatórias e secundárias), o que aumenta a representação neste órgão do conselho diretivo, o secretário do conselho diretivo (tratando-se de assuntos relativos à ação social e escolar), um professor representante dos docentes que lecionam técnicas especiais e um representante do conselho consultivo.

Este último órgão de apoio ao conselho pedagógico é criado através deste decreto, no âmbito das atribuições diretamente ligadas ao relacionamento escola-meio. Este órgão era composto pelo presidente do conselho pedagógico, o representante das associações de pais e encarregados de educação, o representante das associações de estudantes, um representante da autarquia local, um representante das associações culturais e recreativas (quando houver), um representante dos interesses socioeconómicos da região, o médico escolar ou delegado de saúde, o psicólogo e a assistente social (caso existam). A este órgão competiria emitir pareceres, formular sugestões, articular a escola com o meio, apreciar e colaborar no plano de atividades da escola e participar nas reuniões do conselho pedagógico, através de um seu representante.

Nesse decreto não se verificam alterações significativas no que diz respeito às atribuições do conselho pedagógico, mantendo-se a distribuição relativa a atribuições no domínio da orientação pedagógica, de formação e da relação escola-meio. No entanto, verifica-se um retrocesso no que ao número de tempos letivos correspondentes às faltas às reuniões diz respeito, tanto de conselho pedagógico como de grupo. Desta forma, uma falta a uma destas reuniões equivale a dois tempos letivos.

No que concerne às matérias de opção de funcionamento do conselho pedagógico, tal como anteriormente, este conselho poderá reunir em plenário ou por secções, tornando, porém, obrigatório a existência da secção de formação.

O delegado de grupo de acordo com o decreto é imbuído de atribuições semelhantes às anteriormente decretadas, mas os requisitos necessários ao desempenho das suas funções tornam-se agora mais exigentes e são necessários conhecimentos dos fundamentos e teorias básicas no domínio das ciências da educação, a receptividade à mudança e ao progresso das ciências e das novas tecnologias, a capacidade de promover e estimular uma permanente autoformação de cada membro do grupo e ainda flexibilidade, decisão e abertura crítica.

Se por um lado, poderá entender-se que poderia ter sido dado um passo atrás na valorização da função do delegado quando é reduzida a carga letiva equivalente a uma reunião, por outro, neste decreto assiste-se à sua valorização, uma vez que é decretada a redução de serviço letivo para os delegados que poderá ir de quatro a seis horas semanais, de acordo com o número de docentes

4.1 A GESTÃO INTERMÉDIA NOS DOCUMENTOS DA CRSE

Como é referido por Sá “a gestão intermédia foi o domínio que mereceu um investimento mais inovador” (1997:104) nos trabalhos da CRSE.

No relatório final das atividades levadas a cabo pelo grupo de trabalho constituído por Formosinho, Fernandes & Lima (1988), no âmbito da CRSE, são apresentados os modelos de organização das escolas básica e secundária assentes em vários princípios entre eles destacando-se o predomínio da pedagogia sobre a administração, e da gestão pedagógica sobre a gestão administrativa, bem como a progressiva especialização das funções de gestão, estabelecendo-se claramente a distinção entre funções de direção e funções de gestão.

É feita a apologia de uma direção democrática, sendo designado como órgão de direção das escolas o conselho de direção, órgão colegial e eleito democraticamente pelos corpos eleitorais e com o “poder de, em concordância com as políticas definidas a nível nacional e regional, decidir sobre todas as questões relevantes a nível pedagógico e administrativo” (Formosinho, Fernandes & Lima, 1988:158).

A gestão pedagógica e administrativa fica a cargo da comissão de gestão, a quem será atribuída a implementação do plano anual de atividades aprovado pelo conselho de direção e pela gestão quotidiana da escola.

O conselho pedagógico será um órgão de consulta e apoio à comissão de gestão e ao conselho de direção, sendo um órgão de coordenação pedagógica. Como principais competências deste órgão são referidas “competências genéricas e nos domínios da coordenação e orientação educativa, do apoio educativo, da coordenação curricular disciplinar, e da formação contínua dos professores e do pessoal não docente” (*id.*, *ibid.*:163).

São previstos níveis intermédios de gestão pedagógica surgindo entre eles o coordenador de grupo ou disciplina.

Neste relatório reconhece-se a exigência e a responsabilidade bem como o “carácter especializado da gestão”, propondo a realização de cursos de formação em organização escolar ou outros cursos de pós-graduação em organização e administração escolar sendo ainda mencionado que todos os docentes pertencentes a órgãos de gestão têm que ser docentes efetivos da escola.

4.2 O DECRETO-LEI N.º 172/91: UM MODELO EXPERIMENTAL DE DIREÇÃO E GESTÃO

Apesar da criação do grupo de trabalho da CRSE pelo governo, este indiferente e até em “contraciclo”, como é referido por Lima (2011e), com as propostas de descentralização e predomínio da autonomia, acaba por implementar o Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro, e mais tarde o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, que optam claramente pelo princípio da desconcentração em detrimento da descentralização, ao criar as direções regionais dependentes do poder central, que por sua vez fazia executar de forma eficiente e eficaz as decisões produzidas pelo ministério da educação. Contrariamente ao que era esperado, assistia-se a um processo de desconcentração, e não de descentralização, uma vez que, como referem Formosinho e Machado “só poderíamos falar de descentralização se existissem organizações e órgãos locais não dependentes hierarquicamente da administração central do estado e, portanto, não sujeitos ao poder de direção do estado, autónomas administrativa e financeiramente com competências próprias e representando os interesses locais” (1998: 109).

Apesar de se reconhecer a necessidade de uma maior descentralização de funções e de poderes e o reforço da autonomia, esta seria concretizada apenas pela existência de um projeto educativo próprio, que seria elaborado e executado de forma participada por todos os elementos pertencentes à escola.

Num contexto de desconcentração, em vez de descentralização, em 1991 é implementado à experiência o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, que definia o modelo de direção e gestão. Desde logo é assumido que “a estabilidade e a eficiência da administração são

garantidas por um órgão unipessoal, o director executivo” (preâmbulo). A direção é assumida pelo conselho de escola e de área – escolar. O diretor executivo era o órgão de administração e gestão do estabelecimento de ensino, sendo o conselho administrativo “o órgão deliberativo em matéria de gestão administrativa e financeira da escola” (Capítulo III, Secção II, art.º 25.º).

Neste decreto verifica-se uma clara desvalorização do órgão do conselho pedagógico, uma vez que não é mais considerado um órgão de gestão, mas um órgão de orientação educativa e de apoio aos órgãos de direção, administração e gestão da escola. No que concerne às competências, estas situam-se unicamente no plano da elaboração e da emissão de parecer relativamente aos documentos estruturantes da escola.

Relativamente às estruturas de orientação educativa, é neste decreto que assenta a origem do atual departamento curricular, que seria constituído por todos os docentes que lecionam a mesma disciplina ou área disciplinar ou façam parte do mesmo grupo de docência, sendo o chefe do departamento eleito de entre os professores que pertencem ao departamento. O modelo impunha uma nova e ambiciosa forma de coordenação, desde logo porque assentava numa organização inovadora de docentes, que para além das dificuldades de trabalho corporativo evidenciadas por este grupo verificado ao longo dos tempos, teriam que rapidamente adaptar-se a reunir, partilhar, cooperar com docentes de outras disciplinas, que, por imposição normativa, passariam a pertencer a um mesmo departamento

Após a implementação do novo regime jurídico de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação, instituído pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, era necessário proceder à regulamentação das estruturas de orientação educativa. As competências do departamento curricular e do respetivo chefe de departamento são regulamentadas através da portaria n.º 921/92, de 23 de setembro. As competências do departamento curricular, quando comparadas com as anteriormente atribuídas aos conselhos de grupo, são mais exigentes, até pelo grau de autonomia conferido às escolas, e que dependia nomeadamente da gestão do currículo e que passaria por uma análise da “conveniência do agrupamento flexível de cargas horárias semanais para as diferentes disciplinas” (art.º 3.º, c). A coordenação das atividades pedagógicas a desenvolver pelos professores do departamento é indubitavelmente mais difícil, uma vez que o número de professores pertencentes ao departamento aumenta consideravelmente, bem como a diferença de interesses e pontos de vista oriundos do facto de pertencerem a grupos diferentes.

A inovação produzida ao nível de criação de uma nova estrutura de orientação vai concomitantemente exigir do responsável eleito para chefiar este grupo, o exercício de um cargo que se tornará mais exigente do que o do anterior delegado de grupo. O chefe do departamento curricular teria que ser eleito pelos professores que integravam o departamento “considerando a sua competência pedagógica e científica, bem como a sua capacidade de relacionamento e liderança” (art.º 4.º). A apresentação ao conselho pedagógico de propostas de agrupamentos flexíveis de tempos letivos para cada disciplina, a promoção da articulação entre a formação inicial e a formação contínua dos professores do departamento estão entre as competências atribuídas ao chefe do departamento. Salientamos ainda, a competência que decorria do processo de autonomia que estava a ser implementado nas escolas e uma das mais exigentes, até pela inovação que representava o processo, que era a de “assegurar a participação do departamento na elaboração, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola, bem como do plano de actividades e do regulamento interno do estabelecimento” (art.º 5.º).

O facto de funcionar como decreto experimental levou à criação de um conselho de acompanhamento e avaliação (CAA) com o objetivo de emitir parecer sobre a aplicação experimental deste novo modelo de administração dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, constante do referido decreto.

Este conselho tinha como missão avaliar a aplicação do modelo de direção, durante um período experimental de três anos e formular recomendações sobre a conceção, a formulação e as condições da sua aplicação.

Da análise avaliativa de um “novo modelo” de administração escolar, o CAA não deixou de referir que “tal aplicação provocou um importante processo de reflexão no âmbito da problemática, não só da administração escolar, mas da própria administração educativa considerada na sua globalidade, facto de assinalar como positivo” (CAA, 1996:46).

Como positivo é referido também, o empenho dos diversos atores, quer da escola, quer fora dela, que “ não reduziu a sua capacidade crítica, aliás, de uma forma geral, formulada em termos construtivos” (CAA, 1996:47).

O verdadeiro problema identificado pelo CAA não residiu na avaliação da estrutura normativa do modelo, mas no facto de que a sua aplicação dependia da introdução de profundas alterações na administração educativa portuguesa. A par disto, o “Conselho refere-se à desarticulação existente entre o vector administração escolar e outros vectores centrais no âmbito da reforma educativa (...)” (Lima, 2006a:25).

Um dos pontos apontados como negativos é o excesso de regulamentação contrariando a diversidade de cada escola, as diversas ambiguidades nas competências, no protagonismo e na inter-relação dos principais órgãos que integram o modelo, ambiguidades estas que vão produzir um grau de conflitualidade estrutural que diferiu de escola para escola. Como consequência, as ambiguidades e a própria dificuldade na aplicação do modelo acabam por relegar os aspetos pedagógicos para segundo plano, contrariando um dos princípios patente na LBSE.

Foram também identificados como fragilidades, a insuficiente formação dos diferentes atores pertencentes aos órgãos de gestão, incluindo a intermédia, a ausência de formas de comunicação conducentes à diminuição do “distanciamento” entre os órgãos de gestão e os vários elementos da comunidade escolar e ainda a falta de processos de autoavaliação de cada escola.

De uma forma geral poderá afirmar-se que o princípio da democracia está patente na conceção e na aplicação do modelo, embora encontre alguns entraves na sua prática, nomeadamente na ambiguidade do processo de recrutamento do diretor executivo, misto de concurso e de eleição.

Um dos princípios consagrados na LBSE (art.º 45.º), a importância da separação das funções de direção e gestão, verificou-se presente neste modelo, provando-se ser uma das componentes mais inovadoras do modelo, apesar de se terem verificado na prática dificuldades de relacionamento entre si e com a orientação educativa, causadas pela difícil adaptação dos atores a uma estrutura organizativa diferente da que era praticada até então, pela própria diversidade de cada ator e pela natureza de cada escola e concomitantemente, pelas ambiguidades existentes nos normativos sobre a delimitação de funções e a distribuição de poderes.

No que concerne às estruturas intermédias e mais concretamente aos departamentos curriculares, o CAA recomenda a sua manutenção, dando, no entanto lugar, a uma maior flexibilidade na sua organização. No que concerne à manutenção da figura de delegado de disciplina, esta possibilidade deverá ser deixada em aberto, no âmbito da flexibilidade preconizada anteriormente, bem como deixar a cada escola a elaboração dos regulamentos destas estruturas.

De acordo com o CAA, o papel do conselho pedagógico é indubitavelmente o de uma estrutura de orientação educativa, perdendo capacidade de fazer implementar ou de implementar as suas deliberações. O facto de se ter conseguido integrar neste órgão docentes

com muita experiência e anos de serviço não provocou uma maior operacionalização do órgão. A criação das novas estruturas com assento neste conselho, implicou mudanças, que foram encaradas negativamente e até “tendo gerado um peso maior das estruturas burocráticas” (CAA:175). No entanto, no que à coordenação diz respeito, como é referido no relatório “no modo como os docentes estão representados, vê-se a preocupação em criar um conjunto de estruturas intermédias de coordenação dos docentes (...)”. De uma forma geral, os membros do conselho pedagógico eram de opinião que este órgão perdera competências e que estas deveriam ser alargadas nomeadamente “na gestão dos currícula, programas e actividades de complemento curricular, bem como de que deveria ter poder de decisão na orientação, acompanhamento e avaliação dos alunos, emitir pareceres vinculativos sobre os assuntos pedagógicos ou aprovar o plano de actividades” (CAA:174 e176).

É registado como positivo a criação de estruturas de acompanhamento e apoio nas direcções regionais de educação, bem como o lançamento de formação em administração escolar, o que pressupõe o reconhecimento da parca preparação dos atores para o exercício de determinados cargos.

Finalmente, e no que concerne ao quadro da estrutura global do sistema educativo, é mais uma vez realçado o excesso de regulamentação, referido como um fator que poderá obstaculizar a adaptação do modelo a cada escola.

Uma das mais profundas críticas a este modelo reside na ausência de autonomia, uma vez que não foi acompanhado de uma descentralização no campo da administração educativa, como já anteriormente foi referido. Desta forma o “centralismo restringe o espaço político de que a escola tem de dispor para formular um verdadeiro projecto educativo, esvaziando a função direcção e desmotivando os respectivos protagonistas” (CAA, 1996:65). No mesmo seguimento Lima refere:

«o "novo modelo" nada de substancial concretiza em termos de autonomia das escolas, sendo de facto, neste domínio, uma continuação do regime anterior. Ambos, de resto, se inscrevem na mesma tradição política e administrativa centralizada e, curiosamente, ambos dependem exactamente do mesmo quadro jurídico-formal, o qual, em caso algum, foi objecto de qualquer alteração ou medida de descentralização”» (aspas do autor, Lima, 2006a: 24).

Para além das críticas severas ao modelo em si, o CAA vai mais longe e defende a utilização não de um modelo, mas de um diploma-quadro, conferindo a cada escola a definição do modelo organizacional que mais se adequa à consecução dos objetivos específicos. Este diploma-quadro terá que ser baseado nos princípios da democraticidade, da participação e da

representatividade, reforçar a ligação entre a escola e a família e prever processos de avaliação interna e externa.

Para que esta autonomia seja “praticada” e não “decretada”, será necessário reduzir a normatização e evitar a excessiva regulamentação produzida pela administração educativa. Ela será produzida dentro da escola e adequada à respetiva realidade.

O CAA tece algumas recomendações nomeadamente no que concerne à necessidade de clarificar diferentes funções e competências dos diferentes órgãos, à duração de três anos para o mandato dos diferentes órgãos de direção, à estabilidade do corpo docente necessária à consolidação de processos de mudança bem como à necessidade de formação para obtenção das competências necessárias ao desempenho de funções nos órgãos de gestão e à preparação do pessoal técnico, administrativo e auxiliar de apoio aos órgãos de gestão.

Não obstante o leque de críticas produzidas a este modelo, o CAA considerava que o relatório produzido deveria constituir um elemento para trabalho e o ponto de partida num processo de implementação de uma nova dinâmica de administração das escolas portuguesas.

Não poderá deixar de se realçar que, apesar de tudo o que foi referido, e de acordo com o CAA, esta experiência revelou-se útil na identificação e antecipação de determinado tipo de dificuldades, o que poderia contribuir para o aperfeiçoamento de um futuro modelo.

5. O DECRETO-LEI 115-A /98: REGIME DE AUTONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO

Após a avaliação do Decreto-Lei n.º 172/91, seguindo as orientações do CAA, a tutela opta pela não generalização do modelo, dando início a um novo processo de estudo e debate culminando com a promulgação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio tendo sido deixada

“para trás a reforma educativa, assim fracassada em termos de adopção de um novo regime de administração das escolas portuguesas que, ao longo de mais uma década, foi estudado, proposto, debatido, legislado e actualizado em termos de experimentação”(Lima, 2006a:35).

Neste decreto a autonomia é encarada como “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” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98), e sendo instituídos como instrumentos fundamentais o projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades.

A administração e gestão das escolas são asseguradas pela assembleia, órgão colegial de participação e representação da comunidade educativa, o conselho executivo ou diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

É então com a introdução do Decreto-Lei 115-A /98, que é implementada uma das mudanças operadas a nível das estruturas intermédias alvo de referência no nosso estudo: o aparecimento do coordenador de departamento.

Neste decreto são estabelecidas as estruturas de orientação educativa, com vista ao desenvolvimento do projeto educativo, colaborando com o conselho pedagógico e com a direção executiva, com o objetivo de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso dos alunos, na perspectiva da promoção da qualidade educativa. Estas estruturas são criadas com o objetivo de reforçarem a articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos, e a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso. No 2.º e 3.º ciclos a articulação ficará a cargo dos departamentos curriculares, estrutura que terá sido repescada do modelo experimental⁵, e que funcionará em pleno pela primeira vez a nível nacional mantendo-se até aos nossos dias. Estes departamentos são coordenados por um docente profissionalizado eleito de entre os docentes que o integram.

A definição das condições de funcionamento e respetiva coordenação das estruturas de orientação educativa são objeto de regulamentação do Decreto Regulamentar 10/99, de 21 de julho. “Enquanto estruturas de gestão intermédia, desenvolvem a sua acção numa base de cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da escola, assegurando a adequação do processo de ensino e aprendizagem às características e necessidades dos alunos que a frequentam” (preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho).

A coordenação das estruturas de orientação educativa será assegurada por docentes profissionalizados, eleitos de entre os docentes, e que, preferencialmente, possuam formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores. Esta referência ao requisito da formação especializada é o reconhecimento da exigência crescente no que concerne ao desempenho da função de coordenador de departamento, bem como da existência de uma lacuna a este nível.

⁵ Cf. Decreto-Lei n.º 172/91.

Ao coordenador de departamento caberá: “a) promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o departamento curricular; b) assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escolas; c) promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica; d) propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos; e) cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas; f) promover a realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas; g) apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido” (art.º 5, ponto 2 do Decreto Regulamentar 10/99).

Relativamente às competências elencadas, verificamos que o coordenador terá agora que promover a troca de experiências e assegurar a coordenação de conteúdos curriculares não só dos elementos de um grupo disciplinar, mas de um grupo de docentes que são oriundos de grupos disciplinares diferentes, o que indubitavelmente aumenta o grau de exigência e de dificuldade no cumprimento das suas funções. Terá também agora que participar na elaboração, assumindo uma maior responsabilidade e responsabilização, dos documentos estruturantes da escola, que podem ser um garante de uma maior autonomia (o que, porém não se veio a concretizar).

No que à avaliação dos docentes diz respeito, o coordenador apenas desempenharia funções, caso pertencesse à equipa especializada, que era eleita de entre os membros que constituíam o conselho pedagógico. E mesmo neste caso, a sua função restringir-se-ia a uma mera verificação da conformidade de todos os itens constantes da legislação, que deveriam constar de um simples relatório de autoavaliação elaborado pelo docente.

Realizada a avaliação da implementação do novo regime de autonomia, administração e gestão⁶, e não obstante do ponto de vista formal poder afirmar-se que as principais mudanças no que concerne às estruturas de gestão foram implementadas, o que é facto é que como refere Barroso “para quem imaginava que o decreto-lei 115-A era muito mais do que uma simples remodelação formal da gestão escolar, os resultados alcançados, no final de dois anos, são frustrantes” (2001:21).

⁶ Cf. Barroso, 2001

Mesmo em termos formais, a implementação das principais mudanças encontraram vários momentos críticos, estando entre estes, o processo de elaboração e homologação dos primeiros regulamentos internos, a constituição dos agrupamentos e o desenvolvimento de contratos de autonomia.

De acordo com Barroso (2001), tendo em conta que umas das maiores mudanças que se esperava ver operada seria a implementação de uma melhoria da democraticidade através de um aumento de participação de diferentes atores na assembleia, órgão de gestão colegial recém-criado, os únicos que parecem de facto ter conseguido algo diferente do que se passava anteriormente são os pais e o pessoal não docente, embora tenham dúvidas relativamente às suas funções e à eficácia do próprio órgão.

No que respeita à constituição do conselho pedagógico, verificou-se que na maioria dos casos se tinha optado pelo número máximo de elementos, 20, sendo que a maioria eram docentes, que representavam as estruturas de coordenação disciplinar. Será também importante referir que, à data, o conselho pedagógico é encarado como “órgão central no processo de tomada de decisões na escola” (*id., ibid.:71*).

Em 2007, decorrida quase uma década sobre a implementação do Decreto-Lei 115-A/98, é promulgado o Decreto-Lei n.º 15/2007 que assenta na assunção de que à data a avaliação de desempenho docente se resumia a um “simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 15/2007), e que não contribuía para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos docentes e para o seu empenho na vida e organização da escola, e que se verificava a necessidade de existir nas escolas “um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação que assegurasse em permanência funções de maior responsabilidade e que constitua uma categoria diferenciada” (*id., ibid.*).

É com a promulgação deste decreto que assistimos a uma alteração do Estatuto da Carreira Docente, com a implementação da divisão da carreira docente em duas categorias: a de professor e a de professor titular, correspondendo a esta última, o exercício de funções de coordenação e supervisão.

A função de coordenador de departamento é então atribuída apenas a docentes enquadrados nesta nova categoria – a de professor titular.

Na admissão ao concurso de professor titular, são requisitos obrigatórios possuir pelo menos 18 anos de serviço docente efetivo e ser aprovado em prova pública.

Para além da criação desta nova categoria de professor titular, este decreto implementa um novo sistema de avaliação de desempenho docente, que atribuí ao coordenador de departamento, a função de avaliador, ou a outros professores titulares por ele designados. O coordenador de departamento poderá também integrar a comissão de coordenação da avaliação⁷.

É ainda disposto neste decreto que a função de coordenador será assegurada pelos supracitados professores titulares, mas preferencialmente com formação especializada nas áreas de organização e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores e orientação educativa (cf. art.º 5.º).

Desta forma, são atribuídas aos coordenadores de departamento, para além das competências definidas no Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, as seguintes: “a) coordenação da prática científico-pedagógica dos docentes das disciplinas, áreas disciplinares ou nível de ensino, consoante os casos; b) acompanhamento e orientação da actividade profissional dos professores da disciplina ou área disciplinar, especialmente no período probatório; c) intervenção no processo de avaliação do desempenho dos docentes das disciplinas, área disciplinares ou nível de ensino; d) participação no júri da prova pública de admissão ao concurso de acesso na carreira” (Decreto-Lei n.º 15/2007, capítulo II, art.º 5, ponto 2).

A avaliação de desempenho docente é regulamentada através da promulgação do Decreto n.º 2/2008, de 10 de janeiro, que é pela primeira vez compartilhada entre o órgão de direção executiva e o coordenador de departamento.

Apesar de, preferencialmente, serem avaliadores os professores titulares com formação especializada, o facto é que em muitas escolas não existiam professores titulares em todos os departamentos e menos ainda com formação especializada. No entanto, é ao coordenador de departamento que é atribuída a função de avaliar os docentes do departamento, ponderando o “envolvimento e a qualidade científico-pedagógica do docente” (art.º 17.º) com base nos seguintes parâmetros classificativos: a) preparação e organização das atividades letivas; b) realização das atividades letivas; c) relação pedagógica com os alunos; d) processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.

⁷ De acordo com o n.º 6 do artigo 43.º do Decreto-Lei n.º 15/2007 compete à comissão de coordenação da avaliação a) Garantir o rigor do sistema de avaliação, designadamente através da emissão de directivas para a sua aplicação; b) Validar as avaliações de *Excelente*, *Muito bom* e *Insuficiente*; c) Proceder à avaliação do desempenho nos casos de ausência de avaliador e propor as medidas de acompanhamento e correcção do desempenho insuficiente; d) Emitir parecer vinculativo sobre as reclamações do avaliado.

No âmbito da referida avaliação, os docentes teriam que requerer aulas assistidas e a observação referida era realizada pelo coordenador de departamento implicando a utilização de instrumentos de registo normalizados. Estes registos deveriam ser elaborados e aprovados pelo conselho pedagógico de cada escola, órgão ao qual pertenciam os coordenadores de departamento.

6. O DECRETO-LEI N.º 75/2008: O NOVO REGIME DE AUTONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO

Ainda no mesmo ano é publicado o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril assenta em dois princípios fundamentais: por um lado, pretende-se uma maior participação das famílias e da comunidade, por outro visa promover as lideranças fortes. Tal como é referido por Lima (2011d):

«No primeiro caso reforça-se a participação dos respectivos sectores no conselho geral, considerado o órgão colegial de direcção estratégica (embora muito longe de assumir as competências do seu congénere nas escolas superiores) e no segundo caso impõe-se, pela primeira vez desde o 25 de Abril de 1974, a generalização da figura o director, órgão unipessoal que, também pela primeira vez, passa a ter o poder de nomear todos os responsáveis pelos “departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica”» (aspas do autor, p.77).

A direcção da escola passará a ser dividida entre o órgão colegial conselho geral, a quem caberá a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projeto educativo, plano de atividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de atividades) e o director, órgão unipessoal a quem “poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição” (preâmbulo). O director terá a seu cargo a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo também o cargo de presidente do conselho pedagógico.

Neste decreto o conceito de liderança forte e eficaz surge relacionado com uma liderança unipessoal, tendo o director o poder de nomear os coordenadores de departamento, responsáveis pelos departamentos curriculares, referidos como principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, havendo lugar neste sentido, a um retrocesso, que nos levaria de volta ao director de classe e de ciclo nomeados pelo reitor e mais tarde pelo director.

O conselho pedagógico constituído, entre outros, pelos coordenadores de departamento, perde poder de decisão, sendo que as suas funções se situam a nível da elaboração, emissão de pareceres, apresentação de propostas e apenas a definição de critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários, os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente e o acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações⁸.

Porém, individualmente, o coordenador de departamento, enquanto estrutura de coordenação e supervisão pedagógica vê aumentar as suas responsabilidades. Desta forma, ao coordenador de departamento compete assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.

É com a publicação deste decreto que assistimos a duas mudanças que maior influência têm exercido no que às funções que são desempenhadas pelos coordenadores de departamento diz respeito. Ambas surgem no decorrer do artigo 43.º. O ponto 3 vem delimitar o número de departamentos curriculares existentes em cada agrupamento, sendo de 4 para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, podendo atingir 6 no caso em que os agrupamentos integrem o pré-escolar e o 1.º ciclo. Esta alteração vai, não só, aumentar o número de docentes que integram cada departamento, como o número de grupos disciplinares que o integram, originando uma maior complexidade e dificuldade no que concerne à implementação do trabalho colaborativo.

Mas uma das mudanças que mais controvérsia tem trazido é a que é enunciada nos pontos 4 e 5, segundo os quais é ao diretor que incumbe a função de designar os coordenadores de departamento e cuja duração do mandato depende do mandato do diretor. Ainda no referido artigo “os coordenadores podem ser exonerados a todo o tempo por despacho fundamentado do director” (ponto 6, art.º 43.º).

Em 2010 a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho vem introduzir novas alterações ao Estatuto da Carreira Docente, nomeadamente o retrocesso no que concerne à divisão da carreira, voltando a estruturar-se novamente numa única categoria, dando assim por finalizada a polémica distinção entre professores e professores titulares.

Não obstante terminar a carreira dentro da carreira docente, continua a defender-se “a senioridade na profissão ao propiciar-se a docentes situados nos últimos escalões da carreira a

⁸ Sobre a perda de competências do CP e a sua concentração no órgão de gestão, o diretor, ver Martins (2009).

sua dedicação a diversas funções especializadas” (preâmbulo). Neste seguimento, as funções de coordenação, orientação e supervisão, bem como a avaliação de desempenho docente “são reservadas aos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior, detentores, preferencialmente, de formação especializada” (ponto 4, art.º 35.º).

Este decreto vem reforçar a importância da avaliação de desempenho docente, sendo o resultado desta valorizado e premiado.

A par da publicação do decreto-Lei n.º 75/2010 é publicado o Decreto Regulamentar 2/2010, de 23 de junho, que vem regulamentar então o sistema de avaliação de desempenho docente.

O júri de avaliação é constituído por membros da comissão de coordenação da avaliação do desempenho e por um relator, designado pelo coordenador de departamento. O relator é um docente que pertence ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado e deverá estar posicionado no mesmo escalão e ter grau académico igual ou superior, sempre que possível.

Ao coordenador de departamento compete supervisionar o trabalho desenvolvido pelos relatores do seu departamento, a avaliação destes, bem como a avaliação de docentes com posicionamento mais elevado na carreira.

De referir ainda que o relator, apesar de ser alguém que preferencialmente detém formação especializada, facto é que na maioria dos casos este requisito não se verifica, ficando o relator dependente da orientação e da supervisão exercida pelo coordenador de departamento.

No que concerne à avaliação de desempenho do próprio coordenador de departamento, este é avaliado pelo diretor e na ponderação da avaliação entrará o seu desempenho como avaliador, função para a qual, a maior parte dos docentes não possui o mínimo de conhecimento e habilitação. Não obstante a referência feita já anteriormente à necessidade de especialização docente, a verdade é que este fator é tido como preferencial e não obrigatório. Desta forma, pelo novo regime assumirão o cargo de coordenador de departamento os docentes integrados no 4.º escalão, o que apenas indicia que o docente tem vários anos de serviço, mas de forma alguma é garante de qualquer especialidade ou capacidade de liderança e de desempenho de funções de coordenação e supervisão.

Em jeito de síntese podemos referir que as competências exercidas pelo delegado de grupo por altura do seu aparecimento⁹, se situavam a nível meramente superviso e burocrático,

⁹ Cf. Decreto n.º 37:029 e decreto n.º 48572/68.

porque implicavam o controlo e a fiscalização do trabalho de docentes para posterior comunicação ao conselho escolar.

Posteriormente, e já em plena fase de normalização da gestão democrática¹⁰, apesar da vertente ainda extremamente burocrática da participação e convocação de reuniões, de recetáculo e transmissor de informações, encontramos também funções do delegado já ligadas ao trabalho de grupo que terá que orientar e coordenar relativamente a vários aspetos.

Na década de 80¹¹, às funções que eram anteriormente atribuídas ao delegado de grupo acrescem agora as inerentes ao acompanhamento da profissionalização em exercício. Mais tarde, e em virtude da promulgação de novo decreto¹², verifica-se que as competências do delegado se mantêm, sendo apenas acrescentadas as relacionadas com a direção de instalações próprias ou adstritas ao grupo. Surge também nesta altura a referência à importância da cooperação e da troca de experiências entre os docentes, sendo assumida como competência do delegado.

No final da década de 90¹³ surge então o coordenador de departamento, que mantém a preocupação com a cooperação entre os docentes, verificando-se a existência de competências mais específicas no que diz respeito à diferenciação pedagógica e à autonomia, uma vez que ao coordenador compete promover a adequação dos objetivos e conteúdos à realidade da escola, bem como a promoção de estratégias com vista à diferenciação pedagógica e a apresentação de propostas de desenvolvimento de componentes curriculares locais e adoção de medidas para melhorar a aprendizagem dos alunos. Por esta altura, ao coordenador compete também promover o espírito do professor reflexivo ao promover atividades de investigação. A estas competências, que se revelam mais complexas e de uma maior responsabilidade, acresce ainda o facto de nesta altura o coordenador ter um maior número de elementos a seu cargo e provenientes de grupos disciplinares diferentes. Em 2007¹⁴ ao coordenador de departamento são ainda atribuídas as competências relacionadas com o processo de avaliação docente, sendo avaliador dos docentes do departamento.

Finalmente e com a publicação do novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos através da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, o coordenador de departamento é confrontado com a diminuição do número de departamentos, o

¹⁰ Cf. Portaria n.º 679/77.

¹¹ Cf. Portaria n.º 970/80.

¹² Cf. Decreto-Lei n.º 211-B/86.

¹³ Cf. Decreto Regulamentar 10/99

¹⁴ Cf. Decreto-lei n.º 15/2007.

que vem aumentar ainda mais o número docentes e o grupos disciplinares que constituem cada departamento, aumentado também a complexidade da suas funções, bem como a dependência hierárquica a um diretor que tem o poder de o nomear bem como exonerar. Ao analisarmos a descrição das competências verificamos pela primeira vez a utilização da palavra “supervisão” que podemos comparar com a palavra “fiscalizar” usada na descrição das competências do delegado no Estado Novo. Aliás, o coordenador é encarado como “estrutura de coordenação educativa e supervisão pedagógica” exercendo o controlo e a supervisão em vários domínios.

Ao coordenador de departamento compete ainda promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho docente, que tem sido objeto de variada regulamentação que, como já referido, acresce em muito a responsabilidade e o volume de trabalho do coordenador de departamento.

7. O COORDENADOR DE DEPARTAMENTO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

Para além da crescente responsabilidade que tem sido atribuída ao coordenador de departamento, as suas funções assumem especial relevância quando inseridas no atual contexto das políticas educacionais.

Neste seguimento, uma das questões incontornáveis será a *accountability*, que estará cada vez mais relacionada com os modelos de direção e gestão, não só a nível internacional como a nível do contexto da educação em Portugal.

Muitas vezes traduzido como prestação de contas, o conceito de *accountability*¹⁵ encerra uma complexidade de abordagens e perspetivas. Para Afonso (2009) um modelo de *accountability* incluiria sempre de forma integrada e articulada as dimensões da prestação de contas, consubstanciada nas dimensões informativa e argumentativa, a responsabilização e avaliação, sendo que esta avaliação pode verificar-se antes da prestação de contas, entre a fase da prestação de contas e a avaliação ou pode desenvolver-se como instrumento autónomo, através de estudos ou relatórios.

Afonso (2009) considera não poder falar-se de um modelo de *accountability*, algo que seria mais amplo e complexo, mas sim de “formas parcelares de *accountability* na educação

¹⁵ De acordo com Schedler (*apud* Afonso, 2009) verificam-se três dimensões da *accountability*: informação, justificação e imposição ou sanção. A informação e justificação são duas dimensões da prestação de contas, ou seja a obrigação ou dever de responder a indagações ou solicitações, que devem ser orientadas por princípios de transparência. Porém, segundo o autor, a prestação de contas tem também que ter uma vertente impositiva ou sancionatória, que de acordo com Afonso (2009) poderá ser entendida como responsabilização.

pública em Portugal, que se relacionam apenas com algumas dimensões da “prestação de contas” ou da “responsabilização”.

Podem ser identificadas como “formas parcelares de *accountability*” a avaliação de desempenho docente, os resultados de exames e testes standardizados, como os exames nacionais, os testes intermédios, as provas de aferição e os “rankings” escolares, o regime de autonomia e gestão das escolas e o programa de avaliação externa das escolas.

De acordo com Afonso (2010) partindo do pressuposto que a *accountability* poderá ser definida como “um processo integrado de avaliação, prestação de contas e responsabilização” podemos afirmar que a problemática da *accountability* está em pleno desenvolvimento em Portugal, estando presente nomeadamente no modelo de administração e gestão em vigor, decreto-lei n.º 75/2008 e no modelo de avaliação externa das escolas.

Neste modelo podemos encontrar referências ao princípio da responsabilidade e da prestação de contas tanto da parte do Estado, bem como de todos os agentes e intervenientes. O conselho geral é o órgão por excelência onde o diretor deverá prestar contas, assentando também o exercício da autonomia na prestação de contas, nomeadamente através de procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa.

No que concerne ao atual modelo de avaliação externa das escolas, podemos encontrar várias fases que correspondem às dimensões da prestação de contas, nomeadamente as entrevistas em painel durante as quais são recolhidas e confrontadas informações e onde existe a justificação e argumentação relativas a vários domínios pré-estabelecidos pela equipa da Inspeção Geral da Educação. A atribuição da classificação e a identificação de pontos fortes e fracos e a elaboração do respetivo relatório correspondem à fase pública da prestação de contas.

A avaliação está igualmente presente durante todo o processo, nomeadamente na fase anterior à prestação de contas, quando é reunida informação que deverá constar de um relatório de autoavaliação que a escola terá que produzir e apresentar à equipa de avaliação externa, bem como na fase posterior, quando é elaborado o relatório da avaliação externa. Porém, é notório a ausência do pilar da responsabilização, sobressaindo a prestação de contas.

Desta forma, dada a existência de uma “tendência avaliocrática”¹⁶ e porque tem sido atribuída uma maior importância à dimensão da avaliação, com os exames e provas nacionais, avaliação externa das escolas e avaliação de desempenho docente e menos à prestação de

¹⁶ A este propósito Afonso (2012) refere: “a tendência avaliocrática nos últimos anos tem sido a de sobrevalorizar os resultados (mensuráveis) da avaliação dos alunos, interferindo redutoramente, de formas várias e nem sempre explícitas, nas outras duas avaliações (das escolas e dos professores)” (p. 476).

contas e o facto da dimensão da responsabilização ser quase inexistente, poderá apenas falar-se em *formas parcelares de accountability* (Afonso, 2012).

Como é referido por Lima (2009) a política educativa portuguesa é caracterizada por orientações político-organizacionais que têm por base abordagens normativistas e racionalistas, que procuram «a “solução óptima” e do “menor meio”, a partir da capacidade individual de previsão, de cálculo e de escolha da melhor solução» (p.243), tendo-se, inclusive, alterado o campo lexical para modernização, racionalização, eficácia, concorrência, rivalidade, mais próximo do campo semântico da esfera económico-empresarial (Lima, 2001d).

É partindo deste pressuposto que através da introdução da figura do diretor, órgão unipessoal, com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, se faz a apologia de “lideranças eficazes” assumindo-se que, (ainda que de forma velada) estas serão unipessoais e por isso mais fortes.

Será esta nova figura que será o novo “rosto” da escola, a quem o Estado fará recair a responsabilidade e prestação de contas. Como consequência os diretores

“tenderão a criar mecanismos de controlo organizacional mais severos e formas de gestão supostamente mais eficientes e eficazes para garantir as condições necessárias à obtenção de bons resultados académicos e educacionais” (Afonso, 2010:21).

Desta forma, e de acordo com Lima (2011c), estamos perante um diretor “fraco” para *fora* ou para *cima*, mas mais poderoso para *dentro*, até porque tem nas suas mãos o poder de nomear os coordenadores de departamento, estruturas de gestão intermédia que passarão assim, a estar dependentes do líder hierárquico, o diretor, e se destinam a ser “correias de transmissão” (*id.; ibid.: 57*) da sua visão e das suas regras.

Tendo sido alterado o poder nas escolas, os professores serão agora subordinados de uma liderança unipessoal, com uma grande concentração de poderes como a nomeação e exoneração de subdiretor e adjuntos, coordenadores de departamento e de estabelecimento, a distribuição de serviço letivo, a avaliação de desempenho docente, entre outros.

É neste contexto que os coordenadores terão que desempenhar as suas funções, por um lado como “correias de transmissão”, mas tendo em conta que serão eles que terão que prestar contas do trabalho efetuado por todo um departamento, que como já referimos ao longo deste capítulo, é constituído agora por um elevado número de docentes oriundos de grupos disciplinares muito diversificados. Aos elementos do seu departamento terá que exigir “resultados”, porque é essa a tónica dominante, ou como refere Afonso (2012) a “tendência avaliacrática”, na medida em que várias vertentes dependem desses resultados, nomeadamente

a posição da escola nos *rankings*, e conseqüente escolha da escola, o resultado da escola na avaliação externa e conseqüente quota a atribuir para a progressão dos docentes e para a própria avaliação de desempenho docente, e no limite poderá colocar também em causa a continuidade do diretor.

CAPÍTULO II - LIDERANÇA E COLEGIALIDADE NOS DEPARTAMENTOS CURRICULARES

1. LIDERANÇA

Reconhecendo a fulcralidade do coordenador de departamento no desenvolvimento da organização educacional, e uma vez que decidimos construir o nosso objeto de estudo em torno da sua ação, um dos conceitos incontornáveis será o da liderança. Sendo o coordenador de departamento, em teoria, um líder de gestão intermédia, consideramos pertinente uma revisão de algumas perspetivas de liderança, que possamos mobilizar no âmbito do nosso estudo.

Esta opção é também baseada no pressuposto que este conceito aparece revisitado com a publicação do Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril, que sinaliza como um dos principais objetivos "reforçar a liderança das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar" (preâmbulo). Neste seguimento, promove-se o "favorecimento da constituição de lideranças fortes", com a criação do cargo de diretor como órgão unipessoal, coadjuvada pela já aprovada estruturação da carreira docente¹⁷, que cria a categoria de professor titular¹⁸, "à qual são reservadas as actividades de coordenação e supervisão". A liderança da escola será ainda reforçada, uma vez que ao diretor é conferido o poder de nomear os coordenadores de departamento curricular, então líderes de uma das "estruturas de coordenação de 1.º nível" (preâmbulo).

Os vários estudos e perspetivas sobre liderança assentam no pressuposto de que as mudanças sociais, culturais e políticas terão que ser acompanhadas pela respetiva evolução da liderança, embora nem sempre tenha sido assim. A este propósito Hesselbein refere que:

"Há cinco séculos, o homem do renascimento descobria que o mundo era redondo. Trezentos e cinquenta anos mais tarde, o homem da organização desenvolvia a prática da gestão. Mas à medida que esta prática evoluía, esqueceu que o mundo era redondo e construiu um mundo de gestão de quadrados, caixas e pirâmides. O seu mundo tinha uma linguagem especial que se adequava à estrutura: a linguagem do comando e do controlo, da ordem e da previsão, de subir a escada, do topo e da base, do para cima e do para baixo. Nos próximos cem anos, em toda a grande organização, a posição na escala hierárquica é igual à autoridade. E para a maior parte, a velha hierarquia que enfiou as pessoas e as funções em quadrados e rectângulos, em estruturas rígidas, funcionou bem, desenvolveu mesmo a famosa pirâmide com o director-geral sentado no topo pontiagudo, olhando para baixo, enquanto a sua força de trabalho olhava para o alto" (1998:95).

Porém, nos anos 70 e 80 ao serem confrontados com o facto de que as velhas hierarquias jamais se poderiam aplicar ao presente "retiraram as pessoas e as funções do

¹⁷ Cf. Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.

¹⁸ A divisão da carreira é mais tarde revogada com a promulgação do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho.

interior das caixas; ao fazerem-no, libertaram o espírito humano e transformaram a organização” (*ibidem*).

Certo será que, independentemente do tempo em que se insere, “a liderança é necessária em todos os tipos de organização humana, principalmente nas empresas e em cada um dos seus departamentos. Ela é igualmente essencial em todas as demais funções da administração: o administrador precisa conhecer a motivação humana e saber conduzir as pessoas, isto é, liderar” (Chiavenato,1993:259). De resto “para todos nós, o desafio da liderança assume-se como uma tarefa formidável. A boa notícia é que, apesar de um clima de reforma que muitas vezes frustra a personalidade institucional, esta continua a existir” (Sergiovanni, 2004:18). Na opinião de Fink (2007), mais do que um desafio, parece existir ao longo dos tempos “a search for a ‘Holy Grail’ of ‘best practice’ in leadership” (*id.*, *ibid.*:11).

Esta busca incessante pela melhor prática deu origem a várias teorias sobre liderança ao longo dos tempos. De acordo com Chiavenato (1993), podemos dividir as teorias sobre a liderança em três grandes grupos: teorias de traços de personalidade; teorias sobre estilos de liderança e teorias situacionais de liderança.

De acordo com as teorias de traços de personalidade, os indivíduos detêm determinado tipo de traços de personalidade que podem ser definidos e podem identificar futuros líderes. Estas teorias ignoram que diferentes traços têm relevância diferente, não têm em consideração o contexto nem a influência e reação dos subordinados nos resultados da liderança, bem como ignoram os diferentes tipos de objetivos e situações que os líderes precisam enfrentar.

As teorias sobre estilos de liderança estudam os estilos de comportamento do líder em relação aos subordinados, isto é, o estilo do comportamento para liderar. Uma das principais teorias de estilos é a que se refere a três estilos de liderança: a liderança autocrática, democrática e liberal. De acordo com a liderança autocrática, o líder fixa as diretrizes, determina as providências e as técnicas, distribui as tarefas sendo por isso um líder dominador emitindo pessoalmente tanto as críticas como os elogios. No estilo de liderança democrática, o grupo é essencial, uma vez que ele é responsável pelo debate e decisão das diretrizes, pelo esboço das providências e técnicas para atingir o objetivo, pela divisão das tarefas e dos companheiros de trabalho. O líder funciona como aconselhamento técnico procurando ser um elemento normal do grupo produzindo elogios e críticas objetivas. No terceiro tipo de liderança, as decisões são tomadas livremente com a participação mínima do líder. No debate participa apenas quando for

solicitado. As divisões de tarefas e a escolha dos companheiros ficam a cargo do grupo. Não há qualquer tipo de avaliação efetuada pelo líder, emitirá comentários apenas quando for solicitado.

No que concerne aos três grupos de teorias, o autor considera as primeiras simplistas e limitadas; as segundas acabam por menosprezar as variáveis do contexto, enquanto que as teorias situacionais são aquelas que têm em conta que não existe um único estilo ou característica de liderança inerente a qualquer contexto. Desta forma, é referido que “cada tipo de situação requer um tipo de liderança diferente para alcançar a eficácia dos subordinados” (*id., ibid.:268*). O autor considera que as teorias situacionais permitem ao líder “mudar a situação para adequá-la a um modelo de liderança ou então mudar o modelo de liderança para adequá-lo à situação” (*ibidem*).

Já em 1988, Gibson, Ivancevich e Donnelly referiam que apesar de ser alvo de muitos teóricos e pesquisadores, não existiria consenso no que concerne ao método ideal de liderança. Porém, reconheciam o poder e a aceitação por parte dos liderados como elementos fundamentais da liderança. Por seu turno, Chiavenato (1993) considera como elementos integrantes da liderança o líder e o seguidor, tendo também em conta as variáveis da situação.

Embora a liderança não fosse fator de preocupação na teoria clássica da administração, podemos de alguma forma identificar algumas características da teoria de traços de liderança na teoria da burocracia de Weber. Na esteira de Rocha (2000), ao definir três tipos ideais de autoridade, a tradicional, a carismática e a racional-legal, Weber assume o carisma como qualidade individual e extraordinária, inerente a alguém que será dotado de poderes excepcionais. A liderança é então associada a uma característica pessoal e psicológica, que um líder deverá possuir, podendo aqui estabelecer-se uma relação com a conceção de líder nato de Costa (2000). Enquanto expressão da autoridade carismática, a liderança é percebida e legitimada pelos liderados. Porém, indubitável será que a liderança seja relacionada com o exercício do poder de um único líder verificando-se sempre a intenção concreta de promover a eficácia da ação coletiva (Rocha, 2000:110).

Segundo Costa (2000) sendo a liderança um fenómeno complexo, necessitará de um “enfoque organizacional”. Convocamos para o nosso trabalho duas das conceções de liderança que o autor apresenta analisadas à luz de teorias organizacionais: a *visão mecanicista da liderança* e a *visão ambígua da liderança*.

De acordo com a *visão mecanicista*, a liderança foi concebida “como o acto de influenciar um grupo para atingir determinados objectivos” (*id.*; *ibid.*:16). Esta concepção de liderança poderá ser situada nos modelos racionais de Ellström e formais de Bush.

Uma vez que prevaleceu durante quatro décadas (dos anos 40 aos 80), a liderança assim entendida sofreu evoluções sendo possível a divisão em três orientações, coincidindo com os conceitos de líder nato, o líder treinado e o líder ajustável.

A concepção do líder nato corresponde à teoria dos traços¹⁹, a primeira a emergir nos anos 40, segundo a qual os líderes nascem com um número de traços que os caracterizam. A tarefa dos pesquisadores será identificar as características inerentes ao líder, para que os responsáveis das organizações possam seleccionar os indivíduos certos.

O líder treinado insere-se nas teorias sobre os estilos de liderança, que emergem nos anos 50. Este líder “pode e deve ser feito” (Costa, 2000:19). Época marcada pelas teorias das relações humanas debruça-se sobre o estudo do comportamento humano nas organizações, assumindo a liderança tema central de vários estudos. O líder já não é alguém que surge, mas que pode aprender, de acordo com um *receituário comportamental*.

Intimamente ligado à teoria da contingência, o líder ajustável é o que depende do contexto. Desta forma, o líder já não poderá ser visto de um ponto de vista formal e rígido, obedecendo à necessidade de se ajustar a cada contexto. Porém, Costa (2000) continua a considerar que estamos perante uma visão mecanicista, uma vez que depende dos três fatores inicialmente apresentados: a influência, o grupo e os objetivos (*id.*, *ibid.*:21).

De acordo com Costa (2000), a visão que mais se adequa à complexidade da realidade atual, nomeadamente educativa, é a que o autor intitula de *visão ambígua da liderança*, que estará diretamente ligada com um dos enfoques teóricos convocados para o nosso trabalho: o modelo de ambiguidade e a metáfora de anarquia organizada. Esta perspectiva justifica-se uma vez que as organizações são caracterizadas pela instabilidade, flexibilidade, extrema dependência do ambiente externo, incerteza e desarticulação interna. Decorrente do atrás enunciado, também o líder se confronta com quatro tipos de ambiguidades: a ambiguidade das intenções, a ambiguidade do poder, a ambiguidade da experiência e a ambiguidade do êxito.²⁰

No âmbito deste tipo de ambiguidades, o líder tem à sua disposição vários tipos de estratégias diferentemente das propostas dos modelos formais.

¹⁹ De acordo com a teoria de traços, a inteligência, determinados traços de personalidade como a vivacidade, originalidade, integridade pessoal e autoconfiança poderão associar-se a uma liderança eficaz. (Gibson, Ivancevich e Donnelly, 1988:196)

²⁰ Costa (2000) refere-se aos quatro tipos de ambiguidade enfrentados por um líder, decorrente do estudo efetuado por Cohen e March (1974).

Bush (2003) sugere dois tipos de estratégias para lidar com as condições de ambiguidade. O primeiro será a proposta apresentada por Cohen e March (1986) e March (1982), segundo a qual, o líder deverá preparar-se para dedicar mais tempo ao processo de tomada de decisão, tendo oportunidade para exercer influência no momento certo; deverá insistir na apresentação das propostas, uma vez que apesar de poderem ser rejeitadas num primeiro momento, se se assistir a uma mudança de participantes, a mudança de opinião poderá também ocorrer; deverá admitir a participação das propostas dos oponentes, uma vez que, levadas a escrutínio nos locais certos poderá colocar em evidência as propostas do líder; o líder deverá sobrecarregar o sistema com diferentes propostas, dado que o grande número de propostas levará a que inevitavelmente algumas sejam aprovadas, mesmo que outras sejam recusadas (*id., ibid.*:149). Porém, Bush (2003) considera esta proposta perto das apresentadas no modelo político, sendo a alternativa a concentração e envolvimento direto do líder no processo de elaboração da política e em questões estruturais e pessoais, tornando-se necessário a devida atenção no que ao recrutamento de pessoal diz respeito.

Na opinião de Costa (2000) as organizações atuais são caracterizadas por uma liderança dispersa²¹. Desta forma, a liderança já não é encarada como pertencente a um líder formal, ela poderá emergir de vários setores da organização, podendo sobressair de líderes informais.

Esta dispersão justifica-se pela defesa de uma liderança participativa; valorização da cultura de equipa e do grupo; valorização das lideranças intermédias; crescente importância das lideranças informais e a desmistificação de determinados conceitos como o líder como herói, a liderança como gestão, a liderança como autoridade e finalmente a liderança associada ao líder no topo da pirâmide.

A visão ambígua da liderança está presente em vários “níveis e actores da vida organizacional e cuja identificação está marcada e dependente de graus elevados de incerteza, de instabilidade e de irracionalidade que caracterizam as organizações dos nossos dias, quer ao nível global das suas práticas, quer, especificamente, no que diz respeito aos seus processos de direcção e gestão” (Costa, 2000:26).

²¹ Conceito criado por Bryman (1996). Dimmock (2003) utiliza o conceito de liderança como um *distributed concept*, uma vez que segundo o autor a liderança é um processo distribuído ao longo de toda a escola.

1.1. LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

Como é veiculado por Dimmock (2003), um dos principais contratempos no estudo da liderança é que os métodos e as abordagens metodológicas não têm acompanhado a evolução das funções e do papel do líder alargado com o aumento da turbulência na política educativa.

O autor considera quatro elementos fundamentais que fazem parte das qualidades chave da liderança: os valores, o conhecimento, as capacidades e os atributos. Os valores educacionais serão a primazia da aprendizagem, a inovação, a educação para todos, a flexibilidade para responder às necessidades da comunidade, o empenho para envolver a comunidade na vida da escola, equidade e justiça e o desenvolvimento integral do aluno. O conhecimento será o relacionado com o ensino e o currículo, desenvolvimento de líderes e professores, gestão de recursos, comunicação e contacto exterior, direção, estratégia e política de ambiente. De suma importância serão as capacidades pessoais, de comunicação e influência, organizacionais e técnicas. Quanto aos atributos, eles estarão relacionados com a adaptabilidade, no que diz respeito à tomada de decisão e à gestão de pessoas, mas mantendo o comprometimento com os valores e as necessidades dos alunos e os resultados da aprendizagem; a coragem e a convicção, a autoconfiança, a assertividade e a modéstia, a colaboração com a equipa e a integridade.

De acordo com Cheng (2003), a liderança estará sempre relacionada com o processo de influenciar o comportamento dos outros, bem como com o desenvolvimento e a obtenção de objetivos na organização.

Segundo o autor, as teorias tradicionais concentram-se nas técnicas de gestão dos líderes e encorajam-nos a adaptar o comportamento à situação. As teorias da contingência assumem que a relação entre o estilo de liderança e os resultados da organização é sempre moderada por fatores situacionais, não sendo possível prever os resultados devido ao estilo da liderança, uma vez que a situação é muito importante. De acordo com a perspectiva transformacional, o líder numa instituição educacional é alguém que, não só adapta o seu comportamento à situação, mas também o transforma. O líder transformacional é proativo no que diz respeito à visão organizacional, mudando as crenças, os seus membros, valores e atitudes e desenvolvendo opções para o futuro, enquanto que o líder das teorias tradicionais é reativo.

Enquanto as teorias tradicionais se debruçam principalmente sobre o processo de influência dos seus membros, para atingir os objetivos, a perspectiva transformacional entende os dois elementos de uma forma dinâmica. Sendo assumido que “the organizational goals and

tasks are often ambiguous, outdated and not well defined, particularly in a changing environment (...) both development of goal and the process of influencing members are necessary in educational institution when facing challenges from rapidly changing local and global environment” (Cheng, 2003:53).

Uma das principais ideias preconizadas por Cheng (2003) prende-se com a necessidade de os líderes se apoderarem de novas competências, que permitam facilitar a mudança educacional, desenvolver o ambiente escolar para que os seus atores possam trabalhar, estudar e desenvolver de forma eficaz.

Numa perspetiva menos normativa e mais interpretativa da realidade escolar, o conceito que melhor elucida essa realidade é o da liderança educativa e pedagógica (Costa, 2000: 27). Até porque “[as] escolas necessitam de uma liderança especial porque são locais especiais” (Sergiovanni, 2004:172).

Costa (2000) refere que este tipo de liderança é defendida por vários autores, uma vez que só uma liderança participativa, colaborativa, emancipatória e de interpretação da realidade poderá ajustar-se aos valores veiculados pela escola. A mesma ideia é preconizada por Formosinho & Machado (2000), segundo os quais é fundamental “que o líder formal tenha em conta o conhecimento e as perspectivas dos professores, trabalhe estreitamente com eles de forma a promover o respeito pelas experiências de cada um e reconheça as suas áreas de ignorância, parcial ou profunda, e as dos outros” (*id.*, *ibid.*:193).

No seguimento da noção de aprendizagem aplicada à liderança bem como à escola, Fink (2007), refere que o grande objetivo de um líder será tornar a escola como uma “learning community” e utiliza a seguinte metáfora para descrever o grande desafio do líder atual:

“Leaders in the first decade of the twenty first century are like ‘Jake the peg’²², the three-legged man. They have one leg in Traditional Public Administration since most still work in hierarchical bureaucracies, one leg in New Public Management as they struggle with state curricula, standardized tests, and site-based management, and a third leg in Learning Communities as they work to refocus their schools and communities on students’ learning. The challenge for a leader in education is to learn how to balance on all three legs while simultaneously leading their school to become a learning community (*id.*, *ibid.*:17).

A noção de aprendizagem interligada com o conceito de liderança é também importante para Lambert (1998), uma vez que

“...leadership is about learning together, and constructing meaning and knowledge collectively and collaboratively. It involves opportunities to surface and mediate perceptions, values, beliefs, information and assumptions through continuing conversations; to inquire about and generate ideas together, to seek

²² Fink (2007) explica a metáfora utilizada da seguinte forma: “Many years ago a riotous song called *Jake the Peg* by the Australian entertainer, Rolf Harris, became internationally popular. ‘Jake’ was a three-legged man who found difficulty knowing which leg to use at any given moment and inevitably fell on his face” (*id.*, *ibid.*:11).

to reflect upon and make sense of work in the light of shared beliefs and new information, and to create actions that grow out of these new understandings. Such is the core of leadership" (*id., ibid.*: 5-6).

Segundo Lambert (1998) existem cinco pressupostos em que se baseia a construção da capacidade de liderança: ser um processo de aprendizagem recíproco que permite aos participantes construir e negociar significados, levando-os a um objetivo partilhado da organização; ter a ver com o facto de a aprendizagem levar a uma mudança construtiva; o facto de todas as pessoas terem potencial e o direito de se tornarem líderes; o facto de liderar ser um esforço partilhado, a base da democratização das escolas e finalmente o facto de a liderança exigir a redistribuição do poder e da autoridade (*id., ibid.*: 8-9).

De acordo com Costa (2000) a liderança estará sempre intimamente ligada aos conceitos de liderança dispersa, relatividade da liderança, democracia escolar, colegialidade docente, liderança enquanto saber especializado e distinção entre liderança e gestão.

Apesar de ter sido durante muito tempo, objeto de estudo de teóricos e pesquisadores, eis que a liderança ganha nova centralidade no estudo das organizações educativas, num contexto dominado pela competitividade, onde a eficiência e a eficácia "dão cartas", numa crescente responsabilização, onde a liderança emerge cada vez mais como um fenómeno ambíguo, na medida em que percorre toda a organização e depende conseqüentemente do desempenho não de um líder mas de vários.

Perante a inconstância do mundo atual Bush (2003) defende o modelo contingencial como abordagem ideal em tempos e contextos de ambigüidade. Este modelo reconhece que os contextos das escolas são bastante díspares, e admite a vantagem da adoção de diferentes estilos de liderança, consoante a situação. O ideal será então que, depois de efetuado o diagnóstico da situação, o líder adaptar o seu estilo ao exigido pela especificidade de cada situação.

Também Greenfield (1984) reconhece a importância do contexto na compreensão das organizações educativas, e na sua opinião deveríamos falar de líderes em vez de liderança e do seu carácter em vez das suas características. No entanto, considera essencial quando se discute a liderança abordar o líder, os que os seguem e aqueles que optam por não o fazer, não esquecendo os laços que os unem. Define como ato administrativo sempre que os líderes agem, decidem ou escolhem. "The leader is the person who decides what will be and who acts to make it so. Leaders are therefore arbiters and constructors of social reality" (*id., ibid.*:160).

Tal como Greenfield (1984), também Formosinho & Machado (2000) defendem a importância que assumem os líderes no contexto escolar, podendo surgir de um coordenador

formal ou dos líderes informais, dadas as suas características e singularidade. Não se identificando com as hierarquias dos modelos formais, a escola

“[é] um contexto *a várias vozes* que, permitindo desempenhos criativos individuais, os integra no desenvolvimento de uma “harmonia” escolar, passível de ser associada mais a uma banda de *jazz* que a uma orquestra sinfônica, ou segrega os seus “criativos” ou “rebeldes” até que aprendam a cultura dominante ou optem pela retirada para outras escolas, onde darão início a um outro processo de integração” (itálico e aspas do autor, *id.*, *ibid.*:195).

Considerando o conceito de liderança como complexo e polifacetado, Sergiovanni (2004) vai mais longe ao afirmar que este conceito envolve dois mundos distintos: o mundo-da-vida e o mundo-dos sistemas.

O mundo-da-vida é constituído pelos líderes e seus objetivos, seguidores e suas necessidades, bem como por tradições, rituais e normas únicas que definem a cultura de uma escola. O mundo-dos-sistemas é composto pela gestão, ações e táticas, políticas, procedimentos e garantia de eficácia e avaliação (*id.*, *ibid.*:10). Neste contexto, o autor é de opinião que ambos os mundos são importantes, o equilíbrio entre eles é fundamental para que a escola floresça. No entanto, este equilíbrio só é obtido quando o mundo-da-vida determina o mundo-dos-sistemas.

Sendo um autor que valoriza a vertente cultural da organização educativa, Sergiovanni (2004) considera autêntica a 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. É por isso que nenhum modelo do tipo “tamanho único” servirá. Os líderes com personalidade baseiam a sua actuação em objectivos e ideias que definem as escolas onde trabalham como lugares especiais e agem depois com coragem e convicção para avançar e defender essas mesmas concepções” (aspas do autor, *id.*, *ibid.*:10).

O autor refere que um dos indicadores de que estamos na presença de uma boa escola pode ser a capacidade de a escola refletir as necessidades e os desejos dos seus atores. No entanto, estes valores terão que ser combinados com os do estado, sendo os primeiros incondicionalmente mais importantes.

Sergiovanni (2004) aponta como principal característica do líder autêntico a personalidade, uma vez que a sua prática assenta em ideias e valores sendo os líderes moralmente diligentes no que respeita às tarefas, que têm a seu cargo. Também não poderá exercer uma liderança de comando e hierárquica, semelhante à praticada nos modelos formais, uma vez que, a consciências dos atores evoluiu, sendo mais eficaz uma liderança participativa e menos burocrática, que consiga alcançar todos os envolvidos neste contexto tão especial. Desta forma, só a liderança moral poderá reunir os requisitos de uma liderança autêntica. Esta

liderança passará também por obtenção de informação válida, escolhas livres e informadas e empenho interno.

Trigo e Costa (2008) realçam também a necessidade de as organizações educativas necessitarem de uma liderança que privilegie os valores, a ética e as pessoas. Não obstante tratar-se de um modelo do mundo empresarial, os autores são da opinião que a “Direcção por Valores²³” poderia aplicar-se às organizações educativas, dado que uma das grandes missões da escola será “educar para uma cidadania com valores, de reconhecimento e de respeito pela dignidade de todos os seres humanos” (*id., ibid.:578*). Por outro lado, este modelo facilitaria o desenvolvimento de *verdadeiras lideranças* atualmente ainda inexistentes e promoveria o diálogo em torno dos valores, tornando os membros da organização educativa mais empenhados e ativos na implementação de verdadeiras mudanças que conduziriam a uma maior qualidade e eficácia da escola.

2. COLEGIALIDADE

2.1. INSTABILIDADE CARACTERÍSTICA DA EDUCAÇÃO

No limiar do século XXI, Cortesão (2000) afirmava, referindo-se às transformações introduzidas pelo aparecimento da escola de massas,

“Trata-se de uma escola que não foi concebida para eles [alunos] e que, pelo contrário, desesperadamente tenta permanecer idêntica a si própria, exigente e selectiva, por pressão de um sistema económico que, prioritariamente, está interessado no aumento da eficiência e eficácia e na competição” (*id., ibid.:19*).

Esta poderia ser a descrição da atual situação. Apesar de se ter reconhecido a necessidade de se adaptar a escola a novos públicos emergentes da escola de massas, doze anos volvidos da presente afirmação, eis que a escola se depara com um novo público: o que provém do alargamento da escolaridade obrigatória²⁴.

Durante algum tempo as soluções encontradas para um público com características bastantes diferentes das que anteriormente faziam parte da escola, passavam pela adoção de medidas, que pese embora, adotadas para dar a estes alunos a igualdade de oportunidade,

²³ Segundo Trigo e Costa (2008) “o conceito “Direcção por Valores” foi equacionado em finais dos anos noventa, simultaneamente em Espanha, por Salvador Garcia e Shimon Dolan (1997), com a publicação da sua obra “La Dirección por Valores”, e nos Estados Unidos da América, pela obra “Managing by Values”, da autoria de Ken Blanchard, Michael O’Connor e Jim Ballard (1997)” (*id., ibid.:571*).

²⁴ A Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos.

acabaram por se tornar uma oportunidade de segunda, uma vez que “...o ser desiguais em percursos escolares os torna desiguais nos percursos sociais” (Arroyo, 2011: 84).

Mais do que nunca a educação assume um papel preponderante na persistência de situações de pobreza e de exclusão. Num universo onde predominam os valores de mercado, onde se colocam cada vez mais na ordem do dia os argumentos a favor do mercado e da escolha, segundo os quais as más escolas se tornam melhores e as boas se tornam ainda melhores e, apesar de existir a noção de que o mercado existe apenas para alguns, “os teóricos da escolha pública e os políticos do mercado parecem ter pouco interesse sociológico pelos outros – os desprotegidos” (Ball, 1995:199). Assim sendo, “a exclusão de alguns das possibilidades da escolha é considerada como sendo tão – somente um probleminha técnico na utopia do mercado” (*ibidem*).

Contrariamente ao esperado, a introdução da escola de massas trouxe as desvantagens da massificação da educação, ou seja, com o aumento do número dos que conseguem um curso, verifica-se a exclusão daqueles que não o conseguem obter, o que vem conseqüentemente aumentar a exclusão social destes, dada a dificuldade de ingresso no mercado do trabalho uma vez que ficam agora em desvantagem face àqueles que obtiveram sucesso na escola.

Desta forma, o que teria sido pensado como solução, transforma-se num dos mecanismos da exclusão escolar elencados por Dubet (2003): os percursos escolares que são construídos de acordo, não com os gostos e preferências dos alunos, mas com os seus desempenhos. No mesmo sentido Bourdieu e Champagne referem que

“a diversificação das ramificações da rede de ensino, associada a procedimentos de orientação e selecção cada vez mais precoces, instaura práticas de exclusão brandas, ou melhor, imperceptíveis, no duplo sentido de contínuas, graduais, e sutis, insensíveis, tanto por parte de quem as exerce, como daqueles que são as suas vítimas” (1999:483).

Concordamos com Casa-Nova (2004) relativamente aos diferentes percursos escolares, quando afirma que “[o] que muda é a via, perpetuando-se assim a desigualdade sob a capa de uma discriminação positiva” (*id.*, *ibid.*:7).

Ao serem “encaminhados” para percursos escolares diferentes, somos indubitavelmente levados a acreditar que

“[a] escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses «marginalizados por dentro» estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente” (Bourdieu & Champagne, 1999:485).

Depois de implementados os diferentes percursos, eis que mais uma vez se defraudam as expectativas destes novos públicos, com a introdução de provas de exame finais, com o argumento, que apesar de se percorrem vias distintas, o objetivo é que estes alunos realizem as mesmas aprendizagens.

Desta forma, Roldão (2000) parecia prever o contexto atual quando referiu que

“[é] assim fácil de perceber que o «mal-estar» na escola é uma realidade que, nos diferentes níveis de ensino, tem realmente vindo a aumentar. Parece até ser de prever que aumentará cada vez mais enquanto se mantiver, ou até se acentuar, este fosso entre as características, interesses e saberes dos alunos que chegam à escola e aquilo que professores e instituição escolar oferecem e exigem, em última análise, ao submeter-se a um determinado projecto de modelo de desenvolvimento (...) tudo até parece indiciar que, realmente, esta situação de mal-estar tenderá muito provavelmente a agravar-se” (*id., ibid.:20*).

Das constantes medidas e mudanças ocorridas nos últimos anos na educação, algumas referidas anteriormente, decorre indubitavelmente o facto, que Galton e Macbeath (2008) referem como “[teaching] is not what it used to be”. São mencionadas alterações a nível de comportamentos dos alunos que vem produzir um nível de *stress* a um nível impropriedade. Se por um lado os professores se encontram menos isolados, recebem mais apoio dos colegas e dos seus líderes, não é menos verdade de que por outro lado as suas “classrooms are now more transparent and the nature of teaching and learning are open to almost continuous scrutiny” (*id., ibid.: 5*).

A prestação de contas torna-se uma obrigação tendo em conta os resultados, a eficácia e a eficiência. É indubitável o facto de que nas nossas escolas se assiste cada vez mais a uma intensificação do *stress*, decorrente de uma vertiginosa responsabilização dos professores pelos resultados, que por sua vez, implicará a avaliação da escola, com implicações para a posição dos diretores e conseqüentemente para a carreira dos professores, uma vez que a atribuição de quotas tem por base a avaliação da escola.

A par da prestação de contas encontra-se o aumento da burocracia, uma vez que aquela obriga a uma constante justificação de todas as ações, o que por outro lado afasta os docentes do que consideram mais importante: o trabalho com os seus alunos.

Galton e Macbeath (2008) referem que poderá atribuir-se o aumento do *stress* ao facto de se assistir a um aumento de responsabilidades por parte dos professores, mas ao mesmo tempo a um decréscimo de poder. A tese da intensificação do trabalho docente²⁵ é corroborada por

²⁵ Hargreaves faz alusão ao trabalho de Apple, segundo o qual se verifica uma intensificação do trabalho dos professores “na crescente dependência em relação a um aparelho de objectivos comportamentais, de avaliações e de instrumentos de prestação de contas relativos à sala de aula e de tecnologias de gestão de ensino, todos eles produzidos e impostos externamente” (1998:133). Como consequência assiste-se a um aumento de tarefas administrativas de avaliação, com o conseqüente alargamento do dia de trabalho do professor, o que vem subtrair a um

Hargreaves (1998), uma vez que é indiscutível o aumento do número de alunos de diferentes níveis, a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares, uma maior necessidade de prestação de contas e conseqüente maior número de preenchimento de papeis, e o aumento do número de reuniões. A esta *sobrecarga* (Fullan e Hargreaves, 2001) acresce indubitavelmente um maior número de responsabilidades a nível de assistência social, uma vez que os novos públicos trazem consigo diferentes e complexos contextos, que requerem uma atuação bem para além da tradicional arte de ensinar. Também as inovações, as modas e outro tipo de mudanças podem contribuir para esta sobrecarga.

Encontrando-se as escolas e os professores cada vez mais afetados pelas exigências e contingências de um mundo pós-moderno complexo e acelerado, Hargreaves (1998) refere que podem ocorrer dois tipos de resposta. No ensino secundário assistimos a uma maior departamentalização, salientando-se a importância das disciplinas tradicionais, e impondo a realização de testes a nível global. Nos outros níveis de ensino verifica-se a construção de comunidades de colaboração, de tipo pós-moderno com objetivos e visões comuns, com vista ao sucesso educativo. Fullan e Hargreaves (2001) defendem que perante as adversidades, os professores devem trabalhar e planificar colaborativamente, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências. Desta forma, a escola terá que adotar formas de trabalho diferentes, que passarão pela liderança colegial (Hargreaves, 1998), pela colaboração e pelo trabalho colaborativo. Como referem Fullan e Hargreaves (2001)

“...envolver os professores nas suas escolas, apoiar e valorizar aquilo que fazem e ajudá-los a trabalhar mais próximos uns dos outros, enquanto colegas, não são apenas gestos humanitários (que valem por si próprios), são questões que têm impacto sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem nas nossas salas de aula” (*id., ibid.:17*).

Não obstante a necessidade de o trabalho dos professores ter que ser realizado em grupo, ser colaborativo e participativo, a escola terá que ser pensada em termos de política social, logo, associada a outras políticas sociais e pensar no aluno de forma holística, abrangendo todas as dimensões do indivíduo. Assim, a escola “tem de fazer o que sempre se fez de modo radicalmente diferente” (Sarmiento, 2002:280).

trabalho mais criativo e imaginativo em prol dos alunos. Por outro lado, enquanto a intensificação vem diminuir a qualidade do ensino, uma vez que diminui o tempo para a preparação, por outro, ela é apoiada pelos próprios docentes porque é por muitos confundida com profissionalismo.

2.2. COLABORAÇÃO E COLEGIALIDADE

De acordo com alguns autores²⁶, *o modo radicalmente diferente*, passará pela colegialidade docente, que poderá transformar-se numa medida eficaz para que os professores possam lidar com as constantes mudanças na educação.

De acordo com Hargreaves (1998) a colaboração e a colegialidade são consideradas promotoras do crescimento profissional e do desenvolvimento das escolas no seu interior, mas também facilitam a introdução de mudanças produzidas e impostas externamente. O trabalho colaborativo e a colegialidade ajudarão os docentes na compreensão, articulação e aceitação de novas orientações curriculares e novos programas. Sem a colaboração dos docentes, qualquer mudança ou reforma será impraticável.

Sanches reforça esta ideia referindo que

“[agindo] como comunidades de aprendizagem, os grupos colegiais reúnem-se para discutir estratégias e materiais de ensino, apoiam as iniciativas de experimentação, comparam, contrastam, aprofundam perspectivas, constroem uma linguagem profissional; enriquecem o património de saberes profissionais” (2000:54).

Desta forma, parece poder-se atribuir o desenvolvimento da escola, da reforma curricular, o desenvolvimento profissional dos professores e da liderança, à construção de espaços de colegialidade, e estes são normalmente espontâneos, voluntários orientados para o desenvolvimento e difundidos no tempo e no espaço e imprevisíveis.

Para que esta colaboração seja eficaz, é necessário que os docentes lutem contra o individualismo, apesar de ser esta a característica da profissão docente. Para além do facto de, durante muito tempo ter sido considerado uma profissão solitária, o individualismo poderá estar relacionado com o medo de arriscar, a insegurança e o receio do juízo avaliativo (Hargreaves, 1998). Por outro lado, a colaboração

“is almost always more time-consuming and challenging than is acting on one’s own because collaboration requires skills most of us were never taught, and because a collaborative way of thinking conflicts with the traditional structures and reward systems in which nearly all of us routinely work. So we all have found ourselves trying to avoid collaboration, diminishing its central importance, doing it poorly, or defensively dismissing it as an external mandate – something we do simply because funders and regulatory agencies tell us we must. This is a big mistake” (Rubin, 2002:5).

Os estudos²⁷ realizados parecem comprovar que existirá um longo percurso a percorrer, uma vez que a interação nos departamentos depende de departamento para departamento. Outra das conclusões é que existem muito poucos departamentos colegialmente ativos. Na sua

²⁶ Hargreaves (1998); Lima, J.A. (2000); Sanches (2000); Fullan & Hargreaves, (2001); Lima, J.A. (2002); Rubin (2002).

²⁷ cf. Lima, J. A. (2000 e 2002).

maioria os departamentos são, ou relativamente ativos em termos de amplitude de interação, mas relativamente fracos na frequência dos contactos produzidos, ou fortes nesta frequência, mas fracos no número de colegas envolvidos. Na sua maioria os docentes trabalham isoladamente e quando existem relações mais complexas, elas cingem-se ao interior dos departamentos.

Ultrapassados os constrangimentos, a colaboração, a abertura das salas de aulas poderia aumentar a eficiência e a eficácia dos competentes, possibilitando a aprendizagem e a troca eficaz de experiências (Fullan & Hargreaves, 2001).

É imperioso, no entanto, que tenhamos consciência, que nem todo o tipo de colaboração tem aspetos positivos. Fullan & Hargreaves (2001) apresentam três tipos de colegialidade, sobre a qual é preciso exercer vigilância: a balcanização; a colaboração confortável e a colegialidade artificial.

Nas culturas balcanizadas, os docentes limitam-se a colaborar e a proceder a troca de experiências com grupos restritos de colegas. São normalmente colegas com quem trabalham de uma forma mais próxima, passam mais tempo e convivem mais frequentemente na sala dos professores. Esta forma de colaboração poderá conduzir à pobreza da comunicação, à indiferença ou a grupos que seguem caminhos opostos dentro de uma escola.

Já a colaboração confortável consiste em trocas de conselhos, de dicas, partilha de materiais, com uma natureza mais imediata. Normalmente não implica visitas compartilhadas à sala de aula. Como explicitam Fullan & Hargreaves,

“Trata-se de uma colaboração que focaliza os aspectos imediatos, de curto prazo e prático, excluindo as preocupações de planificação de mais longo termo; uma colaboração que não abarca os princípios da prática reflexiva sistemática” (2001:100).

A colegialidade artificial²⁸ é regulada administrativamente, funciona por imposição, uma vez que é obrigatória. Esta imposição não torna a colegialidade eficaz, uma vez que ela só funcionará se partir da vontade e da espontaneidade dos docentes. Quando muito, ela poderá conduzir à inflexibilidade e à ineficiência e desviar os docentes de atividades válidas com os seus alunos (Hargreaves, 1998). O autor acrescenta que

“[a] inflexibilidade da colegialidade artificial faz com que os programas não se ajustem aos objectivos e às características práticas dos cenários escolares e das salas de aulas específicas. Esmaga o

²⁸ cf. Sanches (2000). A autora utiliza o termo *colegialidade forçada* uma vez que ela se centra “em interações criadas artificialmente e cuja interdependência é mal fundada, aparente e precária. A sua fecundidade pedagógica tende a ser aleatória porque emerge de razões que são externas aos professores e a cada escola em particular”(id.,ibid:50).

profissionalismo dos professores e o juízo discricionário que o compõe e desvia os seus esforços e energias para uma aquiescência simulada para com exigências administrativas inflexíveis e inadequadas aos locais em que trabalham” (*id., ibid.:235*).

De acordo com Torres (2011), não obstante existir em medos da década de 90, uma tradição de práticas de colegialidade na escola portuguesa, da avaliação realizada da liderança da escola emerge uma liderança individual que se orienta por valores do Mercado, do Estado e da Escola (*id., ibid.:29*).

Após o estudo realizado aos Planos de Intervenção dos Diretores assistimos na realidade educativa portuguesa à emergência de dois estilos de liderança: um implementativo e outro mais colegial. O estilo implementativo valoriza os resultados escolares, utilizando processos de monitorização para diminuir o abandono e aumentar o sucesso. A liderança colegial, por seu turno,

“tende a focar-se nos processos, no pressuposto de que os mesmos se revestem de uma dimensão pedagógica, formativa e transformadora, inspirada numa visão regeneradora de escola, acredita-se nas potencialidades desta para reparar ou compensar as desigualdades sociais, alargando a sua missão educativa a todos os públicos escolares” (Torres, 2011:31).

Apesar de estar patente a liderança colegial, na maioria das escolas assiste-se à predominância da liderança implementativa individual e onde as

“as lideranças escolares intermédias tendem a não ser representadas enquanto tal, mas antes como correias de transmissão da visão e das regras do líder, isto é, obtendo legitimidade indireta, ou delegada, em função da sua articulação funcional e dependente da liderança formal, mas já não a partir de processos democráticos e colegiais, que exprimem as orientações e a autonomia pedagógica dos profissionais, ou os interesses legítimos dos atores periféricos” (Lima, 2011f:14).

Desta forma, estruturas como a coordenação de departamento e o seu respetivo líder, o coordenador de departamento, agirão de acordo com as orientações do líder, o diretor, cada vez mais “poderoso”, mas também mais subordinado, no que diz respeito à sua prestação de contas, perante o verdadeiro líder, o MEC.

2.3. ALTERNATIVAS

Perante os constrangimentos impeditivos da implementação de uma colegialidade docente, Hargreaves (1998) propõe a metáfora do *mosaico fluido*, segundo a qual a pertença dos docentes a determinados grupos mudaria ao longo do tempo. As lideranças não seriam permanentes, nem implicariam qualquer tipo de recompensa, permitindo uma mais fácil permeabilidade. Segundo o autor esta estrutura organizacional adquire cada vez mais relevância em outro tipo de organizações, como forma de lidar contra a instabilidade e as constantes

mudanças do mundo moderno. Para tal, uma das estruturas que teria que ser abolida era exatamente a de coordenador de departamento.

Segundo o autor

“São necessárias urgentemente nas nossas escolas estruturas organizacionais flexíveis que se assemelhem à metáfora do mosaico fluido, particularmente ao nível do ensino secundário, de modo a permitir às escolas e aos professores terem uma maior capacidade de resposta às mudanças das necessidades educativas dos alunos que vivem numa sociedade complexa, acelerada e tecnologicamente sofisticada” (Hargreaves, 1998:77-78).

Para além da flexibilização das estruturas organizacionais, Fullan e Hargreaves (2001) são da opinião que a liderança entregue aos docentes, seria uma mais-valia e não deixada apenas para os líderes formais, que se encontram muitas vezes sobrecarregados. Para isso, deveria introduzir-se uma estrutura mais gradual da carreira docente, permitindo que os professores tivessem contacto com a liderança mais cedo e favorecesse a delegação.

De acordo com Ávila de Lima (2002) seria necessária alterar as estruturas organizativas da escola, para que a liderança colegial fosse realidade. Porém, os atores teriam que reivindicar a autonomia *decretada* para as alterarem, ou correrão o risco de nunca a tornarem realidade (*id.: ibid.*).

O mesmo ponto de vista é partilhado por Sanches (2000) quando refere que a instabilidade e a mobilidade docente, bem como o formalismo e as condições burocráticas existentes nas escolas não favorecem as culturas de colaboração. Para isso é necessário proceder-se ao exercício da autonomia das escolas, no sentido de proporcionar as condições organizacionais e materiais para que se possa favorecer o exercício da liderança colegial.

Fullan & Hargreaves (2001) defendem que, não obstante a elevada importância da implementação de lideranças colegiais nas escolas, para fazer face a todas as ambiguidades que emergem de um forte clima de instabilidade, é igualmente relevante que ao recusarmos o individualismo e o conservadorismo, não se ponha de parte a individualidade, uma vez que ela “continua a ser a chave da renovação pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação colectiva” (*id., ibid.: 81*). Por outro lado, temos que ser conscientes de que mesmo proporcionando as condições para que seja implementada, nada nos garante que ela aconteça. A colegialidade dependerá sempre da vontade dos professores.

3. LIDERANÇA EFICAZ E SUSTENTÁVEL

Como fomos já dando conta neste trabalho, a realidade educativa portuguesa vive pressionada por valores onde conceitos como eficiência, eficácia, resultados e excelência são obrigatórios.

Até aos finais dos anos 70 acreditava-se que mais importante do que o estabelecimento de ensino frequentado, era a família que tinha mais influência sobre o desenvolvimento das crianças. Os estudos realizados por James Coleman em 1966 e Christopher Jencks em 1972 concluem de uma forma geral que a escola ou não tinha influência no sucesso dos alunos ou, quando se verificava, aquele era diminuto.

As conclusões de ambos os estudos, porque altamente controversas, motivaram o aparecimento de um movimento de pesquisa, cujo principal objetivo era precisamente o de estudar qual o contributo da escola para o sucesso ou insucesso dos alunos. Este movimento ficou conhecido por movimento das escolas eficazes (A. Lima, 2008).

Para se poder definir se uma escola é eficaz ou não, será necessário definir a noção de eficácia, sendo este conceito aquele que tem sofrido várias evoluções de acordo com os vários estudos.

A primeira noção de eficácia da escola poderia considerar-se bastante redutora, uma vez que se baseava exclusivamente na análise dos resultados académicos obtidos pelos alunos. Nas muitas abordagens que se seguiram, a noção de eficácia tem sido diferente e nem sempre convergente. Nas primeiras abordagens a escola eficaz seria aquela que “o sucesso dos alunos não apresentava qualquer relação com os seus antecedentes familiares e sociais” (A. Lima, 2008:52). Num segundo momento, a noção é aplicada a todos os alunos, e não só aos mais desfavorecidos, integrando tanto os resultados académicos como os sociais. Posteriormente, a noção de sucesso estará relacionada com o progresso evidenciado pelos alunos ao longo dos tempos.

Atualmente parece consensual a definição apresentada por Sammons, Hillman e Mortimore²⁹ (*apud* A. Lima, 2008), segundo os quais a escola eficaz “é a instituição que

²⁹ Características-chave das escolas eficazes, segundo os autores (1995):

1. Liderança profissional (Firmeza e determinação; Abordagem participativa; Exercício de autoridade profissional no âmbito do ensino e aprendizagem).
2. Visão e finalidades partilhadas (Unidade de propósitos; consistência das práticas; Colegialidade e colaboração)
3. Ambiente de aprendizagem (Uma atmosfera ordeira; Um ambiente de trabalho atrativo)
4. Concentração no ensino e na aprendizagem (Maximização do tempo de aprendizagem; Ênfase académica; Focalização no sucesso)
5. Ensino resoluto (Organização eficiente; propósitos claros; aulas estruturadas; práticas adaptativas)
6. Expectativas elevadas (Expectativas elevadas em relação a todos os atores; comunicação das expectativas; ofertas de desafios intelectuais)
7. Reforço positivo (Disciplina clara e justa; Feedback)

‘adiciona valor extra’ aos resultados dos seus alunos, comparativamente com organizações que servem populações semelhantes (*id.*, *ibid.*:32). Desta forma, é tido em conta o que o grupo de alunos é capaz à entrada no estabelecimento, calculando-se um valor de desempenho previsto. Numa segunda avaliação, este valor é comparado com o valor de uma segunda avaliação. E se os alunos ultrapassarem o esperado, então considera-se que a escola ‘acrescentou valor’ aos atributos que os alunos possuíam aquando da entrada no estabelecimento de ensino.

Mesmo tendo em conta ‘o valor acrescentado’, de acordo com Stoll e Fink (*apud* A. Lima, 2008) na ordenação das escolas, estes resultados não deveriam “servir para fazer comparações invejosas entre as escolas”, mas sim para que as escolas os pudessem utilizar para melhorarem os seus resultados.

Ávila de Lima (2008) refere que a noção de eficácia difere muitas vezes de acordo com o contexto e a cultura, sendo que “ a liderança forte, heroica e individual está estreitamente correlacionada com os resultados de sucesso nas escolas americanas e britânicas, mas não nas holandesas, nas quais as expectativas culturais relativas à liderança são bastante diferentes (*id.*, *ibid.*: 66).

Na realidade portuguesa assistimos atualmente a uma noção de eficácia, que de acordo com um estudo realizado por Torres e Palhares (2009), com base na análise crítica dos relatórios de avaliação externa das escolas, associada a “uma boa liderança” articulada com a prestação e a racionalização de contas. Esta liderança será uma liderança individual (o cargo de diretor é um órgão unipessoal) ao contrário do que vinha a acontecer com os órgãos colegiais de gestão, uma vez que será o “rosto”, a “liderança forte” obrigando-o também a uma responsabilização individual.

São valorizadas as ferramentas de gestão com vista à obtenção das metas. Desta forma “transparece um perfil de liderança de tipo gestor, reverencial e receptivo orientado mais por uma lógica de prestação de contas (...) do que por princípios de desenvolvimento da cidadania democrática”(*id.*, *ibid.*:131).

Para finalizar, no que concerne ao conceito de liderança, não poderíamos deixar de aludir ao conceito de liderança sustentável da autoria de Hargreaves & Fink (2007). Depois da opção por uma “liderança eficaz”, fulcral será fazer com que perdure no tempo.

-
8. Monitorização do progresso (Monitorização do desempenho dos alunos; Avaliação do desempenho da escola)
 9. Direitos e responsabilidades dos alunos (Aumento da autoestima dos alunos; posições de responsabilidade; controlo do trabalho)
 10. Parceria escola-família (Envolvimento parental na aprendizagem dos filhos)
 11. Uma organização aprendente (Formação de professores baseada na escola) ” (A. Lima,2008:193).

A preocupação em manter a sustentabilidade não ocorre apenas em questões relacionadas com o ambiente. Partilhamos da opinião dos autores quando mencionam que a educação torna-se hodiernamente uma obsessão, perante a pressão que é imposta pelos resultados que terão que ser atingidos nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Também na realidade portuguesa, esta mesma pressão é observada designadamente no corrente ano letivo com o reforço da carga horária que é atribuída a estas disciplinas. O que sentimos nos corredores, na sala de professores, em cada canto, é que o período está a esgotar-se e a incerteza dos resultados e consequentemente os resultados que daí advêm está, conforme afirmam os autores, “a esgotar os professores e os seus líderes”. Esta pressão torna-se mais evidente, uma vez que o líder, objeto do nosso estudo é precisamente o coordenador de departamento, e obviamente o departamento de Línguas e o departamento de Matemática, sofrerão mais do que quaisquer outros e estarão debaixo da supervisão de outros líderes, o diretor, mas principalmente, o MEC.

Como referem Formosinho & Machado

“o advento da escola de massas e a unificação da população estudantil numa escola de currículo uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único trouxe como consequências heterogeneidade social; expansão e heterogeneização do corpo docente; diversificação de contextos locais; reformulação dos objectivos e do ethos da escola, à qual são cometidas novas tarefas sociais e educativas” (2000:196).

A par destas mudanças, a educação tem sido completamente dominada pelos valores do mercado, a competitividade e a importância dada aos *rankings* tem aumentado consideravelmente³⁰. Desta forma,

“o insucesso nos resultados não deve ser tolerado. O fracasso é inadmissível. Se os resultados se situarem aquém do necessário, a resposta consiste em apertar o controlo sobre os professores e o currículo, mudar o líder da escola, ou encerrar a instituição. Mudança rápida. Soluções de curto prazo. Vale tudo” (Hargreaves & Fink, 2007: 22).

Da análise dos relatórios emerge um líder, que sendo um porta-voz das exigências do estado e do mercado, assume “funções instrumentais e mecanicistas, cada vez mais distantes de uma liderança como objecto da acção pedagógica” (Torres e Palhares, 2009:132).

A não muito longo prazo, à semelhança do que já aconteceu em outros países, esta forma de encarar a educação poderá trazer consequências desastrosas, entre outras, aquelas que entendemos ser mais gravosas, porque serão do âmbito do aluno, serão a fuga dos alunos para vertentes profissionais, a destruição da criatividade, a não consolidação da aprendizagem, uma

³⁰ Sobre alguns dos efeitos dos *rankings* na ação dos professores ver Martins (2009).

vez que o essencial é a preparação dos alunos para uma prestação a curto prazo. Inevitavelmente isto trará reflexos na profissionalidade docente, e na liderança, uma vez que o *stress* dos resultados, a desilusão com a carreira e o cansaço provocado pelo "síndrome da mudança", levará a reformas precoces, e atestados frequentes, bem como a mudança constante de líderes (Torres e Palhares, 2009: 21-27).

Perante a iminente insustentabilidade da educação, os autores propõem a sua sustentabilidade, que assentará em sete princípios: a profundidade, a durabilidade, a amplitude, a justiça, a diversidade, a disponibilidade de recursos e a conservação.

Para que a educação perdure como valor e se mantenha sustentável, é necessário também uma liderança sustentável que requer convicções firmes e um empenhamento inabalável numa aprendizagem profunda e ampla de *todos* os alunos e não apenas no sucesso medido por testes (Hargreaves & Fink, 2007: 45). Esta liderança está ligada à permanência dos líderes na escola, por um lado para que haja tempo para a observação de resultados da implementação de medidas, por outro lado, para que as medidas tenham tempo de perdurar. Assim, os autores manifestam-se contra a rotação constante de líderes nas escolas.

Importante será também que a liderança se expanda, e para tal será necessário uma liderança distribuída ou *dispersa* (Bryman, 1996; Costa, 2000). A não distribuição da liderança poderá levar a que ela seja distribuída por defeito. Como referem Hargreaves & Fink as

" escolas (...), em que o director, por vezes assistido por um pequeno grupo de líderes formais (como os coordenadores de departamento), toma todas as decisões importantes, não só não conseguem tirar partido das capacidades de liderança das outras pessoas no âmbito das estruturas oficiais da organização, como também convidam a represálias por parte de grupos emergentes que necessitam de extravasar essas capacidades" (2007:148).

Desta forma, a sustentabilidade é o primeiro e o último desafio da liderança. Será tendo a sustentabilidade em mente, que todos os atores deverão empenhar-se. No entanto, estamos cientes que "nothing serves an organization better – especially during these times of agonizing doubts and paralyzing ambiguities – than leadership which knows what it wants, communicates those intentions successfully, empowers others, and knows when and how to stay on course and when to change" (Bennis, 2000:66).

CAPÍTULO III – ANÁLISE MULTIFOCALIZADA DA AÇÃO DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO

1. A GÊNESE DA TEORIA DE ADMINISTRAÇÃO

Qualquer estudo que se pretenda elaborar sobre a Escola terá que passar inevitavelmente pela análise que possamos fazer da escola como organização. A este propósito, Lima (1992) refere que “o carácter organizacional da escola é considerado e não se pode dizer que a afirmação de que a escola é uma organização mereça contestação” (*id.*, *ibid.*: 56). Temos porém, que ter em conta que “ que as organizações... são tão antigas quanto a história do homem” (Gibson, Ivancevich and Donnelly, 1988:32). Desta forma, poderemos encontrar na antiguidade referências a construções que provam a existência de indivíduos capazes de planejar, liderar e levar a cabo grandiosas obras que perduram até à atualidade (Chiavenato, 1993: 45-46).

Contudo, é no início século XX com o aparecimento da Administração Científica e da Teoria Clássica da Administração, que poderemos falar de teorias de administração. Apesar de denominadas clássicas, estas teorias trouxeram contributos incomensuravelmente profícuos para o estudo das organizações.

Não obstante serem considerados modelos normativistas/pragmáticos (Lima, 2001), os modelos teóricos têm acompanhado inevitavelmente o percurso das organizações e o conhecimento que o homem delas possui. Não pretendemos abordar todos os modelos e respetivas características, mas sim os que consideramos que, de alguma forma, contribuíram para os modelos de análise que convocaremos para o nosso trabalho.

Como foi anteriormente referido, as teorias da Administração surgem no século XX com o aparecimento da Escola de Administração Científica. Desenvolvida nos Estados Unidos e baseada nos trabalhos de Frederick Taylor (1856-1915), entre outros³¹, a sua principal característica é a ênfase nas tarefas. Com o objetivo de aumentar a eficiência ao nível dos operários, os estudos concentraram-se na divisão do trabalho, sendo considerados as tarefas inerentes ao cargo e o seu ocupante vetores primordiais da organização. Como refere Chiavenato (1993), Taylor

“provocou verdadeira revolução no pensamento administrativo e no mundo industrial da sua época. A sua preocupação original foi tentar eliminar o fantasma do desperdício e das perdas sofridas pelas indústrias americanas e elevar o nível de produtividade através da aplicação de métodos e técnicas de engenharia industrial” (*id.*, *ibid.*:86).

³¹ Engenheiros como Henry Gantt (1861-1919), Frank Gilbreth (1868 –1924), Harrington Emerson (1853- 1931) pertenciam a esta escola. Henry Ford (1863 -1947) é muitas vezes referido como pertencendo a esta escola, uma vez que aplicou os seus princípios nos seus negócios.

Taylor estabeleceu os princípios da Administração Científica³², tendo como primordial objetivo a decomposição até à exaustão de todo o processo de produção, identificando com precisão cada fase e cada tarefa e atribuindo a cada trabalhador uma só tarefa, transformando-o em trabalhador especializado pela produção contínua de uma mesma tarefa.

Taylor defendia o princípio da separação entre o planejamento e a organização do trabalho da sua execução, o que lhe valeu fortes críticas, como refere Morgan (1996) “pois efectivamente “divide” o trabalhador, defendendo a separação entre mãos e cérebro” (*id., ibid.*:34). Os trabalhadores eram apenas considerados as “mãos” ou “força de trabalho” necessárias à engrenagem da máquina organizacional.

Baseada em princípios idênticos de racionalização, divisão de tarefas e eficácia, a Teoria Clássica nasce com Henri Fayol (1841-1925), que “procurou dar uma visão sintética, global e universal à Administração” (Chiavenato, 1987:10). A sua teoria é baseada na sua assunção de que todas as empresas possuem seis funções: funções técnicas, comerciais, financeiras, de segurança, contábeis, e administrativas. No que concerne às funções administrativas, é de referir que estão relacionadas com a integração das outras cinco. As funções administrativas coordenam as demais funções da empresa. Contudo, elas não são exclusivas do topo da hierarquia, são distribuídas proporcionalmente por todos os níveis da hierarquia, pese embora o facto de elas serem predominantes nos níveis mais altos (*ibidem*).

As funções administrativas assumem um carácter de extrema importância, uma vez que englobam os elementos da administração, que segundo Fayol³³ são: prever, organizar, comandar, coordenar e controlar.

Grande parte das críticas dirigidas à Teoria Clássica prendem-se com o forte pendor economicista, sendo o homem organizacional subordinado ao homem económico e às motivações económicas. Baseado no princípio do “one best way”, a solução ótima, o homem é um “agente passivo que não pensa nem sente, porque os pensamentos e os sentimentos são supérfluos” (Lima,1992:108).

Desta forma, a Teoria das Relações Humanas surge da necessidade de humanizar o

³² Princípios da Administração Científica de Taylor: 1. Planeamento: Usar a ciência, através do planeamento e do método, 2. Preparação: Selecionar cientificamente os trabalhadores de acordo com as suas aptidões e prepará-los e treiná-los para produzirem mais e melhor, de acordo com o método planeado. A preparação refere-se não só à mão de obra, mas também às máquinas e equipamentos de produção e a disposição de ferramentas e materiais. 3. Controle: O trabalho terá que ser controlado no sentido de se verificar que está a ser efetuado de acordo com as normas estabelecidas e segundo o planeado. A cooperação entre a gerência e os trabalhadores terá como fim a melhor execução possível. 4. Execução: A execução será mais disciplinada se forem distribuídas distintamente as atribuições e as responsabilidades (Chiavenato, 1993)

³³ Fayol listou cerca de catorze princípios gerais da administração, dos quais são destacados os seguintes: princípio da divisão do trabalho; princípio da autoridade e responsabilidade; princípio da unidade do comando; princípio da hierarquia ou cadeia escalar; princípio da departamentalização e princípio da coordenação (Chiavenato, 1987).

trabalho, necessidade esta que advinha de quatro décadas de princípios rígidos e controladores da Administração Científica e da Teoria Clássica. Entre os principais autores desta teoria encontram-se Elton Mayo, Kurt Lewin, John Dewey, Morris Vittelles e George Homans, sendo que a experiência de Hawthorne³⁴ levada a cabo por Mayo viria a permitir que se estabelecessem os princípios fundamentais desta teoria. Desta forma, o grupo e a atividade grupal surge como elemento fundamental e determinante na produtividade, o empregado não é encarado como um elemento, a quem é distribuída uma tarefa que terá que desempenhar independentemente de outra tarefa atribuída a outro trabalhador, mas como pertencendo a um grupo social e sem o qual não é possível atingir os objetivos da empresa. Como tarefa primordial, a administração terá que “formar uma elite capaz de compreender e de comunicar” (Chiavenato, 1993:228), uma vez que a motivação surge do reconhecimento e da receção de comunicação adequada. Os conceitos chave de uma organização industrial serão as relações humanas e a cooperação, uma vez que só assim será eliminado o conflito social, ou seja a diferença entre os objetivos da empresa e do trabalhador. Esta teoria vem, indubitavelmente, tratar a organização como grupo social, enfatizando a importância da pessoa, e cujos valores são a autonomia, a confiança, a abertura e a dinâmica grupal e interpessoal.

Porém, de acordo com Lima, este movimento, pelo menos durante uma primeira fase, limitou-se a representar um desenvolvimento do movimento anterior, não chegando “a romper com alguns dos mais importantes princípios orientadores da administração científica” (1992:108-109).

Entre as principais críticas dirigidas a este movimento encontra-se o facto de não colocar em causa o Taylorismo, relativamente à organização do trabalho, tendo inclusive contribuído para acrescentar à administração científica. A forma como a participação é encarada é igualmente alvo de críticas, dado que ignora a importância do meio económico, social e político que dá forma às organizações influenciando a sua prática, bem como o carácter reducionista com que trata a problemática do conflito. Por outro lado, a insistência na cooperação, objetivos partilhados e na interdependência entre superiores e subordinados, acaba por ser considerada um truque, retirando poder aos subordinados.

A partir do aparecimento das teorias atrás enunciadas, várias outras vão surgindo,

³⁴ Hawthorne era o bairro onde se situava uma fábrica da Western Electric Company, na qual foi iniciada uma experiência coordenada por Elton Mayo, cujos objetivos seriam determinar a relação entre a intensidade da iluminação e a eficiência dos operários estendendo-se posteriormente ao estudo da fadiga, dos acidentes de trabalho, da rotatividade do pessoal e do efeito das condições físicas de trabalho sobre a produtividade dos empregados (Chiavenato, 1993:215).

diferindo a teoria conforme a ênfase e os respetivos enfoques. Chiavenato (1993) resume da seguinte forma as principais teorias que influenciam o pensamento administrativo:

"A Teoria Geral da Administração começou com o que chamaremos ênfase nas tarefas (actividades executadas pelos operários em uma fábrica), com a Administração Científica de Taylor. A seguir, a preocupação básica passou para a "ênfase na estrutura", com a Teoria Clássica de Fayol e com a Teoria da Burocracia de Weber, seguindo-se mais tarde a Teoria Estruturalista da Administração. A reacção humanística surgiu com a ênfase nas pessoas, através da Teoria das Relações Humanas, mais tarde desenvolvida pela Teoria Comportamental e pela Teoria do Desenvolvimento Organizacional. A ênfase no ambiente surgiu com a Teoria dos Sistemas, sendo completada pela Teoria da Contingência. Esta, posteriormente, desenvolveu a ênfase na tecnologia" (*id., ibid.*:13).

Para além destas teorias, de carácter mais normativo, outras vão surgir com um carácter compreensivo e explicativo da ação organizacional, das quais nos ocuparemos nos pontos seguintes deste capítulo.

2. MODELOS DE ANÁLISE ORGANIZACIONAL

Na realidade portuguesa, o estudo da escola como organização ocorre tardiamente, nos finais da década de 80 e início da década de 90, beneficiando em grande medida do contributo de trabalhos publicados e de investigações efetuadas no âmbito das dissertações de mestrado e de teses de doutoramento³⁵.

É imperioso, para o estudo da escola como organização, que se tenha em conta, como refere Lima (2001), que esta organização existe "como locus de reprodução e de produção de políticas, orientações e regras" (*id., ibid.*:93) e engloba dois planos distintos: o plano das orientações para a ação organizacional e o plano da ação organizacional (Lima, 1992). A coexistência destes dois planos transforma a escola num objeto de estudo complexo e multifacetado. Desta forma, a análise de uma organização educativa passará indubitavelmente pela convocação de uma diversidade de perspetivas e modelos teóricos.

Como refere Lima (1994)

"não obstante a escola, como organização, partilhar com a maioria das outras organizações a presença de um certo número de elementos – objectivos, poder, estruturas, tecnologias, etc -, de ser uma unidade socialmente construída para a obtenção de certas finalidades, e de acentuar os processos de controlo, a especialização e a divisão social e técnica do trabalho, entre outros aspectos, não parece possível ir muito mais além no seu estudo, nem ultrapassar o enunciado de generalidades, ou até de imagens estereotipadas, sem remeter esta questão para o quadro de modelos teóricos de análise" (p.57).

Para além dos modelos normativos/pragmáticos por nós suprarreferidos, Lima (2001)

³⁵ A este propósito leiam-se os artigos de Lima (1997). "Para o Estudo da Evolução do Ensino e da Formação em Administração Educacional em Portugal e de Barroso (2002). "A Investigação sobre a Escola: Contributos da Administração Educacional".

propõe, por oposição, a concepção de modelos organizacionais analíticos/interpretativos que constituem uma excelente base de trabalho de interpretação, dado que a partir deles é possível inventariar, de uma forma crítica, diversas concepções, imagens ou metáforas organizacionais das realidades organizacionais escolares. Segundo o autor, a Sociologia das Organizações Educativas poderá “articular o património teórico da Sociologia das Organizações e, também as contribuições da Teoria das Organizações e das Ciências da Administração” (2006b:18). São exemplos deste tipo de modelos, os modelos formais ou racionais, políticos, de sistema social, culturais, subjetivos, de ambiguidade, ou de anarquia organizada, institucionais, entre outros.

A emergência de uma complexidade e diversidade de modelos e perspectivas de análise é congruente se tivermos em conta que, “qualquer abordagem realista da análise organizacional deve ser iniciada a partir da premissa de que organizações podem ser muitas coisas ao mesmo tempo” (Morgan, 1996:327). Reforçando a ideia de complexidade das organizações educativas, Costa (2003) refere que “a utilização de diferentes imagens organizacionais no estudo da escola, a partir do momento em que possibilita encarar esta organização segundo diferentes pontos de vista, permitirá, conseqüentemente, uma análise organizacional multifacetada evitando-se, portanto, o espartilho conceptual de um determinado enquadramento teórico” (*id.*, *ibid.*:16).

As imagens organizacionais e as metáforas surgem a partir do início da década de 1990, realçando a dimensão interpretativa das organizações “alargando o respectivo campo e tornando-o mais heterogéneo e multifacetado” (Lima, 2006b:23).

Durante algum tempo prevaleceram as metáforas mecânica e organísmica, influenciadas pela Administração Científica, a Teoria Clássica e a Teoria da Burocracia. Estas teorias realçavam os aspetos formais e racionais ignorando o seu lado simbólico (Gomes, 2000). Gradualmente outro tipo de trabalhos vão emergindo que têm como base metáforas que exploram o lado simbólico das organizações, como é o caso dos trabalhos de Gomes³⁶ e Torres³⁷.

Face à complexidade e à pluralidade de perspectivas teóricas, vários têm sido os autores³⁸

³⁶ O trabalho de Gomes (2000) tem como objeto a cultura organizacional problematizando a questão do tema da cultura organizacional moda ou inovação.

³⁷ A problemática no trabalho de Torres (1997) assenta na dicotomia cultura escolar ou cultura organizacional escolar. Admite conceitos de cultura como variável independente e externa, como variável dependente e interna e como metáfora, salientando que só a conjugação da perspectiva integradora, diferenciadora e fragmentadora permitem uma compreensão da totalidade do contexto cultural.

³⁸ Um dos autores é Mintzberg (1983), que apesar de se integrar nos modelos normativos/pragmáticos, depois de uma primeira versão apresentada em 1979, produz um modelo que apelida de *Structure in Fives*. O autor apresenta cinco tipos de organização, que refletem as diferentes formas que estruturam as escolas. O seu ponto de vista é que “The elements of structure should be selected to achieve an internal consistency or harmony, as well as a basic consistency with the organization’s situation – its size, its age, the kind of environment in which it functions, the technical systems it uses, and so on. Indeed, these situational factors are often “chosen” no less than are the elements of structure themselves. The organization’s niche in its environment, how large it grows, the methods it uses to produce its products or services – all these are selected too. This leads us to the conclusion that both the design parameters and the situational factors should be clustered to create what we shall call configurations” (*id.*:3). Independentemente da validade de cada modelo apresentado por Mintzberg (1983), a relevância da sua teoria

que têm procurado desenvolver sínteses, e ou criar modelos e perspectivas de análise que não tenham como base apenas um modelo, ou uma metáfora, mas um modelo que possa incluir e conciliar vários modelos, para que conjugado, o modelo se possa aplicar às especificidades de cada dimensão e plano organizacional.

O modelo de Ellström (1983), que apresentando duas dimensões distintas separando os objetivos e as preferências organizacionais da tecnologia e dos processos organizacionais, integra quatro modelos de análise: o modelo racional, o modelo político, o modelo de sistema social e o modelo anárquico. Na opinião do autor, a consistência desta visão integradora deriva do facto de a escola possuir diferentes dimensões, que só um modelo integrador poderá ser mobilizado para o seu estudo. Desta forma, “according to this integrative view, schools are assumed to involve elements that are consistent with all four of the organizational models” (*id.*, *ibid.*: 239).

No entender de Morgan (1996), as organizações podem ser compreendidas através de várias metáforas organizacionais, uma vez que “as organizações são fenómenos complexos e paradoxais que podem ser compreendidos de muitas maneiras diferentes” (*id.*, *ibid.*:17). Desta forma, o autor propõe a análise das organizações, que possuem um carácter complexo e paradoxal, recorrendo ao uso de diferentes metáforas: as organizações vistas como máquinas, como organismos, como cérebros, como culturas, como sistemas políticos, como prisões psíquicas, como fluxo e transformação, e como instrumentos de dominação.

O autor explicita como as várias metáforas podem ser utilizadas para compreender e analisar as organizações da seguinte forma:

“Uma organização do tipo máquina, concebida para atingir objectivos específicos, pode ser simultaneamente o seguinte: uma espécie de organismo que é capaz de sobreviver em determinados ambientes, mas não em outros; um sistema de processamento de informações que se revela especializado para certos tipos de aprendizagem, mas não para outros; um meio cultural caracterizado por valores, crenças e práticas sociais distintas; um sistema político no qual as pessoas colidem para garantir os seus próprios fins; uma arena onde várias lutas subconscientes ou ideológicas têm lugar; um símbolo ou manifestação de um processo mais profundo de mudança social; um instrumento usado por um grupo de pessoas para explorar ou dominar outros, e assim por diante” (Morgan, 1996:327).

No ano de 1986, Bush apresenta os vários modelos organizacionais aplicados à

consiste precisamente no reconhecimento de que nenhum deles é o mais completo. E acrescenta: “Clearly, by itself, none is. Each is a gross simplification of organizational reality. Yet each contains a grain of truth. Only by combining them (...) do we begin to get a sense of the true complexity of the functioning of the organization. It is this complexity with which we must now deal” (*id.*:22). Brown (1990) na seu trabalho intitulado Decentralization and School-Based Management apresenta criticamente cada modelo e de que forma cada um deles se pode aplicar à educação, mas curiosamente, não na ordem inicialmente apresentada por Mintzberg mas “ in the order of potential relevance to educational systems, from the least applicable to the greatest” (*id.*:26). Desta forma, apresenta em primeiro lugar *The Simple Structure*, seguida por *The Adhocracy*, *The Machine Bureaucracy*, *The Professional Bureaucracy* e finalmente *The Divisionalized Form*.

organização escola de forma clara, com o intuito de simplificar conceitos complexos e torná-los acessíveis a lideranças intermédias e de topo nas escolas. Desta forma, são exploradas as vantagens, bem como os constrangimentos dos modelos formais, colegiais, políticos, subjetivos, de ambiguidade e culturais.

3. MODELOS DE ANÁLISE MOBILIZADOS

É indubitável a importância da adoção de um quadro teórico para o estudo da escola, uma vez que apenas a teoria poderá consubstanciar e racionalizar o processo de tomada de decisão e “it helps managers by giving them a basis for action” (Bush, 1994:3).

Cientes do “pluralismo conceptual”³⁹ existente no que concerne à análise das organizações educativas, para o nosso estudo convocamos o modelo burocrático racional, o modelo de ambiguidade e a metáfora da anarquia organizada, mais concretamente os extremos do “modo de funcionamento díptico da escola” de Lima (1992), para nos ajudar a interpretar a realidade do nosso objeto de estudo.

Como referido anteriormente, ao considerarmos a existência numa mesma realidade de dois planos distintos, não restam dúvidas que no “plano das orientações para a acção” (Lima, 1992), o modelo burocrático racional é mais pertinente para a compreensão da realidade. No entanto a investigação tem demonstrado a validade de se conferir uma importância crescente ao “plano da acção” (Lima, 1992), uma vez que no centro desta organização encontramos atores reais passíveis de reações, comportamentos e pontos de vista diferentes. Assim, dadas as limitações e insuficiências do modelo burocrático para a análise a este nível, este modelo tinha, nos últimos tempos sido preterido por alguns investigadores.

Porém, contrariamente ao que seria expectável, eis que novamente “(...) a lógica burocrática, tomou conta das várias funções administrativas do estado e, portanto, também do sistema educativo” (Costa, 2003:48).

Costa (2003) refere que a imagem burocrática da escola tem sido utilizada por vários investigadores e isto ocorre uma vez que a administração é centralizada, nomeadamente no que se refere à escola portuguesa e, embora exista uma “autonomia decretada”, a escola na realidade não possui qualquer autonomia, a não ser em questões de gestão-execução.

Por outro lado, a fase que atualmente atravessamos impõe-nos desafios constantes e exigências cada vez maiores e o modelo de ambiguidade e a metáfora da anarquia organizada

³⁹ Conceito criado por Bolman e Deal (1984) referindo-se à existência de várias perspetivas no que à teoria da administração educacional diz respeito.

parecem-nos fundamental para analisar as práticas de gestão ao nível da coordenação de departamento. Assim, Lima (1992) refere que:

“O modelo racional e o modelo anárquico são, de um ponto de vista meramente teórico modelos mais congruentes, situando-se, em função das variáveis consideradas para a sua construção, em dois polos bem distintos, se não mesmo extremos. (...) Finalmente, uma outra razão que nos leva a privilegiar aqueles dois modelos (...) prende-se com o facto de a questão central da racionalidade e da tomada de decisões ser considerada pelos dois com idêntica importância, se bem que caracterizada de forma distinta e mesmo antagónica” (*id., ibid.:62*).

3.1.0 MODELO BUROCRÁTICO RACIONAL

As constantes críticas à Teoria Clássica e à Teoria das Relações Humanas aliada à necessidade de um modelo de organização racional, e à crescente complexidade das empresas fez sobressair a necessidade de uma teoria das organizações que fosse sólida, abrangente e mais realista do que a romântica Teoria das Relações Humanas. Surge, então, a Teoria da Burocracia baseada nos estudos do sociólogo alemão criador da Sociologia da Burocracia.

Segundo Chiavenato (1993), Max Weber é incontestavelmente “o primeiro teórico das organizações” (*id., ibid.: 3*), que como principal preocupação tinha a racionalidade. A organização por excelência, para Weber, é a Burocracia.

Conforme foi realçado por Lima (1992) a Teoria da Burocracia é desenvolvida por Weber na mesma época dos trabalhos produzidos por F. W. Taylor e H. Fayol, “mas representa um percurso paralelo, um universo sociológico que, embora passível de cruzamento com estes trabalhos, não se situa exactamente no mesmo plano ou, pelo menos, no mesmo tipo de registo teórico e disciplinar” (*id., ibid.:117*).

Weber considerava a burocracia como um tipo de poder. No seu entender, o poder diferia consoante o tipo de sociedade, o que originou o estudo dos tipos de sociedade para que pudesse identificar o tipo de poder associado a cada um.

Desta forma, o autor distingue três tipos de sociedade: a sociedade tradicional; a sociedade carismática e a sociedade legal, racional ou burocrática. A cada tipo de sociedade corresponde, para Weber, um tipo de autoridade. Existindo, assim, três tipos de autoridade legítima: a autoridade tradicional, a autoridade carismática e a autoridade legal, racional ou burocrática. Esta última acontece

”[quando] os subordinados aceitam as ordens dos superiores como justificadas, porque concordam com um conjunto de preceitos ou normas que consideram legítimos e dos quais deriva o comando. É o tipo de autoridade técnica, meritocrática e administrada” (Chiavenato, 1993:12).

A legitimidade do poder racional e legal baseia-se no facto de as normas legais serem

racionalmente definidas e impostas a todos. A burocracia tem o seu fundamento nas leis e na ordem legal. A burocracia é a organização típica da sociedade moderna democrática e das grandes empresas.

O modelo burocrático é considerado o tipo ideal⁴⁰ de estrutura do modelo racional e segundo Weber (1978), a autoridade legal é então efetivada tendo por base que: toda a norma legal pode ser estabelecida por acordo ou imposição, visando fins utilitários ou valores racionais – ou ambos; o processo administrativo é a busca racional dos interesses dentro dos limites estabelecidos pelos preceitos legais e segundo princípios suscetíveis de formulação geral; a pessoa que representa tipicamente a autoridade ocupa um “cargo”; o que é obedecido é a “lei” e que os membros da associação, enquanto obedientes àquele que representa a autoridade, não devem obediência a ele, como indivíduo, mas à ordem impessoal.

Weber (1978) estabelece como categorias fundamentais da autoridade racional legal uma organização contínua de cargos delimitados por normas, uma área específica de competência; a organização dos cargos obedece ao princípio da hierarquia: cada cargo inferior está sob o controle e supervisão do superior, só é admitida para o cargo a pessoa com preparo técnico adequado e os atos administrativos, decisões, normas, são formulados e registados em documentos.

A este propósito Hall (1978) refere que o modelo burocrático será melhor abordado numa perspectiva dimensional. Desta forma, eleger seis dimensões a serem utilizadas no seu estudo: divisão do trabalho baseado na especialização funcional; uma definida hierarquia de autoridade; um sistema de normas englobando os direitos e deveres dos ocupantes dos cargos; um sistema de procedimentos que ordenam a atuação no cargo; impessoalidade das relações interpessoais e promoção e seleção segundo a competência técnica. De acordo com o autor estas dimensões verificar-se-iam em alto grau numa burocracia do tipo ideal.

Hall (1978), socorrendo-se dos estudos de Weber mas também de outros autores da burocracia⁴¹, apresenta onze características da burocracia:

1. Hierarquia da autoridade
2. Divisão de trabalho
3. Competência técnica

⁴⁰ Segundo Mintzberg (1983:35) para Weber o conceito “ideal” não significa perfeito, mas sim puro.

⁴¹ Como principais personalidades da Teoria da Burocracia temos Max Weber, Robert Merton, Philip Selznick, Alvin Gouldner, Richard Hall e Nicos Mouzelis.

4. Normas de procedimento para atuação no cargo
5. Normas que controlam o comportamento dos empregados
6. Autoridade limitada do cargo
7. Gratificação diferencial por cargo
8. Impessoalidade dos contactos pessoais
9. Separação entre propriedade e administração
10. Ênfase nas comunicações escritas
11. Disciplina racional

Ao entendermos que para a interpretação da nossa realidade em estudo seria indispensável a contribuição do modelo burocrático racional, torna-se também coerente na mesma linha de pensamento, a convocação da metáfora da máquina criada por Gareth Morgan (1996), segundo a qual as organizações podem ser geridas e operadas como se fossem máquinas de forma eficiente, previsível e de maneira rotinizada. Aliás, de acordo com o autor Weber estabelecia já um paralelismo entre a mecanização da indústria e as formas burocráticas de organização. Como refere Morgan (1996), Weber

“descobriu que a primeira definição compreensiva de burocracia caracteriza-a como uma forma de organização que enfatiza a precisão, a rapidez, a clareza, a regularidade, a confiabilidade e a eficiência, atingidas através da criação de uma divisão de tarefas fixas, supervisão hierárquica, regras detalhadas e regulamentos” (*id.*, *ibid.*:26).

O paralelismo entre a máquina e a organização encontra-se também na conceção da organização como uma rede de departamentos distintos, funcionando como uma rede de cargos interligados e interrelacionados por meio de uma cadeia de comando hierárquica que através da autoridade de cima para baixo, consegue torná-la o mais eficiente possível.

3.1.1. O MODELO BUROCRÁTICO RACIONAL NO ESTUDO DA AÇÃO DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO

A imagem burocrática tem sido usada por diversos investigadores⁴² para o estudo da

⁴² Mintzberg (1983) assume que dos cinco tipos de organização que apresenta, The Machine Bureaucracy, é o que mais se assemelha ao modelo burocrático de Weber. No entanto, considera que a Professional Bureaucracy é o que melhor se aplica nas universidades e nas escolas, sendo que estas organizações dependem das capacidade e conhecimento dos seus profissionais, produzem produtos ou serviços (*id.*:189). Esta opinião é partilhada por Brown (1990) quando afirma que este modelo continua a revelar-se bastante útil como uma opção para as organizações educativas. (*id.*:29). Mintzberg (1983) refere que uma das características da Professional Bureaucracy “relies for coordination on the standardization of skills and its associated design parameter, training and indoctrination. It hires duly trained and indoctrinated specialists- professionals- for the operating core, and then gives them considerable control over their own work” (*id.*:190). As principais noções a reter nesta definição são, indubitavelmente, uniformização, treino, endoutrinamento, especialização e controle. O trabalho é independente, sendo feita uma alusão ao individualismo do trabalho docente dentro da sala de aula, uma vez que se o currículo é uniforme, não existe necessidade de qualquer contacto, uma vez que cada um sabe (ou deveria saber) exatamente o que o colega está a fazer. O treino, no caso dos docentes é realizado durante os anos de aprendizagem na universidade onde as capacidades e o conhecimento é programado para transformar o futuro profissional. Segue-se o endoutrinamento colocado em prática no estágio realizado em contexto. Sem dúvida estamos perante uma estrutura burocrática da organização que é conseguida através do desenho predeterminado do que se pretende que aconteça. Outra das características deste modelo é a

escola portuguesa. De acordo com Costa (2003), tendo por referência os trabalhos de Formosinho, Sousa Fernandes & Lima “parece ser opinião comum que a administração do sistema educativo português tem assumido marcas óbvias deste modelo organizacional” (*id.*, *ibid.*:52).

Costa (2003), tendo por base o quadro concetual e teórico da burocracia, elenca os seguintes indicadores da imagem burocrática aplicada à escola:

1. Centralização das decisões nos órgãos de cúpula dos ministérios da educação, traduzida na ausência de autonomia das escolas e no desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas;
2. Regulamentação pormenorizada de todas as atividades a partir de uma rigorosa e compartimentada divisão do trabalho;
3. Previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização;
4. Formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino (modelo piramidal);
5. Obsessão pelos documentos escritos (duplicação, certificação, arquivomania);
6. Atuação rotineira (comportamentos estandardizados) com base no cumprimento de normas escritas e estáveis;
7. Uniformidade e impessoalidade nas relações humanas;
8. Pedagogia uniforme: a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, as mesmas metodologias para todas as situações;
9. Conceção burocrática da função docente.

Indubitavelmente podemos associar o modelo burocrático ao estudo da realidade educativa portuguesa, uma vez que como refere Lima (1992)

“O modelo burocrático, quando aplicado ao estudo das escolas, acentua a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das acções organizacionais” (p.66).

A observação da rigidez das leis e dos regulamentos, a hierarquia, a organização formal, e a especialização leva a que possamos considerar a escola como uma organização burocrática.

Mesmo em termos pedagógicos “a escola parece condenada a *reflectir* e a *reproduzir* uma dada

hierarquia que assenta no poder do especialista. Não obstante, as características da Professional Bureacracy, anteriormente anunciadas, se aplicarem às escolas, características como a descentralização e a falta de necessidade da supervisão, parecem não se aplicar a toda a realidade do sistema educativo. Neste sentido, algumas das características atribuídas ao modelo The Machine Bureacracy, como abundância de regras, o uso da supervisão direta podem ser aplicadas a algumas vertentes das organizações educativas.

orientação hegemónica” (Lima, 2001:40), uma vez que insiste na implementação de um currículo uniforme, numa avaliação de alunos que se pretende o mais hegemónica possível, com o alargamento de exames nacionais a todos os ciclos.

Também segundo Canavarro (2000), a burocracia seria uma abordagem organizacional baseada num conjunto formalmente organizado de normas que visam limitar os comportamentos individuais como forma de atingir objetivos pré-definidos. Num sistema burocrático, deve-se obediência a uma função e não a uma pessoa. Para a realização duma determinada tarefa, cada pessoa é selecionada pela sua competência e pelos seus conhecimentos atestados por documentos escritos, e, uma vez escolhida, deverá agir de acordo com um conjunto de procedimentos e regras que se encontram definidos, por escrito, para o seu posto de trabalho específico.

A escolha do modelo burocrático racional para interpretar a ação do coordenador de departamento, o nosso objeto de estudo, parece-nos óbvia, uma vez que esta estrutura é dominada por normas e regulamentos, que visam dominar os comportamentos. O cargo do coordenador é entendido e obedecido como tal, não porque seja desempenhado por um determinado profissional, mas pelo que representa.

Não restam dúvidas de que, atualmente na realidade educativa portuguesa, há uma exacerbação da burocracia a vários níveis e nomeadamente no que se refere à efetividade da autoridade legal exercida através dos cargos. Neste momento⁴³ no que se refere às estruturas intermédias, os docentes já não são eleitos mas nomeados, o que demonstra que “a autoridade burocrática é exercida em sua forma mais pura ali onde for claramente dominada pelo princípio da nomeação. Uma hierarquia de funcionários eleitos não tem o mesmo sentido de uma hierarquia de funcionários nomeados” (Weber, 1978:22).

Nas organizações burocráticas o papel das qualificações técnicas é continuamente valorizado. A dominação é exercida através do saber, característica que torna as organizações puramente racionais. Este saber “consiste, de um lado, em conhecimento técnico que, por si só, é suficiente para garantir uma posição de extraordinário poder para a burocracia. Por outro lado, deve-se considerar que as organizações burocráticas, ou os detentores do poder que dela se servem, tendem a tornar-se mais poderosos ainda pelo conhecimento proveniente da prática que

⁴³ O nosso estudo decorre no ano letivo de 2011/2012, ano em que os coordenadores de departamento são nomeados pelo diretor; porém esta situação é alterada no final do ano letivo decorrente da publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, de acordo com o artigo 34.º, ponto 7, segundo o qual “O coordenador de departamento é eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo”.

adquirem no serviço” (Weber, 1978: 27).

Por outro lado, “a fonte principal da superioridade da administração burocrática reside no papel do conhecimento técnico que, através do desenvolvimento da moderna tecnologia e dos métodos económicos na produção de bens, tornou-se totalmente indispensável” (*id., ibid.*:25).

Quando procedemos à interpretação da nossa realidade em estudo, podemos observar algumas das características supracitadas por Weber, atribuídas à burocracia. Desta forma, os coordenadores de departamento foram nomeados tendo a experiência como base. A limitação reside porém, no facto de que atualmente esta experiência depender exclusivamente do tempo de serviço, o que não é sinónimo de “saber”.

O saber baseado na especialização é um dos princípios da burocracia segundo Weber, mas de acordo com Gouldner (1978) a disciplina teria também um papel preponderante. Aliás, a própria obediência seria um fim em si mesmo. Assim o conteúdo da ordem não é discutível porque se obedeceu ao “cargo” e não à pessoa que o representa.

A presença da obediência e disciplina é mais marcante no topo da pirâmide da organização; ou seja do MEC para o diretor e ainda no caso do diretor para o coordenador de departamento. Esta “obediência” poderá não ser tão visível na relação estabelecida entre o coordenador de departamento e os seus membros, não se verificando esta autoridade efetivada, abrindo espaço para uma análise com outras lentes.

Também Bush (2003) referindo-se aos modelos formais, nomeadamente os modelos burocráticos e ao enumerar as características destes modelos elenca a divisão do trabalho referindo que “ the departmental structure in secondary schools and colleges is an obvious manifestation of division of labour with subject specialists teaching a defined area of the curriculum” (p.44).

Bush (2003) admite as vantagens da aplicação da burocracia proposta por Weber na educação, mas não tanto quando implicamos a ação dos professores, aliás “ if teachers do not “own” innovations but are simply required to implement externally imposed changes, they are likely to do so without enthusiasm, leading to possible failure” (p. 46).

É nesta altura que temos que utilizar outras lentes teóricas quando nos referimos ao “plano da acção” (Lima, 1992), quando entram em ação os atores.

Nos modelos formais, como o burocrático racional, todos trabalham para a consecução dos mesmos objetivos. Embora se pressuponha que existam vários níveis de objetivos devido à departamentalização da escola em subunidades, assume-se que “(...) personal and subunit

goals should be subordinated to the official aims” (Bush, 2003:51).

No que concerne à estrutura, ela é uma realidade nas escolas. Esta estrutura influencia o comportamento dos indivíduos que ocupam diversos papéis no seio da organização. A estrutura é hierárquica, como a prestação de contas a cada superior pelo subordinado. Nos modelos formais a relação com o ambiente externo é reduzida ao mínimo e a prestação de contas assume relevância superior relativamente aos que constituem o ambiente exterior, nomeadamente alunos e pais.

Mais do que o carácter de validade e atualidade do uso do modelo burocrático para interpretar várias realidades existentes na escola portuguesa, o imperativo do gerencialismo vem acentuar algumas das características da burocracia, revelando-se “mais gestão para menos democracia” (Lima, 2011c:53). Lima (2011f) considera-a uma burocracia escolar radicalizada, chegando inclusive a fazer uso do termo “hiperburocracia”, que justifica pelo uso excessivo das novas tecnologias de informação e comunicação funcionando como uma nova forma de controlo, que aparentemente usado como meio indispensável à gestão, funciona como “nova fonte de controlo centralizado (...) de natureza totalizante e, por vezes, quase totalitária ” (p.11).

Como também já foi referido anteriormente, esta hiperburocracia verifica-se também pela substituição da liderança colegial típica do padrão de gestão democrática patente no referencial normativo da Constituição da República (1976) e da LBSE (1986) pela liderança unipessoal e a consequente centralização e concentração de poderes na pessoa do diretor e pela obsessão pela eficácia e eficiência.

Se se verificava pouco exequível a implementação da gestão democrática devido a uma “autonomia decretada” e não “praticada”, eis que, como refere Lima, “a gestão democrática das escolas (...) revela-se, agora, uma espécie de utopia política, uma ilusão generosa mas enganadora” (2011f:12). Não poderíamos estar mais de acordo com esta visão, referindo inclusive como exemplo, a implementação da nova reorganização curricular, através da publicação do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, onde se proclama um reforço da autonomia, entre outras através da flexibilidade da duração das aulas, eliminando-se a obrigatoriedade de organizar os horários de acordo com tempos letivos de 45 minutos ou seus múltiplos. Porém, com a escassa informação recebida e o diminuto espaço de tempo que as escolas possuíam para determinar todo um ano letivo, foi lançado o caos nas escolas, levando a maioria a optar por uma modalidade, que embora aparentemente inocente, reduz drasticamente o número de docentes em cada escola.

A ilusão da participação democrática verifica-se também pela participação aparente, que é solicitada aos coordenadores de departamentos, enquanto representantes dos seus departamentos, como verificaremos no âmbito da recolha de depoimentos para o nosso estudo, no capítulo empírico deste trabalho.

3.1.2. CRÍTICAS AO MODELO BUROCRÁTICO RACIONAL

Não obstante a validade da utilização do modelo burocrático racional e da imagem mecanicista para interpretar o nosso objeto de estudo, não poderemos ignorar algumas das críticas apontadas à imagem mecanicista que se prendem com a subvalorização dos aspetos humanos da organização, e com o facto de não terem em conta que as organizações são muitas vezes dominadas pela imprevisibilidade e pela instabilidade do ambiente. Desta forma, uma organização dominada pela rigidez e pelos regulamentos terá uma maior dificuldade em lidar em ambientes de grande instabilidade e mudança.

A dificuldade da adaptação a ambientes de instabilidade e mudança e consequente dificuldade de obtenção de respostas eficazes, poderá aliar-se à existência de profissionais especializados, uma vez que, como refere Morgan (1996) as

“comunicações interdepartamentais e a coordenação são pobres e as pessoas muitas vezes possuem visão miope daquilo que está ocorrendo, existindo sobretudo uma miopia da situação que a empresa enfrenta como um todo” (p.39)

O autor acrescenta ainda que a existência desta especialização poderá contribuir para um afastamento dos elementos do objetivo geral da organização, que ao contrário de criar “uma estrutura que supostamente seria um sistema de cooperação, mas que regularmente se transforma num sistema de competição” (Morgan,1996:40). Contrariamente ao esperado pela organizações burocráticas, em vez de contribuírem para atingirem o objetivo do todo, a estrutura hierárquica poderá transformar-se não só numa rede de cargos e papéis, mas também num sistema onde impera a competição pelos cargos mais altos da hierarquia e pela luta pelos melhores recursos. No âmbito do nosso estudo poderemos encontrar alusão a esta competição não só entre os vários departamentos, mas também dentro dos próprios departamentos.

No que concerne à burocracia, sempre que não era possível explicar determinados fenômenos à luz deste modelo, estes passariam a constituir exceções, anomalias, que são apelidadas por Merton (*apud* Chiavenato, 1993) de disfunções da burocracia. Estas estariam então ligadas à internalização das regras e exagerado apego aos regulamentos, excesso de formalismo e de papelório, resistência às mudanças, despersonalização dos relacionamentos,

categorização como base do processo decisório, superconformidade às rotinas e procedimentos, exibição de sinais de autoridade, dificuldades no atendimento a clientes e conflitos com o público. Desta forma, o modelo proposto por Weber passou a constituir o modelo ideal de Burocracia e não o modelo absoluto.

A teoria da Burocracia esqueceu os aspetos informais que se confrontam com os aspetos formais podendo originar alterações de comportamento desejável responsáveis por perdas de eficiência e as manifestações espontâneas dos indivíduos.

Outra das críticas que poderá ser apresentada ao modelo da burocracia na análise da escola, é que este modelo acaba por negligenciar as qualidades de cada indivíduo encarando-os como parte da estrutura da organização, bem como o facto de considerar como adquirido que as organizações são estáveis, e previsíveis dado que possuem objetivos claros (Bush, 1994:5).

Ao pretender controlar tudo o que se passa na organização através da utilização de normas e regras aplicadas de forma legal, racional e impessoal, falhou na antecipação das consequências que essa forma de abordar as questões organizacionais poderia determinar no comportamento das pessoas. A teoria da burocracia não tem em conta o “plano da ação”, as interpretações que os sujeitos fazem e a produção de “regras informais” e “não formais” (Lima, 1992).

3.2. O MODELO DE AMBIGUIDADE

Uma vez que o estudo das organizações não poderá ficar-se pela análise burocrática das organizações, que enfatiza entre outras dimensões a formal, é necessário ter também em conta a sua estrutura informal, que não aparece nos estatutos, regulamentos e normativos e que muitas vezes é explicada por uma racionalidade *a posteriori* como forma de legitimar as decisões, o recurso a outros modelos para além do burocrático poderá eventualmente ajudar a compreender a ação nos departamentos curriculares e o que estará na origem das tomadas de decisão do coordenador.

Por outro lado, para alguns autores a organização do século XXI já não se caracteriza pela rigidez da norma e do regulamento. O ator organizacional assume um papel preponderante contrariamente ao que acontecia na organização burocrática. Como afirma Hammer (1998)

“A organização do século XXI caracteriza-se pela responsabilidade, autonomia, risco e incerteza. Pode não ser um ambiente delicado, mas é muito humano. Ultrapassadas estão a rigidez e a disciplina artificiais da empresa convencional. Em seu lugar está um mundo cheio de confusões, desafios e desapontamentos que caracterizam o mundo dos seres humanos reais” (p.45).

Desta forma, como refere Morgan (1996) “[caso] alguém deseje realmente compreender as organizações, seria muito mais inteligente começar a partir da premissa de que as organizações são complexas, ambíguas e paradoxais” (p.328).

Já na década de 70, Weick (1976) reconhecia que entender a escola como organização como ordem burocrática seria uma conceção rara:

“(...) an organization does what it does because of plans, intentional selection of means that get the organization to agree upon goals, and all of this is accomplished by such rationalized procedures as cost-benefit analyses, division of labor, specified areas of discretion, authority invested in the office, job descriptions, and a consistent evaluation and reward system. The only problem with that portrait is that it is rare in nature” (p.1).

Lima (1992) referindo-se à aplicação do modelo burocrático racional à escola, enuncia “um certo grau de desconexão, ou de disjunção, entre o modelo burocrático racional e a realidade” (p.70) e acrescenta que

“onde se espera encontrar a racionalidade e o planeamento rigoroso, encontra-se, por vezes, uma realidade bem diferente, embora frequentemente envolta pela retórica da racionalidade, isto é, pelo emprego retrospectivo da racionalidade, ou pela racionalidade *a posteriori*, como forma de legitimação, de procura de argumentos, depois da tomada de decisões.” (*id., ibid.:71*).

March (1984) considerava também que

“[an] organization is neither unconditionally rigid nor unconditionally malleable; it is a relatively complicated collection of interests and beliefs acting in response to conflicting and ambiguous signals received from the environment and from the organization, acting in a manner that often makes sense and usually is intelligent” (p.22).

Uma vez que a organização como um todo não pode ser analisada à luz do modelo burocrático racional, entendemos convocar também os modelos de ambiguidade e a metáfora da anarquia organizada, para nos ajudar a interpretar algumas *partes*⁴⁴, nomeadamente a dimensão que escolhemos como objeto de análise: a ação do coordenador de departamento.

De acordo com Bush (2003) os modelos de ambiguidade partem do princípio que a

“turbulence and unpredictability are dominant features of organizations. There is no clarity over the objectives of institutions and their processes are not properly understood. Participation in policy making is fluid as members opt in or out of decision opportunities” (p.134).

E acrescenta que

“Schools and colleges are characterized as having uncertain goal, unclear technology and fluid participation in decision making. They are also subject to changing demands from their environments” (*id., ibid.: 135*).

Segundo o autor serão nove as principais características dos modelos de ambiguidade:

⁴⁴ A este propósito Weick refere “Parts of some organizations are heavily rationalized but many parts also prove intractable to analysis through rational assumptions” (1976:1).

- Objetivos pouco claros.

De acordo com estes modelos, os objetivos são tão vagos, que poderão ser utilizados para justificar qualquer comportamento.

- Tecnologia problemática.

A tecnologia é considerada problemática, uma vez que os seus processos não são claros. O autor clarifica que em educação não é perceptível a forma como os alunos adquirem o conhecimento e as competências, logo os processos de ensino estão repletos de dúvida e incerteza.

No que concerne às características acima referidas, March (1984) refere que

“administrative life often seems to be filled with ambiguous preferences and goals, and this becomes particularly conspicuous as one nears the top of an organization. Objectives are hard to specify in a way that provides precise guidance” (p.23).

- Fragmentação e débil articulação.

O conceito de *loose coupling* foi desenvolvido para ser aplicado ao estudo das organizações educativas por March and Olsen em 1975. Weick (1976) refere, que as organizações nunca foram encaradas como sistemas debilmente articulados, porque ninguém se atreveria a acreditar neles. A preocupação com a racionalidade, as estruturas eficientes e consistentes cegou muitos investigadores perante algumas das características menos racionalizadas e menos articuladas.

Neste sistema, a imagem que pretende ser transmitida é que “coupled events are responsive, *but* that each event also preserves its own identity and some evidence of its physical or logical separateness” (italico do autor, Weick, 1976:3). Aliás, como é reforçado por Silva (2004), de acordo com esta representação, a organização seria constituída por

“estruturas integradas por células autónomas mas interdependentes constituindo uma espécie de estrutura modular debilmente articulada, cumprindo cada uma delas as suas funções específicas mas que acabam por concorrer para a realização da finalidade global da organização”(p.75).

Bush (2003) refere os oito exemplos de débil articulação elencados por Weick: indivíduos; subunidades; organizações; níveis de hierarquia; organizações e ambientes; ideias; atividades e intenções e ações.

Weick (1976) refere alguns elementos que se podem considerar como debilmente articulados nos sistemas educativos: gestores e professores; meios e fins; professores e materiais; eleitores e assembleia; diretores e sala de aula; processo e produto final; professor e professor, pais e professores; professor e estudante.

- Estrutura problemática. da organização.

Existe incerteza relativamente ao poder exercido por cada uma das partes da organização, o que poderá potenciar a incerteza da autoridade e da responsabilidade de líderes individuais. Entre outros, Bush (2003:137) menciona os gestores intermédios das escolas que muitas vezes não conseguem identificar o seu verdadeiro papel na organização.

- Modelos apropriados para organizações profissionais de prestação de serviços.

A visão de que as escolas são dominadas por um clima de ambiguidade poderá ser validada pela existência de profissionais especializados, que perante as diferentes necessidades dos alunos atuam baseados em juízos individuais, e não de acordo com receitas de gestão.

- Participação fluída dos membros da organização.

Os modelos de ambiguidade advogam que os membros da organização têm uma participação fluída na organização. Aplicando o conceito à escola, Bell (1994) refere que a escola é povoada por atores, que entram e saem ou inclusive alternam os papéis desempenhados. A própria participação dos atores pode variar de acordo com a vontade ou a natureza das atividades. Desta forma, o sentido de pertença poderá considerar-se ambíguo, e a atribuição de determinadas responsabilidades a determinado membro poderá verificar-se muito difícil.

- O ambiente da organização é uma fonte de ambiguidade.

Segundo o autor não restam dúvidas que as organizações educativas se encontram cada vez mais dependentes das pressões exercidas por grupos externos, como é o caso dos pais e encarregados de educação. Esta pressão vê-se agudizada pela publicação de resultados, tornando as instituições mais vulneráveis a grupos externos, o que conseqüentemente aumenta a incerteza proveniente do ambiente externo que levará a um aumento da ambiguidade da tomada de decisão dentro das instituições.

De acordo com March (1984), as organizações mudam constantemente e a sua eficácia depende da forma como conseguem responder às exigências do ambiente. Conseqüentemente, uma das características fulcrais das organizações será a sua capacidade de adaptação ao ambiente.

- Prevalência de decisões não planeadas.

Weick (1976) refere, no que diz respeito às intenções, elas são “a poor guide for action, intentions often follow rather than precede action, and that intentions and actions are loosely coupled” (p.4).

Mas muitas organizações continuam a dar demasiada importância ao planeamento e as

ações são avaliadas em termos de cumprimento relativamente aos planos elaborados. O autor acrescenta que:

“Given a potential loose coupling between the intentions and actions of organizational members, it should come as no surprise that administrators are baffled and angered when things never happen the way they were supposed to” (Weick, 1976:4).

- Ênfase da descentralização de decisões.

Dada a complexidade e a imprevisibilidade das organizações, muitas decisões devem ser deixadas para os departamentos e para os indivíduos. Bush (2003) refere que uma vez que os departamentos são coerentes e conseguem adaptar-se mais facilmente às mudanças, a descentralização das decisões poderá evitar os atrasos e as incertezas associados ao nível institucional.

3.2.1. A METÁFORA DA ANARQUIA ORGANIZADA

Uma das metáforas mais importantes para o nosso estudo será a criada por Cohen, March e Olsen, em 1972, que cobre um conjunto de diferentes conceitos e metáforas que têm vindo a ser propostos por vários autores. De acordo com esta metáfora, qualquer organização, e especialmente as organizações educativas e outras organizações públicas, pode ser entendida, pelo menos parcialmente, como uma anarquia organizada. De acordo com Cohen *et al* (1974) estas organizações possuem três características:

- Preferências problemáticas. Segundo este modelo a organização funciona baseada em preferências inconsistentes e mal definidas. Os autores descrevem-na como coleção de ideias soltas em vez de uma estrutura coerente. De acordo com Cohen *et al* a organização “discovers preferences through action more than it acts on the basis of preferences” (1974:1).

- Tecnologia pouco clara. A tecnologia não é clara porque os membros da organização não conseguem descortinar os seus processos. Mais referem os autores, que a organização opera segundo procedimentos de tentativa e erro, baseando a aprendizagem em acidentes de experiências passadas.

- Participação fluida. Os membros da organização variam na quantidade de tempo e esforço que dedicam a diferentes áreas, originando a incerteza e a constante mudança.

De acordo com Lima (1992), a escola poderá considerar-se um caso típico de anarquia organizada, porém esta imagem será válida apenas para algumas das partes da organização.

Brunsson (2006) reforça a ideia de que as organizações não podem ser encaradas como anteriormente sendo confrontadas com exigências inconsistentes, conflituosas e contraditórias.

Uma das soluções que propõe, embora ele próprio assuma ser pouco habitual, é a hipocrisia organizada. E explica:

“as organizações podem lidar com normas inconsistentes agindo em conformidade com certas normas e tomando as suas decisões de acordo com outras, reflectindo, assim, uma vasta gama de normas externas. Este comportamento cria inconsistências entre decisões e acções, mas parece-nos que a inconsistência é uma solução e não um problema: ou seja, uma solução para o problema de a organização conquistar ou manter a legitimidade e o apoio externos num ambiente onde, essencialmente, obtém normas inconsistentes. A incerteza resolvida através de decisões deste tipo acaba por ser associada a uma legitimidade organizacional, e não tanto às alternativas, a acções ou aos decisores. Muitos estudos acerca da implementação de medidas referem-se à inconsistência frequente entre as decisões tomadas pelos líderes a vários níveis e as acções tomadas por unidades hierarquicamente inferiores dentro da organização” (*id., ibid.*: 221-222).

Uma vez que se alteraram as características da organização, e ao contrário da regra, do regulamento e da rigidez do planeamento, assistimos à incerteza, à ambiguidade e à participação inconstante, tornou-se necessário equacionar novas teorias de gestão, com especial ênfase para um modelo explicativo do processo de tomada de decisão. Costa (2003) faz referência ao modelo do caixote do lixo – *garbage can* - criado por Cohen, March e Olsen.

À semelhança da alteração verificada no que concerne à organização, seria pois expectável que o processo de decisão não se assemelhasse à ordem e à racionalidade dos modelos anteriores. Desta forma, verifica-se a desarticulação entre os problemas e as soluções, entre os objetivos e as estratégias e no determinado contexto misturam-se desordenadamente problemas, soluções, participantes e oportunidades de escolha (Costa, 2003:94). Este modelo, ao partir de pressupostos diferentes dos que prevaleciam até à data, questiona o que se pensava ser inquestionável como a sequência lógica entre o pensamento e a ação; a ligação entre a identificação dos problemas e as respetivas soluções e a operacionalização do planeamento organizacional. Como se não fosse suficiente ainda são tidas como vantagens a ligação entre o racional, o lúdico e a loucura (Costa, 2003:95).

3.2.2. O MODELO DE AMBIGUIDADE E A METÁFORA DE ANARQUIA ORGANIZADA NO ESTUDO DA AÇÃO DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO

Uma vez que a escola se define como uma organização complexa e especificamente no caso da realidade educativa portuguesa, concretamente no que ao nosso objeto de estudo diz respeito, como já referido anteriormente, assistimos a um clima de instabilidade o que conseqüentemente produz mudanças constantes. Desta forma, o recurso ao modelo de ambiguidade e à metáfora da anarquia organizada poderá auxiliar na interpretação da ação do coordenador de departamento: “Ambiguity is a prevalent feature of complex organizations such

as schools and colleges and is likely to be particularly acute during periods of rapid change” (Bush, 2003:134).

No sentido de clarificar a aplicação da metáfora da anarquia organizada à escola, convocamos o paralelismo estabelecido por Costa (2003):

1. A escola é, em termos organizacionais, uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua;

2. O seu modo de funcionamento pode ser apelidado de anárquico, na medida em que é suportado por intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluída;

3. A tomada de decisões não surge a partir de uma sequência lógica de planeamento, mas irrompe, de forma desordenada, imprevisível e improvisada, do amontoamento de problemas, soluções e estratégias;

4. Um estabelecimento de ensino não constitui um todo unido, coerente e articulado, mas uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados;

5. As organizações escolares são vulneráveis relativamente ao seu ambiente externo (governo, administração, autoridades locais, pais, instituições, grupos e organizações profissionais) que, sendo turbulento e incerto, aumenta a incerteza e a ambiguidade organizacionais;

6. Diversos processos organizativos desenvolvidos pela escola (planificação, tomada de decisões, avaliação, certificação), mais do que tecnologias decorrentes de pressupostos de eficiência ou de eficácia organizacionais, assumem um carácter essencialmente simbólico.

Uma vez que somos de opinião que o objeto de estudo por nós escolhido poderá ser interpretado com base na metáfora da anarquia organizada, apresentaremos de seguida os pontos que, em nosso entender, serão convergentes.

Decorrente do facto de a escola poder ser considerada uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua, poderemos afirmar que uma das suas estruturas, os departamentos curriculares, contribui para o seu modo de funcionamento anárquico.

Por muito que alguns aspetos tenham evoluído, documentos estruturantes como o projeto educativo, projeto curricular de agrupamento, plano de atividades, e mais recentemente o plano de melhoria, continuam a ser pouco conhecidos por cada ator dentro da escola, o que conduz à existência de objetivos pouco claros dentro da organização, e ao facto de o planeamento nem sempre se articular com a ação. No que concerne à tecnologia, fruto do individualismo

característico da profissão docente, e por outro lado do facto de estarmos na presença de profissionais especializados, ela é pouco clara, e podemos dizer que funciona maioritariamente sustentada em procedimentos captados por tentativa e erro, que cada docente encerra na sua sala de aula com os seus alunos. Acaba por verificar-se, como referem Cohen e March (1994), “the residue of learning from the accidents of past experiences, imitation and the inventions born of necessity” (p.109).

A participação fluída dos atores da escola é indubitavelmente uma das características, que como assistiremos pelos depoimentos concedidos, para além de ser causada pela mobilidade constante do corpo docente, e pela crescente exigência em termos de volume de trabalho, provocada pela imposta formação e pelo desempenho de cargos, veio agudizar-se pelo regime de avaliação de desempenho, que vem aumentar o individualismo da carreira, provocando um retrocesso no que ao trabalho colaborativo e colegial diz respeito.

No que concerne ao processo de decisão perante um clima de constante mudança e de imprevisibilidade, prevalecem as decisões não planeadas. Como os objetivos não são claros, os problemas, soluções e participantes interagem e as escolhas emergem da confusão. Existe uma relação problemática entre o processo de tomada de decisão e os resultados desse processo. Os coordenadores de departamento, perante a exigência e a constante saída da legislação e de novas orientações do MEC, são muitas vezes levados a fazer interpretações do que lhes é solicitado, a selecionarem informação que poderá muitas vezes não culminar nos objetivos de um todo organizado, que seria a organização educativa.

Acresce ao referido anteriormente, que os vários grupos são caracterizados pela fragmentação e pela débil articulação. As ligações entre os vários grupos são ténues e imprevisíveis. No caso dos departamentos curriculares, cada departamento é constituído por vários grupos disciplinares, que por serem de determinada área, é suposto pertencerem a um departamento. No entanto, os grupos continuam a trabalhar fragmentadamente e o sentido de pertença a um departamento é ainda raro. Aliás como é referido por Costa (2003)

“De acordo com esta perspectiva, as escolas são *loosely coupled*, ou seja, são organizações debilmente acopladas já que, entre as diversas estruturas, órgãos e acontecimentos não existe uma união forte, uma coordenação eficiente e racional, mas, antes, uma conexão frouxa ou mesmo uma desarticulação entre os diferentes elementos que, embora aparentemente unidos, estão separados e preservam uma identidade própria” (p.98).

Outra fonte de ambiguidade é a que provém do ambiente da organização. As escolas estão cada vez mais dependentes dos grupos externos. Em eras de mudanças, poderá ser difícil interpretar as várias mensagens provenientes do ambiente e os sinais de conflito. Este tipo de

incerteza acresce à própria ambiguidade no processo de tomada de decisões dentro da instituição. Perante a grande instabilidade e mudança provocada por políticas educativas contemporâneas de gerencialismo e *accountability*, pela chegada à escola de novos públicos, alteração da organização curricular, a introdução de exames finais em ciclos inexistentes anteriormente e a implementação compulsiva de mega agrupamentos em tempo *record* (muitas vezes decorrem apenas quinze dias entre o início do processo negocial e a entrada em funções de uma nova equipa), as ambiguidades vão ser agudizadas principalmente dentro dos departamentos, uma vez que estas estruturas são afetadas de uma maneira ou de outra por todas estas alterações e não é concedido nem qualquer informação ou formação, nem o imprescindível tempo, para que os vários elementos da comunidade possam reunir e discutir e tomar decisões consertadas e equilibradas. Mais uma vez, perante tal ambiente assistiremos à emergência desenfreada de decisões *ad hoc*, irrefletidas e que divergem de coordenador para coordenador, contribuindo para o aumento da ambiguidade na escola.

Na relação que tentamos estabelecer com a metáfora da anarquia organizada e a realidade do nosso objeto de estudo, não poderíamos deixar de aludir ao facto, referido no âmbito do nosso estudo, que consiste na manutenção de vários procedimentos, não por serem considerados eficientes na obtenção de determinados objetivos da organização, mas porque funcionam com “um carácter essencialmente simbólico” (Costa, 2003:90). Exemplo disso é a elaboração de planificações, que muitos ainda consideram importante apenas no início do ano letivo, e porque impostas superiormente, a desvinculação muitas das vezes da tomada de decisão no que aos critérios de avaliação diz respeito, e outras decisões que poderão implicar atuações futuras.

Atrevemo-nos ainda a referir que a incerteza está também presente no poder relativo de cada estrutura, uma vez que muitas vezes não é perceptível quais os poderes que são conferidos a cada estrutura dando origem à ambiguidade. Esta situação é realçada pela gestão unipessoal do diretor, desresponsabilizando e desautorizando qualquer coordenador, apesar de serem considerados em teoria, gestores intermédios.

De acordo com Lima (1992) o modelo de anarquia organizada “desafia o modelo bem instalado da burocracia racional, não por procurar sobrepor-se-lhe, mas por procurar competir com ele na análise de certos fenómenos e de certas componentes das organizações” (p.77).

Para que a convocação deste modelo de análise organizacional seja uma mais-valia para interpretarmos a realidade do nosso objeto de estudo, não poderemos deixar de ter em conta,

que como afirma Costa (2003)

“a concepção da escola como anarquia organizada e a explicação das decisões escolares como caixote do lixo não significam que o funcionamento destas instituições seja basicamente desorganizado ou completamente sujeito à desordem; certamente que há ordem na actividade organizacional, só que se trata de uma ordem diferente que não se compraz com as explicações lineares da racionalidade dos modelos tradicionais” (p.96).

Pelo supra referido pretendemos desta forma saber, mobilizando os modelos anteriormente referidos, se “[in] practice, however, educational institutions operate with a mix of rational and anarchic processes” (Bush, 2003:153).

Através da observação sustentada em imagens e metáforas pretendemos analisar a nossa realidade em estudo, para que de alguma forma possamos contribuir para um melhor entendimento da ação do coordenador de departamento nas organizações educativas.

3.2.3. LIMITAÇÕES DO MODELO DE AMBIGUIDADE

Apesar de poder ser considerado como um modelo plausível, são apontadas por Bush (2003) quatro principais fraquezas ao modelo de ambiguidade:

1. Apesar da mobilidade dos participantes, ou do teor da sua participação, a política da organização mantém-se intacta e influencia os resultados das decisões. Apesar de alguns objetivos não serem claros, os professores normalmente aceitam os objetivos mais alargados da educação.

2. Os modelos de ambiguidade exageram no grau de incerteza das instituições educacionais. Existem normalmente planificações muito claras que guiam as atividades dos professores e alunos. A própria socialização de que os elementos da organização são alvo, serve para reduzir a imprevisibilidade.

3. Estes modelos não são próprios para organizações estáveis ou durante períodos de estabilidade. Este grau de imprevisibilidade depende também da natureza das relações com o ambiente externo.

4. No âmbito dos modelos de ambiguidade, ao líder das instituições educacionais, não é proporcionada qualquer orientação, nada pode ser mais incerto do que a liderança contingencial.

Por outro lado, para além das limitações do próprio modelo em si, já tinha sido feita uma chamada de atenção por Weick (1976), aos investigadores para o facto de não ser tarefa fácil identificar as características deste modelo. As pessoas têm tendência a hiper racionalizar as suas práticas e “If members tend to over rationalize their activity then their descriptions will not suggest which portions of that activity are loosely and tightly coupled” (*id.*, *ibid.*:9).

A metodologia a utilizar na observação terá que ser a que foca e preserva cada detalhe do contexto, terá que ser uma metodologia contextualizada. O uso de estudos comparativos será também aconselhável. Por outro lado, os investigadores têm que estar conscientes de algumas armadilhas que podem eventualmente surgir, como por exemplo, o que poderá parecer uma falta de articulação entre objetivo e uma ação, poderá pura e simplesmente verificar-se que é uma errada identificação do objetivo para aquela ação; outra poderá ser a dificuldade que existe em listar as diferentes articulações existentes numa organização.

4. OPERACIONALIZAÇÃO DE UM MODELO DE ANÁLISE

Uma das propostas que assenta numa organização de várias abordagens teóricas, talvez a única que encara a escola como realidade verdadeiramente holística é a de Lima publicada em 1992, baseada

“na hipótese de um modo de funcionamento díptico da escola, procurando abarcar as diversas perspectivas de análise organizacional entre os extremos de um continuum, de um lado marcado pela burocracia racional e, de outro, pela anarquia organizada, desta forma buscando contrariar a excessiva fragmentação do campo, uma organização teórica de tipo dicotómico e mesmo a tradicional dificuldade de articulação de abordagens teóricas distintas no quadro de uma mesma investigação (Lima, 2006b:22).

Este modelo parte do pressuposto que, se a escola enquanto organização for analisada apenas utilizando um único modelo de organização, correrá o risco de encontrar uma quantidade de exceções tão grande que podem vir a suplantar a regra.

Desta forma, o modo de funcionamento díptico da escola como organização é um modelo teórico de análise que consiste num compromisso entre a perspectiva burocrática e a anarquia organizada. Assim, a ação organizacional poderá apresentar ora um modo de funcionamento conjuntivo, ora disjuntivo. A ordem burocrática da conexão e a ordem anárquica da desconexão configurarão um modo que poderá ser simultaneamente conjuntivo e disjuntivo (Lima, 1992).

Do ponto de vista teórico coloca-se a possibilidade de funcionamento de modos organizacionais aparentemente antagónicos, mas a análise terá que ter em conta dois planos organizacionais distintos: o *plano das orientações para a ação*, que será a face oficial da organização consubstanciada em normas, regulamentos, ou seja regras formais, e o *plano da ação*, em que o interesse sociológico recairá sobretudo nas regras informais ou ocultas, que não são públicas nem oficiais.

Assim, e de acordo com Lima

“A escola não será, exclusivamente, *burocrática* ou *anárquica*. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou a outra poderá ser simultaneamente as duas” (1992:157).

Tendo por base os extremos do modo de funcionamento díptico de Lima (1992), e tal como o autor refere

“Considerada, de um ponto de vista teórico, a possibilidade de coexistência de modos de funcionamento organizacional aparentemente antagónicos, a análise organizacional da escola será conduzida por forma a encontrar evidências empíricas que suportem eventualmente tal conclusão, procurando interpretá-las nos casos em que foram encontradas e explorar os significados das suas ausências quando for o caso” (Lima, 1992:159),

o que faremos de seguida é apresentar uma síntese das características e categorias que nos ajudarão a analisar e compreender a problemática em análise.

Quadro I – Síntese das categorias para a compreensão da problemática em análise

CATEGORIAS DE ANÁLISE		O Coordenador de Departamento	
		MODELO DA AMBIGUIDADE	MODELO RACIONAL BUROCRÁTICO
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação Coordenador e Elementos do Departamento	Elementos de um “Sistema debilmente articulado” (Weick, 1976)	Elementos dependentes hierarquicamente do coordenador Exercício da hierarquia
	Relação entre grupos do Departamento	Articulação débil	Fortemente Articulada Parte de um todo
	Função do Coordenador de departamento	Representante do Departamento	Representante do Conselho Pedagógico Veículo de transmissão de informação para o Departamento (correia de transmissão) Obtenção de eficácia (resultados escolares)
Mudanças surgidas nas práticas organizacionais / Processo de decisão	Processo de Decisão	“Garbage Can” (Cohen, March & Olsen, 1974)	Racionalidade <i>a priori</i> , Planeamento, Cálculo Regulamentação pormenorizada Formalização Previsibilidade
Participação	Participação dos Atores	Fluída e Variável (Cohen, March & Olsen, 1974)	Prevista e definida Ditada por normas e procedimentos (Hall, 1978)
Trabalho	Trabalho no Departamento / Conselho Pedagógico	Colegialidade Balcanizada (Hargreaves, 1998)	Individualismo/colegialidade artificial
Liderança	Liderança	Ambígua/Dispersa (Costa)	Mecanicista (Costa)

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO E OBJETO DE ESTUDO

1. NATUREZA DO ESTUDO

O nosso estudo tem como objetivo principal compreender e interpretar a ação do coordenador de departamento num agrupamento de escolas, uma vez que se tem verificado uma mudança não só a nível de uma nova forma da sua designação, passando a ser nomeado pelo diretor, bem como a nível de alterações organizacionais e de uma efetivação de novas políticas educativas.

Dado que o “objectivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto” (Bogdan & Biklen, 1994: 67) e o estudo do nosso objeto privilegiará o contexto, a interpretação e a compreensão, optamos pelo paradigma interpretativo, sendo a nossa investigação dotada de algumas características próximas das que são inerentes ao estudo de caso⁴⁵, até porque, e como é referido por Lüdke e André (1986), “o caso pode ser similar a outros, mas ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio singular” (*id.*; *ibid.*:17).

A nossa opção foi, então, compreender e interpretar a ação do coordenador de departamento no agrupamento de escolas escolhido, tratando o nosso objeto de estudo como único, “uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (*id.*; *ibid.*:21).

Desta forma, e uma vez que, de acordo com Lüdke e André⁴⁶ (1986) “os estudos de caso visam à descoberta”, a nossa intenção primordial era a especial e constante atenção a novos elementos, que pudessem contribuir para o estudo, daí que tenhamos, desde o início do ano letivo, assistido a reuniões de conselho pedagógico e de departamento, para que pudessemos observar os nossos intervenientes em ação e interações, que fornecessem pistas e informações para o nosso trabalho.

⁴⁵ De acordo com Nisbet and Watt citados por Cohen, Manion e Morrion (2001) “A case study is a specific instance that is frequently designed to illustrate a more general principle”. Mais à frente Cohen et al explicitam que “the single instance is of a bounded system, for example a child, a clique, a class, a school, a community. It provides a unique example of real people in real situations enabling readers to understand ideas more clearly than simply by presenting them with abstract theories or principles”. Segundo Hitchcock and Hughes, citados por Cohen *et al*, o estudo de caso tem as seguintes características: “It is concerned with a rich vivid description of events relevant to the case; it provides a chronological narrative of events relevant to the case; It blends a description of events with the analysis of them; It focuses on individual actors or groups of actors, and seeks to understand their perceptions of events; It highlights specific events that are relevant to the case; The researcher is integrally involved in the case; An attempt is made to portray the richness of the case in writing up the report.

⁴⁶ Na sua obra os autores elencam as seguintes características inerentes ao estudo de caso: 1. Os estudos de caso visam à descoberta; 2. Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”; 3. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; 4. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação; 5. Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; 6. Os estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; 7. Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

O quadro que abaixo se apresenta resume as observações em reuniões de departamento e de conselho pedagógico que levamos a cabo durante o nosso estudo:

Quadro II – Observações efetuadas em reuniões de conselho pedagógico e de departamento.

REUNIÃO	DATA	HORA	REUNIÃO	DATA	HORA
Departamento de Matemática e Ciências Experimentais	24/10/2011	17:00 H	Departamento do Pré-escolar	22/12/2011	10:00 H
Departamento de Expressões	25/10/2011	17:00 H	Departamento de Matemática e Ciências Experimentais	9/01/2012	17:00 H
Departamento do Pré-escolar	26/10/2011	16:00 H	Departamento de Ciências Sociais e Humanas	10/01/2012	19:00 H
Departamento de Línguas	27/10/2012	16:30 H	Conselho Pedagógico	11/01/2012	15:30 H
Conselho Pedagógico	9/11/2011	15:30 H	Departamento de Línguas	12/01/2012	17:00 H
Departamento do 1.º Ciclo	22/11/2011	18:25 H	Departamento do Pré-escolar	14/02/2012	15:45 H
Conselho Pedagógico	23/11/2011	16:30 H	Departamento do 1.º Ciclo	15/02/2012	18:00 H
Departamento do Pré-escolar	24/11/2011	16:00 H	Departamento de Expressões	28/2/2012	17:00 H
Conselho Pedagógico	7/12/2011	15:30 H	Departamento de Línguas	1/03/2012	17:00 H
Departamento de Expressões	13/12/2011	17:00 H	Conselho Pedagógico	7/03/2012	15:30 H
Departamento de Línguas	15/12/2011	16:30 H	Departamento de Línguas	12/04/2012	17:00 H
Departamento do 1.º Ciclo	19/12/2011	9:00 H	Departamento de Ciências Sociais e Humanas	13/04/2012	18:30 H

A nossa presença nas reuniões, como é observável no quadro acima, decorreu entre os meses de outubro e abril, sendo que estivemos presentes em 5 reuniões de conselho pedagógico e 19 reuniões de departamento. No que concerne às observações em reuniões de departamento pode verificar-se que oscilam entre as duas presenças, caso dos departamentos de Matemática e Ciências Experimentais e Ciências Sociais e Humanas, e as cinco presenças, no caso do departamento de Línguas. De referir que esta diferença se prende com o facto de em alguns casos, se terem verificado coincidência entre reuniões, o que nos levou a optar por um departamento em detrimento de outro.

O nosso quadro teórico serviu desta forma de âncora, estando sempre em reformulação e dependente da observação não participante que fomos efetuando.

A escolha do agrupamento, nosso contexto de estudo, prendeu-se com o facto de termos em conta a importância da “interpretação em contexto” e, dado que ali exercemos funções, poderemos observar os efeitos em contextos reais, reconhecendo que o contexto é um determinante fundamental de tanto causas como efeitos⁴⁷. Por outro lado, e uma vez que o agrupamento em questão nos era familiar, foi mais fácil o reconhecimento da sua singularidade provocada pela heterogeneidade do corpo docente, devido à constante mobilidade docente, visto

⁴⁷ De acordo com Cohen *et al* "case studies can establish cause and effect, indeed one of their strengths is that they observe effects in real contexts, recognizing that context is a powerful determinant of both causes and effects" e acrescentam que "contexts are unique and dynamic, hence case studies investigate and report the complex dynamic and unfolding interactions of events, human relationships and other factors in a unique instance" (2001:181).

o agrupamento apenas existir há cerca de oito anos, embora a abertura da escola sede date de 2001. O facto de não se situar no centro de uma cidade, contribui igualmente para a heterogeneidade e mobilidade do corpo docente.

Apesar de assumirmos como fonte principal as entrevistas semidiretivas que realizamos, e tendo em conta que de acordo com Lüdke & André (1986) “os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação” a partir do momento em que nos engajamos neste projeto, durante todo o ano letivo assumimos a postura de docente e de investigador, desde logo observando as interações dos elementos dos departamentos e respetivos coordenadores de departamento, bem como entre os vários elementos do conselho pedagógico. Assim, a observação não participante surgiu como fonte secundária, para que pudéssemos aprofundar o conhecimento dos departamentos e das interações dos seus membros.

Como já foi anteriormente referido, a nossa presença em reuniões de todos os departamentos e de conselho pedagógico, contribuiu também para uma recolha de dados mais vasta e diferenciada, para que pudéssemos triangular dados para cruzar informação, confirmar ou rejeitar as nossas hipóteses, ou até eventualmente descobrir novos dados.

De acordo com Costa & Paixão, a abordagem interpretativa centra-se “na relação entre os indivíduos e o seu contexto, valorizando, mesmo, a atribuição de sentido fornecida pelos sujeitos que se investigam” (2004:87). Assim, como estratégia investigativa privilegiamos a observação não participante de reuniões de departamento e de conselho pedagógico, a análise de alguns documentos como o projeto educativo do agrupamento, e a entrevista. De igual modo, utilizamos algumas técnicas para incrementar o rigor investigativo como as gravações áudio e as respetivas transcrições de todas as entrevistas que efetuamos.

O nosso estudo decorre num agrupamento de escolas da zona norte, o qual denominaremos por AE Y e o nosso público-alvo são coordenadores e professores de departamento. Durante o ano letivo de 2011/2012 procurámos fazer um acompanhamento da ação do coordenador de departamento e perceber de que forma as mudanças introduzidas em termos organizacionais e de políticas educativas têm interferido na forma de atuar dos coordenadores de departamento, de acordo com os próprios, bem como segundo alguns docentes dos departamentos.

Os dados que recolhemos são essencialmente provenientes de entrevistas semidiretivas que realizámos aos seis coordenadores de departamento e a dois docentes de cada departamento, perfazendo um total de dezoito entrevistas. Através das entrevistas procuramos

que o nosso estudo se aproximasse o mais possível da experiência real e sendo a linguagem o mais direta, clara, e próxima da realidade possível.

2. PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

De acordo com Quivy & Campenhoudt “a melhor forma de começar um trabalho de investigação em ciências sociais consiste em esforçar-se por enunciar o projecto sob a forma de uma pergunta de partida” (2008:44), e tendo em conta as qualidades enunciadas pelos autores de clareza exequibilidade e pertinência, elaboramos a seguinte pergunta de partida que serve de fio condutor a toda a nossa investigação:

**Face às novas funções e à nova forma de designação do
Coordenador de Departamento da Escola Pública, este grupo
de atores desenvolve uma ação orientada por uma dualidade
de lógicas?**

Apesar de se pretender uma investigação qualitativa, decidimos orientar o nosso trabalho em torno de algumas hipóteses uma vez que: “... um trabalho não pode ser considerado uma verdadeira investigação se não se estrutura em torno de uma ou de várias hipóteses” (Bogdan & Biklen, 1994:119).

Tendo em conta a pergunta anteriormente enunciada, elaboramos as seguintes hipóteses:

H1 A ação do coordenador de departamento passou a ser condicionada pela nomeação exercida pelo diretor;

H2 A implementação do processo de avaliação de desempenho docente é geradora do aumento do volume de trabalho dos coordenadores de departamento, bem como do predomínio de racionalidades burocráticas;

H3 A dimensão dos departamentos e a heterogeneidade dos grupos disciplinares conduzem a uma articulação débil entre os seus elementos e a um retrocesso no que ao trabalho colegial diz respeito, bem como a uma participação fluida dos seus elemntos;

H4 O incremento de políticas de gerencialismo e de *accountability* são geradoras de um aumento da burocracia e da prestação de contas que contribuem para o controlo exercido pelo coordenador do departamento, do trabalho dos docentes;

H5 A tomada de decisão dentro dos departamentos pauta-se pela tentativa de controlo do processo por parte do coordenador, embora subsistam alguns processos democráticos;

H6 As mudanças constantemente produzidas originam tensões no tipo de liderança exercida pelo coordenador de departamento que oscila entre a delegação de funções e processos democráticos e o aumento do controlo e da supervisão de docentes.

O objetivo geral do nosso estudo será conhecer a ação do coordenador de departamento face às mudanças ocorridas na sua função, decorrentes de mudanças organizacionais e da introdução de políticas educativas contemporâneas, e de que forma as mudanças emergentes afetam o trabalho e participação que exerce e promove e o tipo de liderança que implementa. De acordo com o objetivo enunciado, elaboramos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as funções dos coordenadores de departamento decorrentes das mudanças organizacionais e das políticas educativas contemporâneas;

- Identificar as relações entre os coordenadores de departamento e os docentes, bem como a relação entre os vários coordenadores enquanto elementos do conselho pedagógico, após a efetivação de várias mudanças organizacionais;

- Identificar possíveis constrangimentos decorrentes da nomeação dos coordenadores de departamento pelo diretor;

- Percecionar de que forma se processa a tomada de decisão em sede de departamento;

- Identificar o tipo de participação que é promovida e efetivada nos departamentos curriculares;

- Identificar o tipo de trabalho que é promovido pelo coordenador de departamento e aquele que é efetivamente produzido;

- Identificar e compreender o tipo de liderança exercida pelo coordenador de departamento.

3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTUDO

A escolha do contexto do nosso estudo foi efetuada conscientemente, uma vez que estávamos a par das implicações e de eventuais riscos que correríamos, dado que o agrupamento passaria a ser simultaneamente o local de investigação e de trabalho.

Após terem sido analisadas as vantagens e desvantagens, a opção pareceu-nos vantajosa, uma vez que a proximidade e o conhecimento eram fatores preponderantes, para que tanto a observação não participante, como as entrevistas fossem levadas a cabo com êxito.

O AE Y situa-se na zona norte e foi criado no ano letivo de 2003/2004, tendo, porém, a escola sede sido aberta no ano de 2001, como anteriormente referimos.

No ano letivo de 2011 /2012, ano em que decorre o nosso estudo, o AE Y é constituído por 4 Jardins de Infância, 4 escolas básicas do 1.º ciclo e 3 centros escolares, que incluem a educação pré-escolar e o 1.º ciclo, e a escola sede, onde se encontram os 2.º e 3.º ciclos.

No que concerne à população discente, o AE Y é constituído por 1848 alunos distribuídos da seguinte forma: 14 grupos de Jardim de Infância, perfazendo um total de 325 alunos; 32 turmas do 1.º ciclo, num total de 627 alunos e 38 turmas do 2.º e 3.º ciclos, num total de 896 alunos.

Relativamente à organização pedagógica, o AE Y é constituído por seis departamentos curriculares, sendo o departamento curricular do Pré-escolar, do 1.º ciclo, de Línguas, de Matemática e Ciências Experimentais, de Ciências Sociais e Humanas e de Expressões. Conscientes que a constituição dos departamentos não é uniforme a nível nacional, passaremos de seguida a apresentar as disciplinas que constituem cada departamento, bem como a distribuição do pessoal docente por departamento e respetiva categoria profissional:

Quadro III – Constituição dos departamentos curriculares, no que concerne aos grupos disciplinares, número de docentes e respetiva categoria.

Departamentos Curriculares	Grupos Disciplinares							N.º de Docentes		
								Quadro	Contratado(a)	Total
Pré-Escolar	Educação Pré-Escolar							14	1	15
1.º Ciclo	1.º Ciclo							37	1	38
Matemática e Ciências Experimentais	Matemática e Ciências da Natureza (2.º Ciclo)	Matemática (3.º Ciclo)	Física e Química (3.º Ciclo)	Biologia e Geologia (3.º Ciclo)	Informática 3.º Ciclo	Ciências Agro-Pecuárias (3.º Ciclo)		10	15	25
Línguas	Português / Inglês (2.º Ciclo)	Português (3.º Ciclo)	Francês (3.º Ciclo)	Inglês (3.º Ciclo)				21	8	29
Ciências Sociais e Humanas	Português e Estudos Sociais / História (2.º ciclo)	Educação Moral e Religiosa Católica (2.º e 3.º Ciclos)	História (3.º Ciclo)	Geografia (3.º Ciclo)				4	7	11
Expressões	Educação Visual e Tecnológica (2.º Ciclo)	Educação Musical (2.º Ciclo)	Educação Física (2.º Ciclo)	Educação Tecnológica (3.º Ciclo)	Artes Visuais (3.º Ciclo)	Educação Física (3.º Ciclo)	Educação Especial	18	10	28
Total de Docentes								104	42	146

Do quadro acima podemos assinalar que os departamentos do Pré-escolar, do 1.º Ciclo e de Línguas são constituídos maioritariamente por docentes do quadro, contrariamente ao verificado nos departamentos de Matemática e Ciências Experimentais e de Ciências Sociais e Humanas em que mais de metade dos docentes são contratados. De referir ainda, que apesar de o departamento de Expressões ser detentor de um maior número de docentes do quadro, o número de docentes contratados é significativo.

No que concerne ao número de docentes e de grupos disciplinares que constituem cada departamento, é de realçar que o departamento de Ciências Sociais e Humanas é o departamento constituído por um menor número de elementos distribuídos por quatro grupos disciplinares. O departamento constituído pelo maior número de elementos é o departamento do 1.º Ciclo, sendo constituído por 38 docentes, sendo no entanto todos os docentes pertencentes ao mesmo grupo disciplinar. Sobressai ainda que o departamento de Expressões não sendo o departamento com o maior número de docentes, é constituído por 28 docentes pertencentes a 7 grupos disciplinares distintos.

4. PARTICIPANTES NO ESTUDO

Uma vez que construímos o nosso objeto de estudo em torno da ação dos coordenadores de departamento do AE Y, apresentamos de seguida uma breve caracterização de cada um deles:

Quadro IV – Caracterização dos coordenadores de departamentos, no que concerne à idade, formação académica, tempo de serviço, tempo de serviço prestado no agrupamento/escola, cargos desempenhados e número de anos de desempenho do cargo de coordenador de departamento.

COORDENADOR DE DEPARTAMENTO	COORDENADORES DE DEPARTAMENTO					
	COORDENADOR DE DEPARTAMENTO A	COORDENADOR DE DEPARTAMENTO B	COORDENADOR DE DEPARTAMENTO C	COORDENADOR DE DEPARTAMENTO D	COORDENADOR DE DEPARTAMENTO E	COORDENADOR DE DEPARTAMENTO F
Idade	61	58	44	51	52	51
Formação Académica	Licenciatura	Bacharelato e Licenciatura	Bacharelato, Licenciatura, Mestrado em Desenvolvimento Curricular	Licenciatura	Licenciatura; Mestrado em Administração Educacional /a frequentar a especialização em Supervisão Pedagógica	Licenciatura, Mestrado em Supervisão (...); Especialização em Administração Escolar
Tempo de serviço	34 anos	30 anos	22 anos	25 anos	31 anos	22 anos
Tempo de serviço na presente escola	11 anos (desde o início de funcionamento)	4 anos	6 anos	11 anos (desde o início de funcionamento)	7 anos	6 anos
Cargos desempenhados	Presidente da CI, Presidente do CD, Presidente da CE, Presidente do CE	DI; DG; DT; CD	Responsável de estabelecimento; CD	DD; CDT; Vice-presidente do CE; Assessora; CD.	CD	DT; DG; CD
Cargo de CD	3 anos consecutivos na presente escola. (Outras vezes há mais de 20 anos)	2 anos	5 / 6 anos	6 anos	6 anos	6 anos

Conforme podemos observar no quadro acima, a idade dos coordenadores de departamento varia entre os 44 e 61 anos, e com tempo de serviço que oscila entre os 22 e os 34 anos de serviço. Este facto depende da aplicação da legislação que obriga a que, apenas os docentes colocados no 4.º escalão da carreira, possam ser nomeados para este cargo.

Verifica-se igualmente que os coordenadores exercem funções na escola/agrupamento no mínimo há 4 anos e no máximo, desde a abertura da escola sede, caso dos coordenadores dos departamentos A e D. Estes mesmos coordenadores são também os detentores de uma maior experiência no exercício de cargos de gestão e supervisão pedagógica. De realçar ainda que todos os coordenadores de departamento têm no mínimo seis anos de experiência de exercício deste cargo, à exceção da coordenadora do departamento B, que desempenha apenas pelo segundo ano o cargo, apesar de ter 30 anos de serviço.

Dado que um dos nossos objetivos se prende com a perceção que os elementos do departamento possuem da ação dos respetivos coordenadores de departamento, optámos por efetuar entrevistas a dois elementos de cada departamento. O critério que utilizámos para a escolha dos docentes do departamento a entrevistar foi em primeiro lugar o da disponibilidade para colaborar com o nosso estudo; no entanto, procuramos abranger uma variedade de situações, desde docentes pertencentes a diferentes ciclos e diferentes situações de carreira, como é o caso de docentes do quadro do agrupamento e docentes contratados. Será imperioso esclarecer que os docentes que colaboraram no nosso estudo não representam de forma alguma o departamento, mas apenas dão voz à sua opinião individual.

Apresentamos de seguida a caracterização dos docentes entrevistados:

Quadro V – Caracterização dos docentes entrevistados no que respeita à idade, género, categoria, formação académica, tempo de serviço na carreira e na presente escola/agrupamento e cargos desempenhados.

Departamento	Docente	Dados Biográficos e Profissionais						
		Idade	Sexo	Categoria	Formação Académica	Tempo de serviço (anos)	Tempo de serviço na presente escola (anos)	Cargos desempenhados
Pré- Escolar	D1DPE	47	F	PQND	Bacharelato em Educação de Infância; Licenciatura em Educação Especial; Mestrado em Educação Especial	22	6	Responsável de Estabelecimento
	D2DPE	49	F	PQND	Licenciatura em Educação de Infância	17	8	Conselho Municipal de Educação; Conselho Geral; Membro da Equipa de autoavaliação; C.E.
1.º CICLO	D1D1C	40	F	PQND	Licenciatura em Ensino Básico	12	3	CE; TT; Elemento do Secretariado das PA; Integra a Comissão das Comemorações do Centenário da República; Integra a Comissão do PCA
	D2D1C	47	F	PQND	Licenciatura em Ensino Básico	25	10	CE
Matemática e Ciências Experimentais	D1DM	35	F	PQND	Licenciatura em professores do segundo ciclo do ensino básico na variante de Matemática e Ciências da Natureza	12	7	Orientadora de estágio ou professora cooperante; DT, CDT 2.º Ciclo
	D2DM	41	F	PQND	Licenciatura / Especialização em Administração Escolar	15	6	Coordenadora de Projetos
Línguas	D1DL	41	F	PQND	Bacharelato em Línguas e Secretariado; Especialização em Gestão de Empresas; Licenciatura em L.L.M. (Francês /Inglês)	14	3	DT; Coordenadora do Projeto “E-twinning”; Pertence à equipa de autoavaliação
	D2DL	29	F	Contratado	Licenciatura em LLM (port/Ing) A frequentar pós graduação em Educação Especial	5	3	DT; Representante de grupo
Ciências Sociais e Humanas	D1DCSH	33	M	Contratado	Licenciatura em Geografia	9	3	Colaborador do PTE; DT; RG
	D2CSH	39	M	PQND	Licenciatura História; Mestrado em História Medieval; Pós Graduação em Museologia; Especialização em Administração Escolar	16	4	DT; Coordenador Biblioteca; CDT; Coordenador de Clubes; DG
Expressões	D1DE	42	M	PQND	Licenciatura em Artes Plásticas /Pintura (Faculdade de Belas Artes do Porto)	17	7	CG; DT; Gestor de Instalações; Projeto de Tutoria
	D2DE	38	F	PQND	Licenciatura em Educação Física; Pós graduação em Educação Física e Lazer	15	7	DT; DG; CDE; Assessora do CE; Funções técnico-pedagógicas no GDE (CAE)

Conforme é observável no quadro acima, a idade dos docentes auscultados varia entre os 29 e os 49 anos e o tempo de serviço entre os 5 e os 25 anos. O tempo de serviço na presente escola/agrupamento oscila entre os 3 e os 10 anos. De referir ainda que dos doze docentes, dez são docentes do quadro e dois são contratados. Não obstante, como já referido anteriormente, um dos critérios para a seleção dos docentes ser o da disponibilidade, procuramos, sempre que possível, ter um grupo de docentes o mais diversificado possível.

5. OPÇÕES METODOLÓGICAS

5.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Uma vez que pretendíamos recolher alguns dados através da presença em reuniões de departamento e de conselho pedagógico, o nosso estudo foi dado a conhecer formalmente ao diretor do agrupamento, que, após auscultação em sede conselho pedagógico, nos comunicou a devida autorização, estando extremamente recetivo aos trabalhos de investigação no agrupamento.

Porém, apesar da nossa presença nas supracitadas reuniões se ter revelado extremamente proficua para uma melhor compreensão dos discursos dos nossos interlocutores, o nosso *corpus* documental objeto de análise é, fundamentalmente, constituído por “dados suscitados pelo investigador”⁴⁸, ou seja a transcrição de entrevistas aplicadas aos seis coordenadores de departamento pertencentes ao AEY, e a dois elementos de cada departamento, perfazendo um total de dezoito entrevistas.

5.1.1. A ENTREVISTA

A entrevista constitui a estratégia dominante do nosso estudo, embora tenhamos também procedido à observação não participante pela presença em algumas reuniões de departamento e de conselho pedagógico, como já tivemos oportunidade de sinalizar.

Após a escolha da entrevista como instrumento de recolha de dados, importava optar pelo tipo de entrevista que melhor se adequaria ao nosso estudo. Tendo em conta que as “boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (Bogdan & Biklen, 1994), a nossa escolha recaiu sobre o tipo de entrevista semidiretiva, tendo elaborado uma série de perguntas-guias, em que o nosso objetivo era permitir ao nosso entrevistado falar o mais abertamente possível, procurando apenas reencaminhar a entrevista de acordo com os nossos objetivos, sempre que nos parecesse necessário (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Procedemos à elaboração do guião de entrevista, de acordo com os tópicos enformados pela nossa pergunta de partida e os modelos de análise mobilizados, que depois de verificado, melhorado e aprovado pela nossa orientadora, foi testado e aplicado. Após o teste, não verificamos necessidade de proceder a alterações, apenas a necessidade de uma maior prática

⁴⁸ Tipologia sugerida por Van der Maren (1995), apud Esteves, M. (2006).

do encadeamento das perguntas e dos tópicos fundamentais, para que o discurso se tornasse o mais fluido possível.

O guião de entrevista foi então organizado em duas partes: a primeira constituída por dados biográficos/profissionais e a segunda por cinco dimensões, que nos pareceram pertinentes para compreender a ação do coordenador de departamento. As cinco dimensões são as que abaixo se apresentam:

- A. Objetivos da organização / Funções do coordenador
- B. Mudanças surgidas nas práticas organizacionais / Processo de decisão
- C. Participação
- D. Trabalho
- E. Liderança

A cada dimensão corresponde um conjunto de questões, que elaboramos para nossa orientação, mas que por ser uma entrevista semidiretiva tentamos colocar quando e como fosse pertinente dependendo do discurso de cada interlocutor (cf. Anexo A e B).

A realização das entrevistas decorreu de maio a julho de 2012 e depois de obtido o consentimento de cada entrevistado, a marcação da entrevista teve sempre em conta que os entrevistados nos merecem a maior consideração e por isso a marcação da hora e do local dependeu em primeiro lugar da sua disponibilidade e do estabelecimento de condições que permitissem ao entrevistado sentir-se com à-vontade. Foi também comunicado com antecedência a duração prevista da entrevista, para que o entrevistado pudesse decidir o horário que melhor se adequasse aos seus interesses.

Uma das nossas grandes preocupações na aplicação do guião foi informar os nossos entrevistados dos objetivos do presente trabalho. Cientes, que para muitos, o trabalho de investigação é algo desconhecido, ou distante no tempo, o nosso objetivo fulcral prendeu-se com o esclarecimento de que não nos interessava formular juízos de valor sobre as práticas dos coordenadores, mas sim perceber, perante as mudanças operadas e a maior exigência nas funções atribuídas, de que forma implementam a gestão da estrutura do departamento curricular. Consideramos igualmente importante, dar a conhecer que os depoimentos seriam apenas usados para os fins investigativos e de que, na medida do possível, procuraríamos manter a confidencialidade dos dados recolhidos, codificando e omitindo informação, que de alguma forma contribuísse para a identificação dos interlocutores.

Optamos, conscientemente, pelo uso do gravador, tendo em conta que iríamos posteriormente ter que proceder à transcrição de todas as dezoito entrevistas, a maioria com a duração entre quarenta a sessenta minutos, o que correspondeu em alguns casos à produção de vinte páginas por entrevista. Por outro lado, corremos o risco ao informar e solicitar a autorização da gravação, que algum dos interlocutores declinasse o nosso pedido. Porém, o que muito agradecemos, nenhum dos entrevistados o fez.

Embora no início da entrevista, se notasse algum desconforto e até nervosismo em alguns casos, por tomarem consciência que o discurso estava a ser gravado, foi nossa principal preocupação conduzir o discurso de tal forma, que lentamente o entrevistado fosse levado a esquecer que se tratava de uma entrevista, mas antes uma conversa informal entre colegas de trabalho.

Tal como é referido por Bogdan & Biklen (1994), embora não existam regras que se possam aplicar a todas as entrevistas, a nossa preocupação foi essencialmente ouvir cuidadosamente, fazendo por vezes determinadas perguntas no sentido de clarificar o que o nosso interlocutor pretendia transmitir. Outra das características que tivemos presente foi a flexibilidade. E tal como é referido pelos autores, “ser flexível significa responder à situação imediata, ao entrevistado sentado à sua frente e não a um conjunto de procedimentos ou estereótipos predeterminados” (*id.*, *ibid.*:137). Esta característica tornou-se fundamental, uma vez que tal como adiante exploraremos, umas das limitações do nosso estudo foi o facto de a investigadora pertencer ao agrupamento onde foi efetuado o estudo e desempenhar funções na direção. Desta forma, a nossa função principal foi deixar bem claro, que o seu papel era de investigadora, e fazer com que os entrevistados se sentissem à-vontade para expressarem as suas opiniões, fundamentalmente abstraindo-se de emitir juízos de valor e realçando que o objetivo era apenas compreender os seus pontos de vista e o que estava na base das suas opções.

Após a realização de todas as entrevistas, procedemos à sua transcrição, o que, como foi já anteriormente referido, nos consumiu bastante tempo, mas continuamos a considerar que foi um trabalho que se revelou bastante interessante e profícuo, tanto mais que o seu conteúdo superou em muitos casos as nossas expectativas, nomeadamente no que se refere ao tempo que os nossos interlocutores se dispuseram a conversar connosco, e à relevância dos seus depoimentos.

De seguida atribuímos um código a cada docente e a cada coordenador. No caso dos coordenadores de departamento, optámos igualmente por codificar o departamento, uma vez que tratando-se apenas de seis departamentos, os coordenadores poderiam ser facilmente identificados.

Posteriormente passamos à fase que será alvo de tratamento do item seguinte deste capítulo, a análise de conteúdo das entrevistas.

5.2.A ANÁLISE DE DADOS

O nosso *corpus* documental, como já foi anteriormente referido, é constituído por dezoito entrevistas, seis efetuadas aos coordenadores de departamento do AE Y e as restantes doze, a dois docentes pertencentes a cada um dos departamentos curriculares. Tal como referido em Esteves (2006)⁴⁹, a constituição do nosso *corpus* documental obedeceu ao princípio da homogeneidade, referindo-se as nossas entrevistas ao mesmo caso, e ao princípio da pertinência, aliás o critério que regeu a nossa escolha da entrevista semidiretiva como principal instrumento de recolha de dados.

De seguida procedemos à fase da leitura flutuante que, como explica Esteves, serve “para que o investigador se deixe impregnar pela natureza dos discursos recolhidos e pelos sentidos gerais neles contidos a fim de começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento” (2006:113) para que posteriormente pudéssemos encetar a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo permitiu, por um lado, a simplificação de dados para poder facilitar a apreensão e a compreensão e por outro, tal como referem Quivy & Campenhoudt “a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade, como por exemplo, os relatórios de entrevistas pouco directivas” (2008: 227).

O passo seguinte foi proceder à categorização, ou seja à “operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objectivos de investigação” (Esteves, 2006:109). Foram então definidas categorias e subcategorias, compostas por termos-chave, que indicam a “significação central do conceito que se quer apreender, e de outros que descrevem o campo semântico do conceito” (Vala, 2003:111).

⁴⁹ Os dois princípios a que aludimos são da autoria de Bardin (1998:98) *apud* Esteves (2006).

Podemos afirmar que a construção do sistema de categorias foi elaborada pela conjugação de processos *a priori* e *a posteriori*, dado que se basearam em objetivos e tópicos que foram estabelecidos no guião das entrevistas, e os modelos de análise convocados para o nosso estudo, mas também em categorias e subcategorias emergentes que decorreram do discurso dos entrevistados, embora não tivessem sido previstas.

Este sistema de categorias culminou na construção de duas grelhas, uma, onde se percebe a perspectiva dos coordenadores e outra, a perspectiva dos docentes dos diferentes departamentos curriculares. Das referidas grelhas constam categorias e subcategorias, as unidades de registo e as respetivas unidades de contexto a que pertencem. De referir, que definimos como unidade de contexto, a entrevista de cada interlocutor, onde se insere a unidade de registo salientada (ver anexo C e D).

Contudo, numa segunda fase da nossa categorização, e uma vez que, como referem Costa & Paixão “uma análise de conteúdo necessita um movimento constante entre um quadro teórico e um corpus de dados” (2004:93), percebemos que necessitávamos de aperfeiçoar o nosso modelo de análise, para sermos o mais fieis possível aos nossos modelos de análise convocados para a compreensão do nosso objeto de estudo e ao mesmo tempo, a um melhor enquadramento dos nossos dados (as categorias e subcategorias acrescentadas surgem a negrito no quadro VI).

Desta forma elaboramos então um modelo de análise aperfeiçoado, a partir da grelha apresentada no capítulo III:

Quadro VI – Síntese das categorias para a compreensão da problemática em análise

CATEGORIAS DE ANÁLISE		O Coordenador de Departamento	
		MODELO DA AMBIGUIDADE	MODELO RACIONAL BUROCRÁTICO
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação Coordenador e Elementos do Departamento	Elementos de um “Sistema debilmente articulado” (Weick, 1976)	Elementos dependentes hierarquicamente do coordenador Exercício da hierarquia e controlo Existência de reduzida autonomia
	Relação entre grupos do Departamento	Articulação débil	Fortemente Articulada Parte de um todo
	Função do Coordenador de departamento	Representante do Departamento	Representante do Conselho Pedagógico Veículo de transmissão de informação para o Departamento (correia de transmissão) Obtenção de eficácia (resultados escolares) Predomínio da Informação Domínio da Legislação Exercício de Supervisão e controlo
Mudanças surgidas nas práticas organizacionais / Processo de decisão	Processo de Decisão	Ambiguidade quanto à situação de tomada de decisão Ambiguidade quanto aos processos Ambiguidade quanto à receção Democrático	Racionalidade <i>a priori</i> ; Planeamento, Cálculo Regulamentação pormenorizada Formalização Previsibilidade Exercício do Controlo Hierarquia
Participação	Participação dos Atores	Ambiguidade quanto aos processos Ambiguidade quanto aos procedimentos Ambiguidade quanto à receção Fluída e Variável (Cohen, March & Olsen, 1974): - dependente da personalidade - influenciada pela mobilidade docente - dependente do estatuto - dependente da personalidade e do contexto - dependente da receção - condicionada pelo desfasamento do tempo e do contexto - dificultada pela heterogeneidade e tamanho do grupo - influenciada pelo tipo de liderança	Prevista e definida Ditada por normas e procedimentos (Hall, 1978)
Trabalho	Trabalho no Departamento / Conselho Pedagógico	Colegialidade Balcanizada (Hargreaves, 1998)	Individualismo Colegialidade artificial
Liderança	Liderança	Ambigua /Dispersa (Costa)	Mecanicista (Costa) Autoritária e hierárquica Exercício de influência Líder nato

6. QUESTÕES DE ÉTICA NA INVESTIGAÇÃO

Tal como referido por Bogdan & Biklen (1994), duas das principais questões éticas que dominaram o nosso trabalho de investigação foram o consentimento informado dos nossos interlocutores e a proteção contra qualquer eventual dano.

No início do nosso estudo apresentamos um pedido formal de autorização para proceder à investigação ao diretor do agrupamento, que por sua vez o colocou à consideração do conselho pedagógico, uma vez que envolvia a nossa presença em reuniões de departamento e de conselho pedagógico.

Após a referida autorização para darmos início ao nosso estudo, estivemos presente em algumas reuniões de conselho pedagógico e de departamento curricular, e embora fosse notória a nossa presença na primeira reunião, logo os intervenientes se habituaram à nossa presença, tendo contudo sido o nosso continuo propósito assegurar que o que testemunhamos nas referidas reuniões seria apenas utilizado no âmbito do nosso estudo.

Antes de encetarmos a realização das entrevistas, como foi já referido anteriormente, procedemos à sua marcação, que teve em conta única e simplesmente a disponibilidade do entrevistado, tendo-se inclusive verificado a desmarcação de algumas entrevistas e posterior marcação, porque nos apercebemos que não seria a melhor parte do dia, muitas vezes devido ao excesso de trabalho e cansaço evidenciado pelo nosso interlocutor.

A honestidade e a abertura (Burton & Bartlett, 2005) foram valores preconizados ao longo do nosso trabalho, tendo procedido à informação de cada um dos nossos participantes relativamente aos objetivos do nosso estudo, e à duração média de cada entrevista. Antes de se dar início a cada uma delas, foi sempre pedida autorização para gravarmos a entrevista, algo que nos foi concedido em todos os casos. Por muito constrangedor que pudesse parecer no início, o facto de podermos estar mais disponíveis para dar atenção ao nosso entrevistado, provocou-lhe gradualmente um sentimento de à-vontade e conforto.

Depois de efetuadas as entrevistas, procedemos à codificação de cada uma delas, e na fase das transcrições, tivemos igualmente a preocupação de eliminar todos os nomes e locais citados pelos interlocutores, que pudessem eventualmente levar à quebra da confidencialidade. No que se refere aos coordenadores de departamento, optamos por atribuir um código ao departamento, uma vez que são apenas seis departamentos, poderíamos comprometer mais facilmente a tentativa de anonimato, como já tivemos oportunidade de referir.

7. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Não podíamos terminar este capítulo sem fazer alusão a algumas limitações do nosso estudo. Primeiramente a escassez de tempo, nomeadamente para proceder à recolha de dados empíricos. O aumento do volume de trabalho com que se deparam atualmente os docentes, implica inevitavelmente uma maior dificuldade na concretização de estudos de investigação. Facto válido tanto para investigadores como para os que ainda se sentem com vontade e disponibilidade para participar neste tipo de trabalhos.

Outra das limitações que, teremos que admitir, poderá eventualmente ter interferido no nosso estudo foi o facto de desempenharmos funções docentes na instituição onde se desenrolou o mesmo. Porém, o conhecimento da forma de trabalho, dos locais, do pessoal e do espaço, facilitou-nos o decorrer tanto da observação não participante, como a realização das entrevistas, bem como o acesso a documentos e informação. Por outro lado, continuamos a ser de opinião que a relação de proximidade se tornou vantajosa para que os entrevistados se sentissem à-vontade e deixassem fluir o discurso.

Aliás, no contexto atual de intensificação do trabalho docente, torna-se cada vez mais difícil a realização de trabalhos de investigação, fundamentalmente em contextos de trabalho diferentes. O facto de conhecer o diretor facilitou a escolha, uma vez que é uma pessoa aberta à investigação, não colocando qualquer tipo de entrave.

Outro dos constrangimentos, que não podemos deixar de mencionar é o facto de exercer funções na direção do agrupamento em questão, o que, apesar de não ser evidente, não poderá deixar de ser mencionado como eventual condicionante ou constrangimento em algum momento do discurso dos interlocutores.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo iremos proceder à análise e interpretação dos dados oriundos das entrevistas realizadas aos coordenadores e a dois docentes de cada departamento. Esta análise assentará na procura de resposta para a nossa pergunta de partida e nos objetivos enunciados, bem como no modelo de análise que construímos tendo por base os modelos teóricos convocados para o nosso trabalho: o modelo burocrático racional e o modelo de ambiguidade, ou seja, os extremos do “modo de funcionamento díptico da escola” (Lima, 1992). Dividiremos a análise em duas partes, sendo que a primeira está relacionada com os dados provenientes das entrevistas que efetuamos aos coordenadores de departamento e a segunda aos docentes dos departamentos curriculares. Finalmente será apresentada uma reflexão conjunta sobre a implicação dos resultados obtidos.

1. A PERSPETIVA DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO

1.1. COORDENADOR E ELEMENTOS DO DEPARTAMENTO: RELAÇÕES E FUNÇÕES

1.1.1. RELAÇÃO COORDENADOR E ELEMENTOS DO DEPARTAMENTO

Na presente categoria pretendemos caracterizar a relação predominante entre o CD e os elementos do departamento. Sem que existissem perguntas específicas sobre esta categoria, fizemos um levantamento de depoimentos que, embora a propósito de outras questões, nos fornecessem dados sobre a referida relação.

Dos depoimentos que obtivemos dos coordenadores de departamento encontramos indícios que apontam para a existência do aumento do exercício de controlo pelo coordenador de departamento sobre os professores, sendo de referir que apenas a CDB afirma não exercer qualquer tipo de controlo sobre os docentes, e que, segundo esta coordenadora, o referido aumento de controlo está relacionado muitas vezes com a personalidade de cada coordenador.

Para além deste aumento de controlo se encontrar relacionado com a extinção do cargo de delegado de grupo, vários outros aspetos são alvo de supervisão por parte do CD, como nos explica o CDA:

“Controlam-se mais! Pronto, eu por mim tenho os meus instrumentos, não é? (...) dantes não havia departamento, havia disciplinas, havia o delegado de disciplina, o delegado de disciplina só, digamos, tinha, a seu cargo os professores da disciplina ou o grupo disciplinar, e portanto não havia controlo dos colegas, hoje em dia no departamento há controlo de toda a gente, não é? Eu controlo assiduidades, eu controlo, digamos, aquilo que os professores se propõem, digamos, fazer nas atividades, embora não seja daquele género de polícia, mas direta ou indiretamente a pessoa faz o controlo. Há coisas que eu registo para mim, há outras que acho que não vale a pena registar, mas

está registado, não fisicamente no papel, mas está registado na cabeça não é? (...) Mas há um controlo"(CDA:13).

Na opinião da CDF o aumento do controlo para além de se esperar que seja efetivado pelo CD, é também legislado. Porém, é referido que os órgãos de gestão nem sempre permitem que os CD exerçam o controlo e o poder que lhes é devido.

"Sim, [tem sido atribuída ao coordenador de departamento, uma função de maior controlo sobre os professores] mas isso também está nos normativos. Agora o problema também é assim, se nós somos considerados gestão intermédia, certo? Mas também depois os órgãos de gestão têm um bocado de receio de nos darem todas as aberturas para exercermos o nosso poder, porque há sempre o medo de que algo possa acontecer, porque depois o órgão superior é que leva na cara se alguma coisa falhar e eu tento perceber isso tudo. Por isso, nós, gestão intermédia, somos um bocado.... levamos pelos que estão de baixo e levamos por os que estão de cima. E também há colegas que têm este cargo que se calhar não são os mais habilitados para o ter, porque falham extremamente, dizem cada "bacorada" que aquilo até "mete medo ao susto" e é um bocado desprestigante, quando vêm aqui pessoas exteriores de alguma escola e fazem algumas perguntas as respostas que essas pessoas dão! É muito incómodo para a escola. Por isso eu acho, e aliás já há muitos teóricos a defenderem que os cargos devem ser atribuídos a pessoas que têm algumas competências para..." (CDF:15).

Muitas vezes este controlo passa inclusive por um acompanhamento do comportamento dos docentes em reunião e na análise que realiza da forma de participar ou da ausência de participação de cada um deles.

"Eu como coordenadora tento verificar o que se passa, olhando nos olhos, fazendo algumas perguntas, a ver o que é que está ali por trás daquelas expressões faciais. Depois, se noto que há ali qualquer coisa que não... vou ter depois individualmente com o colega, nem que seja no final da reunião ou depois passados tempos e aí vou ter uma conversa com o colega. O que é que ele pensa, porque que é ele não disse, porque é que ele não se expôs e.....(...) E eu, com a função de coordenadora é como com a função de professora, tento ver o que se passa."(CDF:8).

Do discurso da CDC sobressai a ideia que o trabalho do departamento é encarado como sua responsabilidade, e que usa a sua posição hierárquica para fazer valer o que pensa ser mais correto. De alguma forma, o controlo surge aqui interligado com a avaliação de desempenho:

"Agora, há situações, em que eu tenho que dar a minha opinião, porque sinto-me responsável como coordenadora, se eu tomo conhecimento de alguns trabalhos e se eu acho que os trabalhos devem ficar mais completos desta forma ou daquela, eu sinto-me na obrigação de...(...) e isso interligado com a avaliação de desempenho, lembro-me perfeitamente, que eu tive que ser persistente e mostrar que realmente era importante ter as planificações o mais completas possível, mas tive alguns elementos que estavam a entender isso como seja um acréscimo de trabalho, que se calhar até nem seria assim tão ... não seria de valorizar. Eu lembro-me, pronto, que tive que, digamos batalhar porque, depois eu ia-me sentir responsável se as planificações não iam ficar completas e depois, na altura eu não quis dizer como avaliadora, pronto, lá está aquela, manter a minha postura, estava ali como coordenadora, mas no fundo à retaguarda eu já estava a perspetivar a minha função ou de qualquer outro elemento como avaliador, que depois podia ficar ali "entre a espada e a parede" e o colega avaliado poderia ser prejudicado. (...) E nesse caso eu tive que fazer valer, não a minha posição enquanto [nome], mas enquanto profissional que estava a ver que aquilo poderia estar mais completo (CDC:22-23).

A CDD é de opinião que o CD se cinge a uma supervisão que se verifica apenas a nível documental, uma vez que os docentes ainda não estão preparados para uma supervisão em termos de sala de aula:

"A supervisão que nós fazemos essencialmente aqui como coordenadores é mais a nível documental; ou seja, tu podes, digamos, ver o que se vai passando com cada um dos professores ao nível das planificações que vão fazendo por exemplo, os PCT's, embora aí também, como nós sabemos há muitas falhas, não é? (...) pelas reuniões que se vão fazendo e pela participação de cada um, porque nós não temos, quer dizer nós, coordenadores, ainda não entramos, estou a falar aqui da escola, nós ainda não entramos, ainda não temos aquele à-vontade para entrar na sala de aula de qualquer professor, e nós sabemos que a própria avaliação de desempenho diz que o professor só tem aulas assistidas se assim o desejar, não é? Pronto. Ora se ele só tem, se isso acontece na avaliação de desempenho, portanto imagine-se o que é nós, coordenadores, dizermos agora, hoje vou assistir à tua aula, ora amanhã vou à outra, pronto" (CDD:9).

Sintetizando, os coordenadores de departamento assumem que é esperado que como estrutura de gestão intermédia exerçam o controlo sobre os docentes do departamento, e é essa a relação preponderante descrita nos discursos dos nossos interlocutores. Porém, esse controlo está a maior parte das vezes relacionado com uma supervisão, do que é efetivamente efetuado pelos docentes, embora se possa constatar, em alguns casos, que exista uma tentativa de domínio da hierarquia.

1.1.2. RELAÇÃO ENTRE ELEMENTOS / GRUPOS DO DEPARTAMENTO

No que concerne à relação existente entre os diferentes elementos pertencentes a um mesmo departamento, e de acordo com todos os coordenadores de departamento, podemos afirmar que aquela se caracteriza por uma débil articulação.

Esta débil articulação prende-se com o facto de os docentes demonstrarem resistência no que concerne à existência do departamento curricular como estrutura formal, e continuarem a pensar e agir como se os grupos disciplinares continuassem a existir, conforme nos explica a CDD:

"Desde que iniciei funções, primeiro por força realmente daquilo que era exigido ao coordenador, mesmo em termos da legislação, que fizesse a articulação, que implementasse a partilha, etc, não é? Esses valores surgiram nos últimos anos e nós também fomos pressionados, pressionados no bom sentido, para, para os fazer, para que eles surgissem no departamento, não é? E eu desde início pelo menos tentei falar neles, e tentei implementar. E tanto que, procurei sempre fazer mais as reuniões de departamento, do que propriamente reuniões de grupo. Mas mesmo aí também há alguma resistência por parte dos professores" (CDD:12).

Por outro lado, verifica-se a existência de condicionalismos, como a falta de espaços comuns nos horários dos docentes, que obstaculizam a implementação da articulação entre os vários docentes do departamento:

“...os professores, como eu estava a dizer, queixam-se realmente de que não têm espaço no seu horário para esse efeito. Os professores têm vontade e acho que o têm feito mais nos últimos anos do que faziam. Nós sabemos que os professores, aqui há uns anos atrás, (...) mas fechavam-se um bocadinho mais, não é? Não partilhavam tanto as coisas que faziam. Acho que apesar de tudo há uma evolução muito boa a esse nível na classe, na nossa classe. Agora, os professores por vezes têm horários onde não têm momentos de encontro para fazerem esse tipo de trabalho, porque só se encontrando, não é por mail, se as pessoas acham que a articulação é enviar a ficha que eu fiz para o meu colega, isso não é articular, coisa nenhuma, não é? É só disponibilizar. Agora eu acho que o importante é realmente esse momento de encontro em que o grupinho está ali a trabalhar para construir” (CDD: 18).

Para além dos condicionalismos referidos, o CDA, acrescenta ainda que os professores revelam uma certa “alergia” à articulação:

“ Ai! Isso aí, a articulação é uma das coisas a que, os professores acham que têm, eu não digo alergia, têm um bocadito de alergia à articulação. Claro que em algumas disciplinas é um bocado difícil fazer articulação mas, noutras, se calhar, se as pessoas pensassem efetivamente, não é, eu também não tenho nenhuma solução mágica, senão, se calhar, já tinha aí uns livros e já tinha ganho alguns prémios ou coisa assim do género, mas há coisas que possivelmente se podia articular mais, não só na parte de atividades, mas na parte, digamos, letiva. Só que às vezes os professores estão um bocadinho renitentes em relação à articulação. E depois encaram só a articulação quando as coisas, digamos, encaixam. Porque se não encaixar muito bem, deita fora; e não tentam arranjar uma outra maneira de adaptar as coisas. Porque às vezes as coisas não encaixam, exatamente, não é? Então nós temos que dar a volta para tentar encaixar o melhor possível não é? Mas isso aí, a tal alergia faz-lhes por os “cabelos em pé” e é um bocado difícil”(CDA:14).

De salientar ainda que a CDF considera que a promoção da articulação entre os elementos do departamento não é da sua competência, referindo, no entanto, que é do seu conhecimento que os elementos do seu departamento articulam satisfatoriamente, fazendo alusão à diferença de articulação de uns grupos para outros. Para esta coordenadora, para além de não considerar como sua competência a articulação, o seu discurso é de algum distanciamento relativamente à forma como os grupos trabalham, sobressaindo, desde logo, uma débil articulação entre a própria CD e os elementos. Por outro lado, é feita a referência à articulação que uns grupos implementam mais do que outros, o que mais uma vez indicia que os elementos continuam a articular como grupo disciplinar e não como departamento.

Não obstante encontrarmos indícios de uma débil articulação entre os elementos dos departamentos em todos os depoimentos produzidos, no discurso da CDC existe uma referência à forte articulação entre os seus elementos, no que concerne à realização de atividades:

“Sobre as atividades, concretamente, é assim, quando há atividades de departamento toda a gente alinha. Aliás, as atividades de departamento são trabalhadas em departamento, e digamos toda a gente está de acordo” (CDC:13).

1.1.3. RELAÇÃO ENTRE COORDENADOR E ELEMENTOS DO CONSELHO PEDAGÓGICO

Os coordenadores de departamento são unânimes em considerar que se verifica ausência de articulação entre os diferentes coordenadores de departamento, enquanto elementos do CP.

É inclusive referido, que a relação existente é baseada unicamente no facto de pertencerem formalmente a um mesmo órgão e terem reuniões em conjunto.

"Bom, para ser franco, isto é assim: nós somos elementos do conselho pedagógico, porque estamos nas reuniões. Porque não tem havido, efetivamente, grande aproximação dos diferentes elementos do conselho pedagógico. Mesmo os coordenadores de departamento"(CDA:10).

A CDD reconhece a ausência de articulação entre os diferentes coordenadores como um problema, acrescentando que chega a verificar-se a total ausência de comunicação.

"Mas acho que esse é um dos problemas que ainda temos, ou seja, ainda não há, digamos, esta... este trabalho articulado que era desejável entre os diferentes coordenadores. E não estou a falar só dos departamentos, mas mesmo com o presidente do conselho pedagógico. Eu acho que tinha que haver aqui uma outra dinâmica para que as coisas se calhar evoluíssem, ou seja, muitas coisas melhorassem na escola. Por vezes, os coordenadores nem sequer falam. Eu quando digo falam, falam no sentido de falar sobre o que é importante para a escola, não é a outro nível, não é? A nível profissional, não é?" (CDD:14).

Assistimos também a uma posição extremada por parte da CDF, que caracteriza o relacionamento com os demais elementos do CP da seguinte forma:

"Muito mau! Extremamente mau! MUITÍSSIMO mau até! Péssimo! Com os outros elementos do pedagógico lido muito mal. Estão sempre cheios de ratoeiras. Eu para já numa expressão de alguém do pedagógico deste ano, do último pedagógico que me disse, quando eu chamei à atenção que, da minha vida cuido eu; a minha vida: departamento, representante do departamento, respondeu-me desta seguinte forma: " Quando não te trocam as voltas". A partir deste momento sou eu que tenho o meu pensamento livre" (CDF:12).

Concluindo, e de acordo com os coordenadores de departamento não se verifica articulação entre os diferentes elementos que constituem o CP, limitando-se a relação à comparência conjunta em reuniões formais.

1.1.4. FUNÇÃO DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO

Das entrevistas a todos os coordenadores de departamento sobressai a consciência que nos tempos que correm se tem assistido a uma mudança das funções do coordenador de departamento, nomeadamente no que diz respeito a um aumento de exigência e número de funções.

Da análise que efetuamos aos discursos produzidos pelos seis coordenadores de departamento, emerge como função mais referenciada a de representante do conselho pedagógico e do MEC. Apesar de, quando questionados diretamente sobre a função que desempenham, a resposta ser a de representante do departamento no CP, facto é que nos deparamos com várias referências ao predomínio da função do CD como veículo de transmissão

de informação do CP para o departamento, uma das vertentes da função de representante do CP e do MEC.

Apesar de serem descritas como bastante díspares do passado, as funções do coordenador de departamento, no caso do discurso da CDB, apenas diferem em termos de número de docentes a quem é transmitida a informação:

"...há trinta anos atrás, as funções de coordenadora eram totalmente diferentes das atuais. É assim, o coordenador apenas transmitia as informações aos representantes do grupo e cada representante de cada grupo era o representante do conselho pedagógico, e transmitia apenas ao seu grupo, o que não acontece agora. Agora, eu coordenadora do departamento dos sete grupos, em vez de transmitir aos três elementos que faziam parte do meu, eu transmito aos trinta e quatro elementos do departamento que é muito confuso. Não é fácil, muita confusão, não se torna fácil, porque muitas vezes levantam determinadas questões, e além disso, é muito papel, muita legislação muitos decretos - lei para analisar, para ler para consultar e que eu tenho depois que transmitir aos respetivos colegas em departamento no grande grupo. Não é fácil" (CDB:1-2).

Encontramos também algumas referências ao CD como correia de transmissão do CP para o D e do D para o CP, embora a primeira tenha predomínio sobre a segunda, como é mencionado pela CDE:

"Eu acho que é assim... as duas coisas fazem parte ... agora, acho que fazem parte as duas coisas... agora, é assim, há uma tendência muito grande para que as coisas tenham... digamos que hajam ... o de cima para baixo, quer dizer as informações... sejama direção seja na vertical, que em órgãos mais..... hierarquicamente superiores se produz a informação que depois é canalizada e é transmitida verticalmente, portanto tendo em conta a hierarquia. Portanto, nesse sentido é lógico que, acabo por transmitir aquilo que é que se passa no pedagógico ao departamento, mas eu penso que também o inverso também acontece" (CDE:5).

Outra das vertentes da função desempenhada pelo CD como representante do CP e do MEC, é a que identificamos como de controlo e supervisão. O aumento de relatórios e documentos é encarado como um aumento do trabalho burocrático, que mais não é do que a prestação de contas que é exigida ao CD, bem como a todos os docentes como nos explica o CDA:

"O trabalho burocrático dos professores aumentou, para todos, tanto para o professor que dá as suas aulas, como para o coordenador. Vemo-nos confrontados com o preenchimento de N papéis" (CDA:13).

Ainda como função desempenhada pelo CD para a qual encontramos referência é a que está diretamente relacionada com a obtenção da eficácia através do constante controlo dos resultados dos alunos, o aumento da importância dos resultados na dinâmica do departamento é alvo de menção pela CDD:

"E depois surge realmente uma outra dinâmica a seguir, penso que foi nessa altura, por volta de há cinco, seis anos, em que realmente aí o departamento já foi chamado a uma ou outra dinâmica muito mais, digamos, ativa, não é? Em termos de deliberações, em termos, mesmo da ação, do

fazer, não é? Em prol sobretudo dos alunos, quando os resultados começaram a ter muito mais importância e a serem medidos...." (CDD:3).

A finalizar, apesar de não ser assumida por outros coordenadores como preponderante, não podemos deixar de fazer referência à função de representante do D no CP, que na opinião da CDF é a mais importante:

"Eu acho que, honestamente, sou mais a primeira hipótese que tu falaste [a de representante do D no CP] (...) Sobretudo, a minha posição quando estou nas reuniões do órgão deliberativo é de ... pensar, mediante aquela situação, qual será, o entendimento dos meus colegas. Às vezes, quando tenho possibilidades e, deverei ter sempre essa possibilidade, consulto os colegas ou seja, eu quando vou emitir uma opinião em pedagógico, eu terei que estar a falar pelo plenário e não por mim, que isso é errado. Quando não posso ou quando não tive possibilidade de fazer rapidamente o plenário para a consulta dos meus colegas, eu tento pensar naquilo que é o melhor para os meus colegas, dos quais sou representante" (CDF:4-5).

Em jeito de síntese, podemos afirmar que, de acordo com os coordenadores, as funções preponderantes desempenhadas atualmente pelos coordenadores de departamento são as de representante do CP e conseqüentemente do MEC e de obtenção de eficácia, através do controlo dos resultados escolares dos alunos.

1.2. MUDANÇAS SURGIDAS NAS PRÁTICAS ORGANIZACIONAIS / PROCESSO DE DECISÃO

1.2.1. PROCESSO DE NOMEAÇÃO DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO

Uma das mudanças operada que está relacionada com o exercício da função do CD é o facto de este ser nomeado pelo diretor, e não ser eleito pelos pares, como se verificava anteriormente. O nosso objetivo era apurar de que forma, e se esta mudança provocaria alguma interferência no desempenho do CD.

Dos discursos de todos os coordenadores de departamento podemos concluir que não se verifica qualquer tipo de constrangimento causado pelo facto de terem sido nomeados pelo diretor. A nomeação é consequência da aplicação da legislação e como tal, os coordenadores não sentem qualquer tipo de obrigação ou constrangimento. Como explica o CDA:

"... todos, eu acho que todos os coordenadores e falando agora no caso específico da nossa escola, todos os coordenadores que estão em funções, à exceção de, sei lá, exceção para aí de um ou dois; não, de um, foram designados pelo diretor de acordo com a legislação que estava em vigor, não é? Na altura eram professores titulares, que por obrigatoriedade da lei tinham que ser designados pelo diretor e portanto isto, o estarmos lá, é uma inerência da legislação. Entretanto, a legislação já foi alterada já não há professores titulares, não é? Temos um mandato a cumprir que é o que está, igual ao do diretor que são quatro anos, digamos, a designação foi, o cumprimento da lei!" (CDA:5-6).

Porém, para além de ser reconhecido que se assistiu a uma inevitável aplicação da lei, a CDE acrescenta ainda o facto de sentir que a sua nomeação tinha sido legitimada por uma

eleição anterior, logo admite não ter efetuado ainda uma reflexão sobre o impacto da nomeação sobre o desempenho dos coordenadores de departamento:

"É assim: Não, não [a nomeação não causa constrangimento] por uma razão muito simples. Se quando eu cheguei ali,.... a primeira vez, ao conselho pedagógico, tivesse sido por uma nomeação do diretor, não sei. Talvez sim; talvez não! Quer dizer, não sei, não pensei nisso nesses moldes, porque eu quando cheguei lá a primeira vez tinha sido eleita pelos pares e, como quando cheguei tinha sido eleita pelos pares, acabei por assumir que estava ali por representação dos meus colegas e que eles, na altura em que iniciei as funções, queriam que eu lá estivesse. É assim: posso-me questionar, e se calhar, já me tenho questionado, é se deveria depois, com o tempo e à medida que a permanência foi com base numa nomeação, se, deveria ou não, continuar, mas isso decorre da própria legislação e acabo por não pensar muito nisso. Só por isso" (CDA:5-6).

1.3.PROCESSO DE DECISÃO

Dentro dos diferentes departamentos curriculares, e no que ao processo de decisão diz respeito, deparamo-nos com referências que indiciam que nos departamentos A, C e F, se assiste a uma tentativa de controlo e de influência sobre o processo de tomada de decisão, enquanto nos departamentos E, D e B o processo de decisão ocorre de forma democrática.

Quando questionados sobre como decorre o processo, é referido por todos os coordenadores que se inicia pela apresentação de proposta, seguida de debate. Primeiramente, somo levados a crer que o processo é racional e que obedece a um procedimento pré-definido. No entanto, o CDA refere em primeiro lugar, que essa tomada de decisão é muitas vezes obstaculizada pelo individualismo docente:

"É difícil às vezes tomar uma decisão. Num grupo em que tem este ano, trinta, já tivemos trinta e oito, um grupo alargado, não é? Costuma-se dizer... "cada pessoa cada sentença" é mais ou menos isso, não é? E depois, há outra coisa a nível dos professores. É que os professores olham muito para o seu umbigo. É-lhes um bocadinho difícil ver, digamos, a globalidade onde estão inseridos; eles são uma parte de um todo, eles não são o todo, são só uma parte do todo. Para alguns professores é um bocadinho difícil entenderem esta situação. E portanto, às vezes, é difícil conseguir-se, digamos, uma posição maioritária" (CDA:8).

Por outro lado, para o CDA o processo de decisão consiste na tentativa de convencer os docentes a aderirem às propostas que normalmente são da sua autoria, revelando uma tentativa de influenciar e controlar a decisão.

"Depois de, eu acho que foi uma tarde quase inteira que perdemos aí e pronto, dentro das minhas capacidades de argumentação, lá fui torneando e ultrapassando algumas dificuldades, digamos, apresentadas e depois no fim, não digo que os cem por cento dos professores, mas para aí oitenta por cento dos professores, consegui, digamos, puxá-los, digamos para a minha... o meu ponto de vista, não é? E chamada a atenção para a consequência que essa proposta depois iria no tempo levar, não é? Pronto, e depois, não foi fácil, mas em princípio consegui que efetivamente entrassem" (CDA:9).

A CDC revela uma atitude semelhante, e apesar de afirmar que as propostas apresentadas não têm que obrigatoriamente ser aceites e aprovadas, a constante alusão à escassez de tempo, e o facto de as propostas serem já apresentadas como definitivas, parece acabar por condicionar a decisão do departamento.

“Quando, é a questão de propostas, é assim...ahhh... há situações diferentes. Se estamos a trabalhar ali, lanço propostas, umas colegas dão, outras não dão, certo? Outra coisa é mandar por *mail* e lanço eu uma proposta. (...) Pronto e eu mandei por *mail*, mandei por *mail*, uma proposta de trabalho (...). Pronto fiz assim algumas propostas. No entanto, salvegardei sempre que já estávamos a chegar ao final do ano. Entretanto, depois quando fomos na próxima reunião formal, falamos sobre isso. Ah, e entretanto até fiz o escalonamento, pensei em tudo como forma de facilitar a vida, se as colegas quisessem, essa proposta, o tempo urge. Entretanto, é assim, não são obrigadas a apanhar a minha proposta, pronto. Ahhhh.... Depois falamos sobre isso, e as colegas gostaram da ideia, (...). Pronto, e penso que isso até ficou registado. Porque é o que eu digo: eu lanço as propostas, mas ninguém é obrigada, não é?”(CDC:14-15).

No departamento F apesar de serem colocados os assuntos à discussão, a coordenadora controla o processo, uma vez que exige que a votação seja “nominal, de braço no ar” (CDF:9), o que poderá também condicionar a votação.

Nos departamentos E, D e B o processo caracteriza-se por uma apresentação de propostas, discussão e votação, se se verificar necessário. É ainda enfatizado pela CDE a importância da apresentação e discussão de argumentos sempre que haja opiniões divergentes:

"Acontece por votação. Normalmente é assim: eu tento que antes de se votar, quem tiver opiniões, porque normalmente há assuntos que podem ser mais consensuais, mas também há assuntos que se calhar implicam ou têm... portanto, em que os colegas têm opiniões diferentes e às vezes eu até mesmo antes da reunião, sei que há opiniões diferentes, contraditórias ou não e tento que quando isso acontece, que os colegas antes de irmos para uma votação tentem expor as razões pelas quais acham que as coisas devem ser resolvidas de uma determinada forma ou têm determinada opinião. Agora isso não significa que eu consiga que as coisas sejam partilhadas. Mas uma coisa é dar espaço para que isso aconteça... " (CDE:9).

1.4. PARTICIPAÇÃO

1.4.1. PARTICIPAÇÃO DOS ATORES

De acordo com os discursos dos coordenadores, a participação dos elementos dos departamentos poderá ser considerada ambígua, no que respeita aos processos e fluida e variável.

A ausência de estratégia para a promoção da participação dos elementos do departamento é referenciada pela CDE, evidenciado uma ambiguidade de processos, embora se assista ao assumir da tentativa de promoção da participação de todos os elementos:

"Como é que promovo essa participação? Essa é muito difícil! É assim: eu tento que toda a gente participe... eu tento que toda a gente participe; Agora, ter assim uma estratégia de levar toda a gente

a participar... acho que é um bocadinho complexo e não sei até que ponto, posso considerar que existe. Quer dizer: existe o tentar que toda a gente participe, mas daí até eu poder assumir que tenha uma estratégia, não sei se poderei assumi-la" (CDE:8-9).

Não obstante a existência da referência à ambiguidade de processos, a característica preponderante no discurso de todos os coordenadores de departamento é a de uma participação fluída e variável, que poderá decorrer de vários motivos.

Um dos motivos mais citados que indicia uma participação fluída e variável é o facto de a participação ser dependente da personalidade dos atores, como nos explica a CDD:

"É assim, o grupo não é, digamos, uniforme a esse nível. Temos pessoas que pelo seu, é assim, pela sua maneira de ser já têm mais propensão a participar, não é? Nas atividades, digo atividades, quando digo... enquanto atividades, não vou dizer do PAA, atividades mesmo dentro....a atividade que se desenvolve dentro do departamento das reuniões, pronto, que participam, e até dão sugestões dão ideias. Ahh....., há outros que nem, portanto digamos que não, não se abrem tanto e às vezes há anos em que há pessoas que nem sequer ouvimos nas reuniões" (CDD:11).

A personalidade dos atores poderá por vezes associar-se à natureza do assunto, como é referido pela CDB:

"Eu acho que eles são todos participativos, havendo elementos que intervêm sempre uns mais que outros, claro que há uns que gostam de falar mais que outros mediante o assunto que vem à discussão, não é, há uns que pouco falam que são mais tímidos também, mas há sempre três ou quatro que estão sempre a falar em cima do acontecimento, e gostam mesmo de falar, chegaste a ir assistir e vês perfeitamente que são sempre aqueles elementos que falam" (CDB:6)

Outro dos fatores associados à participação variável é a mobilidade docente, dado que os docentes não têm tempo para se adaptar à escola, aos alunos e ao meio envolvente, o que condiciona a sua participação, como é referido pela CDB (ver anexo C). Já de acordo com o CDA, os docentes contratados têm dificuldades de adaptação à nova escola e aos seus procedimentos, o que provoca instabilidade no interior do departamento:

"Para que efetivamente se consiga trabalhar num sentido único, não é andar aos ziguezagues, era aconselhável que efetivamente houvesse uma maior estabilidade temporal dos professores, não é? Portanto, aqui, portanto, no meu departamento, isso se calhar nota-se mais que noutros departamentos, porque digamos, o número de contratados é muito superior, acho que é muito superior em relação aos outros todos; mais difícil é" (CDA:10).

Do discurso da CDD sobressaem ainda três fatores que conduzem inevitavelmente a uma participação fluída e variável: o facto de a participação ser influenciada pela ADD, a dependência de regras formais, e a dependência da receção.

De acordo com este CD, a influência da mobilidade na participação foi ultrapassada pela preponderância da avaliação de desempenho: o envolvimento dos docentes contratados não poderá divergir dos docentes efetivos, uma vez que o mesmo será alvo de avaliação.

“ [A mobilidade docente já] afetou mais. Mas muito mais. Ou seja, houve aqui há uns anos atrás, os professores que estavam de passagem sem dúvida que não se envolviam tanto, não é? Digamos, nos projetos da escola. Eu acho que isto mudou, também lá está uma vantagem, a meu ver, da avaliação de desempenho. Ou seja, se em cada momento cada um tiver que dar mesmo o seu máximo, independentemente do ano seguinte não estar cá, o professor realmente vai-se aplicar mais, não é? E eu acho que se têm aplicado mais e têm-se dado muito mais à escola do que se davam anteriormente. E portanto acho que a mobilidade nesta altura, pelo menos do que eu vejo na grande maioria dos professores e falo dos do meu departamento, sobretudo aplicam-se mesmo que no ano seguinte não estejam cá. Se se aplicam para que no ano seguinte estejam cá, isso aí...O que é facto, isso já é outra coisa” (CDD:13).

Por outro lado, a participação é também condicionada pelo apego que os docentes demonstram a normas formais, isto é, o facto de dependerem de procedimentos formais para que possam discutir ou deliberar:

“...há pessoas que às vezes, até são os mais novos, nem sempre são os mais velhos, ao contrário do que se podia pensar, que às vezes têm....são mais resistentes a determinadas coisas, e nomeadamente esses procedimentos formais, não é? De, de se fazer as coisas porque está na convocatória “assim ou assado”. E eu acho que nós não nos devemos prender a isso, ou então não fazemos nada. Até porque na convocatória até pode falhar uma ou outra coisa, que até tínhamos necessidade de discutir, mas enfim não ocorreu, porque não “olha surgiu isto vamos tratar”. Mas há pessoas que realmente, como tu dizes, que ainda são muito fieis a esse tipo de formalidades” (CDD:13).

Finalmente, e de acordo com a CD, assiste-se a um retraimento na participação de alguns docentes por receio da reação dos colegas:

“Há pessoas que por vezes não, nas reuniões não avançam com determinadas propostas porque acham que os outros colegas vão achar que aquela pessoa, enfim, se está a querer, digamos, exhibir. Também há essa, infelizmente, essa ideia. Quando a pessoa até propõe n coisas já pode não ser muito bem vista pelos colegas. Apercebi-me disso. Infelizmente é assim” (CDD:11).

1.5. TRABALHO

1.5.1. TRABALHO NO DEPARTAMENTO

No que concerne à forma de organização do trabalho dentro dos departamentos curriculares, nomeadamente ao exercício do trabalho colegial e à partilha de ideias e materiais, os coordenadores foram unânimes em considerar que não existe trabalho colegial dentro dos departamentos curriculares. Não obstante a colegialidade não ser a forma por excelência de organização do trabalho docente, foi afirmado que quando acontece verifica-se apenas dentro dos grupos disciplinares.

Desta forma encontramos nos discursos produzidos indícios que nos levam a afirmar que o trabalho produzido nos departamentos curriculares se caracteriza pela colegialidade balcanizada, pela colegialidade artificial e pelo individualismo.

Encontramos referências a uma colegialidade balcanizada nos discursos dos coordenadores dos departamentos F, A, E e B. Muitas vezes as reuniões de grupo, onde são tomadas decisões, são anteriores às reuniões de departamento, onde são depois transmitidas, conforme é mencionado pela CDF. Os departamentos curriculares existem apenas em termos formais, continuando o trabalho a ser efetuado por grupos disciplinares, como é mencionado pelo CDA:

“ainda não consegui, e se calhar também a culpa é minha, e admito que possa ser, funcionamos dentro do departamento por células, digamos, o trabalho colaborativo entre os professores funciona dentro de cada grupo de recrutamento, ainda não está funcionar a nível do departamento órgão, digamos, global. (...) A nível do departamento, o trabalho colaborativo funciona pontualmente quando de se trata de atividades, nos outros planos não (...). Trabalho colegial dentro do departamento, como departamento, não” (CDA:12)

Também no DE, departamento que não é constituído por grupos disciplinares, e de acordo com a CD, o trabalho é realizado em pequenos grupos:

“É assim: eu penso que, funciona em termos de pequenos grupos (...) eu acho que quando falo em pequenos grupos, eu estou a referir-me às unidades de às escolas, às unidades educacionais, portanto a cada uma das escolas básicas. Eu acho que é assim: Dentro de cada escola, os professores que estão nas escolas, acabam por partilhar certo? Agora, quando depois saem das escolas para partilhar no grande grupo, aí é que não funciona. Por isso é que eu disse: partilha existe, mas existe a esse nível. Certo? Porque acaba por ser, acabam por ser esses colegas com quem se está no dia-a-dia, aqueles com quem se partilha” (CDE:12).

Encontramos também referências no discurso da CDE à existência de uma colegialidade artificial, isto é, os docentes limitam a colegialidade ao que é estritamente obrigatório e ditado por normas e entidades superiores:

“ [A partilha que se faz é] em termos de planificações, em termos de análise de resultados, em termos, pronto, que no fundo acaba por ser um bocadinho imposta pela dinâmica do modo de funcionar do agrupamento... das estruturas do agrupamento... Agora se me perguntares em termos de recursos... bom, aí a coisa não funciona” (CDE:12).

O individualismo docente é também uma das características mencionadas pela CDE, e responsável pela dificuldade de implementação do trabalho colaborativo e da partilha dentro dos departamentos, alvo de referência por parte de todos os coordenadores:

“(...) por toda a tradição anterior dos tempos passados, não há a cultura, nem há... pronto, vou-me ficar só pela palavra cultura de partilha... Portanto, o trabalho colaborativo é algo que não é propriamente uma prática que esteja instituída, certo? Portanto, e eu penso que isso aí acaba por ser um constrangimento ou pelo menos uma dificuldade... que é, o mobilizar os professores para um outro tipo de trabalho, que no fundo é aquele que se espera que se faça no departamento, não é?... Que se articule, que se colabore, que haja trabalho colaborativo e eu acho que esse...é muito difícil de vencer tudo isso, digamos que é uma tradição de individualismo e de cada um trabalhar muito para si, para os seus alunos, na sua sala ... eu acho que ainda está muito assumida essa parte que é o trabalho individual com um grupo de alunos. ... E eu acho que isso está a custar muito a vencer... eu acho que é a parte mais difícil de todas (...)” (CDE:2).

1.5.2. TRABALHO NO CONSELHO PEDAGÓGICO

No que concerne ao trabalho dos coordenadores de departamento com os restantes membros do conselho pedagógico, é reconhecido por todos que não existe qualquer tipo de trabalho colegial e de partilha entre os elementos do conselho pedagógico.

O trabalho entre os diferentes membros do conselho pedagógico é caracterizado pelo individualismo e pela colegialidade artificial.

O CDA reconhece inclusive que a existência do conselho pedagógico se resume à existência de reuniões formais, dado que não se verifica qualquer tipo de relação e concertação entre os coordenadores, argumentando que o individualismo poderá ser causado pela sobrevalorização atribuída a cada departamento sobre os demais.

"Bom, para ser franco, isto é assim: nós somos elementos do conselho pedagógico, porque estamos nas reuniões. Porque não tem havido, efetivamente, grande aproximação dos diferentes elementos do conselho pedagógico. Mesmo os coordenadores de departamento. Retirando os outros elementos que fazem parte do conselho pedagógico. Fala-se muito em reunir, em ajustar, em uniformizar, mas depois na prática não há, com minha culpa também não é, não me estou aqui a escusar de qualquer responsabilidade, na prática depois acaba por se diluir e tem-se vindo a assistir cada um a trabalhar para seu lado. Ainda não há, uma união de os coordenadores reunirem efetivamente e decidirem coisas em conjunto. (...). Eu acho que se deve a vários motivos, entre eles, o achar que o meu departamento é mais importante do que os outros todos. " (CDA:10-11).

Uma das dificuldades da implementação do trabalho colegial no interior do conselho pedagógico mencionada é a incompatibilidade que existe a nível de horários, como nos explica a CDC:

"Agora é assim, há uma dificuldade quando queremos trabalhar a nível de coordenadores, é a questão dos horários, não é? Que cada um tem os seus horários, mesmo quando há coordenadores com um grupinho de trabalho mais restrito dentro dos coordenadores, por exemplo dentro da avaliação de desempenho, não é? É um exemplo, quando nos queríamos encontrar há essa dificuldade...(...). Acho que deveríamos juntar mais, mas lá está tem a ver também com essas dificuldades, como ultrapassá-las não deve ser fácil"(CDC:16).

A CDE é de opinião que se assistiu a um retrocesso no que ao trabalho colaborativo e à partilha diz respeito, consequência da introdução da avaliação de desempenho docente afetando também os coordenadores e limitando-se atualmente o trabalho ao que é estritamente obrigatório.

"Depois entretanto, passada essa primeira fase de apreensão, acho que houve um bocadinho, um bocadinho pequenino de abertura...um bocadinho...e se calhar se começou a dialogar...certo? Só que entretanto veio a avaliação de desempenho e eu acho que, mesmo até a nível dos coordenadores de departamento, acho que a avaliação de desempenho, eu acho...e é a minha opinião... que também fez moossa. Eu acho que... partilha-se menos agora, apesar dessa fase em que parecia que as coisas estavam a evoluir no bom sentido e que se ia começar a partilhar, apesar das reuniões interdepartamentais que têm sido feitas, eu acho que neste momento a partilha é aquilo que é obrigatório, é aquilo que as pessoas sentem como obrigatório. Portanto, não há partilha no sentido de que eu até estou interessada, deixa-me cá ver, voluntária, espontânea não existe, eu

acho que não existe. Salvo raras exceções em que se calhar na relação pessoal, a relação pessoal é outra. De resto acho que não, e acho que fez um bocado de massa. Portanto acho que isso teve influencia...”(CDE:10).

1.6.LIDERANÇA

1.6.1. LIDERANÇA DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO

No que diz respeito à liderança exercida por cada coordenador de departamento, podemos encontrar indícios nos discursos produzidos que vão de encontro a três tipos de liderança: a “mecanicista”, a “ambígua” e a “democrática”.

O tipo de liderança descrito pela CDC poderá enquadrar-se num tipo de liderança “mecanicista”, dado que a CD assume o trabalho do departamento como uma responsabilidade sua e não do grupo, fazendo valer a sua posição para que as suas opiniões sejam aceites:

“Quando tenho que dar as minhas achegas, pois obrigatoriamente tenho que as fazer. Agora, há situações, em que eu tenho que dar a minha opinião, porque sinto-me responsável como coordenadora, se eu tomo conhecimento de alguns trabalhos e se eu acho que os trabalhos devem ficar mais completos desta forma ou daquela, eu sinto-me na obrigação de...”(CDC:22).: “É assim, aí perante a minha persistência, se calhar foi um bocadinho imposta, certo? Normalmente não é, porque se eu gosto de ouvir a opinião das colegas, não pode ser imposta, certo? Aí teve que ser um bocadinho... não foi no caso de ir...da imposição, mas de persistência, porque via que aquilo estava a ser necessário, pronto, foi assim um bocadinho...” (CDC: 23-24).

As coordenadoras dos departamentos E e B descrevem um tipo de liderança democrática promotora da participação dos elementos, para que possam contribuir para a tomada de decisão de todo um grupo, onde todos têm a palavra e onde impera a palavra de todos:

“...não vejo, a minha atuação como uma atuação, que leve à inibição da participação dos meus colegas. Aliás, eu até gostaria que eles participassem mais, não para contestar, isto é; pode haver coisas para contestar, mas no sentido de construir, mesmo que fosse a divergir” (CDE:16).

“...todos os grupos, todos os meus colegas de grupo podem e devem contribuir com todas as decisões que queiram (...) nunca há imposição da minha parte. São tomadas decisões perante todos do grupo, eu não me imponho, eu dou a palavra a todos e tomam a sua decisão” (CDB:13).

Já os coordenadores dos departamentos A e F descrevem o tipo de liderança exercida como sendo ambígua, ou seja, por um lado é descrita como totalitária ou imposta, mas por outro, os coordenadores de departamento tentam ser liberais e democráticos, como nos explica a CDF:

“ tento perceber o que se passa observando, fazendo perguntas, mas perguntas que às vezes os professores não percebem, e mediante as respostas tento depois dar orientações para, mas numa forma que não sou a coordenadora, sou uma colega que está a tentar que o colega faça isto ou faça aquilo. E tento ser o mais colaborante possível, com todos, apesar de ter um “feitiozinho” que eu sei que eu tenho, mas é a minha maneira de ser. Em que exponho as minhas opiniões” (CDF:17).

A CDD considera-se um líder como um igual, cuja principal preocupação é gerir conflitos sem nunca descurar, no entanto, as orientações superiores:

“sou uma pessoa que gosta de unir as pessoas e de gerar ali consensos, de evitar conflitos, sou uma pessoa que não gosta de conflitos, portanto tento ah, evitá-los, no departamento acho que isso é importante quando há, quando o grupo é grande, e nós sabemos que eles estão lá, não é? por vezes a competição aqui também é elevada, não é? Entre os professores, ahhh....., e penso que, e sobretudo tentei ser, ser um professor como eles que trabalha, que tem turmas que também tem que fazer o trabalho como todos os outros, procurei também, (estou a falar no passado!) como realmente eu, como disse há pouco não gosto de conflitos, portanto tentei também fazer sempre cumprir as diretivas da administração, neste caso da direção da escola, porque também acho que era esse o meu papel”(CDD:22).

Em jeito de síntese, e no que ao tipo de liderança exercido pelo CD diz respeito, verificámos que um dos coordenadores caracteriza a sua liderança como sendo “mecanicista”, três apontam características de uma liderança democrática e dois referem uma ambiguidade na forma como exercem a sua liderança, dado mencionarem a alternância entre a democrática e a totalitária.

De referir ainda, que no caso de um dos coordenadores que aponta como principais características as de um líder como igual, não deixa de referir como importante o cumprimento das diretivas da administração, uma clara referência a um líder, que como é referido por Lima é executivamente subordinado

“quer aos conselhos gerais, quer, especialmente, aos executivos de topo ou líderes institucionais, directores (...) seleccionados por aqueles conselhos, com programas de governo por eles aprovados, e a eles devendo prestar contas”(2011d:71-72).

1.6.2. LIDERANÇA DO PRESIDENTE DO CONSELHO PEDAGÓGICO

Relativamente à liderança exercida pelo coordenador do conselho pedagógico, os coordenadores de departamento manifestaram algumas opiniões divergentes. Nos discursos dos coordenadores dos departamentos C, D, F e B existem referências que apontam para uma liderança de tipo mecanicista, onde o presidente do CP faz valer a sua posição, apesar de ouvir os elementos (CDB), e “dar a ideia que [os] está a consultar” (CDD), vai transmitindo o que pretende que seja realizado. A CDF é de opinião que não existe diferença entre o cargo assumido como presidente do CP e de diretor, podendo-se encontrar uma referência a uma liderança unipessoal, e a CDB, que o descreve da seguinte forma:

“...tem uma postura firme, não é? Ele exerce a função, ele exerce a função de líder, ele dirige, ele orienta, ele comunica com eficiência, não é? Ele cria um ambiente favorável, e ele sabe liderar, (...) acho que ele tem sempre uma postura firme” (CDB:13).

O CDA compara o tipo de liderança exercida pelo presidente do CP à que ele próprio exerce, que como já anteriormente referido, oscila entre a imposição e a democracia:

“Já tive das duas coisas! Há situações em que permite efetivamente, que as pessoas lhe deem a sua opinião etc e tal, tem outras situações em que não aceita! E...é assim e acabou! Portanto, digamos que, às vezes é um bocado parecido comigo!” (CDA:16).

Já a CDE considera que o presidente do CP exerce uma liderança democrática, à semelhança da sua própria forma de liderar:

“...dá a oportunidade de a todas as pessoas de exporem aquilo que têm e portanto, acho que ele aceita facilmente as ideias e as propostas que chegam; pelo menos dá espaço à discussão. Acho que ele faz isso: que é isso que eu também gostaria que acontecesse no [meu departamento]”(CDE:16).

Ao presidente do conselho pedagógico, de acordo com quatro coordenadores de departamento, é atribuída uma liderança “mecanicista”, um dos coordenadores considera-a ambígua, à semelhança do que a que exerce e apenas um dos coordenadores considera a sua liderança como democrática.

2. A PERSPETIVA DOS ELEMENTOS DO DEPARTAMENTO

2.1.COORDENADOR E ELEMENTOS DO DEPARTAMENTO: RELAÇÕES E FUNÇÕES

2.1.1. RELAÇÃO COORDENADOR E ELEMENTOS DO DEPARTAMENTO

Em todos os seis departamentos encontramos depoimentos que indiciam que o CD exerce controlo sobre o departamento e os seus elementos. Este controlo é sentido, desde logo porque o CD tem a seu cargo um conjunto de grupos disciplinares, o que diminui a autonomia de cada um dos grupos, conforme é referido pelo D1DCSH. Neste departamento, o controlo está relacionado com a pressão que é imposta aos elementos de cada grupo para que cumpram prazos e atividades programadas e pelo constante e apertado acompanhamento que é implementado pela CD. Como exemplo, são mencionados os vários relatórios que são exigidos. Por outro lado, este controlo exercido pela CD é também consequência da avaliação de desempenho docente, que é considerada outra das formas de controlo dos docentes.

Do departamento de Matemática e Ciências Experimentais surgem igualmente depoimentos que referem o aumento do controlo que é suposto que o CD exerça, controlo este interligado com a ADD, e do departamento de Línguas o controlo surge interligado com a supervisão pedagógica, que se espera que seja implementada pelo CD.

Do departamento do 1.º Ciclo e de Expressões emergem referências ao controlo que é exercido pelo CD enquanto elemento de uma cadeia hierárquica, e que segundo a qual, se pressupõe que cumpra e faça cumprir as orientações da direção e consequentemente do MEC. Conforme é referido pelo D2DE,

“A grande preocupação nas reuniões de departamento é verificar se a ata está feita, verificar se as assinaturas estão feitas, verificar se os relatórios das atividades foram ou não foram entregues; não é discutir se, pá para o ano temos que fazer antes assim, ou vamos fazer assado, sugestões ou propostas, é mais ver se o que é para fazer está feito, se, se aquilo que nos exigem está cumprido, mais do que às vezes fazer esse, esse balanço” (D2DE:13).

Sintetizando, assistimos a uma relação do CD e os elementos do departamento caracterizada pelo controlo que é exercido pelo CD, uma vez que este pertence a um cargo de gestão intermédia desempenhando funções numa organização burocrática, onde os vários grupos que lidera têm uma autonomia reduzida, as ações são dominadas pela apresentação de relatórios e vários documentos que lhe são exigidos e consequentemente terá que exigir.

2.1.2. RELAÇÃO ENTRE GRUPOS DO DEPARTAMENTO

No que concerne à relação entre os elementos do departamento e respetivos grupos, de todos os departamentos surgem depoimentos que apontam para a débil articulação existente entre os diferentes grupos dos departamentos. De acordo com os docentes auscultados, a articulação entre os diferentes grupos disciplinares verifica-se de difícil implementação, não sendo efetivada na maioria dos casos.

Do departamento do Pré-escolar sobressai a ideia que a articulação é de difícil implementação devido à distância entre as diferentes escolas e à dificuldade em conseguir transportes e verbas para as atividades.

“É complicado, é complicado, é assim: é difícil quer pela distância das escolas, quer pela falta de transportes, depois não há verbas por muita boa vontade que tenha, é difícil porque onde é que nós vamos daqui para lá sem transportes e sem dinheiro. Temos é que pensar e adaptar as coisas à nossa realidade. Não podemos é programar as coisas e dizer sim senhora, vamos fazer, todo o departamento e realmente era o ideal, mas não é viável, porque muitas vezes depois as atividades é sobrecarga de encarregados de educação de tudo o mais, porque nós, não é viável porque é muito longe. Agora é preferível fazer uma e pronto...” (D2DPE:12).

Porém, apesar dos constrangimentos mencionados, os vários elementos sentem-se mobilizados para a necessidade de implementar atividades de articulação.

Com a exceção do departamento atrás referido, a articulação débil aparece relacionada com o facto de o departamento curricular existir apenas como organização formal, mas não ser sentido como tal para os elementos que o integram. Desta forma,

“Os grupos funcionam ainda muito estanque, a nível de departamento. Por mais que se fale em articulação, muitas vezes articula-se com outros departamentos e dentro do departamento não existe” (D1DL:6).

Os próprios docentes admitem que o seu contributo é diferente consoante se trate do departamento ou do grupo disciplinar, como nos é mencionado pelo docente D1DE:

“Olha, com muita honestidade é assim: a nível de grupo, sinto-me muito mais ativo, a nível de grupo, do que a nível de departamento. Por exemplo, em grupo disciplinar, nestes últimos anos, dois, três anos, não só pela [nome D] como também pelo [nome C] eu tinha sido a pessoa escolhida para ser mais fácil. Então trabalhei imenso, desde exames de equivalência, matrizes, tudo aquilo que uma pessoa possa imaginar, critérios de avaliação, por aí fora” (D1DE:11).

A articulação curricular, um dos objetivos preconizados pela constituição da estrutura de coordenação educativa e supervisão pedagógica do departamento curricular⁵⁰, é referida como de difícil, se não impossível, implementação de acordo com os depoimentos dos docentes D1DL, D2DL, D2DM, D1DE, D2DE (cf. anexo D). Mesmo quando existe algum tipo de iniciativa que tenha como objetivo a articulação no interior do departamento, ela é referida como exceção:

“Só no início do ano é que foi feita uma reunião, em que houve essa ligação interdepartamental e lá está, depois estagnou, ficou por aí. Portanto, a esse nível se calhar não houve um interesse em manter, porque seria por exemplo outra coisa que seria interessante fazer, dentro do departamento, estão lá: Português, francês, inglês, a nível do terceiro ciclo, seria interessante, às vezes, nós fazemos isso, mas é a título pessoal, os que fazem porque se interessam, falar com a professora de francês, inglês, porque é tudo línguas não é? Que metodologias? Que estratégias? Olha, não é? esta turma: porque temos as mesmas turmas em conjunto...(...) E por exemplo uma coisa que eu noto e que se devia, se calhar, fazer um bocadinho mais, é a nível de articulações. As articulações que são pedidas que haja entre os departamentos podia perfeitamente haver e dentro do departamento” (D2DL:14).

Não obstante a maioria dos depoimentos apontar para a existência de uma articulação débil entre os elementos do departamento, encontramos referência à existência de articulação, mas fora do âmbito da reunião de departamento e por iniciativa própria dos docentes.

“Agora, dinâmicas dentro do departamento. Acho que não. (...) E depois o que eu noto é que, trabalhamos muito por ciclos, fora da reunião. Fora da reunião eu noto que há uma grande interação; por exemplo, eu falo por mim. Há uma grande interação com a professora de francês e inglês, há! Há e nós falamos e [há] casos às vezes complicados, e nós temos tendência não é? Porque é as línguas e falamos. Isso sim, mas não é que seja promovido pelo coordenador. É porque as pessoas se interessam pelos alunos e querem o melhor” (D2DL:15-16).

Em suma, no que concerne à relação existente entre os elementos do departamento, ela é caracterizada por “uma conexão frouxa ou mesmo uma desarticulação entre os diferentes elementos que, embora aparentemente unidos, estão separados e preservam uma identidade própria” (Costa, 2003:98), devido ao funcionamento estanque dos vários grupos disciplinares

⁵⁰ Cf Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, artº42, ponto 2, alínea a).

dentro de cada departamento, e pelo facto do próprio coordenador não demonstrar vontade ou conhecimentos para promover esta articulação. Muitos dos depoimentos registam apenas a dificuldade ou impossibilidade da implementação da articulação, sem porém, apresentarem motivo que o justifique.

2.1.3. FUNÇÃO DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO

Relativamente às funções do CD, os doze docentes entrevistados foram unânimes no reconhecimento de um aumento de responsabilidade e de exigência, no que ao desempenho das funções diz respeito, uma vez que é uma estrutura intermédia de crescente valorização, como é referido pela docente D2DL (p.2) e pela necessidade de uma constante adaptação que o CD terá que evidenciar para poder fazer face às exigências e mudanças constantes no que respeita às suas funções. De destacar também que, à semelhança do que acontece com o “rosto da escola”, o coordenador de departamento assume uma maior responsabilidade, uma vez que é o único a quem podem ser “assacadas” quaisquer tipo de responsabilidades, nesta estrutura de gestão intermédia, dado que se assistiu ao desaparecimento da estrutura do delegado de grupo, facto este que é referido nos discursos dos docentes dos departamentos de Línguas e de Ciências Sociais e Humanas.

Perante o acima descrito, seria de esperar que ao longo dos discursos dos docentes fossem descritas vários tipos de funções, porém somos confrontados com apenas dois tipos de funções: a de representante do CP e do MEC e a de obtenção de eficácia, através do constante controlo dos resultados escolares dos alunos.

De facto, a função preponderante é a de representante do CP e do MEC, por um lado, como veículo de transmissão de informação do CP para o departamento e por outro pelo exercício de controlo e supervisão do trabalho desenvolvido em cada departamento.

No que concerne à função de transmissão de informação do CP para o departamento, ela é referida por citações provenientes dos seis departamentos (cf. Anexo D). É mencionada a excessiva preocupação com atualização e dar a conhecer a legislação, o tratamento de documentação e informação variada.

Conforme é referido pelo docente D2DM, a função de transmissão de informação de um órgão superior para o departamento, poderá eventualmente acontecer apenas quando assim for solicitado:

“É assim, todas as mudanças que ocorrem, ele só dá a conhecer em reunião de departamento. Essa reunião só é marcada, depois do pedagógico... no pedagógico terem sido falados, ter sido

ponto de ordem, não é? Depois....Ele não fala por iniciativa própria, “olha saiu uma coisa, vamos analisar”, não. Primeiro, no pedagógico dão-lhe indicação e depois só a partir daí é que ele fala” (D2DM:7-8).

No limite, o departamento curricular poderá ser considerado como tendo como única função a de compilar informação, e cumprir uma função formal, como nos é explicado pelo D1DE:

“Eu acho que a ideia que, a nível de ... infelizmente a ideia que eu tenho, é que o departamento serve para compilar temática, informação, agregar essa informação de vários grupos e depois levá-la ao... como não estou presente não sei como ela é exposta, não é? Pode às vezes até nem ser exposta, e ser um pró-forma só, isto é; reúne-se, está tudo feito, está uma ata feita, que se fala naqueles tópicos, depois ficou por aí. Não sei. Mas é mais só informativo”(p.11).

O exercício de controlo e supervisão por parte dos coordenadores de departamento é outra das vertentes da função do CD como representante de CP e do MEC constatadas nos depoimentos dos docentes dos departamentos de Matemática e Ciências Experimentais, de Línguas e de Ciências Sociais e Humanas. Esta função é levada a cabo pelo aumento da exigência de relatórios de natureza diversa, e da prestação de contas, que ao CD também é exigida, como nos é referido pelos docentes pertencentes ao departamento de Ciências Sociais e Humanas:

“Também acho que nos últimos anos, sinto que há muitos mais papéis para preencher, tudo o que é aspetos da vida da escola, desde os conteúdos até atividades tudo, tudo, é necessário haver papéis e registos e, isso acho que aumentou muito” (D1DCSH:12).

“A nível da exigência de mais relatórios, o dar satisfações, sobretudo, o que é bom, não é? (...) Satisfações é o relatório, satisfação.... dos resultados alcançados, o que quer que seja. Nesse sentido aumentou, claro, isso [trabalho burocrático] aumentou para todos” (D2DCSH:11).

A segunda função aludida nos discursos dos docentes está relacionada com a obtenção da eficácia, através do estrito controlo e acompanhamento dos resultados escolares dos alunos de cada docente do departamento. Apenas nos departamentos do Pré-escolar e do 1.º Ciclo, não existe referência a esta função, uma vez que no Pré-escolar os resultados escolares são inexistentes e no 1.º ciclo, no período a que se reporta a nossa investigação (até julho 2012) ainda não eram muito relevantes, Nos restantes departamentos é um assunto que está constantemente na ordem do dia:

“Antigamente o coordenador não tinha que se preocupar tanto com os professores, entre aspas, a nível de avaliação, preocupações com sucesso. Hoje em dia, como se põe a tônica nisso mesmo, o coordenador terá que se preocupar nesse aspeto também” (D1DL:1)

“Há outros documentos que ela apresenta de forma mais detalhada creio eu. Mas agora estou a pensar que isso não são documentos estruturantes, estava a pensar por exemplo a nível de análise de resultados, e isso, analisamos até à exaustão. (...) E não há ninguém que não possa dizer que

não sabe quantas notas houve ou negativas ou como é que a escola está a nível do posicionamento, não! Isso, sabemos tudo, muito, muito bem” (D2DL:4-5).

Resumindo, nesta categoria assistimos ao elencar de duas grandes funções de acordo com os depoimentos dos nossos entrevistados, que são características da existência do gerencialismo atualmente nas nossas escolas, que causa um acentuar de determinadas dimensões burocráticas, correspondendo a uma “hiperburocratização escolar” (Lima, 2011c). Desta forma, e em consequência da obsessão pela eficácia e eficiência, pela constante avaliação, seja interna ou externa, uma das grandes preocupações do gestor intermédio radica na obtenção da eficácia, através do estreito acompanhamento e controlo dos resultados escolares obtidos pelos alunos de cada docente que pertence ao departamento.

Por outro lado, o gerencialismo existente coaduna-se com a existência de lideranças intermédias, que funcionam “como correias de transmissão da visão e das regras do líder, isto é, obtendo legitimidade indireta, ou delegada, em função da sua articulação funcional e dependente da liderança formal” (Lima, 2011c:57), dado que outra das funções preponderantes é a de transmissão de informação do conselho pedagógico e do MEC, a par do controlo de tudo o que é efetuado no interior do departamento, que está diretamente ligado com a constante prestação de contas a que é obrigado.

2.2. PROCESSO DE DECISÃO

Nesta categoria apuramos que a maioria dos docentes por nós entrevistados é de opinião que, apesar de se verificar alguma decisão, o departamento curricular continua, à semelhança do que acontecia anteriormente, a ser um órgão fundamentalmente de informação.

No que concerne ao processo de tomada de decisão, do departamento do Pré-escolar e de Expressões somos confrontados com depoimentos que apontam para o exercício da hierarquia e de poder quando se está perante o processo de tomada de decisão. No entanto, tanto a hierarquia como o controlo estão relacionados com a interdependência do coordenador de departamento e o diretor, colocando o líder de gestão intermédia como obedecendo às intenções e objetivos do diretor, que se prendem, como referido anteriormente com a obtenção da eficácia. Desta forma, emerge a ideia que o diretor funciona como escudo do CD, sempre que a situação não é favorável:

“A figura do diretor é muito usada na boca do coordenador e qualquer assunto que às vezes é menos fácil de lidar, o diretor é o salva vidas, põe-se tudo na boca do diretor para se sair um bocadinho menos responsabilizado ou menos... mais airoso se calhar um bocadinho, o facto realmente de ser nomeado é uma mais-valia para quem gosta de estar nesse papel” (D1DPE:8).

Porém é também sentido o controlo no que diz respeito tanto à informação que é veiculada, como à própria participação do CD no processo de decisão.

“Parece que qualquer informação que vem é de certa maneira controlada(...) Atualmente, quer dizer a [nome D], ela tentou lutar contra a maré, ou seja ela tentava levar as nossas propostas, só que era aquilo que eu te disse há bocado, a ideia que eu tinha é que havia um desfasamento de tempo, por isso relativamente ao passado recente, sinto que a informação que vinha, pronto, era a informação que já estava definida ou pré definida, sendo do conselho pedagógico, sendo diretor, e eles no fundo de certa maneira vinculavam isso, tenho a noção que eles os dois tentavam não votar contra, contra o diretor e contra os interesses do diretor e contra a maneira de ser, tentavam ir de bom grado. (...) Atualmente a ideia que eu tenho é que as pessoas ou se resignavam e tentavam-se acomodar um bocado já que tinham que estar lá e tinham, tentavam não ser tão protagonistas como poderiam ser” (D1DE:8-9).

Assistimos também nesta categoria à alusão à tomada de decisão ambígua, no que diz respeito às situações, processos e à receção das propostas de decisão.

A ambiguidade quanto às situações surge do departamento de Matemática e Ciências Experimentais e devido à consciência que os docentes têm, que apesar de se fazer crer o contrário, a existência de tomada de decisão é reduzida.

“Eu acho que há situações em que sim, em que o departamento toma uma decisão, e a nossa decisão prevalece. Outros casos acho que não, não é possível, porque por mais que nós queiramos, não é? há determinadas situações em que a nossa opinião, não, não, não prevalece, não é? porque havendo alguém acima de nós, não é? Com um poder superior ao nosso, então aí, pode vir de encontro àquilo que é pedido ou não” (D1DM:3).

São também alvo de referência a ambiguidade de processos mencionada por docentes do departamento de Expressões e Matemática e Ciências Experimentais. Esta ambiguidade verifica-se dado que por um lado o departamento é auscultado, mas por outro lado a informação revela-se desfasada do tempo, o que conseqüentemente faz com que o departamento perca a possibilidade de tomar uma decisão.

“ [É um órgão] [Mais] de informação, quando as coisas nos chegam já muitas vezes não há tempo para decidir. Embora, também a gestão da escola agora esteja feita de uma outra forma, não é, com o cargo do diretor, e com a questão da autonomia, pronto as coisas também estão diferentes, mas isso não invalida que se ouçam as opiniões, porque... eu acho que se está a instalar um bocadinho dentro da nossa classe, o ir para reuniões, sem preparar, sem as preparar, porque à partida quando nos chega uma reunião, ou quando sai uma convocatória, tu tens uma ordem de trabalhos, tens que pensar, o que é que lá vai ser dito” (D2DE:7).

É ainda mencionado que por vezes as decisões, ora são tomadas em departamento, ora em grupo disciplinar, estrutura que legalmente não existe.

“há determinados, há determinados momentos que há tomadas de decisão, por exemplo, no plano anual de atividades, não é? Há (...), são discutidas, depois são consideradas as atividades que ficam só para a responsabilidade do grupo disciplinar, há outras atividades que passam para o departamento...(...) é assim, há tomadas de decisão, concretas. (...) Não tantas, como se calhar poderia ser, mas também somos tantos, que eu não sei se... às vezes também fica a pergunta, como é que as coisas deveriam ser feitas, dessa forma” (D1DE:13).

Do departamento de Expressões emerge ainda a ideia que muitas vezes não se assiste à discussão e debate suficiente antes de se proceder à tomada de decisão.

Finalmente a ambiguidade de receção das propostas é referida pelo D1DCSH e é abordada da seguinte forma:

“[o departamento] é um órgão onde são tomadas algumas decisões, não tantas como eu acho que às vezes podiam ser tomadas e muitas informações.(...) não são...não são tomadas tantas como aquelas que eu acho que devam ser tomadas, [porque] (...) um: pelo próprio sistema e legislação que está tomada, dois; (...) parece que há uma dificuldade em as coisas chegarem até lá acima, no máximo. Por vezes, há uma perda de informação, mas também... mas também eu acho que tem mais a ver com o próprio sistema, a maneira como as coisas funcionam, e também a própria tarefa do coordenador, que tem que apanhar tudo o que vem de uma reunião e depois passar e só o coordenador é que está presente depois nas reuniões do conselho pedagógico (...) Aquilo que eu sinto é que, há muitas coisas que fazemos, tomamos decisão e que noto que elas chegam lá ou algumas, mas também noto que há algumas coisas que não chegam e eu não tenho a certeza porque é que elas não chegam lá, se é pelo próprio sistema em si ou se elas são ouvidas, mas depois por causa de serem diferentes de outras, não são aplicadas” (D1DCSH:4).

Não podemos deixar de referir que dos departamentos de Matemática e Ciências Experimentais, de Línguas, e de Ciências Sociais e Humanas emerge a descrição de um processo de tomada de decisão democrático, como é ilustrado pelo depoimento do D1DCSH:

“Eu acho que, um: em boa parte eu acho que é democrático! As pessoas... eu pessoalmente sinto que sou ouvido no processo de tomada de decisão. (...) mas a maior parte das vezes os grupos são ouvidos e depois temos a oportunidade de partilhar e depois, entretanto, a decisão é tomada. Eu acho que, de que eu me lembre, em termos de coisas que foram discutidas em departamento, eu sinceramente não me lembro de ter havido nenhuma decisão em que a gente não tenha sido ouvido, e em que não tenha sido debatido e levado. Agora, o que eu acho que acontece é que às vezes nem sempre, e é o que é normal, aquilo que é a minha opinião acaba por ser a decisão final” (D1DCSH:9-19).

Concluindo, o processo de decisão é caracterizado pelos nossos atores fundamentalmente pela ambiguidade que se verifica a nível de situações, processos e receção das propostas, sendo de alguma forma controlado por entidades hierarquicamente superiores, mas que em metade dos departamentos os professores apontam como democrático.

2.3. PARTICIPAÇÃO

Em termos de participação os docentes auscultados na sua maioria consideram-se ativos, havendo a registar alguma diferença no que se refere aos docentes contratados, que são de opinião que a sua participação evolui, à medida que conhecem melhor os demais atores e o contexto escolares.

De uma forma geral, os docentes auscultados consideram que os respetivos coordenadores de departamento tentam ou promovem a participação dos diferentes elementos do departamento.

Relativamente à caracterização da participação dos atores podemos afirmar que encontramos depoimentos que apontam para o controlo e uma certa ambiguidade no que diz respeito aos processos, procedimentos e receção das propostas de decisão. No entanto, indubitável é a existência de uma participação fluída e variável devido a uma variedade de fatores que adiante exploraremos.

Do departamento do Pré-escolar surge uma participação controlada pela coordenadora do departamento, que tem influência na participação dos elementos porque recebem o julgamento com base nas suas opiniões:

“Eu estava a falar mais na participação nas reuniões. (...) Nas reuniões. Eu acho que tem que haver mais...mais liberdade de expressão. E as pessoas não têm que ser julgadas ou ser, por dizerem ah, isto ou aquilo. Porque é assim, eu digo a minha opinião, digo aquilo que eu penso sobre determinado assunto. Não tenho que ser julgada por a e b, ou então não o dizer por pensar vou ser avaliada desta forma ou daquela. E não pode ser!” (D2DPE:9).

Interligada com a característica anteriormente referida, e do mesmo departamento surge a ambiguidade de receção, uma vez que os elementos não se sentem confortáveis em participar, porque recebem a forma como essa participação irá ser recebida.

“... mas como eu referenciei atrás há momentos que, não sou eu como... que nos fazem ficar caladas, é melhor ficarmos caladas do que levarmos depois um puxão de orelhas (...) quando participava e quando eu dava uma ideia ou quando... a minha ideia simplesmente não era ouvida e a mesma, a mesma... só que por outras palavras ou dita por outra pessoa era repescada, era valorizada. Aconteceu-me imensas vezes. (...) Porque eu não estou a falar só... às vezes não somos só repreendidos pelo coordenador, também temos outros elementos que também nos repreendem e nos deixam pouco à vontade” (D1DPE:9-10).

Na participação demos conta também de processos ambíguos, em depoimentos prestados por elementos dos departamentos do Pré-escolar e Expressões.

“Passa-nos as informações... Eu acho que também há algum receio de chegar à parte de, ah, ter que ouvir a nossa opinião, e isso começa logo na leitura da reunião..., da ata da reunião anterior para ver se está tudo bem escrito ou não... E às vezes é uma questão ... Porque eu sinto, por exemplo, situações em que não se chama os nomes corretos a determinados organismos, não se chama, ah, mesmo os próprios órgãos da escola, os cargos, às vezes não se chama os nomes corretos e quando se dá essa sugestão, as pessoas já ficam melindradas com isso, e eu acho que isso... começa logo por aí. A dificuldade passa por aí, é logo aí o receio” (D2DE:13).

Do departamento do Pré-escolar assistimos à ambiguidade de procedimentos, uma vez que é referido que os elementos estão sempre indecisos sobre se devem ou não participar, uma vez que se sentem constrangidos e inseguros.

“Há ali um constrangimento da parte dos colegas porque a gente sabe perfeitamente que depois não.... Depois é assim: há sempre aquele receio de dares aquele passo, porque nunca não sabes até que ponto vai ser recetiva ou não” (D2DPE:12).

A caracterização da participação como fluída e variável é observável nos discursos dos elementos de todos os departamentos. Na opinião dos participantes no nosso estudo, vários fatores estão na origem deste tipo de participação, desde a personalidade, o estatuto, o momento, o tamanho e a heterogeneidade de grupo, a mobilidade docente e o tipo de liderança exercido pelo CD.

Desde logo a personalidade emerge como um dos principais fatores que afeta a participação docente como é referido pela docente D2DL:

“Acho que tenho tido um crescendo na minha participação, mas também tem a ver com a minha própria personalidade. Eu quando chego a uma escola não vou para uma reunião de departamento e digo logo a minha opinião e falo logo, não. Primeiro, não é o meu espaço, não é o meu habitat natural; então, eu primeiro observo mais, tento me inteirar ao máximo do *modus operandi* da escola, porque varia de escola para escola e o funcionamento do departamento, varia muito de escola para escola e tento perceber que dinâmicas é que se geram dentro do departamento” (D2DL:9).

A participação depende também do estatuto do docente, uma vez que o docente contratado tem uma maior dificuldade em participar devido à falta de tempo para se adaptar, à falta de conhecimento de procedimentos, atores e contexto da organização.

“Penso que todos contribuem: um bocado mais, um bocado menos, claro que temos sempre pessoas com participações diversas, porque temos que compreender que os contratados estão cá poucos meses não têm uma participação muito ativa, na situação deles também não teria não é? Estão cá de passagem...” (D2DCSH:7).

A participação é também considerada fluída e variável uma vez que depende do momento em que se encontra o docente como explica o docente D1DCSH.

“Eu vejo isso por mim, há alturas, até por uma questão de estar atarefado ou ter outras coisas para fazer, há alturas onde estou mais, tenho maior apetência para participar e estou mais focado naquilo que está a acontecer, e isso leva a uma maior participação, e há outras alturas onde, por outras questões, por trabalho acumulado ou seja o que for, a tendência é para participar menos e estar mais a ouvir, parece que à espera que as coisas acabem, há uma menor participação e eu acho que isso nota-se em praticamente todos” (D1DCSH:9).

O facto de os departamentos serem atualmente constituídos por um número muito elevado de elementos e provenientes de grupos disciplinares diferentes afeta igualmente a participação no departamento:

“Não o consegue fazer com a população que tem na sala, não consegue. (...) Porque somos muito diferentes, E somos... Temos características muito diferentes e enquanto que, por exemplo, há grupos como é o caso de educação física, que é um que grupo tem muita capacidade em cooperar e em trabalhar em grupo, se calhar é por isso que, como elemento do grupo de educação física, digo que me faz alguma confusão não se conseguir fazer de um grupo de expressões, de um departamento de expressões um grupo mais coeso, não é... mas pronto também há alguns constrangimentos dentro de cada grupo, não sei, é ...(...) Também é um grupo muito grande.(...)”

Sim, o departamento, e concretamente o nosso, o departamento curricular, acho que é muito grande”(D2DE:11-12).

A mobilidade docente é outro dos fatores que está na origem do tipo de participação fluída. Dado que os docentes contratados têm consciência que estão colocados provisoriamente em cada estabelecimento de ensino, o seu empenho e contributo não é comparável ao docente do quadro.

“É assim, se tu sentes a escola como tua, logicamente, tu sabes que vais colher frutos daquilo que vais plantar! Não é? (...) É evidente que pronto, aqueles colegas que, infelizmente, fruto da conjuntura vão caíndo de paraquedas, às vezes podem-se...(…) Agora também tens aqueles colegas que sabem que estão aqui de passagem. (...) Se eles tivessem a noção que esta escola e todo o trabalho despendido, iria fazer sentido porque, também tinha a ver com eles diretamente, tudo bem. Agora, como são pessoas, que hoje estou aqui, amanhã não sei, isso quer dizer, eu tenho a noção de que as pessoas, nem todas dão tudo aquilo que têm, não é?” (D1DE:13-14).

Para finalizar é referido que o tipo de liderança exercido pelo CD pode influenciar a participação.

“Completamente, influencia completamente. Porque à partida, é assim enquanto que, eu no departamento sou ouvida sou valorizada, sou aceite, aquilo que eu digo não: “agora espera aí, que agora não és tu”, eu dá-me vontade de trabalhar, Quando uma pessoa me corta, digamos entre aspas, a palavra, e “espera aí, que agora não és tu”, e espera vamos ver, depois já morre aquela ideia com que tu vais, aquela vontade com que tu vais, e já não participas da mesma forma. Já não ficas mais recetivo. E depois é assim, depois o valorizar constantemente A, B, e C, valorizar constantemente A, B, e C, não podemos ir por aí. Eu acho que todos os elementos do grupo são importantes. Todos” (D2DPE:15).

Perante o exposto, podemos concluir que uma das características que mais se evidencia é a participação fluída e variável dos vários atores da organização, que como afirma Bell (1994) é povoada por atores, que entram e saem e cuja participação pode variar de acordo com a vontade ou a natureza das atividades. A mobilidade docente pode ter como consequência um sentido de pertença ambíguo, o que condiciona a participação dos docentes contratados. De acordo com Costa (2003), este é um dos fatores que contribui para o modo de funcionamento anárquico da organização.

2.4. TRABALHO

A ideia preponderante nesta categoria, de acordo com os participantes no nosso estudo, é que não estamos perante uma estrutura onde se verifique o trabalho colegial entre os seus elementos. Para além das referências ao trabalho individual, encontramos depoimentos que apontam para a existência de uma colegialidade “artificial” e “balcanizada”.

O trabalho individual do coordenador é salientado no departamento de Matemática e Ciências Experimentais, muito devido à sua idade e experiência em cargos de gestão:

“Eu acho que ele é um “dinossauro”, quer dizer, ficou lá atrás, precisava de se atualizar e precisava de limar estas arestas da....(...) Das relações. Ele faz um trabalho muito individual, mesmo entre colegas de departamento, de coordenação de departamento, (...) havia de haver ali uma união, uma partilha, entre eles e da partilha deles passarem para os departamentos. E esse trabalho não é feito. (...) A nível depois de... no departamento, também acho que ele....é o que eu te disse há bocadinho: ele faz também um trabalho muito individual. Ele traz tudo o que é... a nível profissional, tudo o que é dito em pedagógico, ele traz, tudo o que nós dizemos, ele leva, dá espaço para discussão, não emite opinião, tudo bem. Mas depois é como estar dentro dum vidro e é aquilo, não há mais nada” (D2DM:18).

Neste departamento surge também a referência ao individualismo docente relacionado com o receio do juízo avaliativo e da crítica associados a docentes mais antigos:

“Ainda trabalhamos todos muito individualmente, ainda atiramos muitas pedras ao vizinho do lado, ainda estamos a ver as pessoas com medo e quanto mais velha for a pessoa, mais medo tem, é a ideia que eu tenho, mais medo tem de expor aquilo que faz” (D2DM:11).

Dos depoimentos de elementos dos departamentos de Ciências Sociais e Humanas e de Línguas sobressai a ideia que muitas vezes a reunião existe para que sejam concretizados determinados objetivos burocráticos,

“É mais um coordenador a..... pensar e organizar do que propriamente o grupo todo. O grupo contribui. O grupo contribui com a sua opinião. Agora, colegial....(...) Dá medo, certo? E depois só estamos a dar ali o contributo para a concretização de determinado objetivo. Agora discutir de raiz? Não se discute” (D2DCSH:9-10),

ou porque a colegialidade é ditada por normas extrínsecas ao grupo, como é o caso das orientações que emergem de avaliações externas, que apontam para a necessidade de um maior número de práticas colegiais:

“Eu acho que uma das funções do coordenador de departamento era promover esse trabalho cooperativo Eu acho! (...) E acho... não sei se há assim um grande esforço para que haja um trabalho cooperativo. Importa é que as coisas sejam feitas. Isso sim! E eu acho que tem havido uma evolução a esse nível, talvez por questões extrínsecas ao próprio departamento, por exemplo, a própria avaliação externa das escolas pede cada vez mais que haja um trabalho interdepartamental muito forte e mesmo a nível de entre ciclos...”(D2DL:13).

Desta forma, não estamos perante um trabalho verdadeiramente colegial, mas de uma colegialidade “artificial” (Hargreaves,1998).

Dos seis departamentos surgem também referências a outro tipo de colegialidade, a colegialidade “balcanizada”, uma vez que os elementos admitem que o pouco trabalho colegial existente ocorre dentro de determinados grupos do departamento e não enquanto elementos de departamento.

Assim, do departamento do Pré-escolar, apesar de não ser constituído por diferentes tipos de grupos disciplinares, apenas se verifica algum trabalho colegial dentro de grupos de trabalho, que normalmente se formam por proximidade de escolas.

“É assim: o que se nota, noto, o departamento tem de facto trabalho de grupos. «Trabalho de grupos». Por grupos tem a ver com a, por exemplo a proximidade de escolas. Para mim é mais fácil lidar com a, b, c e isso no fundo para mim não é, não é, não deixa de ser benéfico porque cada um... e até mesmo por afinidades por escolas, por proximidade de escolas. E depois no fundo estamos a trabalhar todos para um trabalho em conjunto, que depois é levado no fundo para o departamento. Acho que é um trabalho de grupo que foi realizado por grupos, pelos vários grupos do departamento” (D2DPE:11).

O mesmo se verifica no departamento do 1.º Ciclo, que formam grupos de trabalho, a maior parte das vezes por ano de escolaridade:

“Duma maneira geral, sim [consegue-se trabalhar em grupo]. Às vezes acho que podia ser melhor, mas duma forma consegue-se de certa forma.(...) Eu posso responder pelo meu [grupo]. Neste momento não sei o que se passa nos outros, mas a nível do grupo do primeiro ano... ah, por exemplo: as planificações, esqueci-me de referir, as planificações mensais também são feitas por cada grupo do primeiro ano, todos os meses rodamos, um mês faz um, outro mês faz outro, portanto é assim, há sempre um trabalho de equipa, não são sempre os mesmos a fazer as coisas” (D1D1C:10-11).

No departamento de Línguas verifica-se trabalho colegial por grupos disciplinares conforme nos explica a docente D2DL:

“Se eu acho que há um verdadeiro trabalho cooperativo dentro do departamento? Creio que não. O verdadeiro trabalho cooperativo, não. Porque o verdadeiro trabalho cooperativo implica muitas dimensões, não é só sentarmo-nos, não é? e partilharmos, ora agora falas tu, ora agora falo eu. Não! Tem que haver uma interdependência de papéis, uma interdependência de objetivos não é? Isso! Ligar! E eu acho que não há essa, essa, essa interdependência. Ou seja, acho que há muito... não sei, se calhar, estou a voltar à mesma questão, acho que há muito os grupinhos não é? Que trabalham e se calhar aí sim, de forma cooperativa: talvez por questões de empatia, porque as pessoas estão mais habituadas a trabalhar umas com as outras dentro do seu grupo disciplinar, porque é mais fácil, porque a linguagem é comum, e apesar de nós sermos um departamento de línguas e que supostamente a linguagem devia ser sempre comum entre todos nós, eu acho que não é, acho que se fala várias linguagens no departamento” (D2DL:13).

No departamento de Matemática e Ciências Experimentais é referido que apesar de não se verificar fácil o trabalho de grupo devido a vários condicionantes, como os horários diferentes dos docentes, a acontecer ele verifica-se nos grupos disciplinares.

“De grupo, no meu departamento? Acho que sim. Dentro do possível, acho que sim. Acho que tentamos sempre, em... às vezes não é fácil, não é? Por imposição dos horários, por imposição do trabalho das pessoas, não é? Em função daquilo que cada um tem para fazer, mas acho que tentamos sempre, pelo menos no meu grupo, isso acontece, e eu tenho impressão que nos outros também, daquilo que eu vejo nas reuniões, não é? Quando fazemos reuniões de departamento acho que há uma, não é necessidade, mas acho que há um espírito de, “Ó pá se eu te puder ajudar, se eu te puder encontrar isto, ou arranjar aquilo, ou se me poderes dar isto ou aquilo”, acho que há partilha (...)”(D1DM:8).

Para além dos grupos disciplinares, a divisão de grupos de trabalho poderá também acontecer por grupos de docentes que se formam consoante as diferentes afinidades que se estabelecem e também por ciclo de ensino, como é referido pelo docente do departamento de Ciências Sociais e Humanas:

“Eu diria, que, quase como que o departamento depois se subdivide em grupos. Por um, há grupos disciplinares e subdivide-se em grupos disciplinares, mais ou menos, em grupos disciplinares porque, depois também criam-se afinidades e acaba-se por trabalhar um bocado em função das afinidades e isso às vezes dificulta um bocado a dinâmica de grupo, mas mesmo em termos de execução de trabalhos acaba por criar uma... sinto uma divisão por grupos, sinto uma divisão por ciclos também, quando o segundo ciclo os colegas neste caso de história e geografia, há um pequeno distanciamento em relação a história e geografia, história e geografia há uma maior proximidade e facilidade de trabalho, mas há um certo distanciamento em relação à história e geografia de Portugal e depois dentro dos próprios grupos, eu acho que por vezes geram-se grupos por uma questão mesmo de, de...(..) De facilidade de trabalho”(D1DCSH:11).

Finalmente do departamento de Expressões surge a confirmação de que apesar da formação dos departamentos curriculares, o grupo disciplinar continua a ser a estrutura preponderante.

“Não [não existe trabalho colegial no departamento]! Como já te disse várias vezes hoje, eu acho que o departamento acaba por funcionar, porque há vários grupos que trabalham com antecedência e preparam as coisas, e no fundo vai colher toda a informação e aglutina-la toda num só, não é? Não sinto... é assim, mesmo quando há trabalho colegial, acabamos por nos separar por grupos. Isto é, já aconteceu situações do género; reunimos primeiro em departamento, depois vamos debater os assuntos ao grupo e depois voltamos de novo ao departamento para chegar a um consenso. Isso já aconteceu. Não tantas vezes quanto isso, mas já aconteceu. Mas no fundo é o grupo, o grupo acaba por ser mais importante” (D1DE:15-16).

Sintetizando, os docentes intervenientes no nosso estudo são unânimes em considerar que não existe trabalho colegial a nível dos departamentos curriculares. Assistimos a uma colegialidade balcanizada (Hargreaves, 1998), dado que o trabalho colaborativo e a partilha, tal como previamente ao aparecimento dos departamentos curriculares, permanece a nível dos grupos disciplinares. Mesmo nos departamentos que não são constituídos por grupos disciplinares, como é o caso dos departamentos do Pré-escolar e do 1.º Ciclo, o trabalho colaborativo acontece dentro de pequenos grupos, constituídos por proximidade de estabelecimentos no primeiro caso e por grupos de anos de escolaridade no segundo.

Por outro lado, somos também confrontados com outro tipo de colegialidade, que é baseada “em interações criadas artificialmente e cuja interdependência é mal fundada, aparente e precária (Sanches, 2000:50). Esta “colegialidade artificial” (Hargreaves, 1998) ou “forçada” (Sanches, 2000), não depende da vontade dos docentes, uma vez que emerge de razões externas, funcionando muitas vezes como um imperativo burocrático, e não como resultado da vontade de partilha e de interação de um grupo.

Contudo, observamos que o individualismo continua a fazer parte das formas de trabalho docente e estará relacionado com o medo de arriscar, a insegurança e o receio do juízo avaliativo (Hargreaves, 1998).

2.5.LIDERANÇA

2.5.1. TIPO DE LIDERANÇA EXERCIDA PELO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO

A presente categoria tinha como objetivo a caracterização do tipo de liderança exercida por cada coordenador de departamento. Dos discursos dos vários elementos dos departamentos identificámos referência a alguns tipos de liderança: a liderança “mecanicista” e “ambígua”.

Do departamento do Pré-escolar emerge uma descrição que aponta para uma liderança do tipo “mecanicista”, onde impera a autoridade, o exercício de influência e a imposição:

“É assim! Não sei agora os adjetivos... É complicado arranjar adjetivos que vão caracterizar uma pessoa. (...) Agora procurando adjetivos, autoridade, autoritária. (...) Sim, autoritária não é bem isso. Impõe, mas...(...) Um bocadinho sim! [a hierarquia sente-se e os objetivos são conseguidos pela imposição e pelo autoritarismo]. As pessoas não estão confortáveis para, para.... É o que eu digo, algumas estão! Estão muito à vontade e muito confortáveis. Se calhar porque o perfil também se aproximam do dela, não sei, também porque têm conhecimentos, são pessoas que sabem, que argumentam e que mostram. Outras pessoas que sentem-se mais minimizadas. É um bocadinho isso” (D1DPE:16).

Do departamento de Ciências Sociais e Humanas, dentro de uma liderança de tipo “mecanicista”, sobressai como fundamental a existência da hierarquia:

“Eu acho que a maior dificuldade tem a ver com... que eu acho que é muito importante, tem a ver com a gestão de recursos humanos, das pessoas, com a gestão de feitios e temperamentos. (...) noto que há uma hierarquia, sim, noto que o papel dela como liderança é de um líder, não é tanto dum líder que quase que não se nota, que há aqueles líderes, que são líderes por serviço, por servir, e ao fazer as coisas tornam-se líderes, ela também serve, mas também há aquela hierarquia e a hierarquia nota-se, há casos onde a hierarquia não se nota tanto, porque o coordenador não faz tanta questão, eu acho que por um lado nota-se essa hierarquia e ela faz notar essa hierarquia em como ela, sendo a coordenadora, mas por outro lado, também há uma procura em ouvir a nossa parte. Quando há opiniões divergentes ou quando se geram situações de conflito, eu acho que aí faz se mais notar a hierarquia, ela faz mais notar a hierarquia...” (D1DCSH:15).

Do departamento do 1.º ciclo existem referências que apontam para a descrição de uma liderança mecanicista, no sentido de “líder nato”, em que a coordenadora é detentora de determinadas qualidades que a tornam líder.

“Ela é realmente líder, é muito dedicada, muito profissional (...) mas também tem a ver com a personalidade dela.” (D2D1C:2).

Por outro lado, emergem depoimentos que classificam este tipo de liderança como democrática:

“Aí, aí, [em termos de liderança] acho que ela se situa ao nosso nível. (...) Eu acho que ela consegue, ela consegue atingir os objetivos do papel dela, não é? Ela coordena bem. E acho que o departamento funciona muito bem com a coordenação dela. Ela coordena, pede, solicita, sem impor, ajuda. Acho que ela desempenha muito bem o papel dela. E que está a conseguir, mas sem aquela imposição, não é? Eu estou aqui no topo, vós estais aí em baixo, eu digo e vós fazeis. Não, não. Acho que ela se põe ao nosso nível ajuda, colabora, exige também claro, tem que exigir, mas...” (D2D1C:9-10).

A descrição do tipo de liderança exercida pela coordenadora do departamento de Línguas indicia um tipo de liderança ambígua/dispersa, baseada na distribuição de funções e na distribuição da liderança por líderes informais.

“Ela partilha um pouco [a liderança], na medida em que ela própria disse: ela distribuiu funções por outras pessoas e disse que essas pessoas depois fariam a ligação com ela, não é? Pronto, e a esse nível, eu acho que ela partilha, não quer abarcar tudo o que é para ela. Não, acho que não há essa necessidade tudo, porque há aqueles coordenadores que têm tudo, tudo, tudo, tudo, tudo que passar pelo coordenador têm que ver tudo, verificar tudo, não, não acho que seja essa noção de, aqui e tem que passar tudo por aqui. Não, acho que ela dá liberdade às pessoas e essa liberdade depois faz com que haja naturalmente, se calhar, outros líderes informais, mas eu acho que ela partilha e por outro lado, também esses líderes informais surgem pelas próprias características das pessoas e porque têm outras características que, se calhar, ela não tem” (D2DL:19).

Já a docente D1DL tem alguma dificuldade em caracterizar o tipo de liderança exercida pela coordenadora, referindo-se a uma “mescla” entre a liderança democrática e partilhada:

“Acima de tudo noto... bom senso! Pronto! E isso é capaz de ser muito importante quando se lida com pessoas. Bom senso! (...) Se formos qualificar a liderança da coordenadora, de cima para baixo não me parece. Uma democrática, uma liderança democrática? Eu não a chamaria democrática, nem partilhada, Também não sei como lhe chamaria, porque é assim uma mescla. Pronto, digamos que a sua posição está vincada talvez pela idade, porque também é um fator, não é, de veneração e respeito, até parece que estamos na China. Pelo bom senso, pela diplomacia talvez, por saber resolver alguma gestão de... alguns conflitos como já disse anteriormente, todos lhe conferem assim um lugar de... de ...de digamos de... têm algum respeito pela coordenadora e o que ela diz é de alguma forma acatado. A não ser que seja totalmente descabido para todos os outros membros do departamento, que não tem sido assim, que não tenho visto assim muito. Mas a liderança dela não é uma liderança partilhada, nem democrática? Mas também não é de cima para baixo. No entanto é vista... é uma liderança vista com respeito pelos outros. (...) Foi adquirido pelo comportamento e atitude, não por se impor de alguma forma, mas pelo respeito, pela atitude que teve com todos, sempre com todos os grupos, até podia só gostar do grupo dela, digamos, mas não, foi sempre com todos os grupos, e isso fez com que todos tivessem com ela algum respeito” (D1DL:11).

O coordenador do departamento de Matemática e Ciências Experimentais é caracterizado como sendo um líder que distribui tarefas e promove o trabalho dentro do departamento:

“Eu acho que ele é um....enquanto coordenador é, eu acho que ele é um bom líder, porque ele dá-nos as ferramentas para trabalhar, não faz por nós, percebes, ele dá-nos espaço para que nós tomemos a nossa, a nossa opção e que trabalhemos a partir dali. Não é um líder impositor, não sei se a palavra existe, mas pronto, não é mandão, estás a perceber, ele dá-nos as informações para que nós façamos as coisas. (...) E distribui, distribui trabalho, é um líder que distribui, há isto e isto para fazer, então quem é que faz isto, quem é que faz aquilo” (D1DM:11).

Finalmente no que à coordenadora do departamento de Expressões diz respeito, ambos os docentes são unânimes em reconhecer que não é exercida liderança pela coordenadora, uma vez que de acordo com as suas opiniões a CD não tem perfil de liderança, no entanto os objetivos acabam por ser cumpridos através da seleção de grupos que realizam as tarefas:

“Não considero que tenha perfil. Por isso, a liderança é feita pelo, de certa maneira pelo voto de confiança que dá às pessoas, ou seja vamos prosseguir uma equipa de trabalho, é-nos apresentado um determinado tipo de objetivos, determinado tipo de situações que temos que decidir e atingir, objetivos a atingir, por exemplo; a pessoa informa, solicita também informação, mas no fundo as coisas acabam por ser, por um bom companheirismo. Ou seja, apesar de não ter assim um perfil adequado, o companheirismo que revela, o à vontade, quer dizer; o à vontade, naquele sentido, o trato humano. Não é o à vontade na parte burocrática ou da informação. (...) Ou das competências intrínsecas a cada disciplina, não é nesse sentido, mas é a parte humana, faz com que depois as coisas também surjam com tranquilidade. Ou seja; não há aquela grande pressão, mas ao mesmo tempo, ela é Sempre *stressada* e demasiado preocupada e eu acho que é essa parte humana que faz com que as coisas, que vá... que é a sua liderança, é pela sua parte humana e pela estratégia de escolher e selecionar em cada grupo alguém da sua inteira confiança, que ela sabe que, se dentro do grupo as coisas não funcionarem, essa pessoa vai fazer com que funcione e o que o produto final acaba sempre por surgir, não é?” (D1DE:19).

Concluindo, de acordo com os docentes auscultados, dois coordenadores exercem uma liderança mecanicista, caracterizada pela imposição e hierarquia, e ainda um terceiro, que apesar de ser mencionado que exerce uma liderança democrática, é também referido como um “líder nato”, exercendo igualmente uma liderança “mecanicista” de acordo com Costa (2000). Os docentes são ainda do entendimento que dois coordenadores distribuem tarefas, partilhando a liderança com líderes informais, numa aproximação da liderança dispersa ou ambígua (Costa (2000).

Não podemos deixar de referir ainda que, ambos os docentes de um dos departamentos são de opinião não se assistir ao exercício da liderança por parte do CD, dado este não possuir as características indispensáveis, mas sim ao cumprimento de funções que implementa com o recurso a outros docentes do departamento.

3. SÍNTESE REFLEXIVA

De uma forma geral, as perspetivas dos coordenadores e dos docentes dos departamentos convergem no que concerne às questões fundamentais e orientadoras da nossa investigação.

De acordo com os intervenientes no nosso estudo assistimos a um aumento do exercício do controlo e supervisão pelo CD sobre os professores. Este aumento surge interligado com o desaparecimento do delegado de grupo enquanto estrutura formal, o que consequentemente produz uma redução da autonomia dos grupos disciplinares, que passam a ter um controlo mais direto no que se refere a todo o tipo de atividades por parte do CD, como é referido pelo docente do departamento de Ciências Sociais e Humanas:

“Acho que exige um pouco mais a nível de orientação dos colegas, por exemplo, também a nível de acompanhamento da legislação, e também provavelmente também, a nível de, falo pelo meu departamento, de gestão dos grupos disciplinares. Há menos autonomia dos grupos e o

coordenador se calhar tem um pouco mais de atribuições do aquilo que tinha no passado. Atribuições, que eram mais do delegado de grupo, e agora, passaram para o coordenador” (D1DCSH:1).

A implementação da ADD por seu turno, conduz igualmente ao aumento deste controlo, que, para além do aumento de procedimentos administrativos, é inevitavelmente responsável por um estabelecimento de uma hierarquia entre o CD e os elementos do departamento.

As principais funções do CD identificadas derivam igualmente das principais mutações, nomeadamente a ADD e as políticas de gerencialismo e *accountability*. Desta forma, como funções primordiais são elencadas as de representante do CP e do MEC e da obtenção da eficácia, através do controlo dos resultados escolares dos alunos.

Como representante do CP e conseqüentemente do MEC, o CD é fundamentalmente um veículo de transmissão de informação entre as decisões emanadas do CP e por inerência do MEC, imperando o domínio da legislação e da informação e o exercício da supervisão e controlo. Como é realçado por Lima (2011d):

“A estrutura interna das escolas tende a ser governada por gestores intermédios, executivamente subordinados, quer aos conselhos gerais, quer, especialmente, aos executivos de topo ou líderes institucionais, directores ou reitores seleccionados por aqueles conselhos, com programas de governo por eles aprovados, e a eles devendo prestar contas” (p.71-72).

Outra das funções desempenhadas pelo CD identificadas pelos nossos interlocutores é igualmente originada pelas mudanças operadas nos últimos anos na educação e que obriga o CD a reger-se por princípios tayloristas que têm por base a procura da “solução óptima”, solução esta que assenta na procura dos ótimos resultados escolares dos alunos, o que conseqüentemente o obriga a um maior controlo e supervisão do trabalho desenvolvido por cada docente do departamento e pelo aumento de procedimentos burocráticos como a constante elaboração e análise de relatórios sobre os resultados obtidos, sendo esta análise realizada até à exaustão:

“Mas agora estou a pensar que isso não são documentos estruturantes, estava a pensar por exemplo a nível de análise de resultados, e isso, analisamos até à exaustão. (...) E não há ninguém que não possa dizer que não sabe quantas notas houve ou negativas ou como é que a escola está a nível do posicionamento, não! Isso, sabemos tudo, muito, muito bem” (D2DL:4-5).

Relativamente às anteriores categorias de análise encontramos indubitavelmente características que apontam para o modo de funcionamento burocrático dos departamentos curriculares, enquadrando-se o seu funcionamento em princípios do Fayolismo, como o princípio da autoridade e responsabilidade, o princípio da unidade do comando, e o princípio da hierarquia ou cadeia escalar.

Aliás, este modo de funcionamento é considerado por Lima (2011b) uma

“hiperburocracia educacional em que se destaca o excesso e a obsessão pelo optimum, pela performance competitiva, pela modernização e racionalização, pelos resultados rigorosamente mensurados; por novas formas de controlo dos profissionais, (...) pela imposição de novas hierarquias e de mais sofisticadas formas de divisão do trabalho educativo...”(p.142).

Imperativos gerencialistas e burocráticos conduzem a um retrocesso no que ao trabalho colegial diz respeito. Desta forma, de acordo com os participantes no nosso estudo, assistimos à ausência de trabalho colegial no interior dos departamentos, apesar de a sua promoção se verificar uma preocupação por parte de alguns coordenadores e a assunção por parte dos docentes da importância desta forma de trabalho. O individualismo continua a imperar, e quando muito, verifica-se uma colegialidade artificial, que resulta de imperativos burocráticos e do cumprimento de normas e regulamentos e não da vontade e necessidade dos docentes.

Apesar de não se verificar em termos de departamento, encontramos indícios de uma colegialidade, embora “balcanizada”, que se verifica dentro dos grupos disciplinares, o que consequentemente torna os departamentos uma realidade apenas formal.

Desta forma, o formalismo e as condições burocráticas existentes nas escolas não produzem a colaboração, pelo contrário, muitas vezes os docentes sentem que são uma perda de tempo e que as “exigências administrativas inflexíveis” (Hargreaves,1998) os afasta do que realmente é importante: o trabalho com os alunos.

Não obstante o predomínio de lógicas burocráticas no que concerne às categorias anteriormente descritas, certo é que verificamos também categorias dominadas por lógicas de ambiguidade como é o caso da relação entre os elementos dos departamentos e a respetiva participação.

De acordo com os intervenientes nesta investigação, quer coordenadores de departamento, quer docentes, a relação existente entre os elementos do departamento e entre os vários grupos disciplinares caracteriza-se por uma débil articulação.

Esta débil articulação é originada pela existência de uma estrutura de coordenação educativa e supervisão pedagógica que apenas se efetiva no plano formal. Tanto docentes como coordenadores de departamento reconhecem que o departamento curricular existe, na maioria das vezes, pelo facto de se realizarem reuniões formais, e que mesmo aquando da realização destas reuniões a ação resulta de trabalhos previamente realizados no âmbito dos grupos disciplinares, tornando-se, no limite, o departamento como compilação da matéria tratada no âmbito do grupo disciplinar.

Apesar de ser alvo de referência por alguns coordenadores, a resistência demonstrada por alguns docentes em reconhecerem o departamento enquanto estrutura formal, não é o único condicionalismo que obstaculiza ao funcionamento do departamento curricular enquanto unidade. O facto de não existirem momentos comuns entre os docentes para que possam trabalhar colegialmente fora do horário da reunião de departamento, o próprio individualismo docente, o aumento do volume de trabalho dos docentes e a própria avaliação de desempenho docente são apontados igualmente como obstáculos, como se pode confirmar pelos seguintes depoimentos:

"Desde que inicie funções, primeiro por força realmente daquilo que era exigido ao coordenador, mesmo em termos da legislação, que fizesse a articulação, que implementasse a partilha, etc, não é? Esses valores surgiram nos últimos anos e nós também fomos pressionados, pressionados no bom sentido, para, para os fazer, para que eles surgissem no departamento, não é? E eu desde início pelo menos tentei falar neles, e tentei implementar. E tanto que, procurei sempre fazer mais as reuniões de departamento, do que propriamente reuniões de grupo. Mas mesmo aí também há alguma resistência por parte dos professores" (CDD:12).

"os professores, como eu estava a dizer, queixam-se realmente de que não têm espaço no seu horário para esse efeito. Os professores têm vontade e acho que o têm feito mais nos últimos anos do que faziam. Nós sabemos que os professores, aqui há uns anos atrás, (...) mas fechavam-se um bocadinho mais, não é? Não partilhavam tanto as coisas que faziam. Acho que apesar de tudo há uma evolução muito boa a esse nível na classe, na nossa classe. Agora, os professores por vezes têm horários onde não têm momentos de encontro para fazerem esse tipo de trabalho, porque só se encontrando, não é por mail, se as pessoas acham que a articulação é enviar a ficha que eu fiz para o meu colega, isso não é articular, coisa nenhuma, não é? É só disponibilizar. Agora eu acho que o importante é realmente esse momento de encontro em que o grupinho está ali a trabalhar para construir" (CDD: 18).

Porém, como é referido por Silva (2004), e segundo os modelos de ambiguidade, uma vez que a estrutura se torna um dos elementos problemáticos da organização, o facto de existir uma débil articulação entre os diferentes elementos "confere reduzida importância à estrutura formal no que se refere à previsibilidade da conduta organizacional e à coordenação interdepartamental. De resto, segundo Weick (1976), a articulação débil, faz com que os seus elementos se possam adaptar mais facilmente às mudanças, neste caso, os grupos disciplinares, como mantêm alguma da sua individualidade, conseguem implementar determinado tipo de práticas, sem que estas sejam normas ditadas pela estrutura formal do departamento.

Outra das categorias que se afasta das características dos modelos formais é a participação dos docentes, que podemos caracterizar como fluida e variável, enquadrando-a nos modelos de ambiguidade.

Vários são os fatores que contribuem para este tipo de participação como a personalidade, o estatuto, o momento, o tamanho e a heterogeneidade de grupo, a mobilidade docente e o tipo de liderança exercido pelo CD.

“Acho que tenho tido um crescendo na minha participação, mas também tem a ver com a minha própria personalidade. Eu quando chego a uma escola não vou para uma reunião de departamento e digo logo a minha opinião e falo logo, não. Primeiro, não é o meu espaço, não é o meu habitat natural; então, eu primeiro observo mais, tento me inteirar ao máximo do *modus operandi* da escola, porque varia de escola para escola e o funcionamento do departamento, varia muito de escola para escola e tento perceber que dinâmicas é que se geram dentro do departamento” (D2DL:9).

“Acho que é um grupo heterogêneo antes de mais, acho que ahhh... há colegas e lá está, aqueles colegas contratados que estão cá pela primeira vez, eu noto que eles têm essa dificuldade, é muito mais rara a participação deles, o eles quererem trazer algo, se lhes é pedido eles participam, mas por iniciativa própria não há tanto à vontade” (D1DCSH:8).

“É assim, eu acho que toda a gente tenta participar, mas também, outras vezes acredito que tem mais a ver com os momentos. Talvez em que as pessoas se sintam mais à vontade naquela atividade do que noutra, percebes? E isso demonstra que... pronto, isto é normal, porque somos melhores numa coisa, outros são melhores noutra, não é? Eu acho que as pessoas também vão um bocadinho por aí” (D1D1C:7).

Encontramos também indícios que nos levam a crer que a participação poderá verificar-se ambígua no que concerne aos processos e procedimentos e ainda na receção das propostas de decisão, ou seja, a participação pode variar, uma vez que alguns elementos receiam que a sua opinião não seja bem recebida:

“o que eu estou a notar neste momento no departamento é que há pessoas que não... Que se abstem de dar a sua opinião. Porquê? Porque muitas vezes essa opinião não é bem vista, ou porque eu dou a minha opinião e porque não é assim... ” (D2DPE:7).

“Eu neste momento, estou numa sequência de situações, que me levaram a manter-me calada, entre aspas. Participo em trabalhos sempre que sou solicitada, dou o meu contributo. (...) para grupos de trabalho, e sempre que é necessário, estou. Estou no grupo de trabalho, agora dizer assim: até que ponto a minha opinião vale o que vale, muitas vezes fico pela opinião não dada, porque prefiro uma opinião não dada, do que estar a dar uma opinião e ter que estar a contornar aquilo que digo para estar escrito em ata, então eu prefiro não. Concorde ou não concorde... Mas prefiro, não” (D2DPE:6-7).

Não obstante podermos afirmar que de uma forma geral a participação se caracteriza pela ambiguidade, encontramos referência a uma participação controlada pelo coordenador de departamento.

“Eu estava a falar mais na participação nas reuniões. (...) Nas reuniões. Eu acho que tem que haver mais...mais liberdade de expressão. E as pessoas não têm que ser julgadas ou ser, por dizerem ah, isto ou aquilo. Porque é assim, eu digo a minha opinião, digo aquilo que eu penso sobre determinado assunto. Não tenho que ser julgada por a e b, ou então não o dizer por pensar vou ser avaliada desta forma ou daquela. E não pode ser!” (D2DPE:9).

Nos discursos dos coordenadores de departamento, os indícios com que nos deparamos

apontam para um processo caracterizado por uma dualidade: de três departamentos assistimos a uma tentativa de controlo do processo de tomada de decisão levada a cabo pelo coordenador de departamento, enquanto nos outros três departamentos o processo é caracterizado por processos democráticos.

Dos discursos dos docentes sobressaem igualmente referências a esta dualidade, sendo por um lado o processo de decisão apontado como um processo onde o controlo e a hierarquia do coordenador de departamento prevalece, onde se sente que a informação que chega ao departamento é de alguma forma controlada por órgãos hierarquicamente superiores como o conselho pedagógico e o próprio diretor, mas por outro lado assiste-se a processos democráticos, com referência à auscultação da opinião de todos, a discussão de várias propostas e até à votação.

Finalmente e no que concerne à categoria da liderança, os discursos apontam na generalidade para três tipos de liderança: a mecanicista, a democrática e a ambígua.

De acordo com os discursos dos participantes no nosso estudo, assistimos ao exercício de uma liderança mecanicista em que o coordenador de departamento toma como seu todo o trabalho do departamento usando a sua posição hierárquica para fazer valer as suas posições e onde impera a autoridade, o uso da influência e da imposição.

Assistimos também a uma liderança democrática, em que o coordenador se posiciona ao mesmo nível que os docentes do departamento, que não impõe.

Verificamos apenas uma referência ao que julgamos aproximar-se do tipo de liderança ambígua a que se refere Costa (2000), uma vez que há alusão à liderança baseada na distribuição de funções e na distribuição da liderança por líderes informais.

Não podemos deixar de referir que encontramos referências por parte de alguns docentes ao facto de não considerarem que o coordenador exerça qualquer tipo de liderança, e que apenas se verifica o cumprimento de funções.

Após a síntese reflexiva efetuada, tendo em conta as principais linhas orientadoras do nosso estudo, passaremos de seguida, e em jeito de conclusão deste capítulo à abordagem das nossas principais hipóteses de trabalho.

No que concerne à nossa H1 - a ação do coordenador de departamento passou a ser condicionada pela nomeação exercida pelo diretor -, não verificamos a confirmação desta hipótese, uma vez que os coordenadores de departamento foram unânimes em considerar que não se verificou qualquer constrangimento no facto de terem sido nomeados pelo diretor. A

principal justificação apresentada prende-se com o facto de, na sua opinião, se ter procedido a uma mera aplicação dos normativos legais, não se tendo verificado em muitos casos, outra alternativa.

Depois de este aspeto ter sido alvo de algumas críticas, o que se constata é que atualmente, e neste caso, não podemos falar de controlo e dependência das estruturas de gestão intermédias relativamente ao diretor, pelo simples facto de se assistir a uma nomeação e não a uma eleição. Podemos avançar com algumas justificações, que carecem a longo prazo de confirmação. No caso do nosso estudo, desde logo pela sua natureza, os coordenadores em causa não sentem qualquer tipo de alteração, visto manterem-se os mesmos e os professores não sentiram que perderam poder.

Contrariamente à mutação enunciada anteriormente, a introdução da avaliação de desempenho docente é uma das mutações que mais interfere com a função desempenhada pelos coordenadores de departamento e, conseqüentemente, a que mais afeta o trabalho docente.

Verifica-se um aumento e intensificação do trabalho docente, que implica o aumento de produção de registos e procedimentos administrativos-burocráticos, sendo que a vertente avaliativa contribui para a erosão do trabalho colegial (ainda que não muito sistemático e regular) e da partilha e da afirmação do individualismo. Desta forma, confirmamos assim a nossa H2 - a implementação do processo de avaliação de desempenho docente é geradora do aumento do volume de trabalho dos coordenadores de departamento, bem como do predomínio de racionalidades burocráticas.

Outras das mudanças introduzidas prende-se com a dimensão dos departamentos curriculares, que aumentou consideravelmente, uma vez que os departamentos curriculares são constituídos por um elevado número de elementos oriundos de grupos disciplinares bastante diferentes, o que nos leva à H3 - a dimensão dos departamentos e a heterogeneidade dos grupos disciplinares conduzem a uma articulação débil entre os seus elementos e a um retrocesso no que ao trabalho colegial diz respeito, bem como a uma participação fluída dos seus elementos.

Sendo a classe docente bastante resistente à mudança, encontramos departamentos que apenas existem em termos formais, apesar do esforço e perseverança de alguns coordenadores em implementar a mudança. Assistimos, assim, a uma débil articulação entre os membros e os grupos do departamento, o que apenas nos leva a verificar indícios de uma colegialidade

“balcanizada” e “artificial”. Por outro lado, a participação dos atores é fluída e variável, dependendo de vários fatores como a personalidade, o estatuto, a mobilidade docente, o estatuto e até o tipo de liderança exercido pelo coordenador de departamento.

A H4 - o incremento de políticas de gerencialismo e de *accountability* são geradoras de um aumento da burocracia e da prestação de contas que contribuem para o controlo, pelo coordenador do departamento, do trabalho dos docentes - , encontrava-se relacionada com a mudança introduzida nos últimos anos pelas políticas educativas caracterizadas por lógicas racionalistas e de gerencialismo, nomeadamente com a introdução do Decreto-Lei n.º 75/2008, o novo modelo de administração e gestão, que como afirma Afonso (2010) tem frequentemente referências à prestação de contas e à responsabilidade, que são “assacadas” ao “rosto da escola”, o diretor. Desta forma,

“ os directores ou gestores escolares tenderão a criar mecanismos de controlo organizacional mais severos e formas de gestão supostamente mais eficientes e eficazes para garantir as condições necessárias à obtenção de bons resultados académicos e educacionais” (Afonso, 2010:21).

Como consequência, aos coordenadores de departamento, como “correias de transmissão” é exigido um maior controlo, através do aumento de registos, relatórios e respetivas análises, que produz um aumento do volume de trabalho exigido aos docentes e consequentemente ao coordenador, bem como o aumento do controlo por parte daquele.

Como é referido por Lima (2011c),

“Admite-se, assim, que o gerencialismo vigente se revele incapaz de lutar contra a burocratização da realidade escolar, e de, pelo contrário, poder engendrar uma radicalização burocrática capaz de invadir o quotidiano dos professores e de alterar profundamente as escolas enquanto locais de trabalho, de ensino e de aprendizagem”(p.54).

Relativamente à H5 - a tomada de decisão dentro dos departamentos pauta-se pela tentativa de controlo do processo por parte do coordenador, embora subsistam alguns processos democráticos –, esta foi confirmada, uma vez que assistimos à tentativa de controlo do processo de decisão pelo coordenador de departamento, ou em outros casos é sentido por parte dos docentes que a informação que lhes chega vem de alguma forma controlada. Por outro lado, encontramos também indícios que nos levam a afirmar que muitas das vezes os departamentos não têm oportunidade de decisão, dado a receção tardia ou fora do contexto da informação necessária.

Porém, talvez fruto de um passado recente de uma colegialidade democrática, assistimos em pelo menos metade dos departamentos à referência a um processo de decisão que é

caracterizado por procedimentos democráticos, pese embora o ainda forte individualismo docente que é apontado como obstáculo ao próprio processo de decisão.

No que concerne ao exercício da liderança pelo coordenador de departamento, alvo da nossa última hipótese - as mudanças constantemente produzidas originam tensões no tipo de liderança exercida pelo coordenador de departamento que oscila entre a delegação de funções e processos democráticos e o aumento do controlo e da supervisão de docentes – verificamos que de facto alguns coordenadores de departamento exercem o tipo de liderança mecanicista, enquanto outros, à semelhança do que observamos na categoria anterior, optam por processos democráticos, tendo-nos ainda deparado com uma alusão a uma liderança ambígua ou distributiva (Costa, 2000).

Podemos concluir que a liderança exercida pelo coordenador de departamento é caracterizada pela ambiguidade, oscilando entre a liderança ambígua e a mecanicista, à semelhança do que acontece com a liderança do diretor que é dotada de uma grande ambiguidade:

“Uma espécie de líder hierárquico, interno, mais poderoso, embora externamente subordinado, a quem se exige um padrão de liderança executiva eficaz – uma liderança *forte e boa*, capaz de ser aceite como o “rosto” da escola, talvez mais ainda pela hierarquia do Ministério do que, propriamente, pelos actores escolares” Lima (2011c:57).

Assim, enquanto desempenha como função principal a de representante do CP e consequentemente do diretor e do ME, assume uma postura de controlo e supervisão sobre os docentes do departamento, uma vez que inevitavelmente será a ele que será exigida a prestação de contas.

Sintetizando, e tendo em conta a nossa pergunta de partida, as mudanças que se operaram em termos de funções e atribuições do coordenador de departamento induzem a adoção de racionalidades burocráticas, havendo lugar, no entanto a procedimentos ambíguos.

A introdução das principais mudanças, nomeadamente a constituição dos departamentos por vários grupos disciplinares heterogéneos e consequentemente o aumento do número de elementos que o constituem, a avaliação de desempenho docente e as políticas de *accountability* induzem os coordenadores de departamento à adoção de lógicas burocráticas. No entanto, talvez por uma tradição recente de gestão e colegialidade democrática, subsistem práticas que apontam para um funcionamento ambíguo dos departamentos, nomeadamente no que concerne à débil articulação entre os elementos e à participação fluída dos atores, e à própria

ambiguidade nos processos de decisão e de liderança. Por outro lado, é de salientar que é sob este modo de funcionamento ambíguo que subsistem processos democráticos.

Dado que ainda não decorreu tempo suficiente sobre as mudanças introduzidas a que nos referimos, importa pois perceber, se o que confirmamos é apenas consequência do pouco tempo decorrido para que se instalem grandes alterações em todas as categorias, ou porque os atores são produtores da ação e não meros recetores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta etapa do nosso trabalho procederemos a uma retrospectiva das grandes linhas que nortearam a organização e concretização da nossa investigação, bem como a um sumário dos contributos para o conhecimento do nosso trabalho, terminando com a referência a algumas pistas para futuras investigações.

Tendo inicialmente optado por construir o nosso objeto de estudo em torno da ação do coordenador de departamento num agrupamento de escolas, foi nosso entender que o paradigma interpretativo seria o que melhor se adequaria aos nossos objetivos, uma vez que daríamos especial atenção ao contexto e à interpretação da ação dos nossos atores, assumindo o nosso estudo algumas características inerentes ao estudo de caso.

Durante o ano letivo de 2012/2013, ancorados pelo nosso quadro teórico, observámos os nossos atores em ação visando sempre a descoberta de novos elementos, através da presença em várias reuniões de departamento e de conselho pedagógico, mas também pela constante observação não participante, uma vez que detínhamos uma posição, por nós considerada privilegiada, a de docente investigador pertencente ao agrupamento de escolas objeto do nosso estudo.

Não obstante o recurso a várias estratégias investigativas, privilegiamos a entrevista semidiretiva, que realizámos a todos os seis coordenadores de departamento do AE Y e a dois elementos pertencentes a cada departamento. Após o consentimento de todos os entrevistados, procedemos à gravação e posterior transcrição das dezoito entrevistas. De seguida, com base no nosso quadro teórico, na produção de elementos provocada pela observação não participante e pelos dados recolhidos, procedemos à análise de conteúdo, que enformada pela nossa pergunta de partida e pelas hipóteses que formulamos, nos permitiu emitir algumas considerações.

O objetivo do nosso estudo baseou-se no estudo da ação do coordenador de departamento procurando perceber de que forma as mudanças ocorridas nos últimos anos, no que diz respeito às suas funções, à nova forma de nomeação, e ao contexto de políticas educativas contemporâneas, atuaram na relação que se estabelece entre o coordenador de departamento e os vários elementos, bem como as que se estabelecem entre os próprios elementos que constituem os departamentos curriculares. Pretendíamos também apurar, qual o impacto de algumas mudanças e como se desenvolvia o processo de decisão no interior dos departamentos. No âmbito do nosso estudo, pareceu-nos também pertinente apurar como se

processava a participação nos departamentos, como se caracterizava o trabalho e finalmente o tipo de liderança que era exercido pelo coordenador de departamento.

Para o cumprimento dos objetivos estabelecidos e tendo em conta o nosso objeto de estudo, foi nossa opção que o quadro teórico tivesse por base o modelo proposto por Lima (1992), o “modo de funcionamento díptico da escola”, mas concentrando as nossas “lentes” nos extremos apresentados pelo autor, limitamo-nos apenas à procura de evidências que nos permitissem a confirmação da coexistência do modo burocrático racional e do modelo de ambiguidade, nomeadamente a metáfora da anarquia organizada, sabendo nós que “de um ponto de vista teórico, a possibilidade de coexistência de modos de funcionamento aparentemente antagónicos” (Lima, 2001:159) tinha já sido considerada.

Os dados por nós recolhidos e interpretados no âmbito da nossa investigação contêm indícios que nos permitem afirmar que, de facto, a ação do coordenador e a organização dos departamentos curriculares, nesta realidade⁵¹, são orientados por um compromisso entre uma burocracia racional exacerbada por políticas de mercado e de *accountability*, com incidência na vertente da prestação de contas, e pelo modo de funcionamento anárquico causado por uma débil articulação e participação fluída dos seus elementos.

Na base da ação do coordenador foram tidas em conta várias mudanças operadas em termos de funções, nomeadamente o aumento da dimensão dos departamentos e a sua heterogeneidade, dado que assistimos a uma diminuição do número de departamentos e a proveniência de grupos disciplinares distintos, a implementação da avaliação de desempenho docente e as políticas educativas de gerencialismo e de *accountability*.

Para além das mudanças referidas, foi levada em consideração a mudança operada em termos de designação para o cargo do coordenador, que contrariamente ao disposto anteriormente, em que o coordenador era eleito pelos seus pares, é agora nomeado pelo diretor de escola ou agrupamento.

As mudanças como a implementação da avaliação de desempenho e as políticas de educação são geradoras de um aumento de volume de trabalho dos docentes e do predomínio

⁵¹ Não podemos deixar de fazer alusão a um dos paradoxos do estudo de caso da autoria de Simons, citada por Bassey (1999) “One of the advantages cited for case study research is its uniqueness. A corresponding disadvantage often cited is the difficulty of generalising from a single case. Such an observation assumes a polarity and stems from a particular view of research. Looked at differently, from within a holistic perspective and direct perception, there is no disjunction. What we have is a paradox, which if acknowledged and explored in depth, yields both unique and universal understanding. (...)Paradox for me is the point of case study. Living with paradox is crucial to understanding. The tension between the study of the unique and the need to generalize is necessary to reveal both the *unique* and the *universal* and the *unity* of that understanding”.

da burocracia, gerado pelo consequente aumento da supervisão e controlo, tanto a nível do trabalho efetuado pelos docentes como dos resultados obtidos pelos alunos.

Como é referido por Lima o gerencialismo será então uma

“alternativa de tipo pós-burocrático (...) sendo responsável por um aumento exponencial de certas dimensões da burocracia racional estudadas por Max Weber, mas também mesmo de dimensões menos racionais e mais coincidentes com a aceção pejorativa e de senso comum. Fenómeno visível nas escolas portuguesas, exagero dos traços da burocracia Weberiana resulta numa burocracia escolar radicalizada, ampliada, ou como prefiro chamar-lhe, numa hiperburocracia” (2011c:53)

Porém, e tal como é referido por Lima (1992), “o plano da ação” existente na nossa realidade admite ambiguidades, que não entrando em confronto com a racionalidade, permitem aos atores lidarem com situações de mudança, como as descritas ao longo do nosso estudo.

Desta forma, admitimos a presença do modelo de “anarquia organizada” originada pelo aumento da dimensão dos departamentos e pela sua heterogeneidade, que conduz, desde logo, a uma débil articulação entre os elementos, e de igual forma a uma participação fluida.

No que ao processo de decisão e à liderança do coordenador diz respeito, fomos confrontados com uma ação híbrida, que por um lado ainda tenta manter o controlo e a liderança mecanicista, mas por outro permite a existência de processos democráticos, induzidos por uma liderança também ela democrática.

Não poderemos terminar, sem fazer alusão à primeira hipótese de trabalho em que se previa que ação do coordenador de departamento passaria então a ser condicionada pelo facto de o coordenador de departamento ser nomeado pelo diretor do agrupamento. Nesta realidade não confirmamos esta hipótese de trabalho, não tendo encontrado qualquer indício da influência da nomeação no exercício da função de cada coordenador de departamento, facto que atribuímos no capítulo anterior, ao pouco tempo decorrido da introdução desta mudança.

1.1 PISTAS PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Realçando que os dados obtidos no nosso estudo não podem de forma alguma ser generalizáveis, por se tratar de uma investigação qualitativa, não podemos ao longo deste percurso deixar de nos impregnar pelo espírito investigativo e reflexivo, que sem dúvida, consideramos essencial ao longo da carreira de qualquer professor.

Desta forma, sentimos a necessidade de serem conduzidos estudos que conduzam a uma autorreflexão conjunta sobre o perfil esperado do coordenador de departamento, para que a sua liderança possa corresponder aos imperativos das políticas atuais e às necessidades exigidas tanto por professores como alunos.

Por outro lado, verificamos a necessidade de estudos que tenham como objetivo o estudo da relação entre, por um lado a formação e o currículo, no que se refere ao exercício de cargos de supervisão pedagógica e por outro, a senioridade na profissão imposta pelo Decreto-Lei n.º 75/2008.

Por último, e porque foi um dos aspetos alvo do discurso dos nossos interlocutores, importa, neste contexto, e tal como aconteceu aquando do seu aparecimento, refletir sobre a influência da avaliação de desempenho docente nas funções e liderança do coordenador de departamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. (2009). Políticas Avaliativas e Accountability em Educação – Subsídios para um Debate Iberoamericano. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, pp. 57-70. Consultado em maio, 2013 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- AFONSO, A. (2010). Gestão, Autonomia e *Accountability* na Escola Pública Portuguesa: breve diacronia *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 26, n.1, pp. 13-30.
- AFONSO, A. (2012). Para uma Conceptualização Alternativa de Accountability em Educação. *Revista Educ. Soc.*, v.33, n.º 119, pp.471- 484. Consultado em maio, 2013 em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- ARROYO, M. (2011). Políticas Educacionais, Igualdade e Diferenças. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.27, n.1, pp. 83-94.
- BALL, S. (1995). “Mercados Educacionais, Escolha e Classe Social: o Mercado como uma Estratégia de Classe”. In P. Gentili (org). *Pedagogia da Exclusão. Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Petrópolis, Editora Vozes, pp. 196-227.
- BARROSO, J. (2001). *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*. Efectuado no âmbito do programa de avaliação externa do processo de aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas definido pelo Decreto-Lei n.º 115-A, de 4 de Maio. Lisboa: FPCE, Centro de Estudos da Escola.
- BARROSO, J. (2002). A investigação Sobre a Escola: Contributos da Administração Educacional. *Investigar em Educação*, Vol. 1, n.º 1, pp. 277-325.
- BASSEY, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- BELL, L. (1994). “Ambiguity Models and Secondary Schools: A Case study”. In T. BUSH, *Managing Education: Theory and Practice*. Milton Keynes: Open University Press, pp. 131-146.
- BENNIS, W. (2000). “Transformative Power and Leadership”. In J. COSTA; A. MENDES & A. VENTURA (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 64-71.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BOURDIEU, P. & CHAMPAGNE, P. (1999). “Os Excluídos do Interior”. In *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Editora Vozes, pp.481-486.
- BROWN, D. (1990). *Decentralization and School-Based Management*. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.

- BRUNSSON, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia. Os Grupos em Acção: Dialogar, Decidir e Agir*. Porto: Asa Editores.
- BURTON, D. & BARTLETT, S. (2005). *Practitioner Research for Teachers*. London: Paul Chapman Publishing.
- BUSH, T. (1994). *Managing Education: Theory and Practice*. Milton Keynes: Open University Press.
- BUSH, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Publications.
- CANAVARRO, J. (2000). *Teorias e Paradigmas Organizacionais*. Coimbra: Quarteto Editora.
- CASA-NOVA, M. (2004). "Políticas Sociais e Educativas Públicas, Direitos Humanos e Diferença Cultural". In *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra: CES, pp.1-23.
- CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO, (1996). *Relatório de Avaliação do Regime de Direcção, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*.
- CHENG, Y. (2003) "Leadership and Strategy". In T. BUSH & L. BELL. *The Principles and Practice of Educational Management*. London: Paul Chapman Publishing. A Sage Publications Company, pp. 51-67.
- CHIAVENATO, I. (1987). *Administração. Teoria, Processo e Prática*. São Paulo: McGraw-Hill.
- CHIAVENATO, I. (1993). *Teoria Geral da Administração*. São Paulo: McGraw-Hill, Makron Books, vol. I e II
- COHEN, L.; MANION, L. & MORRINSON, K. (2001). *Research Methods in Education*. London: Routledge Falmer
- COHEN, M. D. & MARCH, J. G., OLSEN, J. P. (1974). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, vol. 17, nº 1, pp. 1-25.
- COHEN, M. & MARCH, J. (1994)."Leadership and Ambiguity". In T. Bush. *Managing Education: Theory and Practice*. Milton Keynes: Open University Press, pp.109-117.
- CORTESÃO, L. (2000). *Ser Professor: Um Ofício em Risco de Extinção? Reflexões sobre Práticas Educativas Face à Diversidade, no Limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- COSTA, J. A. (2000). "Liderança nas Organizações: Revisitando Teorias Organizacionais num Olhar Cruzado sobre as Escolas". In J. COSTA; A. MENDES & A. VENTURA (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp 15-33.
- COSTA, J. A. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Asa Editores.

- COSTA, M. H. & PAIXÃO, M. (2004). “Investigar na e sobre a Acção através de Diários de Formação”. In L. OLIVEIRA; A. PEREIRA & SANTIAGO, R. (orgs). *Investigação em Educação*. Porto: Porto Editora, pp.79-105.
- DIMMOCK, C. (2003) “Leadership in Learning – Centred Schools: Cultural Context, Functions and Qualities”. In BRUNDRETT; BURTON & SMITH. *Leadership in Education*. London: Sage Publications, pp. 3-21.
- DUBET, F. (2003). A Escola e a Exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n.º 119, pp. 29-45.
- ELLSTRÖM, P. E. (1983). Four Faces of Educational Organizations. *Higher Education*, nº 12, pp. 231-241.
- ESTEVES, M. (2006). “Análise de Conteúdo”. In J. LIMA & J. PACHECO (orgs.). *Fazer Investigação. Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora, pp.105-126
- FINK, D. (2007). *Leadership for Mortals*. London: Paul Chapman Publishing.
- FORMOSINHO, J., FERNANDES, A. S. & LIMA, L. (1988). *Princípios Gerais da Direcção e Gestão das Escolas*. Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Documentos Preparatórios II. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 137-169.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (1998). “A Administração das Escolas no Portugal Democrático”. In vários. *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*. Porto: Asa Editores, pp.99-127.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2000). “Autonomia, Projecto e Liderança”. In J. COSTA; A. MENDES & A. VENTURA (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 185-199.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2001). *Por Que é Que Vale a Pena Lutar? O Trabalho de Equipa na Escola*. Porto: Porto Editora.
- GALTON, M. & MACBEATH, J. (2008). *Teachers under Pressure*. London: Sage Publications.
- GIBSON, J.; IVANCEVICH, J. & DONNELLY, J. (1988). *Organizações. Comportamento, Estrutura, Processos*. São Paulo: Atlas.
- GOMES, D. (2000). *Cultura Organizacional. Comunicação e Identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- GOULDNER, A. (1978). “Conflitos na Teoria de Weber”. In E. Campos. *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 59-67.
- GREENFIELD, T. (1984). “Leaders and Schools: Willfulness and Nonnatural Order in

- Organizations". In T. SERGIOVANNI and J. CORBALLY (1984). *Leadership and Organizational Culture. New Perspectives on Administrative Theory and Practice*. Urbana: University of Illinois Press, pp.142-169.
- HALL, R. (1978). "O Conceito de Burocracia: uma Contribuição Empírica". In E. Campos. *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 29-47.
- HAMMER, M. (1998) "A Alma da Nova Organização". In P. DRUCKER. *A Organização do Futuro. Como Aplicar Novos Conceitos de "Ritmo e Oportunidade" para Conduzir o Capital Intelectual de uma Companhia para o Futuro*. Mem Martins: Publicações Europa-América, LDA, pp. 39-45.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- HARGREAVES, A. & FINK, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- HESELBEIN, F. (1998)."Novos Modelos para o Trabalho e para a Organização". In P. DRUCKER. *A Organização do Futuro. Como Aplicar Novos Conceitos de "Ritmo e Oportunidade" para Conduzir o Capital Intelectual de uma Companhia para o Futuro*. Mem Martins: Publicações Europa-América, LDA, pp. 95-99.
- LAMBERT, L. (1998). *Building Leadership Capacity in Schools*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- LIMA, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora
- LIMA, J. A. (2008). *Em Busca da Boa Escola*. V.N. Gaia: fundação Manuel Leão.
- LIMA, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho. Tese de doutoramento.
- LIMA, L. (1997). "Para o Estudo da Evolução do Ensino e da Formação em Administração Educacional em Portugal". In A. LUIS; J. BARROSO & J. PINHAL. *Fórum Português de Administração Educacional. A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas*, pp. 15-54.
- LIMA, L. (2001). *A Escola como Organização Educativa*. São Paulo: Cortez.
- LIMA, L. (2006a). "Administração da Educação e Autonomia das Escolas". In L. LIMA; J. PACHECO; M. ESTEVES & R. CANÁRIO. *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns Contributos de Investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp.5-66.
- LIMA, L. (2008). A Escola como Categoria na Pesquisa em Educação. *Educação UNISINOS*, 12, (2), pp. 82-88;

- LIMA, L. (2009). A Democratização do Governo das Escolas Públicas em Portugal. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras*, pp.227-253. Consultado em abril 2013 <http://hdl.hanle.net/1822/11727>.
- LIMA, L. (2011a). “A “Escola” como Categoria de Investigação”. In *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora, pp. 147-163;
- LIMA, L. (2011b). “Assessoria, Saberes e Poderes na Produção de Políticas em Educação”. In *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora, pp. 117-145;
- LIMA, L. (2011c). “Director de Escola: Subordinação e Poder”. In A. NETO-MENDES; J. COSTA & A. VENTURA, A. (orgs). *A Emergência do Director da Escola: Questões Políticas e Organizacionais*. Atas do VI Simpósio de Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 47-63.
- LIMA, L. (2011d). “Modelos de Governo das Escolas e Universidades: a Progressiva Erosão da Gestão Democrática”. In *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora, pp. 57-83.
- LIMA, L. (2011e). “O Agrupamento de Escolas como Novo Escalão da Administração Centralizada”. In *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora, pp. 85-116.
- LIMA, L. (2011f). Políticas Educacionais, Organização Escolar e Trabalho dos Professores. *Educação: Teoria e Prática*, Vol.21, n. 38, pp. 1-18.
- LIMA, L. (Org.) (2006b). *Compreender a Escola. Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Asa Editores.
- LÜDKE, M & ANDRÉ, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- MARCH, J. (1984). “How We Talk and How We act: Administrative Theory and Administrative Life”. In SERGIOVANNI & CORBALLY. *Leadership and Organizational Culture*. Urbana: University of Illinois Press, pp.18-35.
- MARTINS, F. (2009). *Gerencialismo e Quase-Mercado Educacional: a ação organizacional numa escola secundária em época de transição*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho. Tese de Doutoramento.
- MINTZBERG, H. (1983). *Structure in Fives: Designing Effective Organizations*. New Jersey: Prentice-Hall International Editions.
- MORGAN, G. (1996). *Images of Organization*. Beverly Hills, Sage.
- MORGAN, G. (1997). *Imagin.i.zation. New Mindsets for Seeing, Organizing and Managing*. USA: Berret-Koehler Publishers, ING and Sage Publications.

- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ROCHA, C. (2000) “Perspectivas Organizacionais sobre a Liderança Feminina em Contexto Educativo. In J. COSTA; A. MENDES & A. VENTURA (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 109 -118.
- RUBIN, H. (2002). *Collaborative Leadership. Developing Effective Partnerships in Communities and Schools*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- SÁ, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica. O Caso do Diretor de Turma*. Braga: IE.
- SANCHES, F. (2000). “Da Natureza e Possibilidade da Liderança Colegial das Escolas”. In J. COSTA; A. MENDES & A. VENTURA, A. (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 45-64.
- SARMENTO, M. (2002). Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável. *Educação & Sociedade*, n.º 78, Abril, pp.265-283.
- SERGIOVANNI, T. (2004). *O Mundo da Liderança. Desenvolver Culturas, Práticas e Responsabilidade Pessoal nas Escolas*. Porto: Asa Editores.
- SILVA, E. (2004). *O Burocrático e o Político na Administração Universitária*. Braga: Universidade do Minho/ Centro de Investigação em Educação.
- TORRES, L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar. Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta Editora
- TORRES, L. (2011). “Liderança Singular na Escola Democrática: Ameaças e Contradições”. *A Cidadania e a Democracia nas Escolas. Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, julho, pp. 27-36
- TORRES, L.& PALHARES, J. (2009). “Estilo de Liderança e Escola Democrática”. In P. ABRANTES, e outros (orgs.). *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*. Vol. I. Comunicações. Lisboa: ISCTE: Secção da Sociologia da educação da Associação Portuguesa de Sociologia, pp. 123-142.
- TRIGO, J. & COSTA, J.(2008). Liderança nas Organizações Educativas: a Direcção por Valores. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* vol.16, n.61, pp.561-582
- VALA, J. (2003). “A Análise de Conteúdo”. In A. SILVA & J. PINTO (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.
- WEBER, M. (1978). “Os Fundamentos da Organização Burocrática: uma Construção do Tipo

Ideal". In E. CAMPOS. *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 15-28.

WEICK, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, nº 1, pp. 1-19.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto n.º 3:091, de 17 de abril de 1917

Decreto-Lei n.º 27:084, de 14 de outubro de 1936

Decreto-Lei n.º 36:507, de 17 de setembro de 1947

Decreto n.º 37:029, de 25 de agosto de 1948

Decreto n.º 48:572/68, de 9 de setembro

Lei n.º 5/73, de 25 de julho

Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro

Decreto – Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro

Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro

Decreto-Lei n.º 376/80, de 12 de setembro

Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro

Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio

Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro

Despacho n.º 27/ME/93, de 23 de dezembro

Despacho n.º 37-A/SEEL/96, de 29 de julho

Decreto-Lei 115-A / 98, de 4 de maio

Decreto Regulamentar 10/99, de 21 de julho.

Decreto n.º 2/2008, de 10 de janeiro

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto

Decreto-Lei 75/2010, de 23 de junho

Decreto Regulamentar 2/2010, de 23 de junho

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho

ANEXOS

ANEXO – A – GUIÃO DA ENTREVISTA AOS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO

Entrevista Semidiretiva

Tema: O coordenador de departamento face às mudanças e evoluções no desempenho na sua função

Destinatários: Coordenador de departamento

Objetivo geral: Conhecer a postura do coordenador de departamento face às mudanças e evoluções ocorridas na sua função e de que forma a sua postura e participação varia enquanto elemento do conselho pedagógico e coordenador de departamento, que tipo de liderança exerce e que tipo de trabalho promove.

Objetivos específicos: Conhecer se as mudanças ocorridas na ação dos coordenadores apontam para a supervisão e controlo dos professores do departamento; Conhecer o tipo de participação que desenvolve no conselho pedagógico, se desenvolve ou não o papel de representante do departamento no conselho pedagógico e, ainda, o seu contributo enquanto elemento do conselho pedagógico e coordenador do departamento para a promoção do trabalho colegial e da participação dos vários docentes do departamento, bem como o seu papel enquanto líder e liderado.

Aplicação: Maio a junho 2012

Legitimação da entrevista:

- Informar os entrevistados sobre o tema da investigação e seus objetivos, geral e específicos
- Assegurar a confidencialidade das informações prestadas

Guião da Entrevista

Dados biográficos e profissionais

Idade

Sexo

Formação Académica

Tempo de serviço

Tempo de serviço na presente escola

Cargos desempenhados

Exercício do cargo de Coordenador de Departamento: 1^a vez / Quantas vezes?

Participação em projetos de investigação

A. Objetivos da organização / Funções do coordenador

1. Como caracteriza a evolução das funções do coordenador nos últimos anos?
2. Quais os constrangimentos existentes no desempenho da função?
3. Considera-se preparado para lidar com as mudanças constantes no que respeita ao exercício da função de coordenador de departamento?
4. Conhece e dá a conhecer aos membros do departamento os principais documentos estruturantes do agrupamento?

B. Mudanças surgidas nas práticas organizacionais / Processo de decisão

1. Como descreve a sua participação enquanto membro do conselho pedagógico designadamente na tomada de decisão?
2. Considera que o seu papel é o de representar o departamento no conselho pedagógico ou de ou de representar o departamento no conselho pedagógico?

3. Considera que o processo de nomeação do coordenador de departamento compromete a sua participação no conselho pedagógico?
4. Qual o processo que se segue em departamento após a informação de mudanças nomeadamente, novos normativos, novos programas, novos processos de avaliação?

C. Participação

1. Considera os elementos do seu departamento participativos? Ou a sua participação difere consoante os momentos, os contextos e os assuntos?
2. De que forma promove a participação dos membros do departamento?
3. Como caracteriza o processo de tomada de decisão no interior do seu departamento?
4. Considera que a mobilidade docente condiciona a participação dos seus membros no departamento curricular?

D. Trabalho

1. Como descreve o trabalho desenvolvido com os outros elementos do Conselho Pedagógico?
2. Como descreve o trabalho desenvolvido nas reuniões de departamento?

(Quais os assuntos tratados? Considera um órgão de informação ou deliberação?)

3. Considera que existe trabalho colegial no seu departamento? Em que se traduz?
4. Acha que nos últimos anos aumentou o trabalho burocrático do coordenador de departamento?
5. Parece-lhe que tem sido atribuída ao coordenador de departamento a função de controlo sobre os professores do departamento?
6. Considera que o coordenador é capaz de desenvolver a articulação entre os professores do departamento?
7. No departamento os professores partilham ideias e materiais pedagógicos?
8. Sente afastamento entre o coordenador e os professores no interior do Departamento?

E. Liderança

1. Como descreve o tipo de liderança que exerce como coordenador de departamento?
2. De que forma é que o tipo de liderança influencia a participação dos membros no trabalho desenvolvido?
3. Como descreve o tipo de liderança exercida pelo presidente do Conselho Pedagógico?
4. O que considera ser um coordenador eficaz?

ANEXO – B – GUIÃO DA ENTREVISTA AOS DOCENTES DE DEPARTAMENTO

Entrevista Semidiretiva

Tema: O coordenador de departamento face às mudanças e evoluções no desempenho na sua função

Destinatários: Docentes do departamento

Objetivo geral: Conhecer a postura do coordenador de departamento face às mudanças e evoluções ocorridas na sua função e o seu papel enquanto elemento de articulação entre o conselho pedagógico e os professores do departamento, que tipo de liderança exerce e que tipo de trabalho promove junto dos professores do departamento.

Objetivos específicos: Conhecer se as mudanças ocorridas na ação dos coordenadores apontam para a supervisão e controlo dos professores do departamento, conhecer se o coordenador do departamento desenvolve ou não o papel de representante do departamento no conselho pedagógico, o seu contributo para a promoção do trabalho colegial e da participação dos vários docentes do departamento, bem como o seu papel enquanto líder.

Aplicação: Maio a junho 2012

Legitimação da entrevista:

- Informar os entrevistados sobre o tema da investigação e seus objetivos, geral e específicos
- Assegurar a confidencialidade das informações prestadas

Guião da entrevista

Dados biográficos e profissionais

Idade

Sexo

Formação Académica

Tempo de serviço

Tempo de serviço na presente escola

Cargos desempenhados

Participação em projetos de investigação

A. Objetivos da organização / Funções do coordenador

1. Como caracteriza a evolução das funções do coordenador nos últimos anos?
2. Quais os constrangimentos existentes no desempenho da função?
3. Considera o coordenador de departamento preparado para lidar com as mudanças constantes no que respeita ao exercício da sua função?
4. O coordenador dá a conhecer aos membros do departamento os principais documentos estruturantes do agrupamento?

B. Mudanças surgidas nas práticas organizacionais / Processo de decisão

1. Considera que o departamento curricular funciona como órgão onde a tomada de decisão acontece?
2. Considera que o coordenador de departamento representa o seu departamento no conselho pedagógico ou a função que exerce no departamento é a de representante do conselho pedagógico?
3. Considera que a designação do coordenador de departamento pelo diretor causa preocupações e constrangimentos?

4. Qual o processo que se segue em departamento após a emergência de mudanças nomeadamente, novos normativos, novos programas, novos processos de avaliação?

C. Participação

1. Como descreve a sua participação enquanto elemento do departamento?
2. Considera os elementos do seu departamento participativos? Ou a sua participação difere consoante os momentos, os contextos e os assuntos?
3. Considera que o coordenador promove a participação dos membros do departamento?
4. Como caracteriza o processo de tomada de decisão no interior do seu departamento?
5. Considera que a mobilidade docente condiciona a participação dos seus membros no departamento curricular?

D. Trabalho

1. Como descreve o trabalho desenvolvido nas reuniões de departamento? (Quais os assuntos tratados? Considera um órgão de informação ou deliberação?)
2. Considera que existe trabalho colegial no seu departamento? Em que se traduz?
3. Acha que nos últimos anos aumentou o trabalho burocrático do coordenador de departamento?
4. Parece-lhe que tem sido atribuída ao coordenador de departamento a função de controlo sobre os professores do departamento?
5. Considera que o coordenador é capaz de desenvolver a articulação entre os professores do departamento?
6. No departamento os professores partilham ideias e materiais pedagógicos?
7. Sente afastamento entre o coordenador e os professores no processo de tomada de decisão?

E. Liderança

1. Como descreve o tipo de liderança que é exercida pelo coordenador de departamento?
2. De que forma é que o tipo de liderança influencia a participação dos membros no trabalho desenvolvido?

3. Considera que no seu departamento existem outros líderes (informais) para além do coordenador de departamento?
4. O que considera ser um coordenador eficaz?

**ANEXO – C – ANÁLISE DE CONTEÚDO – A PERSPETIVA DOS COORDENADORES DE
DEPARTAMENTO**

A PERSPETIVA DOS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO

DIMENSÕES DE ANÁLISE		CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação Coordenador e Elementos do Departamento	Controlo		"Controlam-se mais! Pronto, eu por mim tenho os meus instrumentos, não é?(...) dantes não havia departamento, havia disciplinas, havia o delegado de disciplina, o delegado de disciplina só, digamos, tinha, a seu cargo os professores da disciplina ou o grupo disciplinar, e portanto não havia controlo dos colegas, hoje em dia no departamento há controlo de toda a gente, não é? Eu controlo assiduidades, eu controlo, digamos, aquilo que os professores se propõem, digamos, fazer nas atividades, embora não seja daquele género de polícia, mas direta ou indiretamente a pessoa faz o controlo. Há coisas que eu registo para mim, há outras que acho que não vale a pena registar, mas está registado, não fisicamente no papel, mas está registado na cabeça não é?(...) Mas há um controlo" (CDA:13).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação Coordenador e Elementos do Departamento	Controlo		"Eu como coordenadora tento verificar o que se passa, olhando nos olhos, fazendo algumas perguntas, a ver o que é que está ali por trás daquelas expressões faciais. Depois, se noto que há ali qualquer coisa que não... vou ter depois individualmente com o colega, nem que seja no final da reunião ou depois passados tempos e aí vou ter uma conversa com o colega. O que é que ele pensa, porque que é ele não disse, porque é que ele não se expôs e.....(...) E eu, com a função de coordenadora é como com a função de professora, tento ver o que se passa.; (...) Mas a minha opinião: eu não gosto muito de mentiras, acho é uma estupidez; acho que as pessoas que mentem são estúpidas. Aquilo que me dá ideia, é que: há pessoas que são.... utilizando aquela expressão "há pessoas que fazem muito barulho e muito vento com as saias" e depois quando é a ativação de uma atividade não fazem nada. E há outros colegas que apesar de não se manifestarem muito, tentarem ser o mais discretas possível; no momento H eu conto com eles. Eles estão à minha beira e dão ali, tudo o que podem e que não podem e daí que eu tenho a minha própria opinião sei quem são esses colegas" (CDF:8)
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação Coordenador e Elementos do Departamento	Controlo		"Quando alguém chega a uma escola, mesmo que seja de um escalão superior, tem uma fase de namoro com a escola e uma fase de namoro é, tentar ser discreto. É o chamado fantasma da escola. Ouve, vê, mas ninguém o vê, nem ninguém o ouve e a pessoa vai vendo o que pode, o que não pode, quem é, quem não é, de acordo com os seus interesses. Ao contrário, quando alguém entra numa escola e faz muito "vento com as saias", das duas uma: ou é extremamente burro, ou é extremamente inteligente e quer algo, e a minha opinião como coordenador é; afasto-me imediatamente, ponho os dois pés atrás relativamente a essa pessoa que faz "muito vento com as saias". Aquele que é discreto, aí, começo logo a respeitá-lo, porque isso é o processo correto" (CDF:11).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação Coordenador e Elementos do Departamento	Controlo		"no início do ano, quando falamos, [fui] pelas escolas no sentido de fazer a supervisão, que no fundo não foi mais do que ir lá, falar com as colegas, uma forma simples, certo? era pronto, para tomar conta da realidade, conversar assim

<p>Departamento: e Relações Funções</p>	<p>Elementos do Departamento</p>	<p>Supervisão</p>		<p>um bocadinho, ver o que poderiam estar a pensar fazer, quer dizer mesmo uma atitude muito simples.... Ahhh... não....não fui, e aí fiquei triste, não fui bem aceite, e digamos, ahhh... não fui bem aceite e o que mais me custou, foi, pronto, todos nós profissionais temos aquelas colegas que estamos mais próximas umas das outras, que até há uma relação de empatia de amizade, e digamos que, de quem eu nunca esperava, assim uma, uma reação mais distante, colhi-a. Eu sofri com isso. Ahhh, digamos que fiz assim, fui nesse momento até antes de começarem as aulas propriamente ditas, porque depois de acordo com o horário já é diferente, foi mesmo no início enquanto toda a gente estava a preparar, as salas, a preparar o ano letivo e senti-me mal por isso” (CDC:20).</p>
<p>Coordenador e Elementos do Departamento: e Relações Funções</p>	<p>Relação Coordenador e Elementos do Departamento</p>	<p>Controlo Hierarquia</p>		<p>“Agora, há situações, em que eu tenho que dar a minha opinião, porque sinto-me responsável como coordenadora, se eu tomo conhecimento de alguns trabalhos e se eu acho que os trabalhos devem ficar mais completos desta forma ou daquela, eu sinto-me na obrigação de...(...) e isso interligado com a avaliação de desempenho, lembro-me perfeitamente, que eu tive que ser persistente e mostrar que realmente era importante ter as planificações o mais completas possível, mas tive alguns elementos que estavam a entender isso como seja um acréscimo de trabalho, que se calhar até nem seria assim tão ... não seria de valorizar. Eu lembro-me, pronto, que tive que, digamos batalhar porque, depois eu ia-me sentir responsável se as planificações não iam ficar completas e depois, na altura eu não quis dizer como avaliadora, pronto, lá está aquela, manter a minha postura, estava ali como coordenadora, mas no fundo à retaguarda eu já estava a perspetivar a minha função ou de qualquer outro elemento como avaliador, que depois podia ficar ali entre a espada e a parede e o colega avaliado poderia ser prejudicado.(...) E nesse caso eu tive que fazer valer, não a minha posição enquanto [nome], mas enquanto profissional que estava a ver que aquilo poderia estar mais completo (CDC:22-23).</p>
<p>Coordenador e Elementos do Departamento: e Relações Funções</p>	<p>Relação Coordenador e Elementos do Departamento</p>	<p>Controlo/ supervisão</p>		<p>“É assim, pelo menos tem-se pedido mais isso [controlo], não é? Tem-se pedido ao...já foi referenciado aqui durante esta entrevista que realmente o controlo, se nós pensarmos o controlo de quê? Daquilo que cada professor faz? Não é? Do que se faz sobretudo, dentro da sala de aula? Pede-se essa supervisão. Se nós entendermos supervisão como controlo... Eu não entendo supervisão como controlo. É uma forma de realmente... ahh, a supervisão tem que ser encarada como uma forma de melhorar, não é? de melhoria do professor, do professor e do sistema por consequência, e também do sistema, do processo educativo, sobretudo, não é? Controlo, eu acho que no fundo, no fundo, não gostando da palavra controlo, que se pede ao coordenador que o faça, sim” (CDD:20).</p>
<p>Coordenador e Elementos do Departamento: e Relações Funções</p>	<p>Relação Coordenador e Elementos do Departamento</p>	<p>Proximidade</p>		<p>“Espero que não. Eu acho que não fiz nada para isso, pronto. Há quem diga que eu sou um bocadinho formal, mas pronto. É a personalidade, não é? Não sou aquela pessoa que convive, pronto, com os colegas, se calhar como seria suposto, não faz parte, pronto não é o meu feitio, mas, acho que me tentei sempre aproximar e nunca me coloquei num pedestal, e lá em cima e os colegas em baixo, não. Sempre tentei, tratei todos com respeito, com, portanto, admiro muito muitos colegas, trabalharam sempre e admiro o trabalho e acho que tentei sempre elogiar quando foi</p>

				caso disso, ahhh, e tentei estar sempre próximo deles na medida do possível, não é? Penso que sim” (CDD:21).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação Coordenador e Elementos do Departamento	Controlo		“Sim, [tem sido atribuída ao coordenador de departamento, uma função de maior controlo sobre os professores] mas isso também está nos normativos. Agora o problema também é assim, se nós somos considerados gestão intermédia, certo? Mas também depois os órgãos de gestão têm um bocado de receio de nos darem todas as aberturas para exercermos o nosso poder, porque há sempre o medo de que algo possa acontecer porque depois o órgão superior é que leva na cara se alguma coisa falhar e eu tento perceber isso tudo. Por isso, nós gestão intermédia, somos um bocado.... levamos por os que estão de baixo e levamos por os que estão de cima. E também há colegas que têm este cargo que se calhar não são os mais habilitados para o ter, porque falham extremamente, dizem cada “bacorada” que aquilo até “mete medo ao susto” e é um bocado desprestigiante, quando vêm aqui pessoas exteriores de alguma escola e fazem algumas perguntas as respostas que essas pessoas dão! É muito incómodo para a escola. Por isso eu acho, e aliás já há muitos teóricos a defenderem que os cargos devem ser atribuídos a pessoas que têm algumas competências para...” (CDF:15).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação Coordenador e Elementos do Departamento	Supervisão		“A supervisão é uma... é... é polémico. Falar em supervisão é polémico quando se trata por exemplo A supervisão que nós fazemos essencialmente aqui como coordenadores é mais a nível documental; ou seja, tu podes digamos ver o que se vai passando com cada um dos professores ao nível das planificações que vão fazendo por exemplo, os PCT's, embora aí também, como nós sabemos há muitas falhas, não é?(...) pelas reuniões que se vão fazendo e pela participação de cada um, porque nós não temos, quer dizer nós, coordenadores ainda não entramos, estou a falar aqui da escola, nós ainda não entramos, ainda não temos aquele à vontade para entrar na sala de aula de qualquer professor, e nós sabemos que a própria avaliação de desempenho diz que o professor só tem aulas assistidas se assim o desejar, não é? Pronto. Ora se ele só tem, se isso acontece na avaliação de desempenho, portanto imagine-se o que é nós, coordenadores, dizermos agora, hoje vou assistir à tua aula, ora amanhã vou à outra, pronto” (CDD:9).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação entre elementos do Departamento	Articulação forte		“Sobre as atividades, concretamente, é assim, quando há atividades de departamento toda a gente alinha. Aliás, as atividades de departamento são trabalhadas em departamento, e digamos toda a gente está de acordo” (CDC:13).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação entre grupos do Departamento	Articulação débil		“Desde que iniciei funções, primeiro por força realmente daquilo que era exigido ao coordenador, mesmo em termos da legislação, que fizesse a articulação, que implementasse a partilha, etc, não é? Esses valores surgiram nos últimos anos e nós também fomos pressionados, pressionados no bom sentido, para, para os fazer, para que eles surgissem no departamento, não é? E eu desde início pelo menos tentei falar neles, e tentei implementar. E tanto que, procurei sempre fazer mais as reuniões de departamento, do que propriamente reuniões de grupo. Mas mesmo aí também há

Funções				alguma resistência por parte dos professores" (CDD:12).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação entre grupos do departamento	Articulação débil		"Inicialmente não, porque inicialmente cada um vê a sua disciplina, não vê portanto, o todo e para alguns é um bocadinho difícil extrapolar para uma situação mais ampla" (CDA:9).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação entre grupos do departamento	Articulação débil		"os professores, como eu estava a dizer, queixam-se realmente de que não têm espaço no seu horário para esse efeito. Os professores têm vontade e acho que o têm feito mais nos últimos anos do que faziam. Nós sabemos que os professores, aqui há uns anos atrás, (...) mas fechavam-se um bocadinho mais, não é? Não partilhavam tanto as coisas que faziam. Acho que apesar de tudo há uma evolução muito boa a esse nível na classe, na nossa classe. Agora, os professores por vezes têm horários onde não têm momentos de encontro para fazerem esse tipo de trabalho, porque só se encontrando, não é por mail, se as pessoas acham que a articulação é enviar a ficha que eu fiz para o meu colega, isso não é articular, coisa nenhuma, não é? É só disponibilizar. Agora eu acho que o importante é realmente esse momento de encontro em que o grupinho está ali a trabalhar para construir" (CDD:18).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação entre grupos do departamento	Articulação débil		" Ai! Isso aí, a articulação é uma das coisas a que, os professores acham que têm, eu não digo alergia, tem um bocadito de alergia à articulação. Claro que em algumas disciplinas é um bocado difícil fazer articulação mas, noutras, se calhar, se as pessoas pensassem efetivamente, não é, eu também não tenho nenhuma solução mágica, senão, se calhar, já tinha aí uns livros e já tinha ganho alguns prémios ou coisa assim do género, mas há coisas que possivelmente se podia articular mais, não só na parte de atividades, mas na parte, digamos, letiva. Só que às vezes os professores estão um bocadinho renitentes em relação à articulação. E depois encaram só a articulação quando as coisas, digamos, encaixam. Porque se não encaixar muito bem, deita fora; e não tentam arranjar uma outra maneira de adaptar as coisas. Porque às vezes as coisas não encaixam, exatamente, não é? Então nós temos que dar a volta para tentar encaixar o melhor possível não é? Mas isso aí, a tal alergia faz-lhes por os "cabelos em pé" e é um bocado difícil" (CDA:14).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação entre grupos do departamento	Articulação débil		"É uma tarefa difícil, como já também foi dito aqui hoje. É uma tarefa difícil, que tem vários caminhos e não depende, sobretudo, só do coordenador (CDL:20); "acontece mais com alguns professores, e não digo grupos disciplinares, com alguns grupos de professores do que outros, mas que se vai fazendo, eu acho que vai, eu tenho essa noção de que se vai fazendo um esforço, no sentido de melhorar esse tipo de trabalho, portanto digamos que as pessoas já têm uma outra perspetiva, não é? do que é isso de articular"(CDD:21).

Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação entre grupos do departamento	Articulação débil		“ele [coordenador] pode realmente fazer a pressão, fazer, tentar fazer, arranjar formas e caminhos, mas depois vai bater sempre também noutras, noutras pessoas, nomeadamente na direção, na questão da elaboração de horários, entre outros, e portanto o coordenador está condicionado aí por uma série de outros fatores, que por vezes podem não ajudar a essa, à consecução dessa articulação, que é tão desejável, não é?”(CDD:20).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação entre grupos do departamento	Articulação débil		“Ora bem, se eles fazem? Fazem. Se é discutido em plenário? Não! Se eu dou orientações para isso? Não. Agora, que eu sei que eles fazem, fazem, porque não é necessário o coordenador pedir isso porque o professor tem necessidade de fazer isso, mas eu tenho a certeza que o fazem. E se calhar mais em alguns grupos do que outros, mas eu tenho a certeza que o fazem. E até digo que fazem muito bem! Trocam ideias, não é fazer um teste e dar a todos para depois todos aplicarem, não. Eles fazem, tentam primeiro fazer, conversar o que é que estão a fazer, como é que estão as turmas e depois é que fazem o teste de acordo com as turmas que têm, sim. Muito bem” (CDF:16).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação entre grupos do departamento	Articulação débil		“O que dificulta mais muitas vezes é naquelas áreas que não são do nosso grupo, como educação física e música, porque os outros fazem todos parte do nosso grupo de ET e EV” (CDB:12).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação entre elementos / grupos do departamento	Articulação débil		“É assim: eu penso que, funciona em termos de pequenos grupos (...) eu acho que quando falo em pequenos grupos, eu estou a referir-me às unidades de às escolas, às unidades educacionais, portanto a cada uma das escolas básicas”(CDE:12).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação entre elementos / grupos do departamento	Articulação débil		“Ainda agora uma das propostas que temos, digamos, do pequenino grupinho, que eu fiz parte naquela divisão de tarefas que fiz, estamos a apostar numa atividade, em que se articule também com os meninos da educação especial de cá” (CDC:17). “...quando faço a distribuição de tarefas, pronto, não é... é para preparar os trabalhos para não ser cansativo, mas ao mesmo tempo lá está, o facto de se trabalhar em pequenino grupo, isso acho que ajuda muito, a desenvolver a articulação inter, ou inter as, entre as próprias colegas. Portanto dentro do próprio departamento e que depois será uma mais valia para o próprio grupo. Pegando neste trabalho concreto, nós depois vamos pôr, aproveitei e já disse a

				estas colegas, o pequenino grupinho que eu fiz parte, ahhh, vai mandar o trabalho que fez, para os outros colegas verem, ahhhh, e depois será posto na mesa, mesmo assim, na próxima reunião para vermos, se concordam se não concordam, e outras ideias poderão surgir”(CDC:20-21).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação entre Coordenador e elementos do CP	Ausência de articulação		“Mas acho que esse é um dos problemas que ainda temos, ou seja, ainda não há, digamos, esta... este trabalho articulado que era desejável entre os diferentes coordenadores. E não estou a falar só dos departamentos, mas mesmo com o presidente do conselho pedagógico. Eu acho que tinha que haver aqui uma outra dinâmica para que as coisas se calhar evoluíssem, ou seja, muitas coisas melhorassem na escola. Por vezes, os coordenadores nem sequer falam. Eu quando digo, falam, falam no sentido de falar sobre o que é importante para a escola, não é a outro nível, não é? A nível profissional, não é?” (CDD:14).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação entre Coordenador e elementos do CP	Ausência de articulação		“Muito mau! Extremamente mau! MUITÍSSIMO mau até! Péssimo! Com os outros elementos do pedagógico lido muito mal. Estão sempre cheios de ratoeiras. Eu para já numa expressão de alguém do pedagógico deste ano, do último pedagógico que me disse, quando eu chamei à atenção que, da minha vida cuido eu; a minha vida: departamento, representante do departamento, respondeu-me desta seguinte forma: “ Quando não te trocam as voltas”. A partir deste momento sou eu que tenho o meu pensamento livre” (CDF:12).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação entre Coordenador e elementos do CP	Ausência de articulação		“Bom, para ser franco, isto é assim: nós somos elementos do conselho pedagógico, porque estamos nas reuniões. Porque não tem havido, efetivamente, grande aproximação dos diferentes elementos do conselho pedagógico. Mesmo os coordenadores de departamento” (CDA:10).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do Coordenador de Departamento	Representante do conselho pedagógico e do MEC	Controlo Supervisão	“Mas não é só [o trabalho burocrático] do coordenador [que tem aumentado], eu acho que nos cabe a todos” (CDC:19).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do Coordenador de Departamento	Representante do conselho pedagógico e do MEC	Controlo Supervisão	“O trabalho burocrático dos professores aumentou, para todos, tanto para o professor que dá as suas aulas como para o coordenador. Vemo-nos confrontados com o preenchimento de N papéis” (CDA:13).

Funções				
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do Coordenador de Departamento	Representante do conselho pedagógico e do MEC	Veículo de transmissão de informação para o departamento	"...há trinta anos atrás, as funções de coordenadora eram totalmente diferentes das atuais. É assim, o coordenador apenas transmitia as informações aos representantes do grupo e cada representante de cada grupo era o representante do conselho pedagógico, e transmitia apenas ao seu grupo, o que não acontece agora. Agora eu coordenadora do departamento dos sete grupos, em vez de transmitir aos três elementos que faziam parte do meu, eu transmito aos trinta e quatro elementos do departamento que é muito confuso. Não é fácil, muita confusão, não se torna fácil, porque muitas vezes levantam determinadas questões, e além disso é muito papel, muita legislação muitos decretos - lei para analisar, para ler para consultar e que eu tenho depois que transmitir aos respectivos colegas em departamento no grande grupo. Não é fácil" (CDB:1-2).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do Coordenador de Departamento	Representante do conselho pedagógico e do MEC	Veículo de transmissão de informação para o departamento	"Sim claro! Tem que haver transparência! Tem que haver comunicação! Mau é se eu não fizesse isso! Onde é que eu faço isso? Em plenário! Ou então... se não houver <i>timing</i> necessário para que haja o plenário, é por via eletrônica não é? Imediatamente, eu comunico ou transmito as informações que me são enviadas pelo órgão diretivo. Isso é a minha função! Eu sou a interlocutora de algo para algo!" (CDF:4).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do Coordenador de Departamento	Representante do conselho pedagógico e do MEC	Veículo de transmissão de informação para o departamento	"É assim, sempre que há qualquer nova legislação, tento analisar, e depois pronto, dou a conhecer nas reuniões ou mando por mail aos respectivos colegas de departamento" (CDB:4).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do Coordenador de departamento	Representante do conselho pedagógico e do MEC	Veículo de transmissão de informação para o departamento Predomínio da legislação	"...porque todos os dias o coordenador ou alguém que ocupa um cargo, tem que estar constantemente a ser, a atualizar-se, não só a nível dos sites dos organismos do ministério da educação, mas também em algumas organizações públicas ligadas às áreas, portanto, académicas, universidades e não só: as pessoas têm que andar sempre e, não vale a pena, porque isto não pode estagnar" (CDF:3).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do Coordenador de departamento	Representante do conselho pedagógico e do MEC	Veículo de transmissão de informação para o departamento	"Portanto, no que diz respeito, por exemplo, a alterações dos programas, como o departamento é constituído por um leque diversificado de grupos de recrutamento, com problemas completamente diferentes, com alguns pontos

Departamento: Relações e Funções	departamento	pedagógico e do MEC	informação para o departamento	coincidentes mas, a maior parte são todos diferentes, eu tenho por hábito, mal essas alterações surgem, enviar por mail para os respetivos docentes, para os interessados, digamos, as alterações ou nova legislação que surja" (CDA:6).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do Coordenador de departamento	Representante do conselho pedagógico e do MEC	Veículo de transmissão de informação para o departamento	"Aí há dois lados distintos também. É assim: aquilo...quando estamos a pensar em termos de legislação, pelo menos a legislação que me parece que é muito importante, eu tento, que os eles tenham conhecimento dela. Claro que não vou passar as reuniões a ler legislação, mas tento dar a conhecer, saber o que saiu, saber que existe, saber portanto, que deve ser do conhecimento geral e disponibilizá-la, dizer onde está e que, é importante mesmo que seja lida"(CDE: 6).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do Coordenador de departamento	Representante do conselho pedagógico e do MEC	Veículo de transmissão de informação para o departamento	"É assim, uma das coisas que sou logo obrigada é ir “beber” à legislação, não é? e por exemplo a legislação vai saindo, e eu mando às colegas, e peço para elas irem analisando" (CDC:11).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do Coordenador de departamento	Representante do conselho pedagógico e do MEC	Veículo de transmissão de informação para o departamento	"Geralmente o que eu faço é: se o diretivo me enviar o documento, eu imediatamente envio para os meus colegas, e tento dar um prazo para os colegas analisarem, para depois saberem o que vamos discutir em plenário. (...) Acho que os normativos, todos e então sobretudo sobre a avaliação, devem ser... devem ter, devem ser alvo de análise profunda: se o docente não o fizer a culpa não é minha; também compete a cada um nós saber o que anda a fazer; o tempo de dizermos que não sabemos já lá vai" (CDF:6).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do Coordenador de departamento	Representante do conselho pedagógico e do MEC	Veículo de transmissão de informação para o departamento	"geralmente eu faço as convocatórias sozinha, não é? Mediante aquilo que eu acho que é necessário trabalhar e também com as orientações do conselho pedagógico, não é? Nomeadamente do presidente, que aí é mais do presidente, se é preciso tratar isto ou aquilo, e fazem-se as convocatórias para esse efeito. Mas também geralmente perguntava aos tais representantes, que não são representantes, portanto de cada grupo, se havia necessidade de tratar algum tema, porque tínhamos que fazer uma reunião não porque, para cumprir calendário, mas havia necessidade de discutir alguns assuntos, portanto se teriam alguma coisa também a apresentar para ser discutido nessa reunião, e geralmente fazia a convocatória com base, portanto nesses assuntos, não é?" (CDD:16).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do Coordenador de departamento	Representante do conselho pedagógico e do MEC	Veículo de transmissão de informação para o departamento	" [Na ordem de trabalhos vem] informações, a leitura da ata, é lida a ata, depois é as informações, eu transmito as informações que são mais importantes do pedagógico e depois, e depois depende dos assuntos, ou é atividades do PAA, é discutido ali, cada um discute e transmite o que fez, é feito o relatório, que é o que vai ser feito agora nesta

Departamento: Relações Funções	departamento	pedagógico e do MEC	informação para o departamento	reunião”(CDB:9).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações Funções	Função do Coordenador de departamento	Representante do conselho pedagógico e do MEC	Veículo de transmissão de informação para o conselho pedagógico e departamento – correia de transmissão	"Ora, ali pode-se, vamos lá ver, pode-se dividir em duas situações. Há aquelas propostas que são discutidas no departamento e que eu sou, digamos, um elemento que as vai levar ao pedagógico e apresentá-las. É uma posição. Portanto defendo a posição defendida no departamento" (CDA:4).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações Funções	Função do Coordenador de departamento	Representante do conselho pedagógico e do MEC	Veículo de transmissão de informação para o conselho pedagógico e departamento – correia de transmissão	"Eu acho que é assim... as duas coisas fazem parte ... agora, acho que fazem parte as duas coisas... agora, é assim, há uma tendência muito grande para que as coisas tenham... digamos que hajam ... o de cima para baixo, quer dizer as informações... sejama direção seja na vertical, que em órgãos mais..... hierarquicamente superiores se produz a informação que depois é canalizada e é transmitida verticalmente, portanto tendo em conta a hierarquia. Portanto, nesse sentido é lógico que, acabo por transmitir aquilo que é que se passa no pedagógico ao departamento, mas eu penso que também o inverso também acontece" (CDE:5).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações Funções	Função do Coordenador de departamento	Representante do conselho pedagógico, da direção e do MEC	Veículo de transmissão de informação	"uma é estabelecer a ponte entre as preocupações e os trabalhos do departamento e a direção, e as diretrizes da direção para o departamento(...) no fundo é, nem um é mais importante do que outro, é um feedback, um feedback, ou digamos um circuito que eu aí poderia incluir o departamento, a direção que é importante também, e o conselho pedagógico "(CDC:9).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações Funções	Função do Coordenador de departamento	Representante do conselho pedagógico e do MEC	Veículo de transmissão de informação para o conselho pedagógico e departamento – correia de transmissão	"Eu acho que isto tem vindo a mudar, digamos que antes nós nos sentíamos assim muito mais representantes do conselho pedagógico no departamento, não é? Sentíamos aquela obrigação de fazer passar realmente aquelas diretivas para que fossem cumpridas por toda a escola. Mas acho que isso nos últimos anos tem vindo a mudar, eu penso que sim, mas ainda não está totalmente digamos, totalmente desse lado, ou seja, do lado em que nós somos os representantes do departamento no conselho pedagógico. E aí levamos realmente, mas penso que já está muito mais desse lado, do que estava" (CDD:7).

Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do Coordenador de departamento	Representante do conselho pedagógico e do MEC	Dependente de regras formais (ambiguidade nas regras)	“Agora há determinadas medidas de atuação que poderíamos ter e que eu não estou a ter e com certeza outros colegas também não terão, em virtude de não estar definido o tal plano de supervisão, não é? Porque por exemplo, eu poderia, eu sei que poderia, mas quer dizer, eu gosto mais de atuar de acordo com aquilo que fica definido não é, porque há sempre aquelas pessoas que levantam problemas porque: “Ai, eu não tenho conhecimento disto, isto não está definido”, ou coisa assim do género, porque para ter uma atuação melhor eu poderia ir a um colega qualquer bater à porta, e por exemplo assistir, não digo que assistisse à aula inteira mas uma parte da aula, podia exigir, por exemplo, que me apresentasse a planificação de uma determinada aula...(…) mas, não está preto no branco, não é? e portanto temos sempre aquelas pessoas, há pessoas que são capazes de acatar, e aceitar perfeitamente sem colocar entraves, há outros que não”(CDA:2-3).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do Coordenador de departamento	Representante do conselho pedagógico e do MEC	Obtenção de eficácia (resultados escolares)	“E depois surge realmente uma outra dinâmica a seguir, penso que foi nessa altura, por volta de há cinco, seis anos, em que realmente aí o departamento já foi chamado a uma ou outra dinâmica muito mais, digamos, ativa, não é? Em termos de deliberações, em termos, mesmo da ação, do fazer, não é? Em prol sobretudo dos alunos, quando os resultados começaram a ter muito mais importância e a serem medidos, etc, portanto, do que me recordo assim...” (CDD:3)
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do Coordenador de departamento	Representante do conselho pedagógico e do MEC	Obtenção de eficácia (resultados escolares)	“ Eu acho que os coordenadores, quer dizer, todos nós estamos a trabalhar com um objetivo. O objetivo de todos nós é conseguir os melhores resultados dos nossos alunos. Mas isso é um nível, não é? mas a nível do desenvolvimento da escola, do funcionamento da escola, isso é uma parte, ainda faltam outras não é? e portanto por um lado estamos a trabalhar no mesmo sentido num determinado aspeto, mas noutra, não estamos a trabalhar no mesmo sentido, estamos a trabalhar cada um para seu lado”(CDA:11).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do Coordenador de departamento	Representante do conselho pedagógico e do MEC	Obtenção de eficácia (resultados escolares)	“Há aquelas reuniões para depois analisar, por exemplo, os resultados das avaliações, quer intercalares, quer de fim de período” (CDA:12).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do Coordenador de departamento	Representante do conselho pedagógico e do MEC	Obtenção de eficácia (resultados escolares)	“às vezes nós temos mesmo que reunir por causa dos resultados e temos que ver o que se passa, o que não se passa, o que é que se passa com aquele colega, o que não se passa com aquele colega...”(CDF:13).

Funções				
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do Coordenador de departamento	Representante do conselho pedagógico e do MEC	Obtenção de eficácia (resultados escolares)	"Resultados também, cada grupo vai fazer a sua síntese dos resultados, que vai ficar na ata, na ata comum. (...) E avaliação, sim, sim" (CDB:9).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do Coordenador de departamento	Representante do conselho pedagógico e do MEC	Obtenção de eficácia (resultados escolares)	"Burocrático... Esse termo, quer dizer, aumentou o trabalho. Eu acho que está muito mais exigente para o coordenador de departamento que tem que lidar ali com várias situações. Ahh.... repara que, por exemplo, a análise de resultados não se fazia, aqui há uns anos, não é, nunca ninguém sonhou que se fizesse esse tipo de coisas"(CDD:19)
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do Coordenador de departamento	Representante do departamento no conselho pedagógico		"Eu acho que, honestamente, sou mais a primeira hipótese que tu falaste [a de representante do D no CP] (...) Sobretudo, a minha posição quando estou nas reuniões do órgão deliberativo é de ... pensar, mediante aquela situação, qual será, o entendimento dos meus colegas. Às vezes, quando tenho possibilidades e, deverei ter sempre essa possibilidade, consulto os colegas ou seja, eu quando vou emitir uma opinião em pedagógico, eu terei que estar a falar pelo plenário e não por mim, que isso é errado. Quando não posso ou quando não tive possibilidade de fazer rapidamente o plenário para a consulta dos meus colegas, eu tento pensar naquilo que é o melhor para os meus colegas, dos quais sou representante" (CDF:4-5).
Mudanças surgidas nas práticas organizacionais / Processo de decisão	Processo de nomeação do coordenador de departamento	Formalização Cumprimento da legislação		"... todos, eu acho que todos os coordenadores e falando agora no caso específico da nossa escola, todos os coordenadores que estão em funções, à exceção de, sei lá, exceção para aí de um ou dois; não, de um, foram designados pelo diretor de acordo com a legislação que estava em vigor, não é? Na altura eram professores titulares, que por obrigatoriedade da lei tinham que ser designados pelo diretor e portanto isto, o estarmos lá, é uma inerência da legislação. Entretanto a legislação já foi alterada já não há professores titulares, não é? temos um mandato a cumprir que é o que está, igual ao do diretor que são quatro anos, digamos, a designação foi, o cumprimento da lei"(CDA:5-6).
Mudanças surgidas nas práticas organizacionais	Processo de nomeação do coordenador de	Formalização Cumprimento		"É assim: Não, não [a nomeação não causa constrangimento] por uma razão muito simples. Se quando eu cheguei ali ao a primeira vez ao conselho pedagógico, tivesse sido por uma nomeação do diretor, não sei. Talvez sim; talvez não! Quer dizer, Não sei, não pensei nisso nesses moldes porque eu quando cheguei lá a primeira vez tinha sido eleita pelos pares e, como quando cheguei tinha sido eleita pelos pares, acabei por assumir que estava ali por representação

/ Processo de decisão	departamento	da legislação		dos meus colegas e que eles, na altura em que iniciei as funções, queriam que eu lá estivesse. É assim: posso-me questionar, e se calhar, já me tenho questionado, é se deveria depois, com o tempo e à medida que a permanência foi com base numa nomeação, se, deveria ou não, continuar, mas isso decorre da própria legislação e acabo por não pensar muito nisso. Só por isso" (CDE:5-6).
Mudanças surgidas nas práticas organizacionais / Processo de decisão	Processo de nomeação do coordenador de departamento	Formalização Cumprimento da legislação		"Eu não [não sinto constrangimento por ter sido nomeado]! Porque é que havia de sentir? (...) Pronto, eu só tenho que fazer as minhas funções. Agora, faço melhor, faço pior, pronto, mas não tenho que estar constrangido por causa de ter sido" (CDA:6).
Mudanças surgidas nas práticas organizacionais / Processo de decisão	Processo de nomeação do coordenador de departamento	Formalização Cumprimento da legislação		"Eu penso que não, porque é assim, a legislação tem que ser cumprida, independentemente se é este coordenador se é aquele, se é este diretor, se é esta equipa diretiva ou se é outra, por isso tem que ser alguém, o trabalho tem que ser feito por alguém. É assim, acho que é de acreditar ...(...) portanto não vejo como, pegando nas tuas palavras, digamos, como se fosse uma atitude ou, por obrigação, nefasta, não, antes pelo contrário, acho que cada vez mais devemos trabalhar em conjunto"(CDC:10).
Mudanças surgidas nas práticas organizacionais / Processo de decisão	Processo de Decisão		Obstaculizado pelo individualismo docente	"É difícil às vezes tomar decisão. Num grupo em que tem este ano, trinta, já tivemos trinta e oito, um grupo alargado, não é? Costuma-se dizer... "cada pessoa cada sentença" é mais ou menos isso, não é? E depois, há outra coisa a nível dos professores. É que os professores olham muito para o seu umbigo. É-lhes um bocadinho difícil ver, digamos, a globalidade onde estão inseridos; eles são uma parte de um todo, eles não são o todo, são só uma parte do todo. Para alguns professores é um bocadinho difícil entenderem esta situação. E portanto, às vezes, é difícil conseguir-se, digamos, uma posição maioritária" (CDA:8).
Mudanças surgidas nas práticas organizacionais / Processo de decisão	Processo de Decisão	Controlo/Influência		"Eu já suspeitando que os níveis de exigência iam aumentar, portanto, fiz há dois anos e fiz, portanto, no início deste ano, duas propostas de alteração dos critérios de avaliação. Foi um bocado difícil chegar-se a um consenso. Mas pronto, ao fim de algum tempo e por muita insistência lá se conseguiu, digamos, eu apresentei uma proposta e pronto a proposta não foi totalmente aceite, mas foi parcialmente aceite, pronto já foi uma conquista" (CDA:8-9).
Mudanças surgidas nas práticas organizacionais / Processo de	Processo de Decisão	Controlo/influência		"Depois de, eu acho que foi uma tarde quase inteira que perdemos aí e pronto, dentro das minhas capacidades de argumentação, lá fui torneando e ultrapassando algumas dificuldades, digamos, apresentadas e depois no fim, não digo que os cem por cento dos professores, mas para aí oitenta por cento dos professores, consegui, digamos, puxá-los, digamos para a minha... o meu ponto de vista, não é? E chamada a atenção para a consequência que essa proposta depois iria no tempo levar, não é? Pronto, e depois, não foi fácil, mas em princípio consegui que efetivamente

decisão				entrassem" (CDA:9)
Mudanças surgidas nas práticas organizacionais / Processo de decisão	Processo de Decisão	Controlo/influência		"Quando, é a questão de propostas, é assim...ahhh... há situações diferentes. Se estamos a trabalhar ali, lanço propostas, umas colegas dão outras não dão, certo? Outra coisa é mandar por <i>mail</i> e lanço eu uma proposta. (...) Pronto e eu mandei por <i>mail</i> , mandei por <i>mail</i> , uma proposta de trabalho para darmos vida ao Joãozinho(...). Pronto fiz assim algumas propostas. No entanto, salvei sempre que já estávamos a chegar ao final do ano. Entretanto, depois quando fomos na próxima reunião formal, falamos sobre isso. Ah, e entretanto até fiz o escalonamento, pensei em tudo como forma de facilitar a vida, se as colegas quisessem, essa proposta o tempo urge. Entretanto, é assim não são obrigadas a apanhar a minha proposta, pronto. Ahhhh... Depois falamos sobre isso, e as colegas gostaram da ideia, mas acharam por bem, no próximo ano letivo, então darmos vida ao Joãozinho. Pronto, e penso que isso até ficou registado. Porque é o que eu digo: eu lanço as propostas, mas ninguém é obrigada, não é?" (CDC:14-15).
Mudanças surgidas nas práticas organizacionais / Processo de decisão	Processo de Decisão	Controlo		"Exatamente. [A votação é] nominal, de braço no ar" (CDF:9).
Mudanças surgidas nas práticas organizacionais / Processo de decisão	Processo de Decisão	Democrático		"Acontece por votação. Normalmente é assim: eu tento que antes de se votar, quem tiver opiniões, porque normalmente há assuntos que podem ser mais consensuais, mas também há assuntos que se calhar implicam ou têm... portanto, em que os colegas têm opiniões diferentes e às vezes eu até mesmo antes da reunião, sei que há opiniões diferentes, contraditórias ou não e tento que quando isso acontece, que os colegas antes de irmos para uma votação tentem expor as razões pelas quais acham que as coisas devem ser resolvidas de uma determinada forma ou têm determinada opinião; Agora isso não significa que eu consiga que as coisas sejam partilhadas. Mas uma coisa é dar espaço para que isso aconteça... " (CDE:9).
Mudanças surgidas nas práticas organizacionais / Processo de decisão	Processo de Decisão	Democrático		"Geralmente, apresenta-se a proposta, aquilo que se pretende que os professores discutam para depois deliberarem e depois, pronto, vamos a votação conforme as situações se for necessário votação, não é? Discute-se primeiro... Apresenta-se, discute-se e depois delibera-se" (CDD:13).
Mudanças surgidas nas práticas	Processo de Decisão	Democrático		"Geralmente é por unanimidade, essa decisão geralmente é sempre tomada por unanimidade" (CDB:7).

organizacionais / Processo de decisão				
Participação	Participação dos atores	Ambiguidade quanto aos processos		"Como é que promovo essa participação? Essa é muito difícil! É assim: eu tento que toda a gente participe... eu tento que toda a gente participe; Agora, ter assim uma estratégia de levar toda a gente a participar... acho que é um bocadinho complexo e não sei até que ponto posso considerar que existe. Quer dizer: existe o tentar que toda a gente participe, mas daí até eu poder assumir que tenha uma estratégia, não sei se poderei assumi-la" (CDE:8-9).
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Dependente do assunto	"Porque efetivamente ainda não se inteirou do assunto que estamos a tratar e portanto não tem nada a dizer, outras vezes, possivelmente será por outros motivos mas, porque no meio do departamento, há muitas posições, há muitos jogos, muitos interesses e portanto as coisas conforme o assunto e conforme as pessoas reagem" (CDA:8).
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Dependente da personalidade	"Ora bem! Isso é como quando tu estás a dar uma aula! Há colegas que são mais ativos e há colegas que são menos ativos nas suas participações a nível de oralidade" (CDF:7).
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Dependente da personalidade	"Bom... como em todos os grupos, há sempre pessoas que são mais interventivas que outras" (CDE:8).
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável		"Aí poderá haver situações diferentes e atitudes diferentes. Ahhhh, pronto noto que quando peço propostas e para adiantarem o tal tpc de casa, ah, nem sempre consigo colher as respostas de todas as colegas. Falam duas ou três, as outras remetem-se ao silêncio" (CDC:13)
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Dependente da personalidade	"É assim, o grupo não é, digamos, uniforme a esse nível. Temos pessoas que pelo seu, é assim, pela sua maneira de ser já têm mais propensão a participar, não é? nas atividades, digo atividades, quando digo... enquanto atividades, não vou dizer do PAA, atividades mesmo dentro...a atividade que se desenvolve dentro do departamento das reuniões, pronto, que participam, e até dão sugestões dão ideias. Ahh....., há outros que nem, portanto digamos que não, não se abrem tanto e às vezes há anos em que há pessoas que nem sequer ouvimos nas reuniões" (CDD:11).
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Dependente da personalidade	"Há aquelas que realmente estão sempre atentas e dão continuidade aos trabalhos, e há aquelas que ficam um bocadinho mais a ver o que vem" (CDC:13)
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Dependente da personalidade e	"Eu acho que eles são todos participativos, havendo elementos que intervêm sempre uns mais que outros, claro que há uns que gostam de falar mais que outros mediante o assunto que vem à discussão, não é, há uns que pouco falam que são mais tímidos também, mas há sempre três ou quatro que estão sempre a falar em cima do acontecimento, e

			assunto	gostam mesmo de falar, chegaste a ir assistir e vês perfeitamente que são sempre aqueles elementos que falam" (CDB:6)
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Dependente da receção	"Há pessoas que por vezes não, nas reuniões não avançam com determinadas propostas porque acham que os outros colegas vão achar que aquela pessoa, enfim, se está a querer, digamos, exhibir. Também há essa, infelizmente, essa ideia. Quando a pessoa até propõe n coisas já pode não ser muito bem vista pelos colegas. Apercebi-me disso. Infelizmente é assim" (CDD:11).
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Dependente da atividade	"Sobre as atividades, concretamente, é assim, quando há atividades de departamento toda a gente alinha. Aliás, as atividades de departamento são trabalhadas em departamento, e digamos toda a gente está de acordo" (CDC:13).
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Dependente da existência de regras formais	"há pessoas que às vezes, até são os mais novos, nem sempre são os mais velhos, ao contrário do que se podia pensar, que às vezes têm....são mais resistentes a determinadas coisas, e nomeadamente esses procedimentos formais, não é? De, de se fazer as coisas porque está na convocatória "assim ou assado". E eu acho que nós não nos devemos prender a isso, ou então não fazemos nada. Até porque na convocatória até pode falhar uma ou outra coisa, que até tínhamos necessidade de discutir, mas enfim não ocorreu, porque não "olha surgiu isto vamos tratar". Mas há pessoas que realmente, como tu dizes, que ainda são muito fieis a esse tipo de formalidades" (CDD:13).
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Influenciada pela mobilidade docente	"Porque sempre que entra uma pessoa tem uma ideia completamente diferente e depois vem sempre com o argumento, "na minha escola não se fazia assim fazia-se de outra maneira" e o que se fazia na outra escola é que era bom, e portanto é um bocado difícil, conciliar, conciliar isso (CDA:10)
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Influenciada pela mobilidade docente	"De acordo com as personalidades, [a mobilidade afeta o departamento] sem dúvida. (...) e agora de acordo com esta legislação que está a sair, acho está a haver uma grande instabilidade e insegurança e isso vai-se repercutir nas práticas. Sem dúvida" (CDC:15).
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Influenciada pela mobilidade docente	"Para que efetivamente se consiga trabalhar num sentido único, não é andar aos ziguezagues, era aconselhável que efetivamente houvesse uma maior estabilidade temporal dos professores, não é? Portanto, aqui, portanto, no meu departamento, isso se calhar nota-se mais que noutros departamentos, porque digamos, o número de contratados é muito superior, acho que é muito superior em relação aos outros todos; mais difícil é" (CDA:10)
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Influenciada pela mobilidade docente	"Negativa. Porque é assim, não há o tempo, não têm tempo suficiente para se adaptar à escola, ao meio envolvente, para conhecer os alunos e até muitas vezes para tomadas de decisões. Se há uma mobilidade as pessoas nunca estão sempre naquele...naquela escola. " (CDB:8).

Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Influenciada pela avaliação de desempenho	“Já afetou mais. Mas muito mais. Ou seja, houve aqui há uns anos atrás, os professores que estavam de passagem sem dúvida que não se envolviam tanto, não é? Digamos, nos projetos da escola. Eu acho que isto mudou, também lá está uma vantagem, a meu ver, da avaliação de desempenho. Ou seja, se em cada momento cada um tiver que dar mesmo o seu máximo independentemente do ano seguinte não estar cá, o professor realmente vai-se aplicar mais, não é? E eu acho que se têm aplicado mais e têm-se dado muito mais à escola do que se davam anteriormente. E portanto acho que a mobilidade nesta altura, pelo menos do que eu vejo na grande maioria dos professores e falo dos do meu departamento, sobretudo aplicam-se mesmo que no ano seguinte não estejam cá. Se se aplicam para que no ano seguinte estejam cá, isso aí...O que é facto, isso já é outra coisa” (CDD:13).
Trabalho	No departamento	Individualismo		“(...) por toda a tradição anterior dos tempos passados, não há a cultura, nem há... pronto, vou-me ficar só pela palavra cultura de partilha... Portanto, o trabalho colaborativo é algo que não é propriamente uma prática que esteja instituída, certo? Portanto, e eu penso que isso aí acaba por ser um constrangimento ou pelo menos uma dificuldade... que é, o mobilizar os professores para um outro tipo de trabalho, que no fundo é aquele que se espera que se faça no departamento, não é?... Que se articule, que se colabore, que haja trabalho colaborativo e eu acho que esse....é muito difícil de vencer tudo isso, digamos que é uma tradição de individualismo e de cada um trabalhar muito para si, para os seus alunos, na sua sala ... eu acho que ainda está muito assumida essa parte que é o trabalho individual com um grupo de alunos. ... E eu acho que isso está a custar muito a vencer... eu acho que é a parte mais difícil de todas (...)” (CDE:2).
Trabalho	No departamento	Colegialidade balcanizada		“quando há aspetos assim mais específicos há reunião de grupo de recrutamento e eu tento fazer sempre, que quando há essas votações, a reunião de grupo seja antes da reunião de departamento, porque assim, é muito mais fácil eles já virem com as suas decisões relativamente aos seus problemas depois para plenário...”(CDF:14).
Trabalho	No departamento	Colegialidade balcanizada		“ainda não consegui, e se calhar também a culpa é minha, e admito que possa ser, funcionamos dentro do departamento por células, digamos, o trabalho colaborativo entre os professores funciona dentro de cada grupo do recrutamento, ainda não está funcionar a nível do departamento órgão, digamos, global.(...) A nível do departamento, o trabalho colaborativo funciona pontualmente quando de se trata de atividades, nos outros planos não(...)Trabalho colegial dentro do departamento, como departamento, não”(CDA:12).
Trabalho	No departamento	Colegialidade balcanizada		“A nível do grupo funciona, eu pelo menos no meu grupo funciona, tenho, digamos, como já fui avaliador doutros grupos, funciona no grupo de ciências, funciona no grupo de físico-químicas” (CDA:12).
Trabalho	No	Colegialidade		“Dentro de cada escola, os professores que estão nas escolas, acabam por partilhar certo? Agora, quando depois saem das escolas para partilhar no grande grupo, aí é que não funciona. Por isso é que eu disse: partilha existe, mas existe a esse nível. Certo? Porque acaba por ser, acabam por ser esses colegas com quem se está no dia-a-dia, aqueles com

	departamento	balcanizada		quem se partilha” (CDE:12).
Trabalho	No departamento	Colegialidade balcanizada		“É assim: eu penso que, funciona em termos de pequenos grupos (...) eu acho que quando falo em pequenos grupos, eu estou a referir-me às unidades de às escolas, às unidades educacionais, portanto a cada uma das escolas básicas. Eu acho que é assim: Dentro de cada escola, os professores que estão nas escolas, acabam por partilhar certo? Agora, quando depois saem das escolas para partilhar no grande grupo, aí é que não funciona. Por isso é que eu disse: partilha existe, mas existe a esse nível. Certo? Porque acaba por ser, acabam por ser esses colegas com quem se está no dia-a-dia, aqueles com quem se partilha” (CDE:12).
Trabalho	No departamento	Colegialidade artificial		“[A partilha que se faz é] em termos de planificações, em termos de análise de resultados, em termos, pronto, que no fundo acaba por ser um bocadinho imposta pela dinâmica do modo de funcionar do agrupamento... das estruturas do agrupamento... Agora se me perguntares em termos de recursos... bom, aí a coisa não funciona” (CDE:12)
Trabalho	No departamento	Colegialidade artificial		“ [há] construção de fichas conjuntas, há.... também, há planificação, mas, para além portanto, desses materiais que são agendados, que são inscritos na ordem de trabalhos e que portanto se assume que são para fazer e são construídos mesmo em conjunto, portanto é construção conjunta. Aquilo que depois deveria ser uma partilha de coisas que eventualmente não sejam construídas em conjunto, mas que cada um faz e pode partilhar, aí é que é mais complicado e eu penso que falha” (CDE:14).
Trabalho	No departamento	Colegialidade Balcanizada		“Não, não [como departamento não há trabalho de grupo.(...)] “O trabalho de grupo é depois nas reuniões disciplinares, cada grupo reúne faz o que tem a fazer...”(CDB:10).
Trabalho	No conselho pedagógico	Colegialidade artificial		"Agora é assim, há uma dificuldade quando queremos trabalhar a nível de coordenadores é a questão dos horários, não é? Que cada um tem os seus horários, mesmo quando há coordenadores com um grupinho de trabalho mais restrito dentro dos coordenadores, por exemplo dentro da avaliação de desempenho, não é? É um exemplo, quando nos queríamos encontrar há essa dificuldade...(...) Acho que deveríamos juntar mais, mas lá está tem a ver também com essas dificuldades, como ultrapassá-las não deve ser fácil!"(CDC:16)
Trabalho	No conselho pedagógico	Colegialidade artificial		“Depois entretanto, passada essa primeira fase de apreensão, acho que houve um bocadinho, um bocadinho pequenino de abertura...um bocadinho...e se calhar se começou a dialogar...certo? Só que entretanto veio a avaliação de desempenho e eu acho que, mesmo até a nível dos coordenadores de departamento, acho que a avaliação de desempenho, eu acho...e é a minha opinião... que também fez moossa. Eu acho que... partilha-se menos agora, apesar dessa fase em que parecia que as coisas estavam a evoluir no bom sentido e que se ia começar a partilhar, apesar das reuniões interdepartamentais que têm sido feitas, eu acho que neste momento a partilha é aquilo que é

				obrigatório, é aquilo que as pessoas sentem como obrigatório. Portanto, não há partilha no sentido de que eu até estou interessada, deixa-me cá ver, voluntária, espontânea não existe, eu acho que não existe. Salvo raras exceções em que se calhar na relação pessoal, a relação pessoal é outra. De resto acho que não e acho que fez um bocado de mossá. Portanto acho que isso teve influencia..." (CDE:10)
Trabalho	No conselho pedagógico	Colegialidade artificial		"Bom, para ser franco, isto é assim: nós somos elementos do conselho pedagógico, porque estamos nas reuniões. Porque não tem havido, efetivamente, grande aproximação dos diferentes elementos do conselho pedagógico. Mesmo os coordenadores de departamento. Retirando os outros elementos que fazem parte do conselho pedagógico. Fala-se muito em reunir, em ajustar, em uniformizar, mas depois na prática não há, com minha culpa também não é, não me estou aqui a escusar de qualquer responsabilidade, na prática depois acaba por se diluir e tem-se vindo a assistir cada um a trabalhar para seu lado. Ainda não há, uma união de os coordenadores reunirem efetivamente e decidirem coisas em conjunto. (...) Eu acho que se deve a vários motivos, entre eles, o achar que o meu departamento é mais importante do que os outros todos. " (CDA:10-11).
Trabalho	No conselho pedagógico	Individualismo		"Não, [não trabalhamos em grupo]. Para isso sempre que tenho dúvidas a minha tabua de salvação, entre aspas, tu sabes quem, os outros nunca nós nos reunimos. (...) Não, não [há qualquer tipo de trabalho de grupo] " (CDB:8).
Trabalho	No departamento	Colegialidade balcanizada		"Há toda uma série de reuniões para se planificar, preparar, portanto o ano letivo. Isso aí, como as disciplinas são completamente diferentes, geralmente faz-se a nível de grupo de recrutamento. Depois há outras reuniões para fazer o ponto da situação da implementação das planificações. Se estão a ser cumpridas, se não estão a ser cumpridas, constrangimentos, o que é que há, o que é que não há" (CDA:12).
Liderança	Do Coordenador	Ambígua		"eu sei que lidero duma forma mais totalitária, em relação a determinados aspetos, noutros, noutros não(...) é a minha maneira de ser, isto está tudo interligado, isto não se parte, não é?"(CDA:15-16). ;"De qualquer modo eu tenho tentado liberalizar, digamos mais a minha atuação, de maneira a que as pessoas não se sintam constrangidas em participar (...) Mas tenho tentado efetivamente, não ser o todo totalitário"(id:16):.
Liderança	Do coordenador	Mecanicista		"Quando tenho que dar as minhas achegas, pois obrigatoriamente tenho que as fazer. Agora, há situações, em que eu tenho que dar a minha opinião, porque sinto-me responsável como coordenadora, se eu tomo conhecimento de alguns trabalhos e se eu acho que os trabalhos devem ficar mais completos desta forma ou daquela, eu sinto-me na obrigação de..." (CDPE:22). "É assim, aí perante a minha persistência, se calhar foi um bocadinho imposta, certo? Normalmente não é, porque se eu gosto de ouvir a opinião das colegas, não pode ser imposta, certo? Aí teve que ser um bocadinho... não foi no caso de ir...da imposição, mas de persistência, porque via que aquilo estava a ser necessário, pronto, foi assim um bocadinho... (CDC: 23-24).

Liderança	Do coordenador	Democrática		“não vejo, a minha atuação como uma atuação, que leve à inibição da participação dos meus colegas. Aliás, eu até gostaria que eles participassem mais, não para contestar, isto é; pode haver coisas para contestar, mas no sentido de construir, mesmo que fosse a divergir” (CDE:16).
Liderança	Do coordenador	Dispersa		“sou uma pessoa que gosta de unir as pessoas e de gerar ali consensos, de evitar conflitos, sou uma pessoa que não gosta de conflitos, portanto tento ahh, evitá-los, no departamento acho que isso é importante quando há, quando o grupo é grande, e nós sabemos que eles estão lá, não é? por vezes a competição aqui também é elevada, não é? Entre os professores, ahhh....., e penso que, e sobretudo tentei ser, ser um professor como eles que trabalha, que tem turmas que também tem que fazer o trabalho como todos os outros, procurei também, (estou a falar no passado!) como realmente eu, como disse há pouco não gosto de conflitos, portanto tentei também fazer sempre cumprir as diretivas da administração, neste caso da direção da escola, porque também acho que era esse o meu papel”(CDD:22)
Liderança	Do coordenador	Ambígua (imposição e democracia)		“ tento perceber o que se passa observando, fazendo perguntas, mas perguntas que às vezes os professores não percebem, e mediante as respostas tento depois dar orientações para, mas numa forma que não sou a coordenadora, sou uma colega que está a tentar que o colega faça isto ou faça aquilo. E tento ser o mais colaborante possível, com todos, apesar de ter um feitiozinho que eu sei que eu tenho, mas é a minha maneira de ser. Em que exponho as minhas opiniões” (CDF:17);
Liderança	Do coordenador	Democrática		“todos os grupos, todos os meus colegas de grupo podem e devem contribuir com todas as decisões que queiram(...) nunca há imposição da minha parte. São tomadas decisões perante todos do grupo, eu não me imponho, eu dou a palavra a todos e tomam a sua decisão” (CDB:13).
Liderança	Do presidente do conselho pedagógico	Ambígua		“Já tive das duas coisas! Há situações em que permite efetivamente, que as pessoas lhe deem a sua opinião etc e tal, tem outras situações em que não aceita! E...é assim e acabou! Portanto, digamos que, às vezes é um bocado parecido comigo!” (CDA:16).
Liderança	Do presidente do conselho pedagógico	Mecanicista		“há situações em que tem que tomar a decisão. Há ideias diferentes, e em último caso, no fundo, há situações que tem que fazer valer a sua posição. (...) mas fora essas situações, é assim, vai ouvindo, vai ouvindo as pessoas, se acha conveniente, acata, se acha que é menos pertinente, não é que não seja pertinente, mas que Que poderá enveredar por outro caminho, não por aquele, embora sendo pertinente, toma as suas decisões” (CDC:24).
Liderança	Do presidente do conselho	Democrático		“ dá a oportunidade de a todas as pessoas de exporem aquilo que têm e portanto, acho que ele aceita facilmente as ideias e as propostas que chegam; pelo menos dá espaço à discussão. Acho que ele faz isso: que é isso que eu também gostaria que acontecesse no primeiro ciclo” (CDE:16).

	pedagógico			
Liderança	Do presidente do conselho pedagógico	Mecanicista		“embora possa dar ideia, que nos está a consultar, pronto, isto.... Mas no fundo, ele vai dizendo “eu queria que fizessem isto, que fizessem aquilo...”, pronto, é um bocadinho assim, e portanto vamos ter que cumprir, não é? Cumprir isso que nos é pedido” (CDD:26).
Liderança	Do presidente do conselho pedagógico	Mecanicista		“Ele [o presidente do conselho pedagógico] é o diretor do agrupamento e como diretor do agrupamento, se calhar ele ao ser também representante desse órgão, ele por mais que não queira, ele é o diretor do agrupamento. Está tudo dito” (CDF:18).
Liderança	Do presidente do conselho pedagógico	Mecanicista		“tem uma postura firme, não é? Ele exerce a função, ele exerce a função de líder, ele dirige, ele orienta, ele comunica com eficiência, não é? Ele cria um ambiente favorável, e ele sabe liderar, (...) acho que ele tem sempre uma postura firme” (CDB:13).

ANEXO – D – ANÁLISE DE CONTEÚDO –
A PERSPETIVA DOS DOCENTES DE DEPARTAMENTO

A PERSPETIVA DOS DOCENTES DE DEPARTAMENTO				
DIMENSÕES DE ANÁLISE		CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação Coordenador e Elementos do Departamento	Reduzida autonomia / Controlo		“Acho que exige um pouco mais a nível de orientação dos colegas, por exemplo, também a nível de acompanhamento da legislação, e também provavelmente também, a nível de, falo pelo meu departamento, de gestão dos grupos disciplinares. Há menos autonomia dos grupos e o coordenador se calhar tem um pouco mais de atribuições do aquilo que tinha no passado. Atribuições, que eram mais do delegado de grupo, e agora, passaram para o coordenador” (D1DCSH:1).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação Coordenador e Elementos do Departamento	Controlo		“Normalmente, é os que são indicados para pôr na ordem de trabalhos, quando é de departamento, normalmente a ordem de trabalhos vem com orientações da direção. “ (D2DM:10).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação Coordenador e Elementos do Departamento	Controlo		“Depois quando é necessário implementar, e eu também daquilo que tenho visto, ela vai perguntando, quando os documentos têm a ver com o grupo, por um lado há um delegar da parte dela, outras vezes, acho que há uma excessiva preocupação e por aquilo que está... acho que podia promover um bocadinho mais a autonomia do próprio grupo quando há documentos que estruturam uma coisa do grupo disciplinar e não haver aquela... tanta preocupação mas por um lado, há esse acompanhamento, nós sentimos que ela quer acompanhar e vamos implementar e isso é muito positivo; só acho que às vezes é excessivo porque em questão de gestão de tempo e de não gerar stress quando as pessoas estão a implementar, principalmente há a questão de cumprir os prazos e há um zelo da parte dela para que os prazos sejam cumpridos, mas por vezes há um zelo em gerir ritmo de trabalho, em constante querer acompanhar, que acaba por gerar um bocado de stress em quem está a fazer” (D1DCSH:7).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação Coordenador e Elementos do Departamento	Controlo		“Eu sinto! Eu sinto esse controlo! Eu sinto esse controlo e senti-o em situações muito concretas. Não sei se é pertinente que haja esse tipo de controlo, não sei! Ou se deve haver, se calhar deve ser feito de outra forma, de forma que nós não nos sintamos menos importantes, que não sintamos tanto essa hierarquia. Nós sabemos que existe, está implícita uma hierarquia, mas tão destacada! Tu estás aí em baixo tu é que...não é? Se calhar tínhamos tudo para ganhar se fosse um bocadinho mais esbatido. Mas passa pela pessoa em si” (D1DPE:14).
Coordenador e Elementos do Departamento:	Relação Coordenador e Elementos do Departamento	Controlo		“A partir do momento... A partir do momento que é responsável também pela avaliação dos professores, sim, sim [o coordenador de departamento tem uma maior função de controlo dos professores do que o que tinha antigamente] [e eu] (...) Sinto, sinto, sinto. Sinto. Completamente. Eu acho que não era por aí.

Relações e Funções	Departamento			
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação Coordenador e Elementos do Departamento	Controlo		“Quer dizer. controla.... porque eu acho que..... nós sabemos que temos muita documentação, muitas atividades que temos que fazer e, eu acho que isso já se faz de forma rotineira não é? Ela controla, porque ela tem que ver se as coisas estão feitas, se estão entregues e há um controlo, não aquele controlo para controlar, não sei, (...) mas para controlar de forma a ver que está tudo em ordem sim, sim, nesse caso sim, se algum colega, por algum motivo, se esqueceu ou por lapso não enviou um documento ou muitas vezes, um <i>mail</i> que não foi, ou um anexo que ficou esquecido sim, sim, sim, ela chama a atenção, e pede o documento, alerta o colega, sim, nesse aspeto sim, há controlo” (D2D1C: 8-9).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação Coordenador e Elementos do Departamento	Controlo		“Acho, acho, acho que sim, porque na supervisão pedagógica há ali uma linha muito ténue a separar o que é supervisão e o que é controlo. E acho que ao possibilitarem o coordenador de departamento a fazer a verdadeira supervisão pedagógica, está dum certa forma.... ele pode ter muito maior controlo do que os professores dentro do departamento fazem. E sim, a esse nível sim” (D2DL:15).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação Coordenador e Elementos do Departamento	Controlo		“Sim, acho que sim, acho que também se está a tentar que ele faça isso [que exerça a função de controlo sobre os professores]. Agora Acho que sim, acho que tem sido atribuído esse papel, não é? Até porque enquanto avaliador, não é? Tem que controlar. E mesmo que não queira, não é?...” (D1DM:9)
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação Coordenador e Elementos do Departamento	Controlo		“Eu sinto o controlo. Sinto. Agora não sei se é por ele ser atribuído, por ter sido dado como cargo, ou se tem a ver com o caso específico do nosso departamento e das características da coordenadora. (...) Em relação à minha coordenadora, eu acho que há uma necessidade de controlo de... eu sinto, naquilo que estou a fazer, que estou a ser controlado, quando está presente e mesmo quando não está presente, há uma procura de acompanhamento de ver como é que as coisas estão a andar, até em aspetos que, se calhar, em outras circunstâncias não sentia. E sinto mais controlo agora e aqui, do que aquilo que sentia, se calhar, noutras escolas por parte do coordenador, da coordenadora” (D1DCSH:12).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação Coordenador e Elementos do Departamento	Controlo		“Não senti! Não senti! Não se sente, mas existe. (...) Só a questão de termos de apresentar os relatórios, das atividades, daquilo que se faz, ou por exemplo: o controlo é visível quando nos pede o relatório das planificações, se estão a ser cumpridas ou não, o cumprimento das planificações e se não estão a ser cumpridas, porquê? Justificar. É uma forma de controlar. Nesse aspeto aumentou” (D2DCSH:11).

Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação Coordenador e Elementos do Departamento	Controlo		“Também em função disso [da avaliação de desempenho docente]! Sem dúvida! Principalmente em função disso. E eu, ano passado então, que foi onde foi implementada... (...) Eu pedi avaliação e então aí... Sem dúvida! Mas não é uma coisa que ... é um controlo, eu acho que às vezes sinto, raramente, sinto um pouco aquela pressão de, de, de, estar a ser controlado, mas... e se as tarefas estão a ser feitas e essas coisas todas” (D1DCSH:12-13)
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação Coordenador e Elementos do Departamento	Controlo		“ [A avaliação de desempenho é uma forma de aumentar o controlo sobre os professores]! Também é! Pelo menos cria uma relação diferente, mais estreita, para o bem ou para o mal, entre o coordenador e os elementos do departamento. Estão a ser avaliados por...” (D2DCSH:11).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação Coordenador e Elementos do Departamento	Controlo		“há coisas que eu acho que, não havia necessidade, principalmente a nível de grupo. Eu acho que agora há aquela coisa de que, o coordenador está em cima de tudo o que é as tarefas de grupo e no nosso caso específico do grupo de geografia, eu sinto que, há talvez menos liberdade para o grupo em si e tudo passa pelo departamento e tudo tem de ser controlado pelo coordenador de departamento e aí sentimos mais esse controlo. Se calhar até é a área em que sinto mais isso, aquela preocupação por atividade. “Já está feito? Olha e, como é que vocês vão fazer? Temos uma...Mas vão fazer desta maneira? Vão fazer daquela?” E se calhar, eu prefiro, quando me atribuem uma tarefa, que haja um controlo, mas que seja feito numa fase... que haja uma maior confiança, deixem-me fazer e no fim... “ (D1DCSH:13).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação Coordenador e Elementos do Departamento	Controlo		“Eu acho que sim, [que tem sido atribuída ao coordenador uma maior função de controlo] por isso achei piada à tal, à tal atitude da própria coordenadora, quando via que não havia mais ninguém a ser responsabilizado, escolhia em cada grupo alguém para trabalhar diretamente com ela. Para ter essa necessidade, e para poder responder ela, àquilo que lhe pedem, não é? ou seja, uma coisa é, pedir atas, pedir documentos a um grupo, que depois não aparecem e aquela preocupação de no final andar a corrigir informação, para depois poder na <i>pen</i> do departamento estar lá tudo direitinho, por isso...(...) Não, [o controlo não tem a ver com poder] é uma necessidade de mostrar trabalho. É uma necessidade de cumprir com as metas que lhes são atribuídas. Percebes? Isto é: tu tens que fazer isto, precisamos de ti neste sentido, então, tens que colher este tipo de informação. Pronto e é neste sentido” (D1DE:16).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação Coordenador e Elementos do Departamento	Controlo		“A grande preocupação nas reuniões de departamento é verificar se a ata está feita, verificar se as assinaturas estão feitas, verificar se os relatórios das atividades foram ou não foram entregues; não é discutir se, pá para o ano temos que fazer antes assim, ou vamos fazer assado, sugestões ou propostas, é mais ver se o que é para fazer está feito, se, se aquilo que nos exigem está cumprido, mais do que às vezes fazer esse, esse balanço” (D2DE:13).

Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação entre grupos do Departamento	Articulação débil		Olha, com muita honestidade é assim: a nível de grupo, sinto-me muito mais ativo, a nível de grupo, do que a nível de departamento. Por exemplo, em grupo disciplinar, nestes últimos anos, dois, três anos, não só pela [nome D] como também pelo [nome C] eu tinha sido a pessoa escolhida para ser mais fácil. Então trabalhei imenso, desde exames de equivalência, matrizes, tudo aquilo que uma pessoa possa imaginar, critérios de avaliação, por aí fora” (D1DE:11).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação entre grupos do Departamento	Articulação débil		“O grupo no sentido lato da palavra por... em alguns momentos não corresponde a essa designação, não é um grupo, são dois grupos, poderão ser dois grupos, poderão... em momentos. (...) O grupo revela-se em muitos momentos coeso, com um discurso linear, todos no mesmo sentido, todos com vontade de fazermos as coisas. Mas noutros momentos existem, que é um bocadinho... alguns elementos repreendem, estão ali mais como dedos indicadores de que, olha não é por aí, é por aqui, se calhar num tom e numa atitude um bocadinho mais acelerada” (D1DPE:10).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação entre grupos do Departamento	Articulação débil		“Os grupos funcionam ainda muito estanque, a nível de departamento. Por mais que se fale em articulação, muitas vezes articula-se com outros departamentos e dentro do departamento não existe” (D1DL:6).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação entre grupos do Departamento	Articulação débil		“E por exemplo uma coisa que eu noto e que se devia, se calhar, fazer um bocadinho mais, é a nível de articulações. As articulações que são pedidas que haja entre os departamentos podia perfeitamente haver e dentro do departamento.(...) Os professores dos sétimos A, sétimo B, sétimos C, sétimo D sentavam-se, não é? e diziam bem: em quê que o teu programa vem ao encontro do meu, o que é que nós podemos trabalhar em conjunto, na mesma altura? Porque isso é possível de se fazer. (...) E, eu acho que isso é mais trabalho cooperativo. Eu acho que isso não existe muito, muito, porque mesmo a nível de interdependências de recursos ou de tarefas que são outras dimensões do trabalho cooperativo, eu acho que não existe muito” (D2DL:14)
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação entre grupos do Departamento	Articulação débil		“Até nas articulações é difícil. Articular com os do mesmo departamento, ainda há ali uns ajustes que com jeitinho, ainda se leva, se as pessoas gostarem umas das outras. Se houver atritos nem pensar! Fora do departamento esquece. Entre departamentos... entre grupos de departamentos diferentes esquece. Aqui não, se consegue. Eu não consigo” (D2DM:12).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação entre grupos do Departamento	Articulação débil		“É complicado, é complicado, é assim: é difícil quer pela distância das escolas, quer pela falta de transportes, depois não há verbas por muita boa vontade que tenha, é difícil porque onde é que nós vamos daqui para lá sem transportes e sem dinheiro. Temos é que pensar e adaptar as coisas à nossa realidade. Não podemos é programar as coisas e dizer sim senhora, vamos fazer, todo o departamento e realmente era o ideal, mas não é viável, porque muitas vezes depois as atividades é sobrecarga de encarregados de educação de tudo o mais, porque nós, não é viável porque é

Relações e Funções				muito longe. Agora é preferível fazer uma e pronto...” (D2DPE:12).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação entre grupos do Departamento	Articulação débil		“Só no início do ano é que foi feita uma reunião, em que houve essa ligação interdepartamental e lá está, depois estagnou, ficou por aí. Portanto, a esse nível se calhar não houve um interesse em manter, porque seria por exemplo outra coisa que seria interessante fazer, dentro do departamento, estão lá: Português, francês, inglês, a nível do terceiro ciclo, seria interessante, às vezes, nós fazemos isso, mas é a título pessoal, os que fazem porque se interessam, falar com a professora de francês, inglês, porque é tudo línguas não é? Que metodologias? Que estratégias? Olha, não é? esta turma: porque temos as mesmas turmas em conjunto...(...) E por exemplo uma coisa que eu noto e que se devia, se calhar, fazer um bocadinho mais, é a nível de articulações. As articulações que são pedidas que haja entre os departamentos podia perfeitamente haver e dentro do departamento” (D2DL:14).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação entre grupos do Departamento	Articulação débil		“Acho que não, porque não tem conhecimento. Ou seja há determinado tipo de situações, competências e metas que... específicas a cada grupo disciplinar que o coordenador não tem conhecimento. (...) Eu falo-te em termos gerais. É assim não te estou a falar neste caso. É evidente que se formos a um coordenador de história perguntar o que é que se faz em educação física, quer dizer, de certeza que não sabe” (D1DE:17).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação entre grupos do Departamento	Articulação débil		“Não. Não consegue [desenvolver a articulação entre os membros do departamento] ” (D2DE:16).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação entre grupos do Departamento	Existência de articulação		“Agora, dinâmicas dentro do departamento. Acho que não. (...) E depois o que eu noto é que, trabalhamos muito por ciclos, fora da reunião. Fora da reunião eu noto que há uma grande interação; por exemplo, eu falo por mim. Há uma grande interação com a professora de francês e Inglês, há! Há e nós falamos e casos às vezes complicados, e nós temos tendência não é? Porque é as línguas e falamos. Isso sim, mas não é que seja promovido pelo coordenador. É porque as pessoas se interessam pelos alunos e querem o melhor” (D2DL:15-16).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Relação entre grupos do Departamento	Alguma articulação		“acho que ele tenta que as pessoas conversem e tentem entreajudar-se. (...) Sempre que ele pode. Ó pá, é obvio que ele nem sempre está cá, não é? e que nem sempre tem disponibilidade para “olha, fulano precisa disto ou fulano precisa daquilo”, mas acho que vai ficando a ideia de que temos que trocar, trocar ideias e trocar opiniões. E então, o pessoal também vai tentado fazer isso. Sim” (D1DM:10).
Coordenador e	Relação entre	Articulação forte		“ [a coordenadora] consegue [desenvolver a articulação entre os vários membros, do departamento], porque nós

Elementos do Departamento: Relações e Funções	grupos do Departamento			estamos sensibilizados em termos de articularmos as nossas tarefas... (D1DPE:15).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do coordenador	Obtenção da eficácia / resultados escolares		“Antigamente o coordenador não tinha que se preocupar tanto com os professores, entre aspas, a nível de avaliação, preocupações com sucesso. Hoje em dia, como se põe a tónica nisso mesmo, o coordenador terá que se preocupar nesse aspeto também” (D1DL:1)
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do coordenador	Obtenção da eficácia / resultados escolares		“Há outros documentos que ela apresenta de forma mais detalhada creio eu. Mas agora estou a pensar que isso não são documentos estruturantes, estava a pensar por exemplo a nível de análise de resultados, e isso, analisamos até à exaustão. (...) E não há ninguém que não possa dizer que não sabe quantas notas houve ou negativas ou como é que a escola está a nível do posicionamento, não! Isso, sabemos tudo, muito, muito bem” (D2DL:4-5).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do coordenador	Obtenção da eficácia / resultados escolares		“Normalmente essa ordem de trabalhos e os elementos já são preparados, previamente preparados pelo coordenador, que já leva elementos, por exemplo, imagina que vamos analisar os resultados no final do primeiro período ou comparar com os resultados, o coordenador já leva esse trabalho praticamente feito. Nós só temos de fazer a análise” (D2DL:12).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do coordenador	Obtenção da eficácia / resultados escolares		“... depois as gerais de departamento têm a ver com a gestão do ano, não é? com as planificações no início do ano, planificações, depois no final é as avaliações, fazer aqueles balanços de sucesso e não sei quê. Tem sido mais ou menos isso” (D2DM:10).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do coordenador	Obtenção da eficácia / resultados escolares		“Nos outros assuntos, aliás ao longo do ano aquilo que nós fomos fazendo foi sobretudo a organização, o pensar as atividades e organiza-las e dividir as tarefas. (...) Ah, sim, [e] a reflexão sobre a avaliação, com os documentos, e segue sempre os relatórios de cada grupo, para depois também compilar e fazer um relatório para apresentar no pedagógico” (D2DCSH:9).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do coordenador	Obtenção da eficácia / resultados		“As atividades, é avaliações, momentos de avaliação, análise de resultados. Tem a ver com o plano anual de atividades logicamente” (D1DE:15).

Relações e Funções		escolares		
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do coordenador	Obtenção da eficácia / resultados escolares		“A nível da exigência de mais relatórios, o dar satisfações, sobretudo, o que é bom, não é? (...) Satisfações é o relatório, satisfação... dos resultados alcançados, o que quer que seja. Nesse sentido aumentou, claro, isso [trabalho burocrático] aumentou para todos” (D2DCSH:11).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do coordenador	Representante do Conselho pedagógico e do MEC	Veículo de transmissão de informação para o Departamento	“Ora bem, o que a minha coordenadora tem se calhar de bom, de muito bom, é que ela gosta de liderar, ela gosta de coordenar; que é uma pessoa interessada, que se preocupa com as leis, com as coisas que, não é? Com a base que sustenta a dinâmica do... pronto com a parte mais burocrática, é de tal maneira filtrada, que às vezes até nos asfixia. “ (D1DPE:3).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do coordenador	Representante do Conselho pedagógico e do MEC	Veículo de transmissão de informação para o Departamento	“E acho que é uma pessoa que, antes das reuniões, que se prepara para as reuniões, que lê, que prepara, mesmo a nível de legislação que tenta ao máximo estar por dentro da legislação e que nos faz chegar normativos legais que tenham saído e acho que sim, que faz um esforço para conseguir desempenhar da melhor forma as mesmas funções” (D2DL:3-4).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do coordenador	Representante do Conselho pedagógico e do MEC	Veículo de transmissão de informação para o Departamento	“Eu acho que é uma pessoa que está constantemente preocupada em atualizar-se, a nível de legislação. E agora, sabemos que sai em catadupa, e tenta gerir o grupo dessa forma não é? Tendo em conta a parte legislativa, a parte, daquilo que se tem que fazer. Acho que é uma pessoa, por acaso, atenta e gosta de fazer as coisas de forma muito certinha” (D2DCSH:2).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do coordenador	Representante do Conselho pedagógico e do MEC	Veículo de transmissão de informação para o Departamento	“É assim, todas as mudanças que ocorrem, ele só dá a conhecer em reunião de departamento. Essa reunião só é marcada, depois do pedagógico... no pedagógico terem sido falado, ter sido ponto de ordem, não é? Depois...Ele não fala por iniciativa própria, “olha saiu uma coisa, vamos analisar”, não. Primeiro, no pedagógico dão-lhe indicação e depois só a partir daí é que ele fala” (D2DM:7-8).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do coordenador	Representante do Conselho pedagógico e do MEC	Veículo de transmissão de informação para o Departamento	“Eu acho que a ideia que, a nível de ... infelizmente a ideia que eu tenho, é que o departamento serve para compilar temática, informação, agregar essa informação de vários grupos e depois levá-la ao... como não estou presente não sei como ela é exposta, não é? Pode às vezes até nem ser exposta, e ser um pró-forma só, isto é; reúne-se, está tudo feito,

Relações e Funções				está uma ata feita, que se fala naqueles tópicos, depois ficou por aí. Não sei. Mas é mais só informativo” (D1DE:11).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do coordenador	Representante do Conselho pedagógico e do MEC	Veículo de transmissão de informação para o Departamento	“Parece-me que sim, parece-me que sim, porque de facto a exigência é maior a nível de documentação. (...) [o coordenador tem] que preparar, que entregar, que dar a conhecer, eu acho que, sim senhora, o trabalho do coordenador a nível burocrático aumentou, acho que sim” (D2DPE:11).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do coordenador	Representante do Conselho pedagógico e do MEC	Veículo de transmissão de informação para o Departamento	Trabalhámo-los em departamento e somos sempre...e recebemos sempre os documentos, quer na plataforma, quer no <i>mail</i> , por <i>mail</i> . Ela transmite muito bem a informação. De todos os coordenadores que tivemos... toda a situação, mesmo que não pareça muito importante ela transmite e, tira dúvidas, está sempre disponível” (D1D1C:2).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do coordenador	Representante do Conselho pedagógico e do MEC	Veículo de transmissão de informação para o Departamento	“É assim: é um órgão de informação, mas também é um órgão de formação, nós também nos construímos, nós formamos, nós formamos os documentos, elaboramos. De início pode, em muitas das reuniões, o grande peso era a informação. (D1DPE:6).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do coordenador	Representante do Conselho pedagógico e do MEC	Veículo de transmissão de informação para o Departamento	“Pronto, informa, que saiu aquilo e depois se houver algum ponto que tenha sido solicitada a sua discussão especificamente em pedagógico é feito, senão não se fala. Quer dizer dá a informação que existe, é como se fosse um memorando, “ta aquela ‘ta aquela, tá aqueloutra” nas informações diz, mas não se discute” (D2DM:8).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do coordenador	Representante do Conselho pedagógico e do MEC	Veículo de transmissão de informação para o Departamento	“eu acho que ela é bastante célere a dar a informação. Quando sai alguma coisa...(…) Dá a informação, primeiro envia <i>mail</i> normalmente e depois na reunião de departamento volta a reforçar que fez aquilo, para que os colegas tenham conhecimento daquilo”(D1DCSH:7).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do coordenador	Representante do Conselho	Veículo de transmissão de	“Pronto, aquilo que ... é lido basicamente a minuta da reunião do pedagógico, imagina saiu o despacho normativo tal, e diz respeito a isto, não é?... Portanto, e à partida fica-se por ali, se alguém perguntar alguma coisa remete-se para

Departamento: Relações e Funções	Coordenador	pedagógico e do MEC	informação para o Departamento	outro órgão que possa dar resposta, é por aí” (D2DE:10).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do coordenador	Representante do Conselho pedagógico e do MEC	Exercício de controlo/supervisão sobre o departamento	“Óbvio que sim, [que aumentou o trabalho burocrático para o CD]. Sem sombra de dúvida, como é óbvio. Acho que sim”(D1DM:9).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do coordenador	Representante do Conselho pedagógico e do MEC	Exercício de controlo/supervisão sobre o departamento	“Aumentou [o trabalho burocrático para o CD] claro! Aumentou para todos, também aumentou para ele” (D1DL:9).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do coordenador	Representante do Conselho pedagógico e do MEC	Exercício de controlo/supervisão sobre o departamento	“A burocracia no geral nas escolas [aumentou], professores, diretores de turma e claro o coordenador. Eu acho que sim” (D2DL:15).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do coordenador	Representante do Conselho pedagógico e do MEC	Exercício de controlo/supervisão sobre o departamento	“Burocrático acho que sim, mas nada que não seja pertinente. Eu acho que.....Não há nada, que possa cortar. O que é pedido é estritamente necessário, não dá para fazer de outra maneira” (D2DM:14).
Coordenador e Elementos do Departamento: Relações e Funções	Função do coordenador	Representante do Conselho pedagógico e do MEC	Exercício de controlo/supervisão sobre o departamento	“Também acho que nos últimos anos, sinto que há muitos mais papéis para preencher, tudo o que é aspetos da vida da escola, desde os conteúdos até atividades tudo, tudo, é necessário haver papéis e registos e, isso acho que aumentou muito” (D1DCSH:12).
Coordenador e Elementos do Departamento:	Função do coordenador	Representante do Conselho pedagógico e do	Exercício de controlo/supervisão sobre o	“A nível da exigência de mais relatórios, o dar satisfações, sobretudo, o que é bom, não é? (...) Satisfações é o relatório, satisfação... dos resultados alcançados, o que quer que seja. Nesse sentido aumentou, claro, isso [trabalho burocrático] aumentou para todos” (D2DCSH:11).

Relações e Funções		MEC	departamento	
Mudanças Surgidas nas Práticas Organizacionais / Processo de Decisão	Processo de decisão	Hierarquia		“A figura do diretor é muito usada na boca do coordenador e qualquer assunto que às vezes é menos fácil de lidar, o diretor é o salva vidas, põe-se tudo na boca do diretor para se sair um bocadinho menos responsabilizado ou menos... mais airoso se calhar um bocadinho, o facto realmente de ser nomeado é uma mais-valia para quem gosta de estar nesse papel” (D1DPE:8).
Mudanças Surgidas nas Práticas Organizacionais / Processo de Decisão	Processo de decisão	Controlo		“Parece que qualquer informação que vem é de certa maneira controlada ...(...) Atualmente, quer dizer a [nome D], ela tentou lutar contra a maré, ou seja ela tentava levar as nossas propostas, só que era aquilo que eu te disse há bocado, a ideia que eu tinha é que havia um desfasamento de tempo, por isso relativamente ao passado recente, sinto que a informação que vinha, pronto, era a informação que já estava definida ou pré definida, sendo do conselho pedagógico, sendo diretor, e eles no fundo de certa maneira vinculavam isso, tenho a noção que eles os dois tentavam não votar contra, contra o diretor e contra os interesses do diretor e contra a maneira de ser, tentavam ir de bom grado. (...) Atualmente a ideia que eu tenho é que as pessoas ou se resignavam e tentavam-se acomodar um bocado já que tinham que estar lá e tinham, tentavam não ser tão protagonistas como poderiam ser” (D1DE:8-9).
Mudanças Surgidas nas Práticas Organizacionais / Processo de Decisão	Processo de decisão	Ambiguidade quanto às situações		“Eu acho que há situações em que sim, em que o departamento toma uma decisão, e a nossa decisão prevalece. Outros casos, acho que não, não é possível, porque por mais que nós queiramos, não é? Há determinadas situações em que a nossa opinião, não, não, não prevalece, não é? Porque havendo alguém acima de nós, não é? Com um poder superior ao nosso, então aí, pode vir de encontro àquilo que é pedido ou não” (D1DM:3).
Mudanças Surgidas nas Práticas Organizacionais / Processo de Decisão	Processo de decisão	Ambiguidade quanto aos processos		“Às vezes tem a ver com o tal prazo de que te falei! Às vezes há informação que nos chega, que já passou! (...) Por mais que uma pessoa queira as decisões já foram tomadas. Pronto e mesmo quando nós ... e isso, já aconteceu várias vezes, solicitamos a nossa opinião, ou que seja transmitida de novo, pronto, parece que já vai fora de prazo” (D1DE:6).
Mudanças Surgidas nas Práticas Organizacionais /	Processo de decisão	Ambiguidade quanto aos processos		“ [É um órgão] [Mais] de informação, quando as coisas nos chegam já muitas vezes não há tempo para decidir. Embora, também a gestão da escola agora esteja feita de uma outra forma, não é, com o cargo do diretor, e com a questão da autonomia, pronto as coisas também estão diferentes, mas isso não invalida que se ouçam as opiniões, porque... eu acho que se está a instalar um bocadinho dentro da nossa classe, o ir para reuniões, sem preparar, sem

Processo de Decisão				as preparar, porque à partida quando nos chega uma reunião, ou quando sai uma convocatória, tu tens uma ordem de trabalhos, tens que pensar, o que é que lá vai ser dito” (D2DE:7).
Mudanças Surgidas nas Práticas Organizacionais / Processo de Decisão	Processo de decisão	Ambiguidade quanto aos processos		“há determinados, há determinados momentos que há tomadas de decisão, por exemplo, no plano anual de atividades, não é? Há (...), são discutidas, depois são consideradas as atividades que ficam só para a responsabilidade do grupo disciplinar, há outras atividades que passam para o departamento...(…) é assim, há tomadas de decisão, concretas. (...) Não tantas, como se calhar poderia ser, mas também somos tantos, que eu não sei se... às vezes também fica a pergunta, como é que as coisas deveriam ser feitas, dessa forma” (D1DE:13).
Mudanças Surgidas nas Práticas Organizacionais / Processo de Decisão	Processo de decisão	Ambiguidade quanto aos processos		“Quando é preciso tomar decisão é: quem concorda, quem não concorda, as pessoas manifestam-se, contam-se as pessoas que concordam e as que não concordam ...(...) Há debate às vezes, mas continuo a dizer que não há debate, nas vezes que eu acho que seriam as desejáveis, na minha opinião”(D2DE:12).
Mudanças Surgidas nas Práticas Organizacionais / Processo de Decisão	Processo de decisão	Ambiguidade quanto aos processos		“ O coordenador normalmente até faz o trabalho de casa e apresenta algumas propostas, não é? Daquilo que se pode fazer, e depois se há consenso logo à partida, há logo consenso, não há problema, se não há consenso, então vota-se e tenta-se escolher a melhor opção” (D1DM:7).
Mudanças Surgidas nas Práticas Organizacionais / Processo de Decisão	Processo de decisão	Controlo Hierarquia		“ Acho que, acho que a coordenadora tem sempre uma última palavra e acaba por por...e também faz parte das funções dela, juntamente talvez com um ou outro professor que também por outros cargos que tenham, como coordenador dos diretores de turma, que está no nosso departamento, que acabam por, pronto, poder, também ter um conhecimento maior que quando é preciso no fim tomar uma decisão final, eles acabam por ter uma maior influência” (D1DCSH:9-19).
Mudanças Surgidas nas Práticas Organizacionais / Processo de Decisão	Processo de decisão	Ambiguidade quanto à receção		“ [o departamento] é um órgão onde são tomadas algumas decisões, não tantas como eu acho que às vezes podiam ser tomadas e muitas informações...(…) Não são...não são tomadas tantas como aquelas que eu acho que devam ser tomadas, [porque] (...) um: pelo próprio sistema e legislação que está tomada, dois; (...) parece que há uma dificuldade em as coisas chegarem até lá acima, no máximo. Por vezes, há uma perda de informação, mas também... mas também eu acho que tem mais a ver com o próprio sistema, a maneira como as coisas funcionam, e também a

Decisão				própria tarefa do coordenador, que tem que apanhar tudo o que vem de uma reunião e depois passar e só o coordenador é que está presente depois nas reuniões do conselho pedagógico (...) Aquilo que eu sinto é que, há muitas coisas que fazemos, tomamos decisão e que noto que elas chegam lá ou algumas, mas também noto que há algumas coisas que não chegam e eu não tenho a certeza porque é que elas não chegam lá, se é pelo próprio sistema em si ou se elas são ouvidas, mas depois por causa de serem diferentes de outras, não são aplicadas” (D1DCSH:4)
Mudanças Surgidas nas Práticas Organizacionais / Processo de Decisão	Processo de decisão	Democrático		“É muito democrático. O coordenador normalmente até faz o trabalho de casa e apresenta algumas propostas, não é? Daquilo que se pode fazer, e depois se há consenso logo à partida, há logo consenso, não há problema, se não há consenso, então vota-se e tenta-se escolher a melhor opção. Nunca nada é imposto. A menos que venha imposto de cima, não é? se é uma coisa que se pode decidir ou outros decidirem e discutir em departamento, é discutido e a decisão depois é o mais unânime possível. É óbvio que nem sempre se consegue 100% de consenso, não é, mas vai sempre pela maioria. É o que a maioria acha que se tem que fazer” (D1DM:7).
Mudanças Surgidas nas Práticas Organizacionais / Processo de Decisão	Processo de decisão	Democrático		“A decisão final é sempre por maioria, como é óbvio. O resto discute-se bastante, fala-se, poe-se as questões, todos são ouvidos, nunca houve...nunca reparei que alguém fosse posto de lado por dizer alguma coisa. É claro, há sempre um que discorde ou dois ou três, mas isso faz parte de qualquer discussão! É sadio!” (D1DL:7).
Mudanças Surgidas nas Práticas Organizacionais / Processo de Decisão	Processo de decisão	Democrático		“Eu acho que, Um: em boa parte eu acho que é democrático! As pessoas... eu pessoalmente sinto que sou ouvido no processo de tomada de decisão. (...) mas a maior parte das vezes os grupos são ouvidos e depois temos a oportunidade de partilhar e depois, entretanto, a decisão é tomada. Eu acho que, de que eu me lembre, em termos de coisas que foram discutidas em departamento, eu sinceramente não me lembro de ter havido nenhuma decisão em que a gente não tenha sido ouvido, e em que não tenha sido debatido e levado. Agora, o que eu acho que acontece é que às vezes nem sempre, e é o que é normal, aquilo que é a minha opinião acaba por ser a decisão final” (D1DCSH:9-19).
Participação	Participação dos atores	Ambiguidade quanto aos processos		“Mas o que acho que, a par disso também tem que estar, é a parte humana é a parte da acessibilidade, ela tem que ser acessível no sentido de partilhar, não tomar como seu todo o discurso, todas as ideias, todas, tudo o que lhe, não é? E às vezes, ou das duas uma, ou nós nos calamos e depois somos acusadas, porque nos calamos, mas calamos porque estamos coagidas e estamos submetidas a uma pressão, nomeadamente psicológica, porque há quem o sinta, ou então participamos e nesse sentido.... eu falo, falo como... pessoalmente com a minha vivência, mas também falo com, de acordo com o feedback que recolho de elementos do grupo; (...) se calhar as coisas conseguiam-se doutra forma, duma maneira mais saudável, duma maneira mais produtiva, se houvesse essa abertura, essa parte humana,

				essa parte sem o discurso, não ser tanto na primeira pessoa” (D1DPE:3).
Participação	Participação dos atores	Ambiguidade quanto aos processos		“Passa-nos as informações... Eu acho que também há algum receio de chegar à parte de, ah, ter que ouvir a nossa opinião, e isso começa logo na leitura da reunião..., da ata da reunião anterior para ver se está tudo bem escrito ou não... E às vezes é uma questão ... Porque eu sinto, por exemplo, situações em que não se chama os nomes corretos a determinados organismos, não se chama, ah, mesmo os próprios órgãos da escola, os cargos, às vezes não se chama os nomes corretos e quando se dá essa sugestão, as pessoas já ficam melindradas com isso, e eu acho que isso... começa logo por aí. A dificuldade passa por aí, é logo aí o receio” (D2DE:13).
Participação	Participação do atores	Ambiguidade quanto aos procedimentos		(...) Não se devia sentir. Até pode, até pode ter essa função, sim, mas não se deveria sentir. (...) Há ali um constrangimento da parte dos colegas porque a gente sabe perfeitamente que depois não.... Depois é assim: há sempre aquele receio de dares aquele passo, porque nunca não sabes até que ponto vai ser recetiva ou não” (D2DPE:12).
Participação	Participação do atores	Ambiguidade quanto à receção		“... mas como eu referenciei atrás há momentos que, não sou eu como... que nos fazem ficar caladas, é melhor ficarmos caladas do que levarmos depois um puxão de orelhas (...) quando participava e quando eu dava uma ideia ou quando... a minha ideia simplesmente não era ouvida e a mesma, a mesma... só que por outras palavras ou dita por outra pessoa era repescada, era valorizada. Aconteceu-me imensas vezes. (...) Porque eu não estou a falar só... às vezes não somos só repreendidos pelo coordenador, também temos outros elementos que também nos repreendem e nos deixam pouco à vontade” (D1DPE:9-10).
Participação	Participação dos atores	Ambiguidade quanto à receção		“o que eu estou a notar neste momento no departamento é que há pessoas que não.... Que se absterem de dar a sua opinião. Porquê? Porque muitas vezes essa opinião não é bem vista, ou porque eu dou a minha opinião e porque não é assim... Houve momentos em que isto não se notou. Mas a partir duma determinada altura, isto criou-se ali um...eu costume dizer que se criaram ali duas alas, a lala do sim e a ala do não e a ala e talvez uma ala do talvez, porque uma pessoa nunca sabe até que ponto pode... até onde pode ir” (D2DPE:7-8).
Participação	Participação dos atores	Ambiguidade		“Eu neste momento, estou numa sequência de situações, que me levaram a manter-me calada, entre aspas. Participo em trabalhos sempre que sou solicitada, dou o meu contributo. (...) para grupos de trabalho, e sempre que é necessário, estou. Estou no grupo de trabalho, agora dizer assim: até que ponto a minha opinião vale o que vale, muitas vezes fico pela opinião não dada, porque prefiro uma opinião não dada, do que estar a dar uma opinião e ter que estar a contornar aquilo que digo para estar escrito em ata, então eu prefiro não. Concorde ou não concorde... Mas prefiro, não” (D2DPE:6-7).
Participação	Promoção da participação	Controlo		“Eu estava a falar mais na participação nas reuniões. (...) Nas reuniões. Eu acho que tem que haver mais...mais liberdade de expressão. E as pessoas não têm que ser julgadas ou ser, por dizerem ah, isto ou aquilo. Porque é assim,

	pelo CD			eu digo a minha opinião, digo aquilo que eu penso sobre determinado assunto. Não tenho que ser julgada por a e b, ou então não o dizer por pensar vou ser avaliada desta forma ou daquela. E não pode ser!” (D2DPE:9).
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Dependente da personalidade	“Acho que tenho tido um crescendo na minha participação, mas também tem a ver com a minha própria personalidade. Eu quando chego a uma escola não vou para uma reunião de departamento e digo logo a minha opinião e falo logo, não. Primeiro, não é o meu espaço, não é o meu habitat natural; então, eu primeiro observo mais, tento me inteirar ao máximo do <i>modus operandi</i> da escola, porque varia de escola para escola e o funcionamento do departamento, varia muito de escola para escola e tento perceber que dinâmicas é que se geram dentro do departamento” (D2DL:9).
Participação	Participação do atores	Fluída e variável	Dependente da personalidade	“Eu acho que sim, eu acho que a maioria deles se... é como em todo o lado, há quem se chegue à frente e há quem se chegue atrás, mas assim na maioria, não é um departamento que tenha muitas atividades, não” (D2DCSH:6).
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Dependente da personalidade	“Não me parece, [que a mobilidade docente afete a participação] pode ser uma questão pessoal, de estar mais à vontade ou não, mas acho que também as pessoas são bem recebidas, e há muita humildade da parte da coordenadora de departamento, atenção, eu acho isso. Acho que há essa humildade” (D2DE:11).
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Dependente da personalidade	“a ideia que eu tenho é que tem a ver com perfil, são pessoas muito informadas. Pronto, como eu te disse há bocado, a ideia que eu tenho é que nós é que temos que nos ir informando. Não podemos estar à espera que alguém nos vá informar, é essa a ideia que eu tenho e pronto, há dois ou três colegas muito bons, desde a [nome X] e ao [nome Y], são pessoas que se informam, estão super atuais, atualizados” (D1DE:12).
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Influenciada pela mobilidade docente e dependente da personalidade	“Eu acho que é bom haver mobilidade porque traz sempre sangue novo, não é? E realmente, os primeiros meses, é assim, depende da pessoa que vem, se a pessoa é colaborativa em qualquer lado, está um mês em adaptação, mas depois abre-se, não é o facto de andar de um lado para o outro que a condiciona. Se a pessoa por si já é de não fazer, pode cá estar dez anos e acomoda-se, e é igual. É da pessoa para mim, é” (D2DM:10).
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Influenciada pela mobilidade docente e dependente da personalidade	“Pode! Pode! Claro que pode! Há docentes que não, que chegam a uma escola e são logo... participam imenso e dizem a sua opinião e propõem e fazem e acontecem. Pronto, porquê? Também vai da sua própria personalidade” (D2DL:10).
Participação	Participação	Fluída e variável	Dependente do	“Eu acho que, um: foi evolutiva, foi aumentando a participação, desde o primeiro ano até agora são três anos, tem aumentando cada vez mais. Acho que é bastante ativa dentro do departamento, criou-se uma dinâmica que me

	dos atores		estatuto	permitiu fazer isso, acho que sempre que há alguma coisa dentro da dinâmica de contratado, acho que é para mim fora do normal daquilo que eu estava habituado e também dentro dos colegas contratados do departamento acho que é uma participação bastante ativa também” (D1DCSH:7).
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Dependente do estatuto	“Acho que é um grupo heterogéneo antes de mais, acho que ahhh... há colegas e lá está, aqueles colegas contratados que estão cá pela primeira vez, eu noto que eles têm essa dificuldade, é muito mais rara a participação deles, o eles quiserem trazer algo, se lhes é pedido eles participam, mas por iniciativa própria não há tanto à vontade” (D1DCSH:8).
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Dependente do estatuto	“Penso que todos contribuem: um bocado mais, um bocado menos, claro que temos sempre pessoas com participações diversas, porque temos que compreender que os contratados estão cá poucos meses não têm uma participação muito ativa, na situação deles também não teria não é? Estão cá de passagem...” (D2DCSH:7).
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Dependente da personalidade e do contexto	“Há pessoas que por natureza própria, têm a tendência para dinamizar as coisas. (...) É uma questão pessoal! Não tem a ver nem com oportunidades de trabalho, nem com condições de trabalho, nada disso, são opções pessoais. Há pessoas que vão logo, partem à frente e outros que gostam de ir atrás, porque faz parte, não tem nada a ver, mas agora participar participam todos. A questão é: uns são mais, digamos mais ativos no sentido de ou, não sei se terá mais ideias, talvez mais bagagem ou mais vontade de fazer coisas e os outros vão mais atrás. Mas isso não quer dizer que uns participem mais ou menos. É só essa a questão” (D1DL:6-7).
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Dependente da receção	“o que eu estou a notar neste momento no departamento é que há pessoas que não.... Que se abstêm de dar a sua opinião. Porquê? Porque muitas vezes essa opinião não é bem vista, ou porque eu dou a minha opinião e porque não é assim... ” (D2DPE:7).
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Dependente do momento	“É assim, eu acho que toda a gente tenta participar, mas também, outras vezes acredito que tem mais a ver com os momentos. Talvez em que as pessoas se sintam mais à vontade naquela atividade do que noutra, percebes? E isso demonstra que... pronto, isto é normal, porque somos melhores numa coisa, outros são melhores noutra, não é? Eu acho que as pessoas também vão um bocadinho por aí” (D1D1C:7).
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Dependente do momento	“Eu vejo isso por mim, há alturas, até por uma questão de estar atarefado ou ter outras coisas para fazer, há alturas onde estou mais, tenho maior apetência para participar e estou mais focado naquilo que está a acontecer, e isso leva a uma maior participação, e há outras alturas onde, por outras questões, por trabalho acumulado ou seja o que for, a tendência é para participar menos e estar mais a ouvir, parece que à espera que as coisas acabem, há uma menor participação e eu acho que isso nota-se em praticamente todos”(D1DCSH:9).
Participação	Participação	Fluída e variável	Condicionada pelo	“É assim, eu vejo muito pouca gente a intervir e quando há essa intervenção às vezes a ideia que dá é que é passado. Ou seja: ou a informação não chega correta e depois há uma outra intervenção que às vezes está desfasada do tempo

	dos atores		desfasamento de tempo ou contexto	ou do contexto (...) Pronto, ou seja há muitas situações que, ou é fora do tempo ou o esclarecimento em concreto não é ali que acontece” (D1DE:11).
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Dificultada pela heterogeneidade e tamanho do grupo	“Não o consegue fazer com a população que tem na sala, não consegue. (...) Porque somos muito diferentes, E somos... Temos características muito diferentes e enquanto que, por exemplo, há grupos como é o caso de educação física, que é um que grupo tem muita capacidade em cooperar e em trabalhar em grupo, se calhar é por isso que, como elemento do grupo de educação física, digo que me faz alguma confusão não se conseguir fazer de um grupo de expressões, de um departamento de expressões um grupo mais coeso, não é... mas pronto também há alguns constrangimentos dentro de cada grupo, não sei, é ...(...) Também é um grupo muito grande.(...) Sim, o departamento, e concretamente o nosso, o departamento curricular, acho que é muito grande” (D2DE:11-12).
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Influenciada pela mobilidade docente	“Se calhar inicialmente nota-se um bocadinho mais retraídos, eu acho. (...) Os novos que chegam. Ou porque ainda não nos conhecem a nós e não sabem até que ponto... vamo-nos mandar para a frente e o que eles pensam ou deixam de pensar.... Mas às vezes noto que há um bocadinho... que eles estão mais fechados...” (D1D1C:7).
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Dependente do estatuto	“Nota-se, nota-se...a mobilidade docente afeta! (...) Pelo que eu já disse anteriormente, muitos contratados, devido à fragilidade da sua posição, não tomam atitudes, que muitas vezes poderiam tomar! Acanham-se. Por mais que digam que não, nós notamos isso e vemos depois em conversas privadas que isso acontece. Só esse fator já é um grande, porque são docentes como os outros que fazem parte dos quadros. Quanto aos docentes dos quadros, estão, mas muitas vezes acomodam-se e precisam às vezes de lufadas de ar fresco, a mobilidade é boa nisso, mas por outro lado pode abanar estruturas, para as quais nem todos estão preparados” (D1DL:8).
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Influenciada pela mobilidade docente	“é assim, eu já estou aqui há alguns anos, não é? Portanto, já faço parte do departamento, mobília, não é? Então, à medida que vão chegando elementos novos, há aqueles que se adaptam mais à nossa forma de trabalhar, e outros que se adaptam menos, não é? E o facto de conheceres melhor ou pior as pessoas, também te dá, obviamente que tu trabalhas muito melhor com alguém que já conhece há muito tempo, do que com alguém que acabou de chegar. Mas não...(...) Não acho que se sintam constrangidos por serem novos, não, não. E acho que também o próprio departamento tenta, não é? Incluir os docentes novos e fá-los sentirem-se bem e participarem e darem a sua opinião. Acho que sim” (D1DM:6-7).
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Dependente do estatuto	“aqueles colegas contratados que estão cá pela primeira vez, eu noto que eles têm essa dificuldade, é muito mais rara a participação deles, o eles quererem trazer algo, se lhes é pedido eles participam, mas por iniciativa própria não há tanto à vontade. Aqueles que já estão aqui há mais tempo, quer sejam do quadro, quer aqueles que já estão há três anos, aí eu acho que já há um maior à vontade para participar, para concordar ou não concordar, eu pessoalmente sinto esse à vontade para participar e para dizer se há alguma coisa que não concordo para dizer que não concordo”

				(D1DCSH:8).
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Influenciada pela mobilidade docente	“a mobilidade é de tal forma já entranhada que as pessoas vão para as escolas, a não ser casos excepcionais, vão para as escolas mesmo de passagem e sabem que é de passagem, daqui a uns meses já não estarão ali, porquê chatear ... (...).Acabam por prejudicar claro, porque poderiam trazer ...(...) Novas ideias, enriquecer. (...) Aliás, estes colegas acabaram por sair um bocadinho da média, porque trouxeram. Trouxeram ideias novas. Trouxeram contributos. (...) A hipótese de recondução é sempre um fator, uma luz ao fundo do túnel” (D2DCSH:7-8).
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Influenciada pela mobilidade docente	“É assim, se tu sentes a escola como tua, logicamente, tu sabes que vais colher frutos daquilo que vais plantar! Não é? (...) É evidente que pronto, aqueles colegas que, infelizmente, fruto da conjuntura vão caindo de paraquedas, às vezes podem-se...(...) Agora também tens aqueles colegas que sabem que estão aqui de passagem. (...) Se eles tivessem a noção que esta escola e todo o trabalho despendido, iria fazer sentido porque, também tinha a ver com eles diretamente, tudo bem. Agora, como são pessoas, que hoje estou aqui, amanhã não sei, isso quer dizer, eu tenho a noção de que as pessoas, nem todas dão tudo aquilo que têm, não é?” (D1DE:13-14).
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Influenciada pelo tipo de liderança exercida pelo CD	“Completamente, influencia completamente. Porque à partida, é assim enquanto que, eu no departamento sou ouvida sou valorizada, sou aceite, aquilo que eu digo não: “agora espera aí, que agora não és tu”, eu dá-me vontade de trabalhar, Quando uma pessoa me corta, digamos entre aspas, a palavra, e “espera aí, que agora não és tu”, e espera vamos ver, depois já morre aquela ideia com que tu vais, aquela vontade com que tu vais, e já não participas da mesma forma. Já não ficas mais recetivo. E depois é assim, depois o valorizar constantemente A, B, e C, valorizar constantemente A, B, e C, não podemos ir por aí. Eu acho que todos os elementos do grupo são importantes. Todos” (D2DPE:15).
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Dependente da personalidade	“Sim, principalmente aqueles que têm menos confiança, vai afetar porque vão ter mais dificuldades em participar. (...) Por confiança, talvez por estar menos tempo na escola, por feitos também, porque temos colegas que são mais recatados, mais tímidos e não têm tanta tendência para participar, por talvez também algum medo de reações do que possa acontecer. Eu pessoalmente já perdi isso, não tenho esse.... E também foi com o conhecimento da pessoa. Mas acho que afeta, por vezes” (D1DCSH:16).
Participação	Participação dos atores	Fluída e variável	Influenciada pelo tipo de liderança exercida pelo CD	“ [O tipo de liderança da coordenadora pode] condicionar no sentido em que as pessoas estão sempre... nunca sabem com o que contar e nunca sabem, depois ficam com aquela noção, de estarem a dizer alguma coisa errada. (...) Provavelmente, portanto, não vou, vamos lá a ver, vou ter cuidado em dizer o que quer que seja, porque posso meter a “pata na poça”. Lá está porque não se sabe....(...) O que se esperar dali” (D2DCSH:13).
Participação	Participação	Fluída e variável	Influenciada pelo	“Eu acho que influencia, sempre. Influencia sempre. Agora, lá está, da mesma maneira que temos coordenadores com características diferentes, também já referi há pouco, temos participantes ou elementos diferentes, há pessoas que até

	dos atores		tipo de liderança exercida pelo CD	se dão bem, entre aspas, com este tipo de postura, com este tipo de liderança” (D2DE:21).
Trabalho	No departamento	Colegialidade Artificial		“É mais um coordenador a..... pensar e organizar do que propriamente o grupo todo. O grupo contribui. O grupo contribui com a sua opinião. Agora, colegial....(...) Dá medo, certo? E depois só estamos a dar ali o contributo para a concretização de determinado objetivo. Agora discutir de raiz? Não se discute” (D2DCSH:9-10).
Trabalho	Do CD no departamento	Individualismo		“está formatado devido à idade dele, está formatado para uma determinada forma...(...) Ele nem se lembra, não sei, nem se lembra. Trabalhou tantas vezes sozinho, tanto ano sozinho, que agora não, nem se lembra de trabalhar com os outros. Já é uma coisa metida lá, como é que eu hei-de dizer, já é um vício. É um vício! “ (D2DM:3-4).
Trabalho	Do CD no departamento	Individualismo		“Eu acho que ele é um “dinossauro”, quer dizer, ficou lá atrás, precisava de se atualizar e precisava de limar estas arestas da....(...) Das relações. Ele faz um trabalho muito individual, mesmo entre colegas de departamento, de coordenação de departamento, (...) havia de haver ali uma união, uma partilha, entre eles e da partilha deles passarem para os departamentos. E esse trabalho não é feito. (...) A nível depois de... no departamento, também acho que ele....é o que eu te disse há bocadinho: ele faz também um trabalho muito individual. Ele traz tudo o que é... a nível profissional, tudo o que é dito em pedagógico, ele traz, tudo o que nós dizemos, ele leva, dá espaço para discussão, não emite opinião, tudo bem. Mas depois é como estar dentro dum vidro e é aquilo, não há mais nada” (D2DM:18).
Trabalho	No departamento	Individualismo		“Ainda trabalhamos todos muito individualmente, ainda atiramos muitas pedras ao vizinho do lado, ainda estamos a ver as pessoas com medo e quanto mais velha for a pessoa, mais medo tem, é a ideia que eu tenho, mais medo tem de expor aquilo que faz” (D2DM:11).
Trabalho	No departamento	Colegialidade balcanizada		“Trabalhar em grande grupo, trabalhar um documento em grande grupo não é viável é necessário que o grupo seja subdividido e sejam atribuídas determinadas tarefas aos sub grupos” (D1DPE:13).
Trabalho	No departamento	Colegialidade balcanizada		“É assim: o que se nota, noto, o departamento tem de facto trabalho de grupos. «Trabalho de grupos». Por grupos tem a ver com a, por exemplo a proximidade de escolas. Para mim é mais fácil lidar com a, b, c e isso no fundo para mim não é, não é, não deixa de ser benéfico porque cada um... e até mesmo por afinidades por escolas, por proximidade de escolas. E depois no fundo estamos a trabalhar todos para um trabalho em conjunto, que depois é levado no fundo para o departamento. Acho que é um trabalho de grupo que foi realizado por grupos, pelos vários grupos do departamento”(D2DPE:11).
Trabalho	No	Colegialidade		“Duma maneira geral, sim [consegue-se trabalhar em grupo]. Às vezes acho que podia ser melhor, mas duma forma consegue-se de certa forma....) Eu posso responder pelo meu. Neste momento não sei o que se passa nos outros,

	departamento	balcanizada		mas a nível do grupo do primeiro ano... ah, por exemplo: as planificações, esqueci-me de referir, as planificações mensais também são feitas por cada grupo do primeiro ano, todos os meses rodamos, um mês faz um, outro mês faz outro, portanto é assim, há sempre um trabalho de equipa, não são sempre os mesmos a fazer as coisas” (D1D1C:10-11).
Trabalho	No departamento	Colegialidade balcanizada		“Há muita partilha! Acho que há! (...) Mas eu acho que funciona mais, isto é a minha opinião, não é? (...) Acho que funciona mais em grupo de trabalho” (D2D1C:7).
Trabalho	No departamento	Colegialidade balcanizada		“Sim! Já houve mais partilha. Partilhávamos no, no, na <i>moodle</i> também se partilha algumas coisas, mas por <i>mail</i> , mas, a nível de grupo de anos eu acho que funciona melhor, porque estamos a trabalhar aquele ano e então entre de colegas partilhamos muita coisa, sejam fichas de avaliação, <i>Power Point</i> , sei lá qualquer trabalho que fazemos que achamos que é interessante e partilhamos com os colegas, porque também é naquele ano que é útil não é?” (D2D1C:7-8).
Trabalho	No departamento	Colegialidade balcanizada		“Existe, entre grupos; a... no departamento, não sinto muito o trabalho colegial” (D1DL:7).
Trabalho	No departamento	Colegialidade balcanizada		“Se eu acho que há um verdadeiro trabalho cooperativo dentro do departamento? Creio que não. O verdadeiro trabalho cooperativo, não. Porque o verdadeiro trabalho cooperativo implica muitas dimensões, não é só sentarmo-nos, não é? e partilharmos, ora agora falas tu, ora agora falo eu. Não! Tem que haver uma interdependência de papéis, uma interdependência de objetivos não é? Isso! Ligar! E eu acho que não há essa, essa, essa interdependência. Ou seja, acho que há muito...não sei, se calhar, estou a voltar à mesma questão, acho que há muito os grupinhos, não é? Que trabalham e se calhar aí sim, de forma cooperativa: talvez por questões de empatia, porque as pessoas estão mais habituadas a trabalhar umas com as outras dentro do seu grupo disciplinar, porque é mais fácil, porque a linguagem é comum, e apesar de nós sermos um departamento de línguas e que supostamente a linguagem devia ser sempre comum entre todos nós, eu acho que não é, acho que se fala várias linguagens no departamento” (D2DL:13).
Trabalho	No departamento	Colegialidade balcanizada		“Talvez alguma atividade, uma ou outra que todos façamos, mas não me estou assim a lembrar de nenhuma em especial, a não ser a maratona da leitura, este ano, por exemplo, mas mesmo assim sente-se... sente-se diferenças, nas participações. Não sei como pôr por palavras o que quero exprimir, mas há diferença na participação, nas várias atividades, trabalho colegial nos grupos, sim! Por exemplo, a maratona da leitura: todos colaboraram na maratona, francês, inglês, língua portuguesa, língua portuguesa nos dois ciclos, inglês nos dois ciclos, clube de línguas, não é? Que também é... não faz parte do departamento, mas tem gente do departamento. Digamos que as pessoas se... como direi? Se...se...se... vestem da sua função, por exemplo, e não percebem que fazem parte dum departamento geral; e então eu sou só professor de português, não sou professor das línguas; eu sou só professor de francês, não

				<p>sou das línguas; eu sou só professor de inglês, não sou das línguas; se quando uma pessoa se veste, se vestisse de todas as línguas, era mais simples, até mesmo a nível de relacionamento humano, era muito mais simples, e a nível de trabalho, o trabalho era colegial, era efetivamente colaborativo e não era: agora vão os de português, agora vão os de francês. Não, seria, agora vão os de línguas e era tudo ao monte e fé em Deus. Não estou a dizer desorganizado. Estou a dizer que cada um veste-se apenas da língua que leciona e parece que deixa as outras de lado e isso depois reflete-se em todo o resto” (D1DL:8-9).</p>
Trabalho	No departamento	Colegialidade artificial		<p>“Eu acho que uma das funções do coordenador de departamento era promover esse trabalho cooperativo. Eu acho! (...) E acho... não sei se há assim um grande esforço para que haja um trabalho cooperativo. Importa é que as coisas sejam feitas. Isso sim! E eu acho que tem havido uma evolução a esse nível, talvez por questões extrínsecas ao próprio departamento, por exemplo, a própria avaliação externa das escolas pede cada vez mais que haja um trabalho interdepartamental muito forte e mesmo a nível de entre ciclos (...)”(D2DL:13).</p>
Trabalho	No Departamento	Colegialidade balcanizada		<p>“De grupo, no meu departamento? Acho que sim. Dentro do possível, acho que sim. Acho que tentamos sempre, em... às vezes não é fácil, não é? por imposição dos horários, por imposição do trabalho das pessoas, não é? em função daquilo que cada um tem para fazer, mas acho que tentamos sempre, pelo menos no meu grupo, isso acontece, e eu tenho impressão que nos outros também, daquilo que eu vejo nas reuniões, não é? Quando fazemos reuniões de departamento acho que há uma, não é necessidade, mas acho que há um espírito de, “Ó pá se eu te puder ajudar, se eu te puder encontrar isto, ou arranjar aquilo, ou se me poderes dar isto ou aquilo”, acho que há partilha (...)”(D1DM:8).</p>
Trabalho	No Departamento	Colegialidade balcanizada		<p>“Trabalho de grupo, há algum dentro dos grupos. Intergrupo esquece. Até nas articulações é difícil. Articular com os do mesmo departamento, ainda há ali uns ajustes que com jeitinho, ainda se leva, se as pessoas gostarem umas das outras. Se houver atritos nem pensar! Fora do departamento esquece. Entre departamentos... entre grupos de departamentos diferentes esquece. Aqui não, se consegue. Eu não consigo” (D2DM:12).</p>
Trabalho	No Departamento	Colegialidade balcanizada		<p>“ [O coordenador] quando marca uma reunião de departamento, depois marca de grupos. A dinâmica é, reúne o departamento, dá as informações gerais e depois: “agora cada grupo trabalha e trás o resultado”. (...) Temos [oportunidade de em grupo trocar materiais], mas não fazemos. Não fazemos. É muito complicado ultrapassar essa fase. Que as pessoas começam todas a olhar para o relógio, é a primeira coisa. Devíamos realmente assumir essa hora como, trabalho aqui colaborativo e estarmos.... mas não. Ai! Distribuimos tarefas: “olha, tu fazes aquela parte, eu faço aquela, tu fazes aquela”; vamos para casa, fazemos, mandamos por <i>mail</i>. Nós estamos ali verdadeiramente naquele espaço físico a... pronto também, não sei se, se... pronto...Há muito trabalho a fazer aí, ainda há muito trabalho (...)”(D2DM:12-13).</p>

Trabalho	No Departamento	Colegialidade balcanizada		“Eu diria, que, quase como que o departamento depois se subdivide em grupos. Por um, há grupos disciplinares e subdivide-se em grupos disciplinares, mais ou menos, em grupos disciplinares porque, depois também criam-se afinidades e acaba-se por trabalhar um bocado em função das afinidades e isso às vezes dificulta um bocado a dinâmica de grupo, mas mesmo em termos de execução de trabalhos acaba por criar uma... sinto uma divisão por grupos, sinto uma divisão por ciclos também, quando o segundo ciclo os colegas neste caso de história e geografia, há um pequeno distanciamento em relação a história e geografia, história e geografia há uma maior proximidade e facilidade de trabalho, mas há um certo distanciamento em relação à história e geografia de Portugal e depois dentro dos próprios grupos, eu acho que por vezes geram-se grupos por uma questão mesmo de, de...(...) De facilidade de trabalho”(D1DCSH:11).
Trabalho	No Departamento	Colegialidade balcanizada		“Não [não existe trabalho colegial no departamento]! Como já te disse várias vezes hoje, eu acho que o departamento acaba por funcionar, porque há vários grupos que trabalham com antecedência e preparam as coisas, e no fundo vai colher toda a informação e aglutina-la toda num só, não é? Não sinto... é assim, mesmo quando há trabalho colegial, acabamos por nos separar por grupos. Isto é, já aconteceu situações do género; reunimos primeiro em departamento, depois vamos debater os assuntos ao grupo e depois voltamos de novo ao departamento para chegar a um consenso. Isso já aconteceu. Não tantas vezes quanto isso, mas já aconteceu. Mas no fundo é o grupo, o grupo acaba por ser mais importante” (D1DE:15-16).
Trabalho	No departamento	Colegialidade balcanizada		“Eu só conheço a realidade do meu grupo. No meu grupo sim, sim, sempre. Embora haja uns mais que outros. Há sempre... acho que há essa... a característica do trabalho colaborativo acho que impera no nosso grupo de trabalho, por isso é que eu acho que as coisas acabam por funcionar. Ah... no resto dos outros grupos, tenho uma opinião que não é fundamentada em factos que eu possa justificar a resposta” (D2DE:17-18).
Trabalho	No departamento	Colegialidade balcanizada		“Mas dá-me a impressão que talvez falte ali... porque se as coisas estão a evoluir para um trabalho colaborativo estão a evoluir para uma envolvimento de todos. Isso não tem sido... no nosso departamento não se nota isso” (D2DM:3).
Liderança	Tipo de liderança exercida pelo CD	Mecanista	Hierárquica	“ “Eu acho que a maior dificuldade tem a ver com... que eu acho que é muito importante, tem a ver com a gestão de recursos humanos, das pessoas, com a gestão de feitios e temperamentos. (...) noto que há uma hierarquia, sim, noto que o papel dela como liderança é de um líder, não é tanto dum líder que quase que não se nota, que há aqueles líderes, que são líderes por serviço, por servir, e ao fazer as coisas tornam-se líderes, ela também serve, mas também há aquela hierarquia e a hierarquia nota-se, há casos onde a hierarquia não se nota tanto, porque o coordenador não faz tanta questão, eu acho que por um lado nota-se essa hierarquia e ela faz notar essa hierarquia em como ela, sendo a coordenadora, mas por outro lado, também há uma procura em ouvir a nossa parte. Quando há opiniões divergentes ou quando se geram situações de conflito, eu acho que aí faz se mais notar a hierarquia, ela faz mais notar a

				hierarquia...” (D1DCSH:15).
Liderança	Tipo de liderança exercida pelo CD	Mecanicista	Líder nato	“ [ela é realmente líder, é muito dedicada, muito profissional (...) mas também tem a ver com a personalidade dela.” (D2D1C:2).
Liderança	Tipo de liderança exercida pelo CD	Mecanicista	Autoritária / Exercício de influência	“O que se sente, é que o coordenador está ali para... com uma ideia, quase pré formada e quando se é um bocadinho competente, tentamos contrapor, acho que as nossas armas são um bocadinho... demérito ou um bocadinho... menos fortes e acaba por prevalecer a ideia pré formada do coordenador” (D1DPE:15).
Liderança	Tipo de liderança exercida pelo CD	Mecanicista	Autoritária / Exercício de influência	“Constrangimentos não, acho que isso é uma mais-valia para eles em termos de, não é? Autoestima e há pessoas que gostam imenso de liderar que gostam de estar cá de cima e gostam de apontar o dedo e o facto de ser o diretor a nomear a escolher já por si só, valoriza, não é? entre tantos ser aquela a escolhida tem que ter características que se calhar, perante... aos olhos do diretor que fundamentem, a não ser que o critério seja o curriculum”(D1DPE:8).
Liderança	Tipo de liderança exercida pelo CD	Mecanicista	Autoritária / Exercício de influência	“É assim! Não sei agora os adjetivos... É complicado arranjar adjetivos que vão caracterizar uma pessoa. (...) Agora procurando adjetivos, autoridade, autoritária. (...) Sim, autoritária não é bem isso. Impõe, mas...(...) Um bocadinho sim! [a hierarquia sente-se e os objetivos são conseguidos pela imposição e pelo autoritarismo]. As pessoas não estão confortáveis para, para.... É o que eu digo, algumas estão! Estão muito à vontade e muito confortáveis. Se calhar porque o perfil também se aproximam do dela, não sei, também porque têm conhecimentos, são pessoas que sabem, que argumentam e que mostram. Outras pessoas que sentem-se mais minimizadas. É um bocadinho isso” (D1DPE:16).
Liderança	Tipo de liderança exercida pelo CD	Mecanicista	Autoritária / Exercício de influência	“O tipo de liderança! É assim: nota-se um bocado em determinadas atitudes e determinados assuntos:” eu sou o chefe, o coordenador”. Depois é assim, há alturas que o próprio departamento tem que mostrar, então, vamo-nos unir porque temos que mostrar. (...) Tem alturas, em que se nota mesmo: chefe e subordinados cá em baixo. E era aquilo que eu disse há bocado, tem outras alturas quando tem que mostrar o departamento, temos que estar todos juntos” (D2DPE:14).
Liderança	Tipo de liderança	Mecanicista	Autoritária / Exercício de influência	“noto que há uma hierarquia, sim, noto que o papel dela como liderança é de um líder, não é tanto dum líder que quase que não se nota, que há aqueles líderes, que são líderes por serviço, por servir, e ao fazer as coisas tornam-se líderes, ela também serve, mas também há aquela hierarquia e a hierarquia nota-se, há casos onde a hierarquia não

	exercida pelo CD		influência	se nota tanto, porque o coordenador não faz tanta questão, eu acho que por um lado nota-se essa hierarquia e ela faz notar essa hierarquia em como ela, sendo a coordenadora, mas por outro lado, também há uma procura em ouvir a nossa parte. Quando há opiniões divergentes ou quando se geram situações de conflito, eu acho que aí faz se mais notar a hierarquia, ela faz mais notar a hierarquia..." (D1DCSH:15).
Liderança	Tipo de liderança exercida pelo CD	Democrática		"Eu acho que ele é um...Enquanto coordenador é, eu acho que ele é um bom líder, porque ele dá-nos as ferramentas para trabalhar, não faz por nós, percebes, ele dá-nos espaço para que nós tomemos a nossa, a nossa opção e que trabalhemos a partir dali. Não é um líder impositor, não sei se a palavra existe, mas pronto, não é mandão, estás a perceber, ele dá-nos as informações para que nós façamos as coisas. (...) E distribui, distribui trabalho, é um líder que distribui, há isto e isto para fazer, então quem é que faz isto, quem é que faz aquilo" (D1DM:11).
Liderança	Tipo de liderança exercida pelo CD	Democrática		"Ele não é, ele não assume a atitude de mandar! Eu faço e vocês mandam! Não! Ele deixa o trabalho colaborativo! Mas, dá, ele dá espaço para nós emitirmos a nossa opinião! Ele não é assim: eu entendo que seja assim e é assim que tem que ser! Não! Não é isso que eu estou a dizer! Como é que hei-de dizer? Ele deixa participar! Ele deixa participar! Mas, pronto, então mas a nível de liderança, não posso dizer que ele não faz a união entre todos. Não! Não! Ele lidera, acho que, pronto ele deixa participar. É uma liderança participativa, não é impositiva, não é: "É assim que tem que ser", não, não. Não considero" (D2DM:18).
Liderança	Tipo de liderança exercida pelo CD	Dispersa		"Pois, não deveria [permitir a existência de líderes informais], mas tem alturas, que não consegue. Portanto, lá está, porque ela não exerce.....Porque claro se a sua liderança é de uma forma imposta, depois já não consegue fazer valer essa liderança perante os outros elementos do grupo, porque ela também não é constante, não é uma constância e não ouve, e ouve quando dá jeito, ouve quando é preciso, quando em determinadas situações, mas quando é preciso não ouve, e depois isso sente-se, sente-se quem está do outro lado, sente que de facto ali não há uma liderança que não é baseada na.... eu quero posso e mando, mas baseada no valor de vamos fazer, vamos ser, e vamos andar para a frente. E isso começa-se a sentir. E depois há outras pessoas que querem apanhar o pulso e eu também sei, eu também quero, eu também posso. Põem em questão muitas vezes aquilo que o coordenador diz, e muitas vezes não é por aí" (D2DPE:15-16).
Liderança	Tipo de liderança exercida pelo CD	Dispersa		"Ela partilha um pouco [a liderança], na medida em que ela própria disse: ela distribuiu funções por outras pessoas e disse que essas pessoas depois fariam a ligação com ela, não é? Pronto, e a esse nível, eu acho que ela partilha, não quer abarcar tudo o que é para ela. Não, acho que não há essa necessidade tudo, porque há aqueles coordenadores que têm tudo, tudo, tudo, tudo, tudo que passar pelo coordenador têm que ver tudo, verificar tudo, não, não acho que seja essa noção de, aqui e tem que passar tudo por aqui. Não, acho que ela dá liberdade às pessoas e essa liberdade depois faz com que haja naturalmente, se calhar, outros líderes informais, mas eu acho que ela partilha e por outro lado, também esses líderes informais surgem pelas próprias características das pessoas e porque têm outras

				características que, se calhar, ela não tem” (D2DL:19).
Liderança	Tipo de liderança exercida pelo CD	Ambígua		“Acima de tudo noto... bom senso! Pronto! E isso é capaz de ser muito importante quando se lida com pessoas. Bom senso! (...) Se formos qualificar a liderança da coordenadora, de cima para baixo não me parece. Uma democrática, uma liderança democrática? Eu não a chamaria democrática, nem partilhada, Também não sei como lhe chamaria, porque é assim uma mescla. Pronto, digamos que a sua posição está vincada talvez pela idade, porque também é um fator, não é, de veneração e respeito, até parece que estamos na china. Pelo bom senso, pela diplomacia talvez, por saber resolver alguma gestão de... alguns conflitos como já disse anteriormente, todos lhe conferem assim um lugar de... de ...de digamos de... têm algum respeito pela coordenadora e o que ela diz é de alguma forma acatado. A não ser que seja totalmente descabido para todos os outros membros do departamento, que não tem sido assim, que não tenho visto assim muito. Mas a liderança dela não é uma liderança partilhada, nem democrática? Mas também não é de cima para baixo. No entanto é vista... é uma liderança vista com respeito pelos outros. (...) Foi adquirido pelo comportamento e atitude, não por se impor de alguma forma, mas pelo respeito, pela atitude que teve com todos, sempre com todos os grupos, até podia só gostar do grupo dela, digamos, mas não, foi sempre com todos os grupos, e isso fez com que todos tivessem com ela algum respeito” (D1DL:11).
Liderança	Tipo de liderança exercida pelo CD	Ausência de liderança		“ Não considero que tenha perfil. Por isso, a liderança é feita pelo, de certa maneira pelo voto de confiança que dá às pessoas, ou seja vamos prosseguir uma equipa de trabalho, é-nos apresentado um determinado tipo de objetivos, determinado tipo de situações que temos que decidir e atingir, objetivos a atingir, por exemplo; a pessoa informa, solicita também informação, mas no fundo as coisas acabam por ser, por um bom companheirismo. Ou seja, apesar de não ter assim um perfil adequado, o companheirismo que revela, o à vontade, quer dizer; o à vontade, naquele sentido, o trato humano. Não é o à vontade na parte burocrática ou da informação. (...) Ou das competências intrínsecas a cada disciplina, não é nesse sentido, mas é a parte humana, faz com que depois as coisas também surjam com tranquilidade. Ou seja; não há aquela grande pressão, mas ao mesmo tempo, ela é Sempre stressada e demasiado preocupada e eu acho que é essa parte humana que faz com que as coisas, que vá... que é a sua liderança, é pela sua parte humana e pela estratégia de escolher e selecionar em cada grupo alguém da sua inteira confiança, que ela sabe que, se dentro do grupo as coisas não funcionarem, essa pessoa vai fazer com que funcione e o que o produto final acaba sempre por surgir, não é?” (D1DE:19).
Liderança	Tipo de liderança exercida pelo CD	Ausência de liderança		“Eu não lhe chamo liderança, porque eu acho que não é liderança, pelo conhecimento que eu tenho, acho que não é” (D2DE:21).

Liderança	Tipo de liderança exercida pelo CD	Democrática		“ela permite que qualquer colega que seja, que transmita a sua opinião, normalmente exige que fique registado em ata, e fica, não é? Ou seja quando são opiniões contrárias é da sua opinião, isso tem acontecido nas situações várias dos quatro coordenadores que me recorde aqui da escola, a pessoa fica e depois diz foi a pessoa x que disse, não é? Ou seja permite haver o protagonismo ou seja, oferece o protagonismo aos outros também” (D1DE:21).
Liderança	Tipo de liderança exercida pelo CD	Democrática		“Aí, aí, [em termos de liderança] acho que ela se situa ao nosso nível. (...) Eu acho que ela consegue, ela consegue atingir os objetivos do papel dela, não é? Ela coordena bem. E acho que o departamento funciona muito bem com a coordenação dela. Ela coordena, pede, solicita, sem impor, ajuda. Acho que ela desempenha muito bem o papel dela. E que está a conseguir, mas sem aquela imposição, não é? Eu estou aqui no topo, vós estais aí em baixo, eu dito e vós fazeis. Não, não. Acho que ela se põe ao nosso nível ajuda, colabora, exige também claro, tem que exigir, mas...” (D2D1C:9-10).
Liderança	Tipo de liderança exercida pelo CD	Democrática		“Sim, [existem outras formas de liderança] mesmo na organização... quando estamos a trabalhar em grupo, na maneira de nos organizarmos de fazermos o trabalho, sim. Ela não impõe, portanto nós temos opção de escolher o caminho a seguir. Ela não impõe” (D2D1C:10).
Liderança	Tipo de liderança exercida pelo CD	Democrática		“É assim: acho que é uma boa líder. (...) Quer dizer que além de ser uma pessoa que é muito profissional, sabe o que está a fazer na área dela; têm-lhe respeito, é uma coisa que eu noto. Ela é uma pessoa muito respeitada e só por aí, eu acho que ela consegue uma boa liderança. Além da boa profissional, capacidade de trabalho que ela tem, que é muito grande, depois há o respeito” (D1D1C:13)

**ANEXO - E - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS AOS COORDENADORES E
DOCENTES DOS DEPARTAMENTOS (CD)**