

# MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

## SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

### *A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA LIDERANÇA DE ESTRUTURAS INTERMÉDIAS*

---

Trabalho de projeto apresentado à  
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
para obtenção do grau de  
**Mestre em Ciências da Educação**  
Especialização em Supervisão Pedagógica

Por Maria Fernanda Ribeiro Duarte da Rocha Pereira  
Sob Orientação da **Professora Doutora Daniela Alexandra Ramos  
Gonçalves**

outubro, 2014



## A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA LIDERANÇA DE ESTRUTURAS INTERMÉDIAS

Trabalho de Projecto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: área de especialização em Supervisão Pedagógica realizado sob a orientação científica de **Professora Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves**

Maria Fernanda Ribeiro Duarte da Rocha Pereira

Porto

2014



Aos que me deram o privilégio de os encontrar – encontrando-me.

## RESUMO

Durante este percurso formativo e investigativo, fomos sempre perseguidos e perseguimos novos desafios. A partir da dimensão interativa, dialógica, interpessoal e desenvolvimentista da supervisão pedagógica e na sua articulação com a colaboração, procurámos compreender a realidade de uma escola num dado contexto (quer espacialmente, quer no tempo) para agirmos sobre ela, com a inevitável intencionalidade de a transformar. Foi no âmbito desta intencionalidade investigativa e formativa que formulámos a seguinte questão norteadora: De que forma as lideranças intermédias podem contribuir para a concretização do PE?

Nesta sequência, definimos os seguintes propósitos para este trabalho de projeto que nortearam um conjunto de objetivos que explicitamos no enquadramento metodológico: a) envolver os docentes no Projeto Educativo do Agrupamento e conseqüentemente na melhoria do serviço educativo prestado à comunidade educativa; b) desenvolver competências que potenciem o exercício de lideranças intermédias; c) elaborar uma proposta de melhoria do desempenho nas lideranças intermédias.

No enquadramento metodológico estão explicitados as opções para esta investigação, bem como uma análise das teorias públicas acerca dos instrumentos de recolha e tratamento dos dados da investigação, não esquecendo de enfatizar todos os procedimentos adotados. Da análise e discussão dos dados, resulta uma proposta de entender esta temática, tendo em conta a realidade estudada, beneficiando, deste modo, a possibilidade/oportunidade de (re)configurar a realidade educativa deste agrupamento.

**PALAVRAS-CHAVE:** supervisão, liderança, colaboração, desenvolvimento profissional, escola, organização, mudança.

## ABSTRACT

Throughout this learning and investigative pathway, we have always been pursued by new challenges and we have pursued those challenges ourselves. Using the interactive, communicative, interpersonal and evolving dimension of pedagogical supervision and its collaborative aspect as a starting point, we aimed to understand the reality of a school, within its own context in terms of time and space, in order to act upon it with the inevitable intent to transform it. With this purpose we formulated the paramount question “How can intermediate leaderships contribute to the implementation of the Educative Plan (EP)?”

From this fundamental question, the proposed goals of this project were derived. These were, namely: a) to promote the involvement of teachers in the EP of their cluster, hence in the improvement of the educational service provided to the school community; b) to promote the development of skills that encourage the practice of intermediate leaderships; c) to design a plan to improve the performance of intermediate leaderships.

In the methodological background, the analysis criteria are outlined together with an overview of the available instruments for data collection and processing and a detailed description of the followed protocols. Through the analysis and discussion of the data generated, the present thesis aims to understand this theme within the studied environment, looking for possibilities and opportunities to (re)configure the reality of education in this cluster.

**Keywords:** supervision, leadership, collaboration, skills development, school, organization, change.

## **AGRADECIMENTOS**

*À ESEPF pela nova oportunidade de refletir sobre e com a escola.*

*À minha Orientadora pelo muito e tudo que fez comigo.*

*Aos professores do meu Agrupamento de Escolas que contribuíram para a recolha de dados deste trabalho.*

*Aos que fizeram da docência o seu caminho.*

*A todos, muito obrigada!*



**LISTA DE ABREVIATURAS**

PE – Projeto Educativo;

PAA – Plano Anual de Atividades;

RI – Regulamento Interno;

CP – Conselho Pedagógico;

OG – Órgão de Gestão;

CG – Conselho Geral;

DC – Departamento Curricular;

CD – Coordenador de Departamento;

IGEC – Inspeção-Geral de Educação e Ciência;

ADD – Avaliação de Desempenho Docente;

ECD – Estatuto da Carreira Docente;

CAPA – Contrato de Autonomia Pedagógico do Agrupamento;

PAM – Plano Anual de Melhoria.



## Índice

ABSTRACT .....	v
Introdução .....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	5
1. Questões sobre a Liderança .....	6
1.1. O Desafio da Liderança .....	6
1.2. Liderança: um percurso transformador .....	9
1.3. Dificuldades na implementação da mudança .....	11
1.4. A liderança em proveito dos outros .....	13
PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....	22
1. Âmbito e Objetivos da Investigação .....	23
2. Opções metodológicas .....	25
3. Participantes da Investigação .....	26
3.1. Caracterização da Amostra .....	26
4. O contexto do estudo .....	27
5. Técnicas de recolha de dados .....	28
5.1. Inquérito por Entrevista .....	28
5.2. Inquérito por Questionário .....	29
5.3. Análise Documental .....	30
6. Técnica de Tratamento de Dados .....	31
6.1. Análise de Conteúdo .....	31
6.2. Análise Descritiva .....	31
6.3. Análise Inferencial .....	32
PARTE III – Apresentação e discussão dos resultados da investigação .....	33
1. Quadro de referentes .....	34
2. Da análise Documental .....	35
3. Do inquérito por entrevista .....	42
4. Do inquérito por questionário .....	46
Considerações finais .....	70
Referências bibliográficas .....	74
Anexos .....	77

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1:</b> Quadro de referentes.....	34
<b>Tabela 2:</b> Tempo de serviço dos participantes .....	49
<b>Tabela 3:</b> Participação dos docentes no PE, no PAA e no RI.....	51
<b>Tabela 4:</b> Promoção de atividades no âmbito do PAA.....	52
<b>Tabela 5:</b> Operacionalização de propostas no âmbito do PAA.....	53
<b>Tabela 6:</b> O tempo enquanto constrangimento no trabalho colaborativo.....	55
<b>Tabela 7:</b> O elevado número de atividades dos docentes enquanto constrangimento no trabalho colaborativo .....	56
<b>Tabela 8:</b> O isolamento dos docentes enquanto constrangimento no trabalho colaborativo.....	56
<b>Tabela 9:</b> O horário desajustado entre docentes enquanto constrangimento no trabalho colaborativo.....	57
<b>Tabela 10:</b> O excesso de trabalho dos docentes enquanto constrangimento no trabalho colaborativo.....	57
<b>Tabela 11:</b> A desmotivação dos docentes enquanto constrangimento no trabalho colaborativo.....	58
<b>Tabela 12:</b> A falta de espaço físico na escola enquanto constrangimento no trabalho colaborativo.....	58
<b>Tabela 13:</b> A não identificação dos docentes com o PE enquanto constrangimento no trabalho colaborativo .....	59
<b>Tabela 14:</b> A não identificação com os colegas enquanto constrangimento no trabalho colaborativo.....	59
<b>Tabela 15:</b> O gosto em trabalhar sozinho, enquanto constrangimento no trabalho colaborativo.....	60
<b>Tabela 16:</b> Sentir que o trabalho colaborativo não é produtivo.....	60
<b>Tabela 17:</b> O mau ambiente de trabalho, enquanto constrangimento no trabalho colaborativo.....	61
<b>Tabela 18:</b> A disponibilidade, enquanto contributo no trabalho colaborativo ...	62
<b>Tabela 19:</b> O gosto pela partilha, enquanto contributo no trabalho colaborativo .....	62
<b>Tabela 20:</b> A boa relação com a comunidade educativa enquanto contributo no trabalho colaborativo.....	63
<b>Tabela 21:</b> O sentido do dever enquanto contributo no trabalho colaborativo .	63
<b>Tabela 22:</b> A riqueza das propostas dos docentes enquanto contributo no trabalho colaborativo.....	64
<b>Tabela 23:</b> O sentido de pertença enquanto contributo no trabalho colaborativo .....	64
<b>Tabela 24:</b> A capacidade de construção coletiva enquanto contributo no trabalho colaborativo.....	65

<b>Tabela 25:</b> O gosto pela liderança de grupos enquanto contributo no trabalho colaborativo.....	65
<b>Tabela 26:</b> O entusiasmo na aceitação de novos desafios enquanto contributo no trabalho colaborativo.....	66
<b>Tabela 27:</b> O conhecimento enquanto contributo no trabalho colaborativo.....	66
<b>Tabela 28:</b> A experiência acumulada enquanto contributo no trabalho colaborativo.....	67
<b>Tabela 29:</b> O percurso formativo dos docentes enquanto contributo no trabalho colaborativo.....	68
<b>Tabela 30:</b> A vontade permanente de aprender enquanto contributo no trabalho colaborativo.....	68
<b>Tabela 31:</b> A crença na construção coletiva enquanto contributo no trabalho colaborativo.....	69

### Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1:</b> Idade dos participantes.....	46
<b>Gráfico 2:</b> Género dos participantes.....	47
<b>Gráfico 3:</b> Vínculo dos participantes.....	48
<b>Gráfico 4:</b> Posicionamento dos participantes na carreira profissional.....	48
<b>Gráfico 5:</b> Conhecimento dos participantes sobre o PE, o PAA e o RI.....	50

### Índice de Figuras

<b>Figura 1:</b> O Modelo de Liderança Situacional ® II.....	9
<b>Figura 2:</b> O Modelo de Mudança Organizacional.....	12
<b>Figura 3:</b> Supervisão.....	16
<b>Figura 4:</b> Colaboração: um conceito a três dimensões.....	19
<b>Figura 5:</b> A escola e os seus microcosmos.....	20

## Introdução

“As pessoas suficientemente loucas para acharem que podem mudar o mundo são as que o mudam” (Steve Jobs).

Permanecemos num tempo em que a escola mostra dificuldades em dar respostas aos novos e permanentes desafios do mundo contemporâneo. Sentimos a urgência da mudança no seu interior. Observamos sistematicamente no nosso quotidiano a inércia existente no interior da escola, a ineficácia da sua complexa organização, o desnorte dos vários profissionais, o desconforto dos docentes, a insatisfação dos alunos e a sua falta de identidade com o exercício do que lhes é pedido, a desorientação dos pais, e por vezes a quase ausência do sentido de pertença dos vários atores à comunidade.

É neste contexto, e entendendo o desenvolvimento profissional como um processo sistemático de aprofundamento e reconstrução do conhecimento em que teoria e prática se fundem, é sentindo a necessidade de estar preparada para o imprevisto, o apelo do comprometimento com a escola e com os outros, e assumindo a coordenação do departamento de matemática e ciências experimentais, que a investigadora partiu para este trabalho de projeto.

Durante este percurso formativo e investigativo, fomos sempre perseguidos e perseguimos novos desafios. Escutámos e fomos ouvidos por professores e alunos, pelo órgão de gestão a pedido do próprio e por nossa iniciativa, onde a investigação nos envolveu em reflexões e novas ações, procurando o sentido da interação com os outros e dentro de nós; foi possível constatar a quase incapacidade de não envolvência e comprometimento com a resolução dos problemas em contexto escolar, reforçando a ideia que a escola faz parte da vida de cada docente.

Ciente que o processo de liderança ultrapassa o de gestão, que dele fazem parte tanto a liderança partilhada como a auto-liderança, que todos nós somos inacabados e condicionados, como refere Freire (1996) e que as organizações com elevado desempenho também aprendem quando os seus colaboradores aprendem no encontro com os outros, foi nossa proposta investigar o contexto

educativo, onde a investigadora leciona, focalizando-nos na resolução dos problemas, bem como nos planos de melhoria.

A partir da dimensão interativa, dialógica, interpessoal e desenvolvimentista da supervisão pedagógica e na sua articulação com a colaboração, procurámos compreender a realidade de uma escola num dado contexto (quer espacialmente, quer no tempo) para agirmos sobre ela, com a inevitável intencionalidade de a transformar.

Foi no âmbito desta intencionalidade investigativa e formativa que formulámos a seguinte questão norteadora: *De que forma as lideranças intermédias podem contribuir para a concretização do PE?*

Nesta sequência, definimos os seguintes propósitos para este trabalho de projeto que nortearam um conjunto de objetivos que explicitamos no enquadramento metodológico:

- 1- Envolver os docentes no Projeto Educativo do Agrupamento e consequentemente na melhoria do serviço educativo prestado à comunidade educativa.
- 2- Desenvolver competências que potenciem o exercício de lideranças intermédias.
- 3- Elaborar uma proposta de melhoria do desempenho nas lideranças intermédias.

Neste trabalho de projeto, e porque um supervisor também é um líder, começamos por fazer uma abordagem sobre “O desafio da Liderança”, estando aí subjacente a natureza humana da liderança, as vivências de líderes e liderados, a complexidade dos contextos em que é exercida e um conjunto de competências e atributos que suportam a ação do líder, onde destacamos a importância de uma visão forte, a inteireza no ser, a coragem e a flexibilidade para conseguir os resultados pretendidos. Atribuindo valor ao desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, estando cientes que a sua função se exerce entre pessoas, e também porque sentimos importante considerar a liderança enquanto transformação, elaboramos um segundo registo, “Liderança: um percurso transformador”, onde a relação interpessoal e intrapessoal assumem uma importância primordial. Aí partimos para uma

análise sobre o pensamento de Blanchard (2013), considerando o modelo de Liderança Situacional num percurso transformador, que integra um conjunto de fases de desenvolvimento pessoal e profissional num processo eficaz e de emancipação relativo líderes e liderados. Referimos as “Dificuldades na implementação da mudança”, enunciando algumas preocupações que influenciam negativamente o processo de mudança, e cuja superação é importante para gerir todo o processo de mudança.

Escolhemos, “A liderança em proveito dos outros”, como um espaço de criação e transformação privilegiado na construção de um mundo melhor, onde líderes e liderados agem em proveito dos outros tornando-se mais sábios, livres e eficazes.

Abordamos a evolução do conceito de supervisão a partir do seu teor inspetivo e de controlo, passando pela supervisão clínica que começa a atribuir-lhe uma dimensão pedagógica. Salientamos a evolução do conceito a partir da introdução, por Alarcão (2003), da escola reflexiva, rumo a uma supervisão pedagógica potencialmente transgressora, transformadora e emancipatória defendida por Vieira (2011), Moreira (2011), Víton e Gonçalves (2014). Associamos a supervisão pedagógica a um processo de desenvolvimento profissional e humano, de natureza transformadora, assente em valores democráticos de liberdade e de responsabilidade social com valorização do sujeito/contexto.

Referimos a importância do enlace entre colaboração e supervisão na assunção de compromissos onde se integram singularidades e se ajusta ações à especificidade dos contextos. Encontramos uma cumplicidade latente entre liderança e supervisão com a intencionalidade de criar ambientes de corresponsabilização e transformação, construindo as melhores respostas aos desafios da contemporaneidade.

No enquadramento metodológico estão explicitados as opções para esta investigação, bem como uma análise das teorias públicas acerca dos instrumentos de recolha e tratamento dos dados da investigação, não esquecendo de enfatizar todos os procedimentos adotados. Da análise e discussão dos dados, resulta uma proposta de entender esta temática, tendo

em conta a realidade estudada, beneficiando, deste modo, a possibilidade/oportunidade de (re)configurar a realidade educativa deste agrupamento. Sempre em prol de mais aprendizagens, onde todos e cada um, lutam, incessantemente, por um projeto que faça sentido e que partilhem os significados.

## PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“O grande líder é aquele que está disposto a desenvolver as pessoas até ao ponto em que elas eventualmente o ultrapassem em conhecimento e habilidade” (Fred A. Manske).

“É melhor tentar e falhar, que preocupar-se e ver a vida a passar. É melhor tentar, ainda que em vão que sentar-se, fazendo nada até ao final” (Martin Luther King).

# 1. QUESTÕES SOBRE A LIDERANÇA

## 1.1. O Desafio da Liderança

Considerar o conceito de liderança é pensar em pessoas: uns líderes e outros liderados. Este conceito remete-nos para várias ideias: solidão, integridade, honestidade, humanismo, contextos diferenciados, complexidade e incerteza. Mas vejamos o que a literatura refere. Liderança é “a capacidade de influenciar outros, libertando o poder e o potencial dos indivíduos e das organizações para alcançar o bem superior” (Blanchard, 2013, p. x).

Liderar é desafiar a si próprio e aos outros para um percurso sinuoso de vitórias e derrotas, encantos e desencantos, é assumir compromissos para atingir objetivos. “Liderar é uma vivência, um quotidiano de desafios, de alegrias de tristezas, de dor, de solidões várias, mas também de paz e satisfação, de reconhecimento e solidariedades, de lutar para encontrar soluções, de obter vitórias e derrotas, de conseguir resultados...” (Batista, 2011, p. 22).

Liderar em contexto escolar, onde “a liderança é exercida essencialmente através da gestão integrada de várias estruturas” (Batista, 2011, p. 165), requiere a existência de uma visão forte e partilhada. “Uma visão inspira confiança, colaboração, interdependência, motivação e responsabilidade mútua em relação ao sucesso” (Blanchard, 2013, p 20). Uma visão forte origina uma dinâmica pró-ativa, entusiasmada, confiante, enérgica e comprometida em relação aos resultados pretendidos. Importa ter presente que numa organização escolar os resultados são de diversa ordem: a escola tem como missão desenvolver capacidades, aumentar o nível de conhecimentos e qualificar para o desempenho profissional, a par com o desenvolvimento pessoal e social, possibilitando o exercício de uma cidadania ativa e a melhoria das condições de vida.

Tempos houve em que as abordagens sobre líderes e liderança se centravam quase unicamente nas características psicológicas e de personalidade de

quem liderava. “Hoje o líder é entendido, cada vez mais, como um homem comum, dotado de um conjunto de características que resultam da vontade e determinação de como está na vida e nas coisas, do profundo conhecimento que tem de si próprio para melhor conhecer os outros, da aprendizagem e dos conhecimentos adquiridos e das vivências e experiências por que passou” (Batista, 2011, p. 31).

Blanchard (2013) considera, como mais à frente desenvolveremos, que a liderança eficaz é um percurso transformador: “a liderança não é algo que se faz aos outros, mas algo que se faz com os outros” (Blanchard, 2013, p. 92).

Batista (2011) considera que, numa abordagem sistémica da liderança, deve ser considerado o líder e as suas competências, as pessoas integradas e a interagirem em grupo, o contexto e a sua complexidade e a ambição na prossecução de objetivos e resultados de excelência. Considerando este modelo, as pessoas, os líderes e os liderados assumem o papel preponderante, são consideradas a esperança e a ação, o presente e o futuro, o tudo e o nada. Os diversos contextos e as mudanças rápidas que os mesmos assumem, impõem a líderes e liderados constantes adaptações que exigem esforço, coragem e entrega. A constituição do grupo em que se desenvolve o exercício da liderança é fundamental na colaboração, na integração de singularidades, no afeto, no humor, na partilha do bom e do mau. São os liderados que reconhecem o mérito do líder que lhe permitem construir o seu caminho permanente e solitário por entre todos, dando sentido à sua determinação, integridade, honestidade e compromisso, sempre em proveito de outros.

Batista (2011) considera que um líder tem de “gostar de pessoas”, ser um “exemplo”, possuir “sentido de equilíbrio” e “saber ajudar os outros”. Portanto, tem de ser capaz de comunicar aos seus liderados o que espera deles, mostrar disponibilidade e vontade de os acompanhar na realização dos objetivos. Para isso, precisa de conhecer-lhes as competências, vontades, sonhos e limitações, ser disciplinado, reflexivo, perseverante, dedicado, íntegro, saber delegar, congregar esforços e vontades, ter visão, energia, coragem, flexibilidade, capacidade de decisão, vontade de vencer e sentido de pertença

ao grupo que lidera. Ora, o grande desafio é saber viver e conviver com os outros tendo sempre presente os resultados pretendidos, por mais tortuoso que seja o caminho.

Batista (2011) refere que o desempenho de um líder pode ser tipificado de acordo com estilos de liderança, sobretudo aqueles que, de acordo com Hersey e Blanchard, constituem a chamada liderança situacional e que são: liderança diretiva, persuasiva, participativa ou delegativa.

Consideramos que um estilo de liderança por si só, mesmo não sendo estático, não pode ser classificado como bom ou mau. A adequação do estilo de liderança ao contexto, a líderes e liderados, aos objetivos e finalidades do grupo específico deve fazer parte da construção do líder, será a sua habilidade, flexibilidade e inteireza que confere qualidade à liderança. Um mesmo líder pode mudar o estilo de liderança na ação, consoante os diversos problemas que tiver de resolver no grupo que lidera. Pode mesmo aplicar estilos diferentes a pessoas diferentes, tirando proveito da singularidade dos seus liderados de modo a maximizar as potencialidades encontradas.

Um líder tem de saber gerir as características dos diferentes atores, integrando as sensibilidades individuais. Pode usar um estilo “autocrático” ou “liberal” consoante a dinâmica do grupo. Ser mais “democrático” quando a participação individual, origina maior nível de construção coletiva quando “(...) o acesso à informação e a sua divulgação é um fator estratégico e fundamental como forma de manter o grupo identificado com a missão e objetivos” (Batista, 2011, p. 139). Tem de estar à altura da renovação permanente em função de situações concretas, mantendo a coesão do grupo e sem perder de vista os resultados a atingir.

## 1.2. Liderança: um percurso transformador

Considerando que na realização de qualquer tarefa, “(...) estamos todos em níveis diferentes de desenvolvimento” (Blanchard, 2013, p.79), compete ao líder adaptar a cada momento, o estilo da liderança adequado a qualquer das fases de concretização dessa mesma tarefa. “O Modelo de Liderança Situacional<sup>®</sup> II baseia-se nas convicções de que as pessoas podem e querem desenvolver-se e que não existe um estilo melhor de liderança para encerrar esse desenvolvimento” (Blanchard, 2013, p. 80). A figura referente a este modelo relaciona “estilos de liderança” com “níveis de desenvolvimento” de liderados.

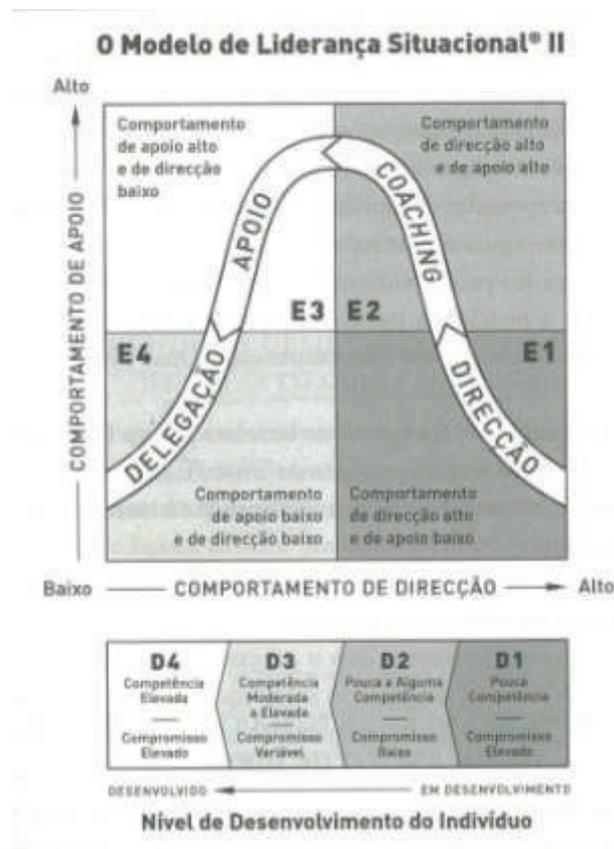


Figura 1: O Modelo de Liderança Situacional<sup>®</sup> II (Blanchard, 2013, p. 81)

Assim, são considerados quatro estilos de liderança: “direcção”, representado na figura por E1; “coaching”, E2; “apoio”, E3 e “delegação” designado por E4. Tal como quatro níveis de desenvolvimento de liderados: “principiante entusiasta”, representado por D1; “aprendiz desiludido”, D2; “executante capaz mas cauteloso”, D3 e “realizador autónomo”, D4.

Adaptando o estilo de liderança ao nível de desenvolvimento dos liderados e considerando o interesse de enriquecimento por parte destes, o que os obriga a um determinado compromisso, é-nos sugerido por Blanchard (2013) o seguinte: ao “principlante entusiasta” caracterizado por pouca competência e compromisso elevado” deve associar-se uma liderança de “direcção”; ao “aprendiz desiludido”, aquele que evidencia pouca competência e algum compromisso, um estilo “coaching” permitir-lhe-á ganhar confiança e força de vontade para ultrapassar dificuldades e aumentar o compromisso com a sua atividade; ao “executante capaz mas cauteloso” uma liderança de “apoio”, um líder que ouve as suas preocupações, elogia o bom desempenho e utiliza um feedback positivo, proporciona a este colaborador a construção das suas próprias soluções, por fim ao liderado “realizador autónomo” uma liderança de “delegação”, esta contribuirá para que o mesmo continue a tomar decisões acertadas, faça a gestão eficaz do seu próprio percurso, continue com um compromisso significativo e concretize um elevado nível de desempenho profissional.

“O nível de desenvolvimento de cada colaborador não é um conceito global – é específico de uma tarefa” (Blanchard, 2013, p. 85). Isto significa que o nível de desenvolvimento não é pertença de uma pessoa, mas sim da “sua competência e compromisso para realizar uma dada tarefa ou objetivo” (Blanchard, 2013, p.85).

Para um uso eficaz deste modelo de liderança proposto por Blanchard (2013) é exigido ao líder, três competências. “Diagnóstico”, que requer a “capacidade” de saber olhar para o desempenho do outro e avaliar a qualidade do “compromisso” dos subordinados. “Flexibilidade”, que se consubstancia na capacidade de variar o estilo de liderança, ajustando-o ao desempenho do liderado. “Parceria para o desempenho” que assenta na perícia da comunicação entre líder e liderados elevando a qualidade dos seus desempenhos. “ A liderança não é algo que se faz aos outros, mas algo que se faz com os outros” (Blanchard, 2013, p.92).

O Modelo de Liderança Situacional® II pode ser aplicado à existência de um só liderado, de uma equipa de liderados, à liderança de uma organização ou

mesmo à autoliderança. Para Blanchard (2013), a liderança é um percurso transformador constituída por quatro fases, a “autoliderança”, a liderança “one-on-one”, a “liderança de equipas” e a “liderança organizacional”.

A “autoliderança” parte de um diálogo interno para autoconhecimento e domínio de si próprio, ajuda o líder a ganhar perspetiva e ser mais bem-sucedido na interação com os outros. A liderança “one-on-one” requer do líder disponibilidade, habilidade e entrega para estabelecer relações de confiança, sem as quais o trabalho não é eficaz. Na fase de “liderança de equipas”, a confiança, partilha, flexibilidade, o saber redirecionar, valorizar a diversidade e a qualidade do trabalho da equipa, permitem ao líder canalizar a energia, as competências e o compromisso dos liderados na construção da identidade da própria equipa e com isso conseguir resultados gratificantes. Na última fase de desenvolvimento da liderança enquanto percurso transformador, a eficácia da equipa reside tanto na valorização das relações entre colaboradores como nos resultados alcançados pelo próprio grupo.

Para Blanchard (2013), numa equipa com um elevado desempenho tem de se observar “objetivos e valores”, “delegação de poderes”, “relações e comunicação”, “flexibilidade”, “produtividade otimizada”, “reconhecimento e apreço” e “moral”.

### **1.3. Dificuldades na implementação da mudança**

A mudança torna-se necessária quanto se encontra uma discrepância entre o que acontece e o que é desejado. Muitos líderes não se responsabilizam pelos fracassos da sua liderança, cometem sistematicamente os mesmos erros e atribuem constantemente culpas a fatores externos. A mudança é sempre difícil, por isso mesmo deve ser faseada. “Insanidade é fazer as mesmas coisas uma e outra vez e esperar resultados diferentes” (Blanchard, 2013, p.186).

Para que a mudança seja bem-sucedida é necessário uma atitude pró-ativa, exigindo concentração em todo o percurso transformador e integrar as preocupações de todos, depois de as fazer emergir. Segundo um projeto do Departamento de Educação dos EUA, citado por Blanchard (2013, p.189), os

que são confrontados com uma mudança, manifestam seis preocupações previsíveis e sequenciais, a saber:

- I. com a informação;
- II. a nível pessoal, preocupações com a implementação;
- III. com o impacto;
- IV. com a colaboração;
- V. com preocupações com o refinamento.

Subestimar a existência destas fases, pode comprometer o sucesso da própria mudança. “Resolver as preocupações ao longo do processo de mudança melhora a confiança na equipa de liderança, coloca desafios em cima da mesa, dá aos colaboradores a possibilidade de influenciarem o processo de mudança e permite-lhes concentrar a sua energia na mudança” (Blanchard, 2013, p.197).

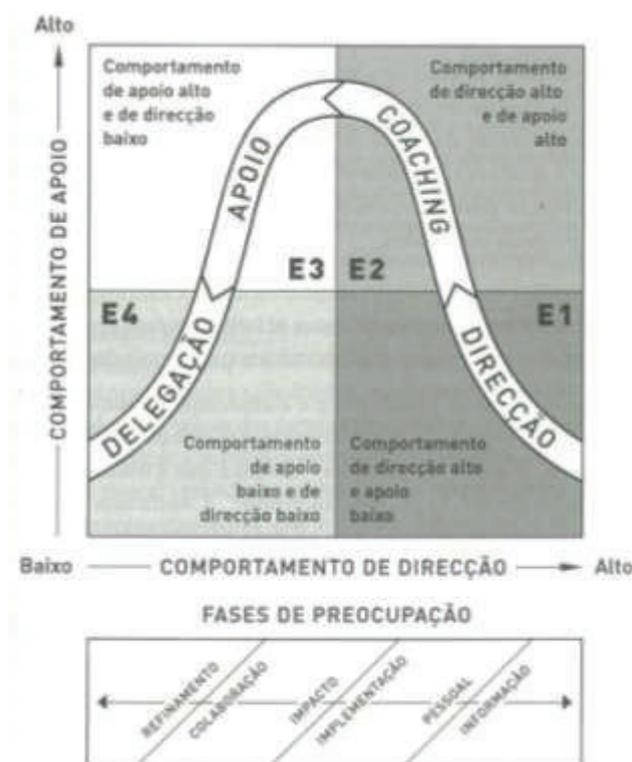


Figura 2: O Modelo de Mudança Organizacional (Blanchard, 2013, pág.199)

O estilo de liderança, “direcção, E1”, quando aplicado à mudança ajuda na compreensão da necessidade da própria mudança e na definição das prioridades requeridas pela organização, aplicando-se ao nível das preocupações com a informação. O estilo “coaching, E2”, reduz as

preocupações a nível pessoal e de implementação, ajudando a compreender a importância da mudança, das metas e expectativas da organização. Como contributo para a resolução das preocupações ao nível o impacto das mudanças com a colaboração e com o refinamento, ajusta-se o estilo de liderança “apoio, E3”. Na fase de refinamento é também importante a liderança de “delegação, E4”. “Nesta fase, os líderes e os elementos da equipa têm de apoiar melhorias e inovações contínuas da organização” (...) “devem encorajar-se uns aos outros” (...) “e explorar novas opções e possibilidades” (Blanchard, 2013, p. 203).

Gerir a mudança implica a utilização de estratégias específicas de modo a que o resultado seja efetivamente de mudança eficaz. Para que a mudança seja bem-sucedida é importante estarmos cientes que anunciar a mudança não é o mesmo que implementá-la, que deve haver lugar à manifestação das preocupações dos membros da equipa e que o envolvimento dos implicados na mudança é um contributo importante e minimiza riscos.

#### **1.4. A liderança em proveito dos outros**

“Quando se lidera a um nível superior, o mundo fica um lugar melhor” (Blanchard, 2013, p. 233). Os líderes que sentem que o seu papel é ajudar os outros a alcançar os seus objetivos, agem em proveito dos outros. O Modelo de Liderança Situacional® II é um modelo que age em proveito dos outros, uma vez que faz realçar o potencial dos liderados, aumenta a eficácia das suas ações e encaminha-os para a autonomia e inovação. Scott Blanchard e Drea Zigarmi, citados por Ken Blanchard (2013), estudaram durante um ano a relação entre liderança, sucesso organizacional, sucesso dos colaboradores e fidelidade de clientes e examinaram dois tipos de liderança, a “estratégica” e a “operacional”. A liderança estratégica assegura que os liderados vão todos na mesma direção, permite criar uma cultura sustentada num conjunto de valores alinhados com a visão da liderança. A liderança operacional inclui políticas, procedimentos, e comportamentos de lideranças que vão do líder até aos colaboradores. A conclusão deste estudo identifica a liderança operacional como a chave para a vitalidade organizacional.

Os líderes que agem em proveito dos outros “... estão dispostos a desenvolver os outros (...) acham que a liderança não é apenas terreno de líderes formais, (...) a liderança deve surgir de todo o lado” (Blanchard, 2013, p. 244). Pelo contrário, os líderes que agem em proveito próprio, temem a concorrência às suas posições de liderança e condicionam o desenvolvimento de potências líderes que estão à sua volta. Os liderados que habitam o espaço dos líderes que agem em proveito dos outros, ficam mais preparados, sábios, livres, autónomos e aptos para se tornarem eles próprios, líderes que agem em proveito dos outros.

Acreditamos, que a liderança em proveito dos outros não é apenas uma outra competência de gestão, é uma escolha, um estilo de vida que num mundo contemporâneo, povoado por mudanças constantes, origina melhor serviço territorial e organizações com um desempenho mais elevado, com maior sucesso e qualidade.

## **2. Questões sobre a Supervisão Pedagógica**

### **2.1. Conceptualização da Supervisão Pedagógica**

O conceito de supervisão tem integrado significados diferentes ao longo dos tempos. O conceito é conhecido na primeira metade do século XX, com uma forte carga inspetiva e de controlo. À data, os supervisores asseguravam que os professores cumprissem procedimentos pré-definidos, uma espécie de primado administrativo.

À medida que o conhecimento sobre a criança foi aumentado, e esta ganhou espaço enquanto sujeito, a perspetiva da supervisão perdeu algum teor de instrumentalização. “O enfoque da supervisão foi ajudar os professores a desenvolverem metodologias de ensino, através de abordagens interativas e cooperativas (...) o papel do supervisor foi gradualmente deslocado para o papel de colega, embora com outras responsabilidades” (Santos, 2012, p. 27).

Nos anos 60 do século passado, surgiu nos EUA, a supervisão clínica, uma supervisão que parte da observação de aulas com o propósito de uma análise posterior ao trabalho desenvolvido pelo professor e definição de estratégias

para melhorar o seu desenvolvimento e conseqüente desempenho profissional. Ao centrar a atenção no trabalho dos professores em sala de aula, a supervisão assume uma dimensão pedagógica.

A relação estreita entre pedagogia e supervisão afasta-a da concepção mais institucional para outra criada a partir da

“escola reflexiva” (Alarcão, 2003). “Do ponto de vista ideológico, a supervisão clínica pressupõe a defesa de valores como a colegialidade, a confiança mútua, a auto-suficiência, a liberdade, a autonomia e o espírito crítico” (Flávia Vieira e Maria Moreira, 2011, p. 30).

Por outras palavras, “a supervisão pode ser exercida no sentido de manter o status quo, reforçar injustiças, ou ter uma orientação transformadora e emancipatória, potencialmente transgressora e subversiva, assente nos valores da liberdade e da responsabilidade social” (Flávia Vieira e Maria Moreira, 2011, p. 12,). Acreditamos profundamente nesta última dimensão da supervisão, e na inevitabilidade da reflexão contextualizada e indagação crítica. É a pensar “criticamente a prática de hoje ou de ontem (...) que se pode melhorar a próxima prática,” (Freire, 1996, p. 39) e assim, contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes. Salientamos e sublinhamos, “a validade da supervisão enquanto processo de desenvolvimento profissional associado ao processo de desenvolvimento humano e de apoio à formação com um carácter sistemático e sistémico e de monitorização da prática com referência aos meios que a suportam como processo (reflexão-experimentação-reflexão)” (Gonçalves et al, 2013, p. 86).

Alarcão e Canha (2013, p.19) consideram

“a essência da supervisão como um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizações em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente”.

Na figura apresentamos a moldura conceptual da supervisão sob o olhar de Alarcão e Canha (2013).



Figura 3: Supervisão (Alarcão e Canha, 2013, pág. 20)

Estes autores consideram a supervisão uma atividade muito contextualizada, apresentando por isso cambiantes. Na sua opinião, a concretização da supervisão ocorre em duas modalidades de supervisão, não dicotómicas. Uma que se consubstancia no estímulo do desenvolvimento e da aprendizagem, sendo de natureza formativa, a outra de carácter fiscalizador, de controlo e inspetivo, assumindo uma natureza preventiva ou punitiva.

A existência de diversas metáforas, relativas à supervisão, “efeito de zoom”, “fio-de-prumo”, “tear”, “sala de espelhos”, “orquestração”, “relator/delator”, revela os vários olhares e a perceção da realidade existente na prática supervisiva, e nelas encontramos as duas modalidades que Alarcão e Canha (2013) explicitam. Os mesmos autores referem que tem havido uma acentuação na dimensão formativa da supervisão, com aproximação a uma

perspetiva “desenvolvimentista”. Este olhar (mais) contemporâneo vai de encontro ao explicitado por Gonçalves et al (2013, p. 82)

“a supervisão educativa, como meio de formação reflexiva, pretende apoiar a aprendizagem profissional contínua que envolve as pessoas, os seus saberes, as suas funções e as suas realizações, com a consciência de que este processo não se encerra em si mesmo e se desenvolve através de meios adequados a cada sujeito/contexto”.

Nesta perspetiva de supervisão, enquanto desenvolvimento profissional e pessoal, enuncia-se “uma supervisão de natureza transformadora e orientação emancipatória, assente em valores democráticos da liberdade e da responsabilidade social, capaz de reconhecer a ausência e reclamar a (maior) presença desses valores nas práticas da educação escolar e, sobretudo, nas suas próprias práticas (Gonçalves et al, 2013). Já em 2009, Gonçalves e Ramalho consideravam que

“o desenvolvimento conceptual na formação de professores foi, conseqüentemente, dando origem a diferentes perspetivas de supervisão educativa. Para compreender os contextos reais de trabalho e decidir de acordo com as exigências situacionais, é preciso que o futuro professor desenvolva e construa esquemas flexíveis de actuação e de pensamento que lhe possibilitem fazer juízos em cada contexto singular e experimentar, reflectidamente as alternativas possíveis. Trata-se de tomar decisões específicas sobre a prática ecologicamente considerada” (Gonçalves e Ramalho, 2009, p. 7).

Nesta perspetiva mais “desenvolvimentista”, a supervisão cresce com a aceitação, disponibilidade, consentimento, envolvimento, entrega, partilha, vontade e comunicação “dialógica” permanente entre os vários atores, pessoas “inacabadas e condicionadas” no significado atribuído por Freire, (1996) e que se implicam no trabalho colaborativo num contexto específico. O enlace entre supervisão e colaboração, em situações concretas, potencia o desenvolvimento pessoal e profissional.

## 2.2. Colaboração e Supervisão Pedagógica

Ao pensarmos em colaboração está subjacente a ideia de aproximação entre pessoas, numa interação positiva e ação convergente com vista a um dado propósito.

Para usar o conceito como referencial de ação, Alarcão e Canha (2013), desenvolvem-no em três dimensões que se inter-relacionam: “um instrumento ao serviço do desenvolvimento”; “um processo de realização” e uma “atitude de abertura”.

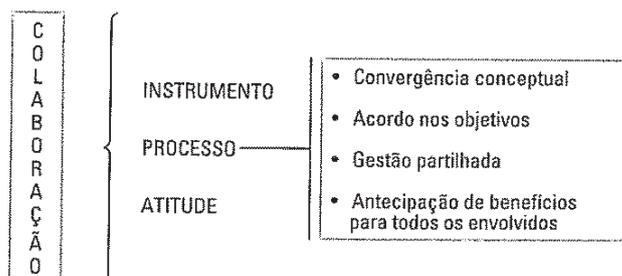
Colaborar, pressupõe alcançar em conjunto com outros, o que antes não se possuía. A colaboração alimenta-se da convicção que o enlace de saberes e experiências entre profissionais implicados origina melhores resultados do que esforços isolados. Embora, a colaboração enquanto “instrumento ao serviço do desenvolvimento”, pareça ter um significado apenas funcional, ao ser construído na relação entre pessoas ganha uma dimensão emocional e afetiva. A colaboração, enquanto “processo de realização”, assenta na expectativa de alcançar um determinado objetivo com a intervenção de várias pessoas.

“Para que exista, de facto relação colaborativa, é necessário que a responsabilidade sobre o processo de realização dos propósitos que a justificam seja equilibradamente assumida e partilhada por todos os que nela intervêm, independentemente dos papéis diferenciados que podem assumir. É dessa corresponsabilização que nascem a riqueza e a eficácia das soluções e o sentimento de pertença que determina a participação genuinamente comprometida de cada interveniente” (Alarcão e Canha, 2013, p. 47).

O processo assim concebido, no entender destes atores, deverá atender a quatro preocupações: “convergência conceptual”, no sentido de haver entendimento sobre significados, mas integrando a diversidade como uma mais-valia; “acordo na definição de objetivos” definidos em conjunto pela equipa; “gestão partilhada”, onde gerir o processo é um direito e um dever, com manifesta coresponsabilização e sentido de pertença e por fim com a preocupação de “antecipação de ganhos individuais e comuns”, considerado a colaboração como um entendimento negociado, com proveito para profissionais e instituições, onde a antevisão dos ganhos é um fator de motivação.

A terceira dimensão, “uma atitude de abertura”, consubstancia-se num desafio ao íntimo de cada participante, no sentido em que é um convite à visão que cada um tem de si e dos outros, implicando vontade, humildade e valorização de singularidades.

A figura desenha a conceção destes autores sobre o conceito de colaboração.



**Figura 4: Colaboração: um conceito a três dimensões (Alarcão e Canha, pág. 48)**

Colaboração e supervisão tocam-se e conjugam-se com diferente envolvimento e intensidade na intencionalidade de promover o desenvolvimento profissional. Nalgumas situações podemos encontrar conflito de interesses no exercício dos vários poderes, pode haver mais ou menos coresponsabilização na distribuição destes poderes conforme o papel institucional atribuído aos diversos atores. Haverá menos horizontalidade na supervisão da formação inicial de professores do que no desenvolvimento profissional ao longo da vida, sobretudo quando ele acontece em dinâmicas colaborativas integradas nos diversos projetos de escola.

No nosso entender, a cumplicidade entre “supervisão” e “colaboração”, num dado contexto educativo, apresentam-se como rede de suporte a uma praxis que origina o crescimento e desenvolvimento, na dimensão intrapessoal, interpessoal, profissional e social dos atores que a tecem, onde os supervisores intencionalmente se comportam como os nós libertadores.

Conferimos significado a esta cumplicidade, enquanto contributo, para

“a caminhada do Homem na procura de entendimento, inteligibilidade do mundo e, sobretudo, no esforço do conhecimento de si próprio na incomensurável (e ainda indizível) complexidade do ser individual e do devir colectivo da própria humanidade nas suas relações múltiplas com um cosmos

ção fascinante quanto, ainda, inacessível à compreensão plena” (Sá-Chaves, 2007, p.10).

Ao pensarmos numa supervisão integradora de princípios colaborativos, que incrementa mais qualidade e maior desenvolvimento de pessoas e instituições, vamos ao encontro de Alarcão e Canha, que a consideram “transformadora pela ação e pelo pensamento, agregadora de vontades e competências atenta à complexidade dos fenómenos e, portanto ecossistémica e ecológica” (2013, p. 62). A supervisão enquanto processo de acompanhamento e monitorização tem sempre uma “intencionalidade”, pois promove a qualidade das ações e das pessoas que nelas envolvidas, centra-se num “objeto de ação” que corresponde à atividade em si mesma e ao seu contexto, constituindo-se ainda, como um “processo” interativo que estimula ambientes de desenvolvimento. Quando associada a uma perspetiva colaborativa, apresenta maior “visibilidade” devido à envolvimento de diferentes atores e em maior número, “corresponsabilização” e “abertura” na compreensão de todos e de cada um.

A escola não é um sistema isolado, e mesmo dentro de cada escola existe uma enorme diversidade de microcosmos. Na figura representam-se esses microcosmos no olhar de Alarcão e Canha.

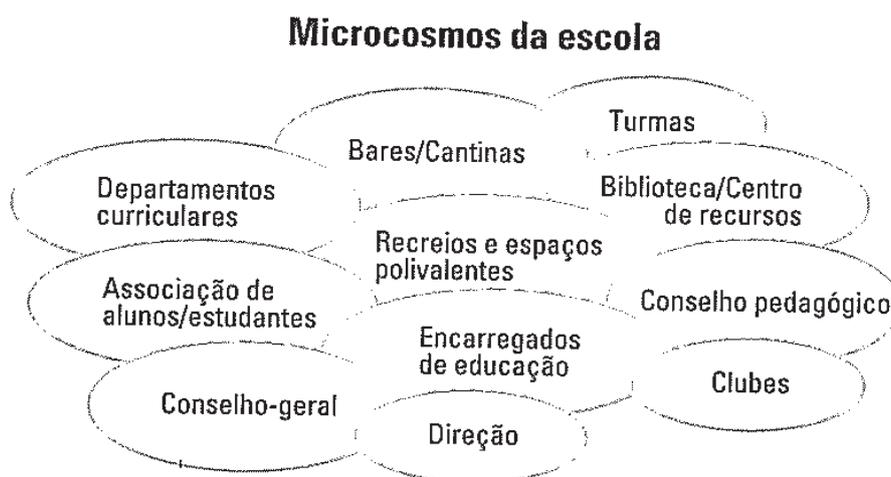


Figura 5: A escola e os seus microcosmos (Alarcão e Canha, pág. 73)

A atividade docente insere-se num contexto que se entrelaça noutros contextos interdependentes, em que cada um dos atores da comunidade educativa arrasta consigo a influência dos ambientes vividos no tempo. Por outras palavras, a supervisão joga-se na interação entre o pensamento e a ação, tentando, sempre, dar sentido ao vivido e ao conhecido; portanto pretende-se compreender melhor a profissionalidade docente e as dinâmicas das instituições educativas para agir melhor sobre estes contextos (Gonçalves, 2010).

É neste campo aberto, povoado pela complexidade inerente à nossa contemporaneidade, e vivido entre pessoas que a liderança, supervisão e colaboração podem construir novas vidas e novas formas de estar em educação.

## **PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

A investigação em ciências sociais deve obedecer a um conjunto de regras e procedimentos na medida em que o seu objeto de estudo são geralmente pessoas e fontes de informação e normalmente através de discursos, tal como acontece na nossa investigação.

Neste capítulo metodológico, apresentamos a fundamentação empírica da investigação realizada, onde se descreve não só a metodologia utilizada no decurso da investigação, assim como se apresentam as justificações que permitem compreender as opções assumidas.

De forma mais específica, este capítulo destina-se a fornecer informação acerca dos procedimentos utilizados na pesquisa empírica, assim como os instrumentos utilizados e explica-se o modo como foi realizada a recolha e tratamento dos dados da investigação.

## 1. ÂMBITO E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

O interesse em realizar um estudo acerca desta temática abordada inscreve-se em fatores de ordem pessoal, em particular pelo facto da nossa atividade docente, enquadradas numa perspetiva supervisiva, entendida como espaço e tempo de reflexão em cooperação e colaboração com os outros docentes.

É numa conjuntura sistémica, entendendo a escola como um todo e para todos, em processo constante de aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida, que se preconiza o desenvolvimento profissional e a temática das lideranças, visando como fim último a melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos alunos.

O nosso objeto de estudo organiza-se numa perspetiva de investigação do quadro teórico acerca da natureza e modos de construção do conhecimento e desenvolvimento profissional baseado em práticas colaborativas e reflexivas, numa dinâmica supervisiva, dando destaque ao papel das lideranças intermédias.

Eis os objetivos do estudo:

- ✓ Identificar o grau de conhecimento dos docentes sobre o conteúdo dos documentos estruturantes da vida na escola (PE, PAA e RI);
- ✓ Conhecer o envolvimento dos docentes na vida da escola;
- ✓ Identificar contributos dos docentes na concretização do PE;
- ✓ Identificar os contributos dos coordenadores de departamento e coordenadores de grupo de recrutamento disciplinar na vida da escola;
- ✓ Identificar interações entre coordenadores de departamento curricular e direção;
- ✓ Identificar interações entre coordenadores de departamento curricular e respetivos docentes;
- ✓ Indagar sobre a existência de trabalho colaborativo entre:
  - coordenadores de departamento e coordenadores de grupo;

- coordenadores de departamento e direção;
  - coordenadores e docentes;
  - coordenadores dos vários departamentos entre si.
- 
- ✓ Identificar constrangimentos na coordenação de departamento;
  - ✓ Identificar potencialidades na coordenação de departamento.

## 2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Em termos metodológicos esta investigação insere-se num paradigma qualitativo ou interpretativo e este tipo de metodologia de investigação é fundamentada em pressupostos que nos são apresentados por Freixo (2010) e que dizem respeito aos acontecimentos que devem ser estudados no terreno, em contexto natural e devem ser compreendidas e interpretadas à luz da percepção dos participantes, devendo ser acrescentado que o próprio investigador faz parte de todo o processo.

Tendo em conta as questões que nortearam toda a investigação, foi nossa opção, no que diz respeito ao nível metodológico, por uma investigação de índole qualitativa dado que se pretende compreender a realidade através da perspetiva dos atores que atuam no contexto de acordo com os significados por eles atribuídos. A investigação assume assim um cariz qualitativo, utilizando para tal metodologias que possam criar dados descritivos e que permitam observar o modo de pensar dos participantes, em que

“(…) a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal...é descritiva...os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos...tendem a analisar os seus dados de forma indutiva...o significado é de importância vital” (Bogdan e Biklen , 1994:47-50).

### 3. PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO

#### 3.1. Caracterização da Amostra

Após se caracterizar o universo, definimos a amostra não probabilística ou empírica, destacando-se a intencional “escolhida a juízo do investigador” (Lopes e Pardal, 2011:63). Neste tipo de amostra, o investigador está interessado na opinião de determinados elementos da população, no entanto estes não são representativos da mesma.

A amostra constitui o conjunto de sujeitos de quem se recolhe os dados, sendo que, a principal preocupação do investigador não é constituir uma amostra de grande dimensão, pois o que se procura não é generalizar dados, mas sim de qualidade, em que cada um dos participantes não obstante de serem escolhidos por conveniência, a sua participação na investigação é voluntária.

Deste modo, a seleção da amostra foi realizada de forma não aleatória, constituindo uma amostragem por conveniência na medida em que “usamos grupos intactos já constituídos” (Coutinho, 2011:90), tendo consciência de que a vantagem de realizar o estudo em contexto real, tem como senão a pouca generalização do estudo.

A amostra corresponde a todos os docentes do 2º e 3º ciclos do agrupamento de escolas onde trabalha o investigador (64 participantes), e a cujo quadro pertence. É constituída por docentes em exercício de funções no ano letivo de 2012/2013, nos departamentos de: Línguas; Matemática e Ciências Experimentais; Humanidades, Expressões e Ensino Especial. É ainda de referir que a amostra integra assim, os docentes que lecionam todas as disciplinas e áreas disciplinares, tal como os que também desempenham funções de gestão, de direção, de coordenação e/ou são membros dos diversos órgãos da escola.

## 4. O CONTEXTO DO ESTUDO

O Agrupamento de Escolas situa-se no concelho de Santa Maria da Feira, distrito de Aveiro e está disperso por 3 freguesias.

No ano letivo de 2012/2013, constituem este agrupamento, a escola sede onde funciona o 2º e 3º ciclo, 7 escolas EB1 com 1º ciclo e 6 Jardins de Infância que acolhem no total 1565 alunos, 114 docentes do quadro e 10 contratados, 22 assistentes operacionais, 7 assistentes técnico-administrativos e uma psicóloga em colocada no âmbito do contrato de autonomia do agrupamento.

A escola sede, numa cidade que possui um tecido semiurbano com predomínio do setor secundário. A comunidade educativa do agrupamento tem raízes numa indústria específica, que outrora gerava pleno emprego e, conseqüentemente fez com que a maior parte dos seus habitantes não tivesse investido na escolarização e valorização da educação.

Segundo dados recolhidos junto da autarquia, o contexto socioeconómico é deficitário com 41,3% de alunos pertencentes a um contexto baixo, 31,1% ao contexto médio-baixo, 22,2% ao médio-alto e 5,4% ao contexto alto.

Na situação de desemprego atual, a escola passou a desempenhar um papel crucial na construção de alternativas para o desenvolvimento do modelo socioeconómico deste território, assumindo, em cooperação com alguns agentes da comunidade local, o desafio de contribuir significativamente para a capacitação dos jovens e dos cidadãos da comunidade educativa.

A política educativa do agrupamento, desenvolvida a partir do seu PE e demais instrumentos de autonomia pedagógica, centra-se na inclusão social, dando significado aos vários saberes e ao trabalho com todos. Este olhar sobre a escola enquanto pertença da comunidade educativa exige a construção de percursos diversificados para os alunos, dentro do quadro normativo permitido, e um plano de atividade desenhado com a integração de formação do pessoal docente e não docente de modo a responder à presente diversidade e complexidade educativa.

## 5. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Acérrimos de que a qualidade científica dos resultados e das conclusões desta investigação dependem da escolha dos instrumentos utilizados, assim como dos procedimentos seguidos, recorreremos à técnica do inquérito por questionário, do inquérito por entrevista e, ainda, à análise documental a fim de operacionalizar a investigação qualitativa.

### 5.1. Inquérito por Entrevista

“A entrevista é uma técnica que permite o relacionamento estreito entre o entrevistador e entrevistado. O termo entrevista é constituído a partir de duas palavras, entre e vista, onde «vista» se refere ao acto de ver, ter preocupação de algo; «entre» indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas” (Freixo, 2010:192).

A entrevista, é um método de recolha de informações, que consiste em conversas orais, individuais ou em grupo, em que o investigador procura perceber como é que os sujeitos interpretam as suas vivências; o entrevistado exprime as suas perceções de um determinado acontecimento ou assunto, as suas interpretações ou as suas experiências.

Optamos pelo inquérito por entrevista na medida em que “possibilita a obtenção de uma informação mais rica” (Lopes e Pardal, 2011:85), tendo em linha de ação os objetivos da mesma que são a recolha e transmissão da informação (Sousa e Baptista, 2011:79) pertinente e essencial sobre determinado assunto, sendo depois analisada na perspetiva dos objetivos definidos.

Este tipo de técnica de recolha de dados é aplicado através de uma conversa (agradável) em que o entrevistado nos vai fornecendo a informação pretendida, permitindo ainda que no decorrer da mesma se procurem alguns esclarecimentos circunstanciais, que nos permitissem uma melhor compreensão das respostas.

Parafrazeando Estrela (1994:342), o inquérito por entrevista tem como finalidade:

“(...) a recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo. Isto é, se, por um lado, se procura uma informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo”.

A variante da entrevista será a semidiretiva ou semidirigida em que o “investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação por parte de entrevistado” (Quivy e Campenhoudt, 1998:192).

A entrevista também denominada semiestruturada pressupõe por parte do entrevistador um guia de perguntas utilizado como referencial, pretendendo-se que o discurso do entrevistado surja de modo natural.

## **5.2. Inquérito por Questionário**

O inquérito por questionário consiste na colocação de um conjunto de perguntas a um grupo significativo de inquiridos, questões essas relativas à situação a investigar.

No nosso caso pretendeu-se conhecer algumas características socioprofissionais de um conjunto de docentes, o seu grau de conhecimento e participação sobre os documentos estruturantes do agrupamento, assim como a sua opinião sobre potencialidades e constrangimentos no trabalho colaborativo do agrupamento em que lecionam.

O questionário foi de administração direta, uma vez que foram os próprios inquiridos a preenche-los, tendo-lhes sido entregue pessoalmente, explicado o propósito do mesmo, dado um prazo fixo para o fazerem e estipulado um local de recolha com garantia de confidencialidade.

Os dados recolhidos foram previamente organizados, de modo a serem posteriormente tratados com o programa informático de gestão e análise de dados de inquéritos, SPSS, Statistical Package for the Social Sciences.

### **5.3. Análise Documental**

A análise documental constitui por si só uma técnica essencial na recolha de informação, sendo necessário atender a alguns procedimentos referidos por Lopes e Pardal (2011:103) e que dizem respeito à definição clara do objeto de estudo, detetando o nível de imparcialidade das fontes e comparando apenas o comparável.

No caso da investigação em curso foi feita uma recolha textual de documentos emanados por organismos públicos, nomeadamente o Ministério da Educação, a Inspeção-Geral de Educação e Ciência, assim como os documentos estruturantes produzidos e divulgado publicamente por um Agrupamento de escolas do ensino público de Portugal. Privilegiamos a análise do PE, o RI, o PAA, o CAPA, e o relatório da IGEC a nível interno tal como a lei 41/2012 (ECD), o Decreto regulamentar 26/2012 (ADD), e Decreto-lei 137/2012 (regime de autonomia) a nível externo.

## 6. TÉCNICA DE TRATAMENTO DE DADOS

Apresentaremos em seguida a escolha das técnicas que nos pareceram mais adequadas para a análise dos dados de investigação recolhidos, tendo sempre em conta os objetivos do estudo, bem como as opções metodológicas.

### 6.1. Análise de Conteúdo

Segundo Vala (1986: 107), a análise de conteúdo é particularmente útil tanto no tratamento das respostas a questões abertas de questionários como a entrevistas, permitindo “apreender o significado das respostas abertas”.

A análise de conteúdo é nos dias de hoje uma das técnicas ou métodos mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais. Este método de análise textual utiliza-se em questões abertas de questionários e (sempre) no caso de entrevistas. Utiliza-se na análise de dados qualitativos, na investigação histórica, ou outros em que os dados tomam a forma de texto escrito.

### 6.2. Análise Descritiva

A análise descritiva pode ser considerada como um conjunto de técnicas analíticas. Este método é utilizado para resumir o conjunto dos dados recolhidos numa dada investigação, que são organizados, geralmente, através de números, tabelas e gráficos. Esta análise pretende proporcionar relatórios que apresentem informações sobre a tendência central e a dispersão dos dados. Para tal, deve-se evidenciar: valor mínimo, valor máximo, soma dos valores, contagens, média, moda, mediana, variância e desvio padrão

O objetivo principal da análise descritiva é a redução de dados. A importância de que se revestem os métodos que visam exprimir a informação relevante contida numa grande massa de dados através de um número muito menor de valores ou medidas características ou através de gráficos simples; é tal que a estatística descritiva se debruça a estudar os métodos que o permitam. A estatística descritiva – análise exploratória de dados – pretende isolar as

estruturas e padrões mais relevantes e estáveis apresentados pelo conjunto de dados objetos do estudo.

Assim sendo, para estruturar e salientar a informação fornecida, através dos dados dos inquiridos por questionário, foram utilizados neste estudo, em primeiro lugar, e mais pormenorizadamente, técnicas de estatística descritiva, apresentando os dados obtidos por meio de tabelas e gráficos, no sentido de melhor se visualizarem e mais facilmente se analisarem. Utilizamos a mesma ordem do original que empregámos com os inquiridos, reunindo em cada tabela as afirmações correspondentes aos respetivos tópicos, omitindo da escala utilizada para as respostas, os itens que não obtiveram qualquer opinião e juntando as percentagens dos itens das possíveis respostas aquando do comentário dos resultados.

### **6.3. Análise Inferencial**

Segundo a lógica filosófica, a indução é a operação mental que parte de um certo número de observações ou experiências, para a proposição geral ou a lei. Dessa forma, os métodos de inferência estatística envolvem o cálculo de estatísticas, a partir das quais se infere sobre os parâmetros da população, isto é, permitem com determinado grau de probabilidade, generalizar à população certas conclusões, por comparação com os resultados amostrais.

Podemos, então, constatar que inferir significa deduzir como consequência, conclusão ou probabilidade. Os processos de inferência estatística introduzem ordem em qualquer tentativa para tirar conclusões da evidência fornecida por amostras. A lógica desses processos dita algumas das condições que devem reger a recolha de dados. As provas estatísticas indicam-nos quão grandes devem ser as diferenças (na amostra) para que possamos afirmar que elas representam realmente diferenças na população da qual se extraiu a amostra para estudo.

Foi, pois, na tentativa de descobrir dados e respostas que melhor sustentem o nosso estudo, bem como na perseguição de conclusões mais consistentes que aplicamos este tipo de análise.

### **PARTE III – Apresentação e discussão dos resultados da investigação**

Face à quantidade de informação de natureza descritiva proveniente da recolha de dados, surge a necessidade de organizar e reduzir a mesma, possibilitando, numa fase seguinte, a descrição e interpretação dos fenómenos em estudo.

Mergulhamos na matéria, e o conjunto dos dados provenientes do corpus de texto, foi sujeito à técnica de análise de conteúdo, dividindo o texto em unidades com vista à sua redução, através de processos de categorização e codificação dos dados.

## 1. QUADRO DE REFERENTES

Tendo-se procedido à construção do quadro de referentes orientadores do estudo, no que diz respeito aos dados qualitativos, apresentamos as categorias selecionadas e a respetiva explicitação (Tabela 1).

**Tabela 1: Quadro de referentes**

<b>Categorias</b>	<b>Explicitação</b>
Perceção dos coordenadores de departamento, relativamente ao PE à perceção do PE	Conhecimento, contributos, envolvimento e identificação dos coordenadores de departamento, relativamente à política educativa do agrupamento estruturada no seu PE.
Estratégias e práticas supervisivas	Interações entre docentes que contribuam para a concretização do PE, com base nas orientações do conselho pedagógico e órgão de gestão, visando a melhoria da organização da escola.
Constrangimentos da coordenação de departamento	Conjunto de ações que dificultam o exercício profissional dos coordenadores de departamento, verificando-se um distanciamento entre prática docente e a política educativa definida no PE.
Potencialidades da coordenação de departamento	Conjunto de ações que potenciam o exercício profissional dos coordenadores de departamento, concretizando as diretrizes do C P e OG na gestão do currículo.
Trabalho Colaborativo	Momentos e ações de partilha e reflexão conjunta que contribuam para a melhoria do serviço educativo na comunidade educativa.

## 2. DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Tendo em conta o tratamento de dados realizados, apresentar-se-á, em seguida, os resultados alcançados, tendo em conta as diferentes categorias.

### ***Categoria 1: Perceção dos Coordenadores de Departamento, relativamente à Perceção do PE***

O PE do agrupamento consagra nos seus objetivos o “sucesso escolar”, a “promoção da qualidade educativa”, a “participação” e a “formação”. Preconiza um conjunto de metas e estratégias de atuação que envolve todos os docentes e coloca os coordenadores de departamento numa posição fulcral de interação e gestão da vida na escola.

O PE estabelece a existência de metas como uma “liderança forte através de uma organização escolar bem orientada” e a “gestão de relações e de conflitos”, em que estão presentes estratégias de atuação que implicam a elaboração da articulação entre ciclos, a definição de áreas prioritárias, o recurso a novas estratégias e procedimentos no domínio da avaliação e da especificidade das diversas áreas do conhecimento; cria espaço de atuação e inovação a docentes e coordenadores na concretização da política educativa do agrupamento.

Embora não esteja explícito, o PE tem como subjacente a existência do CP enquanto órgão de reflexão, análise e aconselhamento das várias estruturas de coordenação do agrupamento.

Acresce ainda o facto de que no PAA não há referências a esta categoria.

Já no RI há a definição da composição e as competências do CP. Deste órgão fazem parte todos os coordenadores de departamento. Este documento define o CP enquanto “órgão de coordenação e supervisão pedagógica” com relevo na “orientação educativa do agrupamento (...) nos domínios pedagógico-didáticos (...) da formação inicial e contínua da formação inicial e contínua do pessoal docente”, tal como na avaliação de desempenho docente.

Segundo o RI, “compete ao coordenador de departamento (...) promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o

departamento curricular; assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento de escolas; promover a articulação com outras estruturas ou serviços do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica; propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais (...) e a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos; cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia do agrupamento de escolas; promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas; representar os professores do seu departamento no conselho pedagógico e atuar como interlocutor entre este órgão e aqueles; orientar e coordenar didática e pedagogicamente os professores (...) do departamento, estimulando a criação de condições que favoreçam a sua formação contínua; promover a articulação curricular horizontal e vertical, tendo em vista a eficácia do processo de ensino e de aprendizagem; acompanhar o representante do grupo disciplinar (...) na organização do inventário e propor aquisição do novo material; colaborar com os diversos órgãos do agrupamento de escolas, designadamente com o Diretor.

O Contrato de Autonomia Pedagógica do Agrupamento, em vigor desde novembro de 2013, refere enquanto pontos fortes do Agrupamento: “a liderança da direção e das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica; a visão estratégica e a implementação de soluções inovadoras, bem como o fomento do sentido de pertença e identidade com o agrupamento”. Este documento preconiza um conjunto de objetivos operacionais de entre os quais, se destacam: “Concretizar o Projeto Educativo do Agrupamento, fomentando o desenvolvimento de competências científicas, técnicas, sociais, pessoais e relacionais, na comunidade educativa; Criar equipas pedagógicas que acompanhem e monitorizem práticas colaborativas promotoras de sucesso educativo” e, ainda “Reforçar práticas de articulação, coordenação e gestão nas várias estruturas escolares do agrupamento. É assumido pelo Agrupamento o compromisso de “cumprir os princípios orientadores do Projeto

Educativo” e reconhecida a competência de “Estabelecer protocolos com entidades externas para prestação de serviços, a título oneroso ou gratuito.”

O Relatório da IGEC elaborado em resultado da avaliação externa efetuada ao Agrupamento, no ano letivo 2013/2014, refere que “os diversos responsáveis escolares revelam conhecer as suas competências, embora as assumam com um empenhamento diferenciado, impulsionam o trabalho cooperativo entre pares e fomentam o bom relacionamento interpessoal entre os diversos profissionais” (...) e que a comissão de avaliação interna do Agrupamento elaborou, “(...) um relatório muito genérico sobre a concretização do projeto educativo.”

O Decreto Regulamentar 26/2012 referente ao atual regime de ADD, indica no seu artigo 17º que “o projecto docente tem por referência as metas e objectivos traçados no projecto educativo (...) e no seu artigo 19º, que no relatório de autoavaliação deve constar uma reflexão do docente sobre o seu “contributo para os objectivos e metas fixados no Projecto Educativo do agrupamento de escolas”.

O ECD, lei 41/2012 estabelece que “as funções do pessoal docente são exercidas com responsabilidade profissional e autonomia técnica e científica “; que “o docente desenvolve a sua actividade profissional de acordo com as orientações de política educativa, (...) bem como do projecto educativo da escola”. Segundo esta lei, o docente “desenvolve a sua actividade profissional de acordo com as orientações de política educativa e observando as exigências do currículo nacional, dos programas e das orientações programáticas ou curriculares em vigor, bem como do projecto educativo da escola, e que o trabalho docente, “ a nível do estabelecimento de educação ou de ensino deve ser desenvolvido sob orientação das respectivas estruturas pedagógicas intermédias com o objectivo de contribuir para a realização do projecto educativo da escola.”

O Decreto-lei 137/2012 aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, define como instrumentos do exercício da autonomia o projeto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades e o

orçamento. Considera o Projeto Educativo, o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento e define as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, nas quais se assumem um papel preponderante os coordenadores de departamento curricular.

### ***Categoria 2: Estratégias e Práticas Supervisivas na Escola***

O PE do Agrupamento prevê a promoção da “articulação pedagógica entre os vários níveis de ensino”; a aferição de “critérios de avaliação”; a recolha de dados de modo a “possibilitar a supervisão pedagógica”; a “implementação de um plano de melhoria”; assim como a aferição da “eficácia de qualidade da organização interna”.

O PAA prevê um conjunto de atividades para alunos e não entre docentes; a este propósito, destacamos apenas o “Projeto do Ensino Experimental das Ciências” que proporciona trabalho conjunto de gestão curricular e em sala de aula entre docentes do 3º ciclo e do ensino pré-escolar/1º ciclo.

O RI define que os departamentos curriculares reúnam no início do ano letivo e mensalmente e atribui-lhes como competências: “analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto”; “assegurar, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa do agrupamento, a adoção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento dos planos de estudo; analisar a oportunidade de adoção de medidas de gestão flexível dos currículos”; assim como, “Identificar necessidades de formação dos docentes”. Este documento atribui ao Coordenador de Departamento Curricular as seguintes competências: “promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o departamento curricular”; “assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento de escolas”; promover a articulação com outras estruturas ou serviços do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica; orientar e coordenar didática e pedagogicamente os professores do departamento, estimulando a criação de condições que favoreçam a sua formação contínua” e “promover a articulação

curricular horizontal e vertical, tendo em vista a eficácia do processo de ensino e de aprendizagem”.

O Contrato de Autonomia Pedagógica do Agrupamento prevê nos seus objetivos operacionais a criação de “equipas pedagógicas que acompanhem e monitorizem práticas colaborativas promotoras de sucesso educativo”, assim como o reforço de “práticas de articulação, coordenação e gestão nas várias estruturas escolares do agrupamento. Neste CAPA, o agrupamento assume através do “compromisso com parceiros” possibilitar o apoio a docentes à participação de escolas cooperantes.

A equipa de avaliação externa da IGEC entende que a “implementação de mecanismos de supervisão da prática letiva em sala de aula, como forma de desenvolvimento profissional dos docentes”, corresponde uma área de necessidade prioritária de desenvolvimento do agrupamento.

O DR 26/2012 implementa “mecanismos de supervisão da prática letiva em sala de aula, como forma de desenvolvimento profissional dos docentes”.

O ECD determina no seu artigo 35º, que entre outras, “é função do pessoal docente” (...) “orientar a prática pedagógica supervisionada a nível da escola”, sendo as funções de supervisão pedagógica “reservadas” a docentes posicionados nos escalões mais elevados da carreira docente e “preferencialmente detentores de formação especializada”.

### ***Categoria 3: Constrangimentos da Coordenação de Departamento***

O PE do agrupamento pode corresponder a vários agrupamentos visto que não se reconhece um território específico. O contributo dos docentes não é orientado. A existência de escolas e centros escolares fisicamente distanciados da escola sede dificulta acresce dificuldade ao trabalho entre os vários ciclos. No que diz respeito à elaboração do PAA está centrada em atividades com os alunos e orientado sobretudo para complementar currículos disciplinares. O contributo das várias atividades na concretização do PE não é notório, embora a cada uma delas esteja associada um conjunto de objetivos. O PAA não contempla indicadores para a avaliação efetiva das atividades. Os relatórios de avaliação de cada atividade podem apenas corresponder ao cumprimento da

sua realização e não a uma reflexão sobre o contributo das mesmas na qualidade do serviço educativo prestado. As atividades, na sua maioria, destinam-se a uma única disciplina, são em número elevado e quase sempre segmentados em turmas ou anos de escolaridade, não originando trabalho colaborativo. O calendário estabelecido é muito fragmentado ao longo de todo o ano letivo e quase sempre sobreposto com as atividades em sala de aula.

Ora, o RI contempla a existência de um grande número de coordenações e respetivos coordenadores e a sobreposição de funções entre eles funciona como constrangimento.

A inexistência, nos horários dos professores, de tempos não letivos comuns entre coordenadores e entre coordenadores e restantes docentes não possibilita as atividades de coordenação.

#### ***Categoria 4: Potencialidades da Coordenação de Departamento***

O PE contempla várias estratégias de atuação que potenciam o exercício profissional dos coordenadores de departamento, nomeadamente “promover a articulação pedagógica entre os vários níveis de ensino”; “aferir conjuntamente os critérios de avaliação considerados pertinentes para cada ciclo” e “elaborar e implementar de um Plano Anual de Melhoria”.

A existência de projetos e atividades que integram todos os docentes de um mesmo departamento, nomeadamente a Semana da leitura, Dia do livro e do autor, Projeto do Ensino Experimental das Ciências e o Dia dos Laboratórios Abertos, criam condições para o exercício profissional dos coordenadores de departamento, no que concerne à gestão do currículo e articulação entre disciplinas e ciclos de escolaridade sob as diretrizes do CP e na concretização do PE.

#### ***Categoria 5: Trabalho Colaborativo***

O PE tem também como propósito, “desenvolver uma dinâmica de avaliação do desempenho da Escola, com o objectivo de regular o seu funcionamento”, o PE, define como estratégia de atuação, a criação de “um sistema uniformizado de autoavaliação das práticas, ao nível de todas as estruturas da escola” (...)

com recurso a “inquéritos, entrevistas e observações” e, conseqüentemente, a “implementação de um Plano anual de melhoria”. Esta prática não tem correspondido a um trabalho sistemático visto que tem-se traduzido por recolhas pontuais de dados sobre os resultados escolares, recolha essa feita pela equipa de avaliação interna. Estes resultados são divulgados aos docentes a partir do CP.

Os departamentos curriculares, no final de cada período escolar, refletem em plenário, sobre os resultados escolares dos alunos, traduzindo-se essa reflexão em contributos para reformulação de estratégias de aprendizagem em cada uma das disciplinas, definidas em grupo de recrutamento. Este trabalho dos departamentos segue-se a uma análise feita em CP. Sendo esta análise e reflexão avaliada apenas com bases nos resultados escolares dos alunos no período seguinte.

O RI prevê a elaboração de planificações disciplinares no início de cada ano letivo e a elaboração do PAA em CP com o contributo de todos os docentes. A avaliação destas atividades conjuntas é feita indiretamente com base nos resultados escolares dos alunos.

### 3. DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA

#### ***Categoria 1: Perceção dos Coordenadores de Departamento, relativamente ao PE à Perceção do PE***

O PE é um documento muito importante para a vida na escola, porque permite ter uma orientação e visão estruturantes do agrupamento, bem como a definição de metas. Do ponto de vista da lei é muito valorizado para a organização da escola. Permite, ainda, a consciência do que queremos para o nosso universo.

Para alguns dos entrevistados, normalmente, os Projetos Educativos são documentos replicados, densos, difíceis de ler e pouco conhecidos dos docentes e do Conselho Geral, visto que são mais centrados na história do agrupamento do que na definição do seu próprio futuro, não contemplam a formação docente. Apesar disso, o PE é um documento que origina reflexão sobre os dados do Agrupamento, originando a tomada de decisões, a definição de grandes linhas e eixos de funcionamento da escola. Segundo os entrevistados, há desinteresse e falta de envolvimento da parte dos docentes.

O PE e o PAA são de extrema utilidade permitem controlar o que é feito no agrupamento para o sucesso dos alunos, definem atividades e interdisciplinaridade.

#### ***Categoria 2: Estratégias e Práticas Supervisivas***

De acordo com os dados de investigação recolhidos, existe uma boa articulação entre o CP e o OG, visto que há diálogo, discussão de ideias, partilha em detrimento de uma lógica de imposição. A articulação com o CG não é visível, porque não chega ao conhecimento da escola; portanto, parece que este conselho não exerce funções. Ao invés, os entrevistados consideram necessário que o presidente do CG exerça o seu papel de fiscalizador e de representante de toda a comunidade educativa, manifestando as preocupações

e os anseios, articulando potencialidades com riscos. Acresce ainda o facto de que não há envolvimento de todos os membros do CG.

As estratégias e práticas supervisivas necessitam de um planeamento estratégico, visto que a maior parte dos coordenadores de departamento não tem agenda própria; têm agenda imposta e transmitem informações. Há grande falta de articulação entre coordenadores, tendo em conta a não existência de uma atitude de participação.

Ora, no início do ano letivo, deve existir um trabalho importante em termos de articulação pedagógica com os vários níveis de ensino, salientando uma lógica de entreaajuda na elaboração e articulação entre o PE, PAA e RI, bem como na articulação necessária entre ciclos.

### ***Categoria 3: Constrangimentos da Coordenação de Departamento***

De acordo com as respostas dos entrevistados, há vários constrangimentos no trabalho de coordenação devido a alterações constantes e a várias solicitações, levando a um trabalho pouco produtivo, nada eficaz e eficiente. Segundo os professores, os departamentos têm docentes bem informados que desenvolvem a sua atividade docente com brio, ao mesmo tempo que outros não evidenciam comprometimento na sua ação. Portanto, alguns são esforçados, enquanto outros condicionam todo o trabalho que possa ser feito, dizem nada ser da sua competência. Nem todos os elementos sentem o departamento como uma construção sua. Há uma ausência de sentimento de pertença.

Para além disto, alguns coordenadores não são aceites pelo departamento: há competição, não há aceitação da liderança, nem partilha, os coordenadores sentem-se desconfortáveis entre o diretor e o departamento, existindo muitas vezes agressividade para quem exerce cargos. Existe, ainda, dificuldade na conjugação dos horários de trabalho, a diversidade e quantidade de cargos numa só pessoa, chegando a ser excessiva.

### ***Categoria 4: Potencialidades da Coordenação de departamento***

A coordenação de departamento promove o envolvimento de todos no PE do agrupamento, motivando e proporcionando o trabalho de equipa. Desta forma, é possível concretizar uma visão global e proveitosa da escola. Sempre que este envolvimento em equipa é possível é um excelente oportunidade de aparecimento de ideias inovadoras e ter uma agenda para além do CP.

### ***Categoria 5: Trabalho Colaborativo***

Os diretores e as direções estão cada vez mais embrenhados em trabalho superburocrático de gestão, não há tempo para refletir sobre a escola.

De acordo com as respostas, não há interesse em fomentar o trabalho colaborativo nem a partilha, porque, muitas vezes, é sentimento de todos, um clima de pouca informação e de ausência de compromisso. Parece que para manter os “cargos” de alguns, é fomentada a lógica de processos pouco conhecedores e implicados.

\*\*\*

O PE é um documento valorizado do ponto de vista da lei e dos entrevistados. É considerado um documento orientador que estrutura a vida na escola, permitindo a reflexão, a tomada de decisões e o trabalho colaborativo. É um documento onde existem algumas falhas de conteúdo, pouco compreensível e desconhecido de alguns docentes.

Segundo os dados recolhidos existe participação democrática, boa articulação e colaboração entre o OG e o CP. A escola não tem conhecimento do trabalho do CG, devido ao facto deste órgão transparece falta de envolvimento na vida da escola e inoperância.

As estratégias e práticas supervisivas precisam de um planeamento estratégico sendo necessária maior articulação e colaboração entre coordenadores e entre ciclos. Deve existir desde o início do ano letivo uma maior atitude de participação e colaboração na elaboração e concretização do PE, PAA e RI. Na opinião dos entrevistados, as constantes alterações legislativas e as várias solicitações aos coordenadores, constituem-se como constrangimento ao trabalho de coordenação, fazendo com que o mesmo perca eficácia e seja

pouco produtivo. Por outro lado, a diferente atitude dos docentes, no que concerne a informação, conhecimento, brio, envolvimento e sentido de pertença, comprometem o trabalho colaborativo.

A coordenação de departamento promove o envolvimento de todos no PE do agrupamento, motivando e proporcionando o trabalho de equipa, torna possível uma visão global e proveitosa sobre a escola, criando ainda oportunidades para integrar ideias inovadoras. No entanto, dificuldade na conjugação de horários e a quantidade de funções exigidas a alguns docentes não favorecem o trabalho colaborativo. Alguns coordenadores mostram-se desconfortáveis na sua relação com o diretor e com os docentes do departamento, porque o exercício desta liderança intermédia é por vezes posta em causa. De acordo com as respostas dos entrevistados, o trabalho burocrático e a falta de compromisso deixa pouco espaço para refletir sobre a escola.

## 4. DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Depois de elaborado pré-teste do inquérito por questionário, aplicou-se o referido instrumento a 58 participantes, correspondente à amostra num universo de 64.

O inquérito por questionário está elaborado com uma escala tipo likert, nominal e qualitativa.

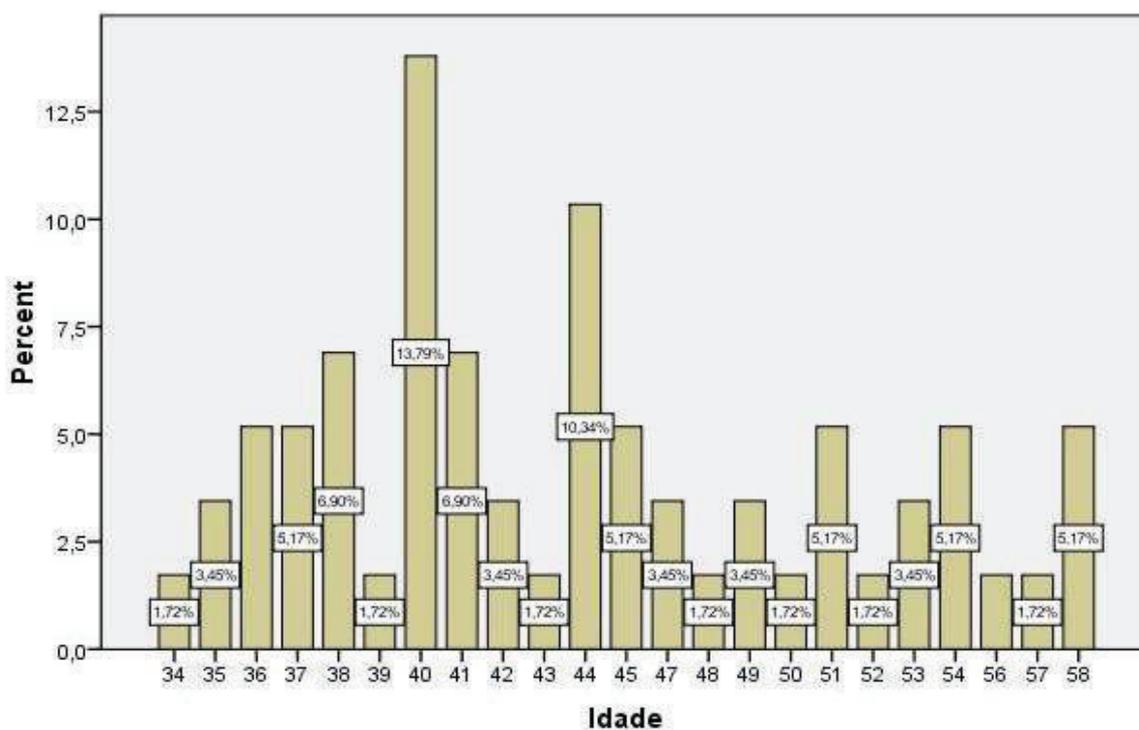
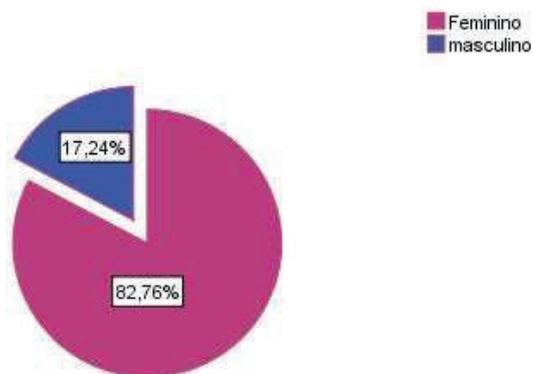


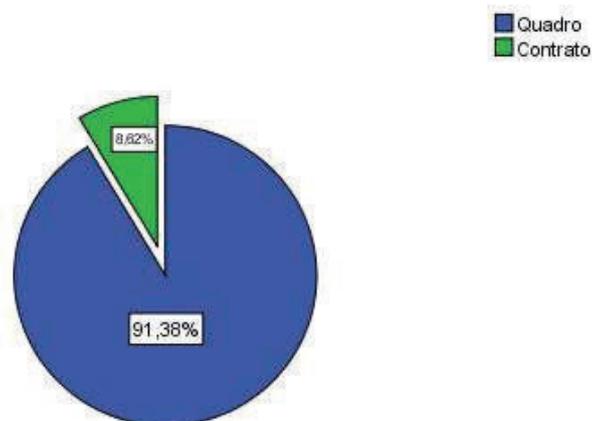
Gráfico 1: Idade dos participantes

A idade dos professores da EB2,3 do agrupamento em estudo, está compreendida entre os 34 e os 58 anos, sendo que, cerca de 60% se situa entre os 36 e os 45 anos.



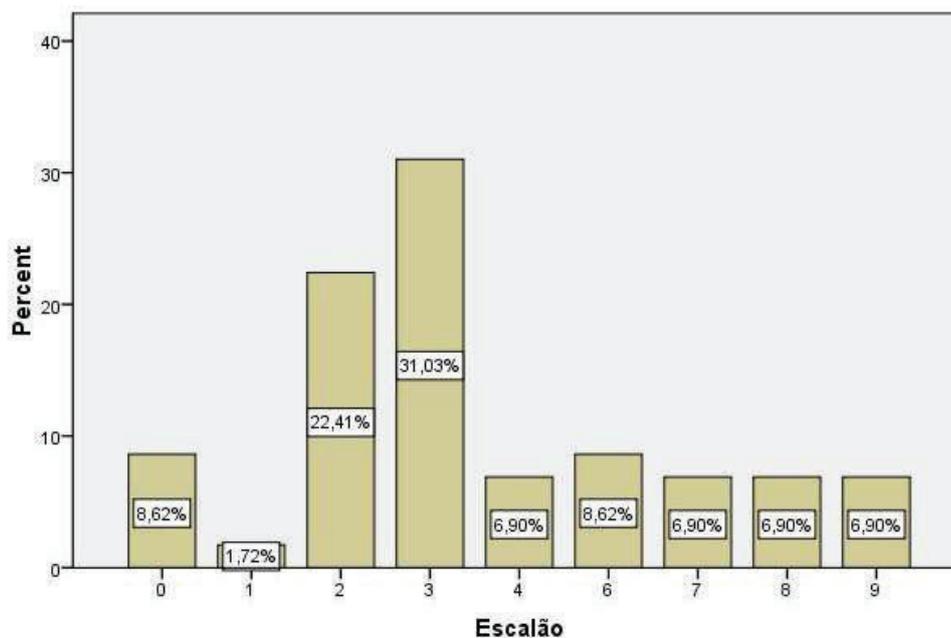
**Gráfico 2: Género dos participantes**

Os docentes do sexo feminino correspondem a uma maioria de 82,76%, sendo 17,24% os do sexo masculino.



**Gráfico 3: Vínculo dos participantes**

Relativamente ao vínculo dos respondentes, cerca de 91% são docentes do quadro, sendo os contratados apenas 9%. Este tipo de vínculo evidencia estabilidade profissional no seio dos participantes inquiridos.



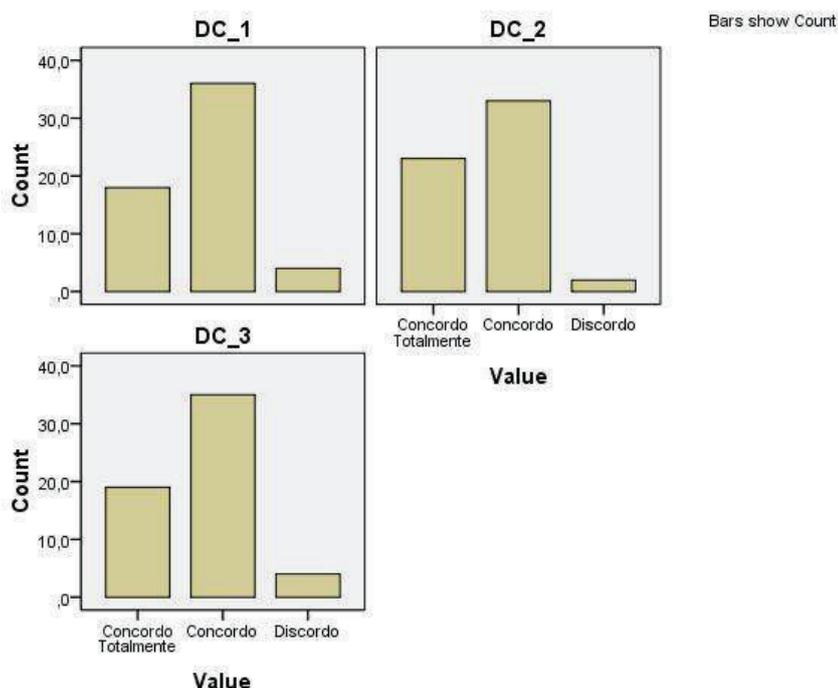
**Gráfico 4: Posicionamento dos participantes na carreira profissional**

Numa carreira docente com 10 patamares cerca de 54% estão nos escalões 2 e 3, correspondendo a moda ao escalão 3. Este valor evidencia as dificuldades de progressão na carreira, essencialmente se realçarmos as últimas medidas implementadas na atividade docente.

**Tabela 2: Tempo de serviço dos participantes**

Statistics		
Tempo serviço		
N	Valid	58
	Missing	0
Mean		19,10
Median		17,00
Mode		17
Std. Deviation		6,502
Minimum		7
Maximum		37
Percentiles	25	14,00
	50	17,00
	75	22,75

O tempo de serviço destes docentes corresponde a uma média de cerca de 19 anos, sendo o valor da moda 17, para um desvio padrão de 6,5. Portanto, todos os inquiridos estão há mais de 7 anos na profissão, e, em alguns casos, já com uma larga experiência profissional.



**Gráfico 5: Conhecimento dos participantes sobre o PE, o PAA e o RI**

Quando questionados sobre o conhecimento que possuem acerca dos documentos estruturantes do agrupamento, nomeadamente o PE (DC\_1), o PAA (DC\_2) e o RI (DC\_3), os docentes, utilizando uma escala nominal qualitativa, revelaram concordância total e/ou apenas concordância, embora revelem maior conhecimento no que diz respeito ao PAA.

De acordo com o conhecimento da realidade investigada, tal acontece devido à ligação deste documento (PAA) com a prática diária dos docentes.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo Totalmente	12	20,7	20,7	20,7
Concordo	30	51,7	51,7	72,4
Discordo	11	19,0	19,0	91,4
Discordo totalmente	3	5,2	5,2	96,6
Não se Aplica	2	3,4	3,4	100,0
Total	58	100,0	100,0	

**Tabela 3: Participação dos docentes no PE, no PAA e no RI**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo Totalmente	32	55,2	55,2	55,2
Concordo	22	37,9	37,9	93,1
Discordo	2	3,4	3,4	96,6
Discordo totalmente	1	1,7	1,7	98,3
Não se Aplica	1	1,7	1,7	100,0
Total	58	100,0	100,0	

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	1,7	1,7	1,7
Concordo Totalmente	43	74,1	74,1	75,9
Concordo	14	24,1	24,1	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Quando questionados sobre a sua participação na elaboração do PE (DP\_4) e do PAA (DP\_5), os respondentes dizem colaborar mais na construção do PAA, 93%, do que no PE, 72%. Contudo estes valores revelam uma envolvimento bastante significativa. Os docentes na sua quase totalidade, 98%, referem que a sua conduta respeita o RI (DP\_6), sendo que 74% diz respeitar totalmente este documento. É ainda de realçar que 2 dos docentes consideram que o seu contributo na elaboração do PE não se aplica e, ainda, 1 dos docentes responde que não é aplicável o seu contributo na elaboração do PAA. Nestes casos, inferimos que pode tratar-se de profissionais contratados que quando integram a equipa após o momento de participação na elaboração do PE; no que diz respeito ao PAA, a resposta (não se aplica) é incompreensível visto

que este documento está em aberto durante todo o ano letivo, exigindo diferentes contributos ao longo do ano.

Relativamente à qualidade de participação dos docentes nos documentos estruturantes, e tendo a análise e interpretação dos dados de investigação (anexo III), estes referem o envio de propostas para a elaboração do PAA, (DP\_7), a operacionalização, (DP\_8), e a participação, (DP\_9), neste plano. Todos referem participar neste documento, embora com diferente envolvimento e contributo, situando-se o número de atividades para cada forma de participação no intervalo entre 1 e 4. É ainda referido pela maioria dos docentes, 93%, que as suas propostas para o PAA respeitam (DP\_10) o PE. Relativamente, às razões da participação dos docentes no PAA têm a sua maior concordância, no facto das atividades do PAA, fazerem parte da atividade docente, 88%, (DP\_11), assim como ser um modo de estar em educação, 89%, (DP\_15). A razão que mereceu menos concordância foi o facto de esta participação “ter repercussões na ADD”, (DP\_14), correspondendo neste caso a 55% dos respondentes. É de salientar que 67,3% dos docentes concorda totalmente ou apenas concorda com o compromisso na participação deste documento (“é um dever”), não obstante, 77,6 % dos inquiridos manifestar este direito (“é um direito”) de participação/compromisso.

**Tabela 4: Promoção de atividades no âmbito do PAA**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo Totalmente	35	60,3	60,3	60,3
Concordo	21	36,2	36,2	96,6
Discordo	1	1,7	1,7	98,3
Discordo totalmente	1	1,7	1,7	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Tendo em conta que esta investigação pretende divulgar o nível de participação dos liderados/docentes no contexto profissional, quando analisamos as respostas relativas à promoção de atividades no PAA, podemos concluir, com algum espanto (tendo em conta o conhecimento da realidade, parece-nos que há na resposta uma confusão entre promoção, participação e implicação), que os valores concordantes são expressivos: 96,5%.

Estes resultados referidos anteriormente são idênticos àquilo que se passa na operacionalização das decisões/propostas para a melhoria do PAA, tal como é visível na tabela seguinte.

**Tabela 5: Operacionalização de propostas no âmbito do PAA**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	1,7	1,7	1,7
Concordo Totalmente	25	43,1	43,1	44,8
Concordo	29	50,0	50,0	94,8
Discordo	2	3,4	3,4	98,3
Discordo totalmente	1	1,7	1,7	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Um dos blocos do instrumento de recolha de dados de investigação, referente ao conhecimento dos participantes sobre diferentes funções – diretor, coordenador de departamento, docentes – e modos de articulação, com a exceção de uma resposta, os resultados apontam para o conhecimento excelente. No entanto, e mais uma vez, tendo em conta o conhecimento da realidade investigada, bem como a análise realizada pela Inspeção Geral de Educação e Ciência no corrente ano letivo, consideramos que estes resultados não espelham a realidade das práticas e das preocupações experienciadas e sentidos no contexto.

Para além disto, os participantes tiveram à sua disposição um espaço em aberto no inquérito por questionário onde poderiam posicionar-se face ao trabalho colaborativo. A maioria dos docentes optou por redigir o seu contributo e, perante a informação recebida, aplicamos a técnica de análise de conteúdo, dando especial importância aos registos agrupados da seguinte forma: relações entre os docentes e formas de operacionalização do trabalho colaborativo.

No que diz respeito às relações entre docentes, é possível inferir uma relação saudável onde todos são “cordiais, responsáveis”, existindo grande “partilha e sugestões recebidas com cordialidade e respeito” sendo que o maior “propósito é solucionar os problemas da escola”. Consideram ainda que tal relação permite-lhes interagir e intervir na tomada de decisão, referindo até que as “interações são permanentes, globais e transversais na organização escola”. Acresce ainda a referência à “disponibilidade e interesse” de todos que curiosamente não se sente/experimenta no contexto.

Quanto à operacionalização do trabalho colaborativo, os inquiridos destacam os momentos formais – “reuniões de departamento e conselho de turma” -, informais e a forma de comunicação (“reuniões, emails”). Um dos participantes aproveita este espaço para registar que está “disponível para qualquer contributo”, desde que seja para colaborar, tanto “nas atividades”, como na “elaboração de materiais” e até na “coordenação pedagógica”.

Sendo que o trabalho colaborativo é decisivo para o funcionamento institucional, contribuindo, decisivamente, para a promoção das aprendizagens dos alunos, os resultados seguintes são reveladores da atitude destes profissionais perante o assunto. A maior expressão do trabalho colaborativo, segundo os respondentes (anexo IV), verifica-se na elaboração de planificações, critérios de avaliação e resolução de problemas. É de notar que as atividades referidas pelos docentes são efetuadas em reuniões formais de departamento e grupo de recrutamento sob a orientação dos respetivos coordenadores. A menor expressão de trabalho colaborativo na opinião dos inquiridos corresponde à colaboração em sala de aula, formação em contexto e formação não acreditada. Estes dados vão de encontro à perceção da

investigadora em contexto escolar, uma vez que o trabalho colaborativo existe quando formalmente exigido e sob controlo organizativo, sendo quase invisível no que respeita à iniciativa de cada docente/grupo, o que não é revelador de um desenvolvimento profissional e pessoal vivido na prática docente.

**Tabela 6: O tempo enquanto constrangimento no trabalho colaborativo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	1,7	1,7	1,7
Concordo Totalmente	10	17,2	17,2	19,0
Concordo	25	43,1	43,1	62,1
Discordo	16	27,6	27,6	89,7
Discordo totalmente	2	3,4	3,4	93,1
Não se Aplica	4	6,9	6,9	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Num conjunto significativo de questões, o propósito desta investigação, centrou-se na procura de constrangimentos e de contributos no trabalho colaborativo.

Na identificação de respostas consideradas enquanto constrangimento, nomeadamente, a falta de tempo, os inquiridos revelam numa expressão de 60,3%, total concordância e apenas concordância com este condicionamento. A discordância total e apenas discordância são referidas por 30,0% dos participantes, 4 docentes indicam mesmo, que não se aplica este motivo. No entanto, na prática em contexto profissional encontra-se uma quase indisponibilidade para o trabalho colaborativo, associada ao fator tempo. Observa-se nesta prática que a sobreposição de horários dos docentes, em atividade letiva e/ou não letiva, impede a concretização de colaboração.

**Tabela 7: O elevado número de atividades dos docentes enquanto constrangimento no trabalho colaborativo**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	1,7	1,7	1,7
	Concordo Totalmente	5	8,6	8,6	10,3
	Concordo	25	43,1	43,1	53,4
	Discordo	23	39,7	39,7	93,1
	Discordo totalmente	2	3,4	3,4	96,6
	Não se Aplica	2	3,4	3,4	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Os docentes encontram-se divididos quanto ao facto da sua envolvimento em múltiplas atividades, encarando este facto como um constrangimento no trabalho colaborativo. A total concordância e/ou apenas concordância, 51,7%, distancia-se apenas em 8,6% da resposta inversa, 43,1%.

**Tabela 8: O isolamento dos docentes enquanto constrangimento no trabalho colaborativo**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	2	3,4	3,4	3,4
	Concordo Totalmente	1	1,7	1,7	5,2
	Concordo	8	13,8	13,8	19,0
	Discordo	29	50,0	50,0	69,0
	Discordo totalmente	14	24,1	24,1	93,1
	Não se Aplica	4	6,9	6,9	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

O isolamento não é na opinião da maioria dos inquiridos, 64,1%, um constrangimento ao trabalho colaborativo, 4 docentes referem mesmo, que este fator não se aplica.

**Tabela 9: O horário desajustado entre docentes enquanto constrangimento no trabalho colaborativo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	1,7	1,7	1,7
Concordo Totalmente	9	15,5	15,5	17,2
Concordo	25	43,1	43,1	60,3
Discordo	17	29,3	29,3	89,7
Discordo totalmente	2	3,4	3,4	93,1
Não se Aplica	4	6,9	6,9	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Maioritariamente, e numa expressão de 58,6%, os docentes consideraram que o horário desajustado é um constrangimento no trabalho colaborativo. Comparando com a indicação na mesma amostra, sobre a falta de tempo, enquanto motivo de constrangimento, 60,3%, encontramos valores semelhantes. Da observação feita em contexto profissional a perceção sobre estes dois condicionalismos é bastante maior.

**Tabela 10: O excesso de trabalho dos docentes enquanto constrangimento no trabalho colaborativo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	2	3,4	3,5	3,5
Concordo Totalmente	10	17,2	17,5	21,1
Concordo	17	29,3	29,8	50,9
Discordo	23	39,7	40,4	91,2
Discordo totalmente	2	3,4	3,5	94,7
Não se Aplica	3	5,2	5,3	100,0
Total	57	98,3	100,0	
Missing System	1	1,7		
Total	58	100,0		

Pela análise das respostas dos inquiridos, podemos verificar que não existe concordância entre os docentes, sobre o excesso de trabalho constituir-se enquanto constrangimento ao trabalho colaborativo. As respostas de total concordância e apenas concordância têm uma expressão de 46,5%, enquanto que as opostas correspondem a 42,1%. Constatamos, ainda, que a opção não se aplica, é selecionada por 3 docentes.

**Tabela 11: A desmotivação dos docentes enquanto constrangimento no trabalho colaborativo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	1,7	1,7	1,7
Concordo Totalmente	1	1,7	1,7	3,4
Concordo	7	12,1	12,1	15,5
Discordo	27	46,6	46,6	62,1
Discordo totalmente	19	32,8	32,8	94,8
Não se Aplica	3	5,2	5,2	100,0
Total	58	100,0	100,0	

A desmotivação dos docentes não é considerada pela amostra em estudo, em sequer é apontada como um constrangimento no trabalho colaborativo. De entre os respondentes, 79,4% discorda totalmente ou discorda desta hipótese. Este resultado não é perceptível em contexto profissional.

**Tabela 12: A falta de espaço físico na escola enquanto constrangimento no trabalho colaborativo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	1,7	1,7	1,7
Concordo Totalmente	5	8,6	8,6	10,3
Concordo	14	24,1	24,1	34,5
Discordo	27	46,6	46,6	81,0
Discordo totalmente	9	15,5	15,5	96,6
Não se Aplica	2	3,4	3,4	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Uma maioria significativa dos docentes respondentes, 62,1%, revela concordância total, ou apenas concordância, com a falta de espaço físico na escola, enquanto constrangimento no trabalho colaborativo. É de notar que o edifício da escola sede está degradado, visto que a tipologia é desajustada das necessidades atuais da educação e, praticamente, não existem espaços físicos de trabalho para docentes.

**Tabela 13: A não identificação dos docentes com o PE enquanto constrangimento no trabalho colaborativo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	1,7	1,7	1,7
Concordo	3	5,2	5,2	6,9
Discordo	29	50,0	50,0	56,9
Discordo totalmente	22	37,9	37,9	94,8
Não se Aplica	3	5,2	5,2	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Uma maioria significativa da amostra (87,9%) discorda ou discordar totalmente, com a sua não identificação com o PE do agrupamento enquanto constrangimento. Nenhum referiu a concordância total com a situação, tendo apenas 3 dos participantes, constatado concordância. Verifica-se, ainda, que 3 docentes escolhem a opção, não se aplica.

**Tabela 14: A não identificação com os colegas enquanto constrangimento no trabalho colaborativo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	1,7	1,7	1,7
Concordo	4	6,9	6,9	8,6
Discordo	26	44,8	44,8	53,4
Discordo totalmente	22	37,9	37,9	91,4
Não se Aplica	5	8,6	8,6	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Constatamos que 82,7% da amostra não considera um constrangimento no trabalho colaborativo a não identificação com os colegas. É de referir que apenas 4 docentes consideram esta situação como condicionante e 5 escolhem a opção, não se aplica.

**Tabela 15: O gosto em trabalhar sozinho, enquanto constrangimento no trabalho colaborativo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	1,7	1,7	1,7
Concordo	8	13,8	13,8	15,5
Discordo	23	39,7	39,7	55,2
Discordo totalmente	22	37,9	37,9	93,1
Não se Aplica	4	6,9	6,9	100,0
Total	58	100,0	100,0	

O “gosto mais de trabalhar sozinho”, com 13,8% de concordância, não é considerado pelos docentes um constrangimento no trabalho colaborativo.

**Tabela 16: Sentir que o trabalho colaborativo não é produtivo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	1,7	1,7	1,7
Concordo Totalmente	1	1,7	1,7	3,4
Concordo	7	12,1	12,1	15,5
Discordo	25	43,1	43,1	58,6
Discordo totalmente	20	34,5	34,5	93,1
Não se Aplica	4	6,9	6,9	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Os docentes não concordam que o trabalho colaborativo não seja produtivo, apenas 1 docente considera concordância total e 7 apenas concordância com a situação, o que corresponde a 13,8% da amostra. Verificamos ainda que 4 docentes optam pela resposta, não se aplica.

**Tabela 17: O mau ambiente de trabalho, enquanto constrangimento no trabalho colaborativo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	1,7	1,7	1,7
Concordo Totalmente	1	1,7	1,7	3,4
Concordo	6	10,3	10,3	13,8
Discordo	26	44,8	44,8	58,6
Discordo totalmente	20	34,5	34,5	93,1
Não se Aplica	4	6,9	6,9	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Quando inquiridos sobre se o seu maior constrangimento no trabalho colaborativo é o “mau ambiente de trabalho”, uma maioria significativa de inquiridos 79,3%, considera discordância ou discordância total.

As hipóteses que mereceram maior concordância dos docentes, enquanto constrangimento no trabalho colaborativo e, por ordem decrescente, foram: “falta de tempo”, 60,3%; “horário desajustado, 58,6%”; “muitas atividades”, 51,7% e “excesso de trabalho”, 43,1%. Estes resultados, embora próximos, podem indiciar que a organização do trabalho docente funciona como constrangimento no trabalho colaborativo.

Relativamente aos aspetos que mereceram menor concordância dos participantes, tendo em conta a ordem decrescente, foram: “o isolamento”, 15,5%; o gosto de “trabalhar sozinho”, 13,9%; a “desmotivação”, 13,8%; o “mau ambiente de trabalho”, 11,7%; a “não identificação com os colegas”, 6,9% e a “não identificação com o PE”, 5,2%. Estes resultados parecem confirmar que a melhoria do modelo organizacional do trabalho docente é urgente.

**Tabela 18: A disponibilidade, enquanto contributo no trabalho colaborativo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	2	3,4	3,4	3,4
Concordo Totalmente	20	34,5	34,5	37,9
Concordo	29	50,0	50,0	87,9
Discordo	4	6,9	6,9	94,8
Discordo totalmente	2	3,4	3,4	98,3
Não se Aplica	1	1,7	1,7	100,0
Total	58	100,0	100,0	

No conjunto de questões colocadas aos docentes sobre os seus maiores contributos no trabalho colaborativo, os inquiridos referem numa expressão significativa, 84,5%, ser a sua disponibilidade, o maior contributo para as atividades da escola.

**Tabela 19: O gosto pela partilha, enquanto contributo no trabalho colaborativo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	2	3,4	3,4	3,4
Concordo Totalmente	25	43,1	43,1	46,6
Concordo	28	48,3	48,3	94,8
Discordo	2	3,4	3,4	98,3
Não Sei	1	1,7	1,7	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Numa expressão clara, acerca do que move os docentes para o trabalho colaborativo, 53 profissionais, numa amostra de 58, o que corresponde a 91,4%, revela que “é o gosto pela partilha”, o seu melhor contributo.

**Tabela 20: A boa relação com a comunidade educativa enquanto contributo no trabalho colaborativo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	2	3,4	3,4	3,4
Concordo Totalmente	20	34,5	34,5	37,9
Concordo	30	51,7	51,7	89,7
Discordo	4	6,9	6,9	96,6
Não se Aplica	2	3,4	3,4	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Quando inquiridos sobre o seu melhor contributo para o trabalho colaborativo, 86,2% concorda totalmente, ou apenas concorda, que a ter boa relação com a comunidade educativa é o seu melhor contributo.

**Tabela 21: O sentido do dever enquanto contributo no trabalho colaborativo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	2	3,4	3,4	3,4
Concordo Totalmente	17	29,3	29,3	32,8
Concordo	30	51,7	51,7	84,5
Discordo	8	13,8	13,8	98,3
Não se Aplica	1	1,7	1,7	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Quando questionados sobre o contributo do sentido do dever, para o trabalho colaborativo, 81,0%, dos docentes concordam totalmente, ou apenas concordam com este facto. Podemos ainda observar que 5 docentes optam pela hipótese, não se aplica.

**Tabela 22: A riqueza das propostas dos docentes enquanto contributo no trabalho colaborativo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	2	3,4	3,4	3,4
Concordo Totalmente	6	10,3	10,3	13,8
Concordo	35	60,3	60,3	74,1
Discordo	9	15,5	15,5	89,7
Discordo totalmente	1	1,7	1,7	91,4
Não Sei	5	8,6	8,6	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Numa expressão de 70,6%, os docentes inquiridos referem que a riqueza das suas propostas é o seu melhor contributo no trabalho colaborativo. É de referir que 5 docentes referem que esta hipótese não se aplica.

**Tabela 23: O sentido de pertença enquanto contributo no trabalho colaborativo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	2	3,4	3,4	3,4
Concordo Totalmente	16	27,6	27,6	31,0
Concordo	32	55,2	55,2	86,2
Discordo	7	12,1	12,1	98,3
Não se Aplica	1	1,7	1,7	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Quando inquiridos sobre o seu maior contributo no trabalho colaborativo, o sentido de pertença à comunidade educativa, merece a 82,8% de respostas concordo totalmente e apenas concordo.

**Tabela 24: A capacidade de construção coletiva enquanto contributo no trabalho colaborativo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	2	3,4	3,4	3,4
Concordo Totalmente	9	15,5	15,5	19,0
Concordo	35	60,3	60,3	79,3
Discordo	9	15,5	15,5	94,8
Não Sei	2	3,4	3,4	98,3
Não se Aplica	1	1,7	1,7	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Os participantes nesta investigação, numa expressão de 75,8%, referem que a capacidade de construção coletiva é o seu melhor contributo no trabalho colaborativo. É de referir que a nenhum docente revela total discordância com o poder desta capacidade.

**Tabela 25: O gosto pela liderança de grupos enquanto contributo no trabalho colaborativo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	2	3,4	3,4	3,4
Concordo Totalmente	2	3,4	3,4	6,9
Concordo	14	24,1	24,1	31,0
Discordo	33	56,9	56,9	87,9
Discordo totalmente	2	3,4	3,4	91,4
Não Sei	2	3,4	3,4	94,8
Não se Aplica	3	5,2	5,2	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Quanto ao “gosto por liderar grupos”, os inquiridos concordam totalmente, e apenas concordam, numa expressão de 27,5%. Este facto pode apenas dizer respeito à liderança entre pares, mas é um resultado que nos faz pensar, se consideramos que o trabalho docente se constrói em grupos e numa liderança

participada. É ainda de referir que 2 docentes optam pela resposta, não sei e 3 pela escolha, não se aplica.

**Tabela 26: O entusiasmo na aceitação de novos desafios enquanto contributo no trabalho colaborativo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	3	5,2	5,2	5,2
Concordo Totalmente	16	27,6	27,6	32,8
Concordo	32	55,2	55,2	87,9
Discordo	5	8,6	8,6	96,6
Não Sei	1	1,7	1,7	98,3
Não se Aplica	1	1,7	1,7	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Os docentes inquiridos consideram que o entusiasmo na aceitação de novos desafios merece a sua concordância enquanto contributo no trabalho colaborativo, numa expressão de 82,8% entre concordância total e apenas concordância.

**Tabela 27: O conhecimento enquanto contributo no trabalho colaborativo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	2	3,4	3,4	3,4
Concordo Totalmente	12	20,7	20,7	24,1
Concordo	34	58,6	58,6	82,8
Discordo	7	12,1	12,1	94,8
Não Sei	3	5,2	5,2	100,0
Total	58	100,0	100,0	

O conhecimento é referido por 79,3% dos docentes, como o seu maior contributo no trabalho colaborativo. Fazendo a comparação com o valor de

75,8%, respondido pela mesma amostra, quanto ao contributo da capacidade de construção coletiva, reconhece-se que estes valores se aproximam, embora estes docentes valorizem mais o seu conhecimento do que a capacidade que possuem para a construção coletiva. Esta inferência, reforça uma perceção encontrada em contexto profissional, observa-se que os docentes revelam mais desconforto em trabalho conjunto, do que quando o fazem individualmente.

**Tabela 28: A experiência acumulada enquanto contributo no trabalho colaborativo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	2	3,4	3,4	3,4
Concordo Totalmente	12	20,7	20,7	24,1
Concordo	35	60,3	60,3	84,5
Discordo	6	10,3	10,3	94,8
Discordo totalmente	1	1,7	1,7	96,6
Não Sei	1	1,7	1,7	98,3
Não se Aplica	1	1,7	1,7	100,0
Total	58	100,0	100,0	

A amostra em estudo revela que os profissionais inquiridos, concordam totalmente, e apenas concordam, numa expressão de 81,0%, que a experiência acumulada é o seu maior contributo no trabalho colaborativo. Considerando que a experiência profissional dos docentes inquiridos corresponde à média de 19 anos, numa carreira de 40 anos, o resultado de 81,0% mostra algum perigo da sobrevalorização deste aspeto, comparativamente com os restantes. A prática docente, em contexto profissional, permite-nos observar este comportamento adquirido pelos docentes, logo que a sua experiência adquire algum significado.

**Tabela 29: O percurso formativo dos docentes enquanto contributo no trabalho colaborativo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	2	3,4	3,4	3,4
Concordo Totalmente	12	20,7	20,7	24,1
Concordo	29	50,0	50,0	74,1
Discordo	12	20,7	20,7	94,8
Discordo totalmente	1	1,7	1,7	96,6
Não Sei	2	3,4	3,4	100,0
Total	58	100,0	100,0	

O percurso formativo dos docentes merece a total concordância, e apenas concordância, numa expressão de 70,7% dos inquiridos, relativamente ao seu contributo no trabalho colaborativo. Comparando este resultado com o valor atribuído à experiência profissional pelos docentes, 80,1%, confirma-se a percepção já registada da sobrevalorização da experiência profissional pelos docentes. Este facto assume maior relevância, numa contemporaneidade em que a mudança é permanente e nos atribui novos compromissos, merecendo por isso, maior atenção.

**Tabela 30: A vontade permanente de aprender enquanto contributo no trabalho colaborativo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	2	3,4	3,4	3,4
Concordo Totalmente	23	39,7	39,7	43,1
Concordo	30	51,7	51,7	94,8
Discordo	3	5,2	5,2	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Os docentes respondentes referem, numa clara expressão de 91,4%, a sua total concordância e apenas concordância, com o facto da vontade de aprender, ser um contributo no trabalho colaborativo. De notar, que nenhum

profissional mostrou total discordância, acerca este contributo, tendo apenas 3 manifestado discordância.

**Tabela 31: A crença na construção coletiva enquanto contributo no trabalho colaborativo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	3	5,2	5,2	5,2
Concordo Totalmente	26	44,8	44,8	50,0
Concordo	26	44,8	44,8	94,8
Discordo	2	3,4	3,4	98,3
Não Sei	1	1,7	1,7	100,0
Total	58	100,0	100,0	

A crença na construção coletiva, enquanto contributo no trabalho colaborativa, mereceu a total concordância ou apenas concordância de 89,6%, dos inquiridos. Apenas 2 docentes manifestam discordância, enquanto 1 escolhe não sei, como opção.

De notar que, o resultado desta investigação, mostra que na opinião dos inquiridos, o maior contributo dos docentes no trabalho colaborativo, corresponde ao “gosto” pela partilha, “vontade” de aprender e “crença” na construção coletiva. Este resultado revela um olhar da profissão docente mais assente em “quereres” do que “construído”, num desenvolvimento profissional.

## Considerações finais

“Temos de nos tornar na mudança que queremos ver” (Mahatma Gandhi).

“Não é o mais forte que sobrevive, nem o mais inteligente, mas o que melhor se adapta às mudanças” (Leon C. Megginson).

Partindo do conhecimento em contexto da dinâmica da instituição investigada, realçamos alguma falta de correspondência entre os resultados de investigação (revelam muito mais aquilo que deveria ser e menos aquilo que acontece na realidade) e as lógicas de colaboração, articulação e supervisão dos docentes implicados nas lideranças intermédias.

É neste âmbito que confrontamos os objetivos definidos neste estudo com os resultados e consideramos pertinente e premente esboçar/desenhar um plano de intervenção/melhoria (PAM) que visa aproximar a realidade institucional com as expectativas que os docentes que ocupam cargos de liderança intermédia revelam, nomeadamente na prática diária e no preconizado pelos documentos estruturantes do agrupamento. Com a análise destes documentos compreendemos que a coordenação de departamento promove o envolvimento de todos no PE do agrupamento, motivando e proporcionando o trabalho de equipa, torna possível uma visão global e proveitosa sobre a escola, criando ainda oportunidades para integrar ideias inovadoras.

“É a supervisão como capacidade de compreensão holística da realidade, sustentada numa atuação carregada de sentido (...) é um acompanhamento situado, capaz de interpretar o presente de o integrar na história do passado e na visualização do futuro” defendida por Alarcão e Canha (2013) que entendemos ser urgente na escola.

Relativamente a este plano de intervenção/melhoria, considera-se como pressupostos a necessidade de:

- I. Desenvolver competências que potenciem o exercício de lideranças intermédias;
- II. Identificar estratégias a desenvolver para uma liderança partilhada.

### ***I. Desenvolver competências que potenciem o exercício de lideranças intermédias***

Sendo a supervisão pedagógica, uma atividade de acompanhamento e de transformação orientada no sentido da mudança e na promoção da qualidade do trabalho desenvolvido num dado contexto, é importante o envolvimento dos docentes nessa mudança.

Numa perspetiva colaborativa e partindo da observação, do diálogo e da reflexão sustentada pela teoria e na prática, os docentes poderão assumir compromissos sentidos e consentidos tendo em vista o seu desenvolvimento profissional.

Assim, propomos uma ação de formação sobre o tema “Supervisão e Colaboração”, destinada a todos os docentes do 2º e 3º ciclo, num total de 50 horas, a realizar no terceiro período letivo, tendo como propósito avaliativo, a elaboração de um plano de melhoria a implementar na escola no ano letivo seguinte, sob a orientação e coordenação dos respetivos coordenadores de departamento. A elaboração com os docentes deste PAM permitirá trabalhar num “cenário supervisivo codesenvolvimentista, numa dinâmica ecológica, colaborativa desenvolvimentista e transformadora”, defendida por Alarcão e Canha (2013).

### ***II. Identificar estratégias a desenvolver para uma liderança partilhada***

Estando cientes, que as estratégias e práticas supervisivas necessitam de um planeamento estratégico e que numa liderança partilhada, a delegação de poderes “liberta o poder dos colaboradores – o seu conhecimento, experiência e motivação – e que concretiza esse poder de forma a alcançar resultados positivos para a organização” (Blanchard, 2013, p.67). Considerando, ainda, que esta delegação de poderes é uma partilha de riscos, que não corresponde a que cada um faça o que entender, mas a um aumento de liberdade, responsabilidade e assunção de compromissos, e que revigora e revitaliza a organização escola, definimos um conjunto de etapas facilitadoras desta partilha que intencionalmente reorienta a construção coletiva e que, a seguir descrevemos.

- ✓ Promoção pelo OG do agrupamento, de uma reunião com todos os docentes do 2º e 3º ciclo no início do terceiro período escolar do ano letivo 2014/2015, para apresentação dos resultados da avaliação interna do agrupamento e informação sobre o plano de intervenção/melhoria.
- ✓ Concretização da formação, “Supervisão e Colaboração”, durante o terceiro período.
- ✓ Avaliação da formação com a elaboração de um PAM, no final do terceiro período com ações concretas destinadas a cada departamento curricular, sob a ação dos respetivos coordenadores.
- ✓ Discussão do plano a implementar, no Conselho Pedagógico de final de ano escolar, onde é feito o balanço do trabalho realizado pela escola e se inicia a organização do ano letivo 2015/2016.
- ✓ Criação de uma plataforma informática para trabalho colaborativo, visto a escola não a possuir, para facilitar a partilha e a colaboração do trabalho entre todos os docentes.
- ✓ Aplicação do PAM durante o ano letivo 2015/2016 com um acompanhamento supervísivo e de monitorização pelos coordenadores de departamento, havendo articulação entre si.
- ✓ Colaboração entre coordenadores de departamento e formadores da ação “Supervisão e Colaboração”, durante o período de aplicação.
- ✓ Apresentação do processo/produto do PAM no último CP de cada período e/ou sempre que se torne necessário o seu acompanhamento.
- ✓ Apresentação do trabalho desenvolvido, em sessão plenária, de docentes do 2º e 3º ciclo, no final do ano letivo 2015/2016.
- ✓ Utilização de momentos formais e informais para o desenvolvimento de todo o trabalho colaborativo: plataforma informática, reuniões ordinárias de departamento e de conselhos de grupo de recrutamento, assim como encontros informais.

Relembramos que as metas do PE do agrupamento, onde decorreu a investigação, preconizam uma “liderança forte através de uma organização

escolar bem orientada” e a “gestão de relações e conflitos”; o relatório da IGEC refere que “os diversos responsáveis escolares revelam conhecer as suas competências, embora as assumam com um empenhamento diferenciado”. Mais ainda: referem que o CAPA defende a necessidade de uma “visão estratégica, a implementação de práticas inovadoras e o fomento do sentido de pertença e identidade com o agrupamento. Fazemos também notar que a mais recente versão do ECD, expressa no do Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro, determina no seu artigo 35º, que entre outras, “é função do pessoal docente” (...) orientar a prática pedagógica supervisionada a nível da escola”, sendo as funções de supervisão pedagógica “reservadas” a docentes posicionados nos escalões mais elevados da carreira docente e “preferencialmente detentores de formação especializada”.

No nosso entender, a proposta apresentada abre caminho para dar resposta a alguns problemas identificados no âmbito desta investigação e vai de encontro ao definido nos documentos estruturantes para vida do agrupamento tal como a recomendações emanadas superiormente e nos demais documentos.

Salientamos o gosto e o enriquecimento que este trabalho nos proporcionou a nível pessoal e profissional. As leituras, a *escuta* interna e externa, as informações, os diferentes e enriquecedores pontos de vista, foram pretextos valiosos que nos permitiram e permitem, refletir acerca de teorias e das nossas práticas, visitar o passado, tendo-o sempre presente, construindo e desconstruindo ideias, convicções e saberes. A crença e a esperança, numa renovação contínua e continuada das nossas práticas, faz-nos sentir percorrer caminho no desenvolvimento da nossa profissionalidade docente e inevitavelmente no nosso crescimento pessoal. Acreditamos, assim, na possibilidade de ajudarmos a construir um mundo melhor nas escolas e fora delas.

## Referências bibliográficas

Alarcão, I. e Canha B. (2013). *Supervisão e colaboração : Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica : Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina

Batista, A. V. (2011). *Descubra o líder que há em si*. Alfragide: Publicações Dom Quixote.

Blanchard, K. (2013). *Um nível superior de liderança*. Coimbra: Conjuntura Actual Editora.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Coimbra: Almedina.

Dogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em investigação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Freixo, M. (2010). *Metodologia científica*. Lisboa: Instituto Piaget.

Gonçalves, D. et al (2013). Comunidade de prática: ambiente educativo emergente de desenvolvimento profissional docente. *Challenges 2013: Aprender a qualquer hora e em qualquer lugar*. Braga: Universidade do Minho, pp. 1768-1772

Gonçalves, D. (2010). *Complexidade e Identidade Docente: A Supervisão Pedagógica e o (E) Porfólio Reflexivo Como Estratégia(s) de Formação Nas Práticas Educativas do Futuro Professor: Um Estudo de Caso*. Tese de

Doutoramento, Universidade de Vigo, Campos Universitário de Ourense, Faculdade de Ciências da Educação, Espanha.

Gonçalves, D e Ramalho R. (2009). Encontros marcados, supervisionados, avaliados: TIC em contextos de aprendizagem. In *VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges*. Braga: Universidade do Minho, pp. 1879-1885.

Lopes e Pardal (2011). Perspetiva crítica da Educação Especial em Portugal. KAUFFMAN, James M. e LOPES, João A.(coord.). *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?* Braga: Psiquilíbrios Edições, pp 21-94.

Moreira, M. A. (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Pedagogo.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Santos, R. D. (2012). *Supervisão pedagógica: visão crítica de um percurso*. Cidade: Prime books.

Sá-Chaves, I. (2007). “Cultura, Conhecimento e Identidade” Saber (e) Educar:12. ESEPF: Porto.

Sousa e Batista (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: Segundo Bolonha*. Lisboa: Editora Pactor.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (org), *Metodologias das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento. pp 101-128.

Vieira, F. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação- Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Vítton e Gonçalves D. (2014). *Práctica docente en la enseñanza universitaria, reflexión de saberes y aprendizaje transformativo*. Prospectiva en innovación y

docencia universitaria [Em linha] / Congreso de la Sociedad Española de Estudios de la Comunicación Iberoamericana (SEECI). - Madrid : SEECI, 2014. - pp.1141-1154.

### **Legislação consultada**

Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho (altera o Decreto-Lei n.º 75/2008)  
Regime de autonomia dos estabelecimentos de ensino públicos

Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro  
Estatuto da Carreira Docente

Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro  
Avaliação de Desempenho Docente

## Anexos

### Anexo I: Inquérito por questionário

O presente inquérito por questionário tem como objetivo conhecer a sua opinião, no que concerne ao papel das lideranças intermédias.

Por favor, leia com atenção e responda às perguntas.

A sua opinião é muito importante e desde já agradecemos a disponibilidade e franqueza no preenchimento.

Garante-se a confidencialidade dos dados fornecidos.

Idade: \_\_\_\_\_

Assinale através de um X, a opção que corresponde à sua situação.

Sexo: Feminino  ; Masculino

Vínculo ao Ministério da Educação: Quadro  ; Contrato

Se pertencer ao quadro, selecione o escalão com um X.

1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°

Tempo de serviço prestado para progressão na carreira (até 31 de agosto 2012): \_\_\_\_\_ anos.

Nas afirmações que se seguem, assinale com um X a opção corresponde à sua resposta de acordo com a seguinte convenção.

1=Concordo totalmente

2=Concordo

3=Discordo

4=Discordo totalmente

5=Não sei

6=Não se aplica

Documentos estruturantes-Conhecimento	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não sei	Não se aplica
---------------------------------------	---------------------	----------	----------	---------------------	---------	---------------

	1	2	3	4	5	6
1. Conheço bem o Projeto Educativo (PE) da minha escola.						
2. Conheço bem o Plano Anual de Atividades (PAA) da minha escola.						
3. Conheço bem o Regulamento Interno (RI) da minha escola.						
Documentos estruturantes-Participação	Concordo totalmente 1	Concordo 2	Discordo 3	Discordo totalmente 4	Não sei 5	Não se aplica 6
4. Participo na elaboração do PE da minha escola.						
5. Participo na elaboração do PAA da minha escola.						
6. A minha conduta docente respeita o RI.						
7. Envio propostas para o PAA.						
Quantas? _____						
8. Operacionalizo atividades do PAA.						
Quantas? _____						
9. Participo em atividades do PAA.						
Quantas? _____						
10. As minhas sugestões para o PAA respeitaram o PE da escola.						

11. Participo no PAA porque faz parte da atividade docente.						
12. Participo no PAA porque é um dever.						
13. Participo no PAA porque é um direito.						
14. Participo no PAA porque tem repercussões na Avaliação de Desempenho Docente.						
15. Participo no PAA porque faz parte do meu modo de estar na Educação.						
16. Promovo atividades do PAA.						
17. Assumo as atividades do PAA.						
18. Implico-me em atividades do PAA.						
19. Procuro operacionalizar as decisões/propostas para melhoria do PAA.						
Diferentes funções - conhecimento	Concordo totalmente 1	Concordo 2	Discordo 3	Discordo totalmente 4	Não sei 5	Não se aplica 6
20. Conheço as funções do órgão de gestão/diretor.						
21. Conheço as funções do coordenador de departamento.						
22. Conheço as minhas funções.						

23. Conheço a articulação exigida entre os coordenadores de departamento e o diretor.						
24. Conheço a articulação exigida entre o coordenador de departamento e os docentes que dele fazem parte.						
25. Conheço a articulação exigida entre coordenadores de departamento.						
26. Conheço a articulação exigida entre docentes do mesmo grupo de recrutamento disciplinar.						
<p>27. Descrevo as minhas interações com o diretor e/ou coordenador de departamento da seguinte maneira:</p>						
	Concordo	Concordo	Discordo	Discordo	Não sei	Não se

Trabalho colaborativo	totalmente			totalmente		aplica
	1	2	3	4	5	6
28. Considero importante o trabalho colaborativo.						
29. Disponibilizo-me para o trabalho colaborativo.						
30. Considero útil o trabalho colaborativo.						
31. Considero difícil o trabalho colaborativo.						
32. Trabalho regularmente com os outros.						
33. Se respondeu afirmativamente à questão anterior seleccione, com um X a (s) atividade (s) partilhada (s).						
Planificações						
Fichas de avaliação						
Critérios de avaliação						
Projetos						
Classificações						
Preparação de reuniões						
Resolução de problemas						
Preparação de aulas						

Formação em contexto						
Colaboração em sala de aula						
Formação Acreditada						
Formação Não Acreditada						
Reflexão sobre práticas docentes						
Outra (s):						
Trabalho colaborativo	Concordo totalmente 1	Concordo 2	Discordo 3	Discordo totalmente 4	Não sei 5	Não se aplica 6
34. O meu maior constrangimento no trabalho colaborativo é não ter tempo.						
35. O meu maior constrangimento no trabalho colaborativo é o elevado número de atividades em que estou envolvida(o)						
36. O meu maior constrangimento no trabalho colaborativo é estar isolada(o).						
37. O meu maior constrangimento no trabalho colaborativo é o horário desajustado entre colegas.						
39. O meu maior constrangimento no						

trabalho colaborativo é excesso de trabalho.						
40. O meu maior constrangimento no trabalho colaborativo é estar desmotivada(o).						
41. O meu maior constrangimento no trabalho colaborativo é a falta de espaço físico na escola.						
42. O meu maior constrangimento no trabalho colaborativo é não me identificar com o Projeto Educativo.						
43. O meu maior constrangimento no trabalho colaborativo é não me identificar com os colegas.						
44. O meu maior constrangimento no trabalho colaborativo é gostar mais de trabalhar sozinha(o).						
45. O meu maior constrangimento no trabalho colaborativo é sentir que o mesmo não é produtivo.						
46. O meu maior constrangimento no trabalho colaborativo é o mau ambiente de trabalho.						
<b>Trabalho colaborativo</b>	Concordo totalmente 1	Concordo 2	Discordo 3	Discordo totalmente 4	Não sei 5	Não se aplica 6
47. O meu maior contributo no trabalho colaborativo é estar sempre disponível para as atividades da escola.						

48. O meu maior contributo no trabalho colaborativo é o gosto pela partilha.						
49. O meu maior contributo no trabalho colaborativo é ter boa relação com a comunidade educativa.						
50. O meu maior contributo no trabalho colaborativo é o sentido do dever.						
51. O meu maior contributo no trabalho colaborativo é a riqueza das minhas propostas.						
52. O meu maior contributo no trabalho colaborativo é o sentimento de pertença à comunidade educativa.						
53. O meu maior contributo no trabalho colaborativo é capacidade de construção coletiva que possuo.						
54. O meu maior contributo no trabalho colaborativo é gostar de liderar grupos.						
55. O meu maior contributo no trabalho colaborativo é o entusiasmo que com que aceito novos desafios.						
56. O meu maior contributo no trabalho colaborativo é o conhecimento.						
57. O meu maior contributo no trabalho colaborativo é a experiência acumulada.						
58. O meu maior contributo no trabalho colaborativo é o meu percurso formativo.						
59. O meu maior contributo no trabalho colaborativo é a vontade permanente de						

aprender.						
60. O meu maior contributo no trabalho colaborativo é a crença na construção coletiva.						
61. O meu maior contributo no trabalho colaborativo é (outro) _____						
62. Para mim, trabalho colaborativo é:						

Obrigada pela sua colaboração.

**Anexo II: Guião para entrevista a órgãos de coordenação de estruturas intermédias**

1. Quais os cargos que desempenhou ao longo da sua vida profissional?
2. Qual o cargo que desempenha atualmente no âmbito da coordenação, supervisão e gestão do Agrupamento? Há quantos anos desempenha este cargo?
3. Como vê o contributo para a escola da existência dos documentos estruturantes definidos 75/2008 (PE, PAA, RI)?
4. Como descreve a articulação existente entre Órgão de gestão, Conselho Geral e Conselho Pedagógico?
5. Quais as dificuldades que encontra, na articulação entre os documentos estruturantes da vida na escola e o exercício da sua atual função?
6. Como descreve a interação entre Coordenadores de Departamento e Órgão de Gestão?
7. Como descreve o trabalho desenvolvido pelos departamentos curriculares no 2º e 3º ciclo?
8. Quais os contributos que considera mais importantes no trabalho dos coordenadores de departamento curricular?
9. Quais os constrangimentos que encontra no trabalho dos coordenadores de departamento?

10. Como descreve o envolvimento dos docentes na concretização do Projeto Educativo?
11. Como descreve o trabalho colaborativo entre docentes?
12. Como descreve o sentido de pertence dos docentes na comunidade escolar?

## Anexo III: Documentos estruturantes-participação

Statistics

	DP 4	DP 5	DP 6	DP 7	DP 8	DP 9	DP 10	DP 11	DP 12	DP 13	DP 14	DP 15	DP 16	DP 17	DP 18	DP 19
N Valid	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	2,22	1,59	1,22	1,36	1,38	1,33	1,47	1,59	2,10	1,98	2,47	1,52	1,45	1,47	1,40	1,60
Median	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00
Mode	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2
Minimum	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0
Maximum	6	6	2	3	4	3	6	4	6	6	4	5	4	4	4	4

## DP\_4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Totalmente	12	20,7	20,7	20,7
	Concordo	30	51,7	51,7	72,4
	Discordo	11	19,0	19,0	91,4
	Discordo totalmente	3	5,2	5,2	96,6
	Não se Aplica	2	3,4	3,4	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

## DP\_5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Totalmente	32	55,2	55,2	55,2
	Concordo	22	37,9	37,9	93,1
	Discordo	2	3,4	3,4	96,6
	Discordo totalmente	1	1,7	1,7	98,3
	Não se Aplica	1	1,7	1,7	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

## DP\_6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	1,7	1,7	1,7
	Concordo Totalmente	43	74,1	74,1	75,9

Concordo	14	24,1	24,1	100,0
Total	58	100,0	100,0	

**DP\_7**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo Totalmente	39	67,2	67,2	67,2
Concordo	17	29,3	29,3	96,6
Discordo	2	3,4	3,4	100,0
Total	58	100,0	100,0	

**DP\_8**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo Totalmente	39	67,2	67,2	67,2
Concordo	17	29,3	29,3	96,6
Discordo	1	1,7	1,7	98,3
Discordo totalmente	1	1,7	1,7	100,0
Total	58	100,0	100,0	

**DP\_9**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo Totalmente	40	69,0	69,0	69,0
Concordo	17	29,3	29,3	98,3
Discordo	1	1,7	1,7	100,0
Total	58	100,0	100,0	

**DP\_10**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	1,7	1,7	1,7
Concordo Totalmente	40	69,0	69,0	70,7
Concordo	14	24,1	24,1	94,8
Não Sei	1	1,7	1,7	96,6

Não se Aplica	2	3,4	3,4	100,0
Total	58	100,0	100,0	

**DP\_11**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo Totalmente	32	55,2	55,2	55,2
Concordo	19	32,8	32,8	87,9
Discordo	6	10,3	10,3	98,3
Discordo totalmente	1	1,7	1,7	100,0
Total	58	100,0	100,0	

**DP\_12**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo Totalmente	19	32,8	32,8	32,8
Concordo	20	34,5	34,5	67,2
Discordo	15	25,9	25,9	93,1
Discordo totalmente	3	5,2	5,2	98,3
Não se Aplica	1	1,7	1,7	100,0
Total	58	100,0	100,0	

**DP\_13**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo Totalmente	20	34,5	34,5	34,5
Concordo	25	43,1	43,1	77,6
Discordo	9	15,5	15,5	93,1
Discordo totalmente	3	5,2	5,2	98,3
Não se Aplica	1	1,7	1,7	100,0
Total	58	100,0	100,0	

**DP\_14**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	Concordo Totalmente	8	13,8	13,8	13,8
	Concordo	24	41,4	41,4	55,2
	Discordo	17	29,3	29,3	84,5
	Discordo totalmente	9	15,5	15,5	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

**DP\_15**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Totalmente	36	62,1	62,1	62,1
	Concordo	17	29,3	29,3	91,4
	Discordo	3	5,2	5,2	96,6
	Discordo totalmente	1	1,7	1,7	98,3
	Não Sei	1	1,7	1,7	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

**DP\_16**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Totalmente	35	60,3	60,3	60,3
	Concordo	21	36,2	36,2	96,6
	Discordo	1	1,7	1,7	98,3
	Discordo totalmente	1	1,7	1,7	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

**DP\_17**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	1,7	1,7	1,7
	Concordo Totalmente	31	53,4	53,4	55,2
	Concordo	25	43,1	43,1	98,3
	Discordo totalmente	1	1,7	1,7	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

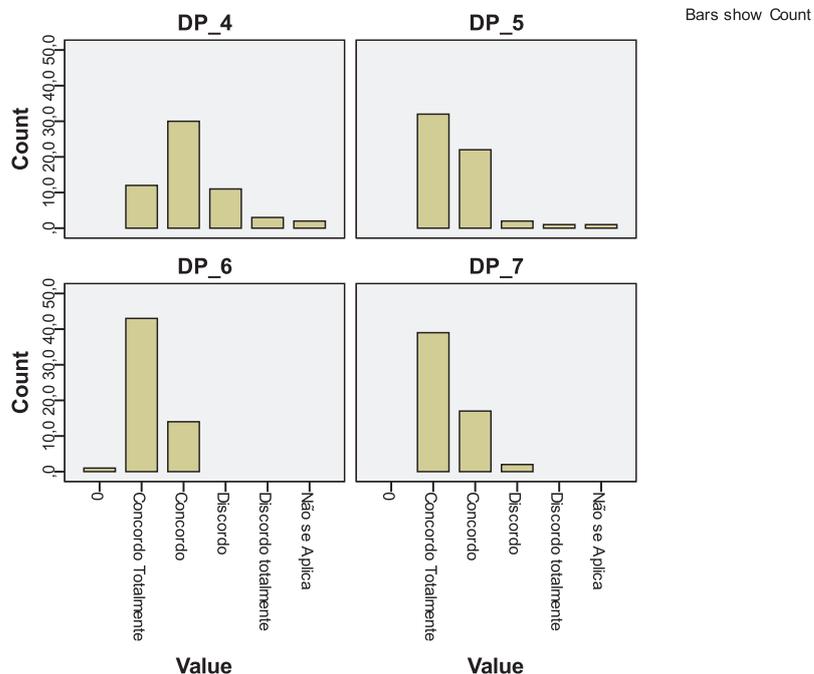
**DP\_18**

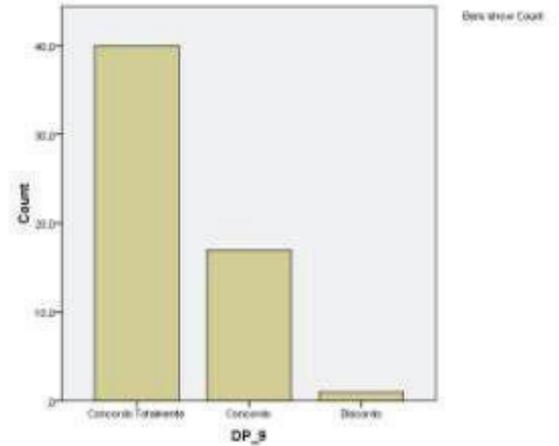
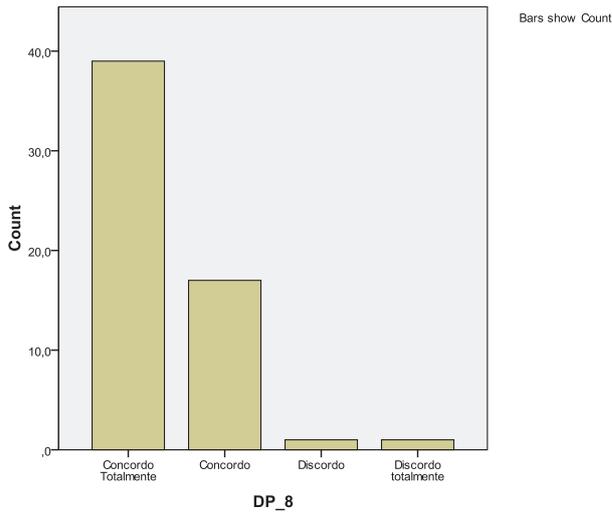
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	0	1	1,7	1,7	1,7
	Concordo Totalmente	35	60,3	60,3	62,1
	Concordo	21	36,2	36,2	98,3
	Discordo totalmente	1	1,7	1,7	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

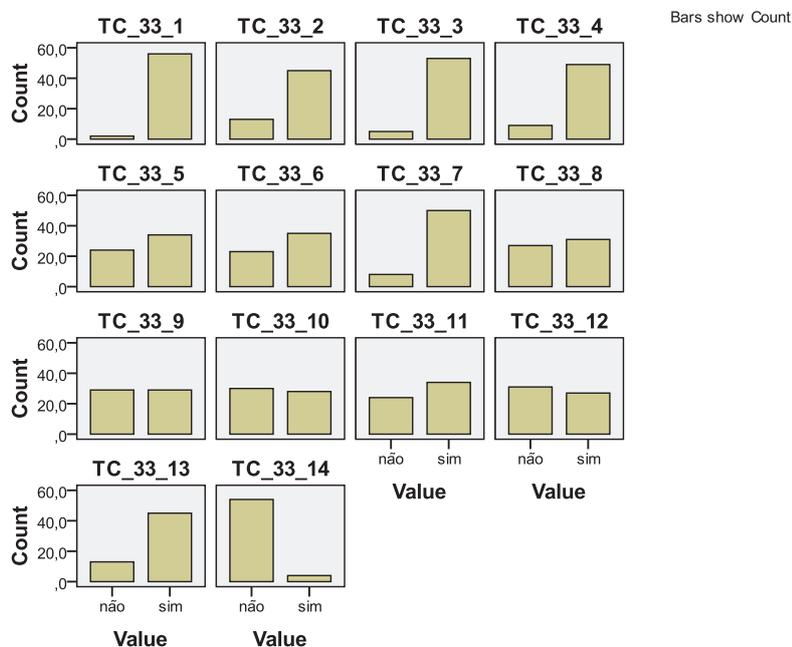
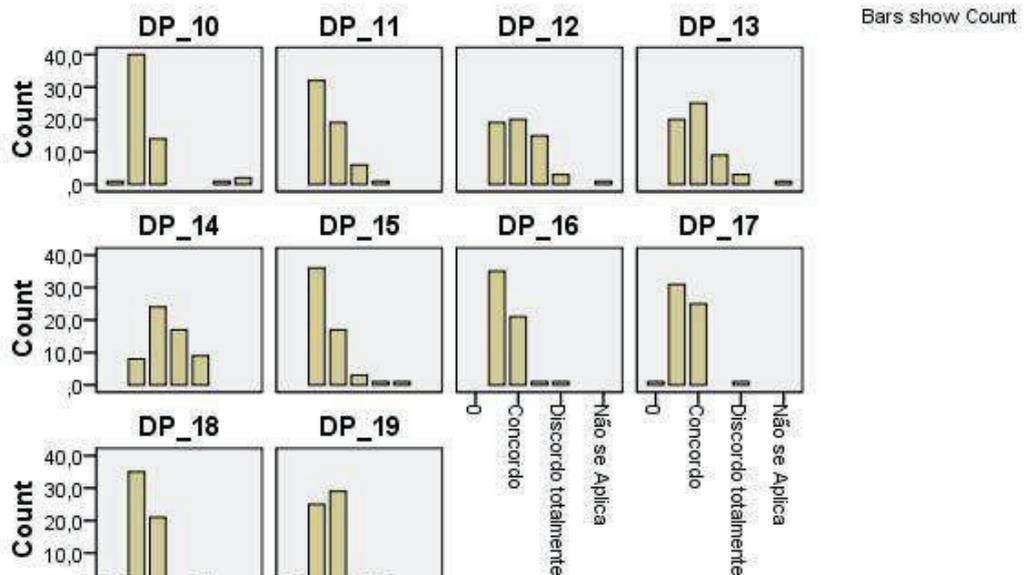
DP\_19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	1,7	1,7	1,7
	Concordo Totalmente	25	43,1	43,1	44,8
	Concordo	29	50,0	50,0	94,8
	Discordo	2	3,4	3,4	98,3
	Discordo totalmente	1	1,7	1,7	100,0
	Total	58	100,0	100,0	





**Anexo IV: Trabalho colaborativo-documentos partilhados**



TC\_33\_1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	não	2	3,4	3,4	3,4
	sim	56	96,6	96,6	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

TC\_33\_2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	não	13	22,4	22,4	22,4
	sim	45	77,6	77,6	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

TC\_33\_3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	não	5	8,6	8,6	8,6
	sim	53	91,4	91,4	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

TC\_33\_4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	não	9	15,5	15,5	15,5
	sim	49	84,5	84,5	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

TC\_33\_5

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid não	24	41,4	41,4	41,4
sim	34	58,6	58,6	100,0
Total	58	100,0	100,0	

TC\_33\_6

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid não	23	39,7	39,7	39,7
sim	35	60,3	60,3	100,0
Total	58	100,0	100,0	

TC\_33\_7

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid não	8	13,8	13,8	13,8
sim	50	86,2	86,2	100,0
Total	58	100,0	100,0	

TC\_33\_8

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid não	27	46,6	46,6	46,6
sim	31	53,4	53,4	100,0
Total	58	100,0	100,0	

TC\_33\_9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	não	29	50,0	50,0	50,0
	sim	29	50,0	50,0	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

TC\_33\_10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	não	30	51,7	51,7	51,7
	sim	28	48,3	48,3	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

TC\_33\_11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	não	24	41,4	41,4	41,4
	sim	34	58,6	58,6	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

TC\_33\_12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	não	31	53,4	53,4	53,4
	sim	27	46,6	46,6	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

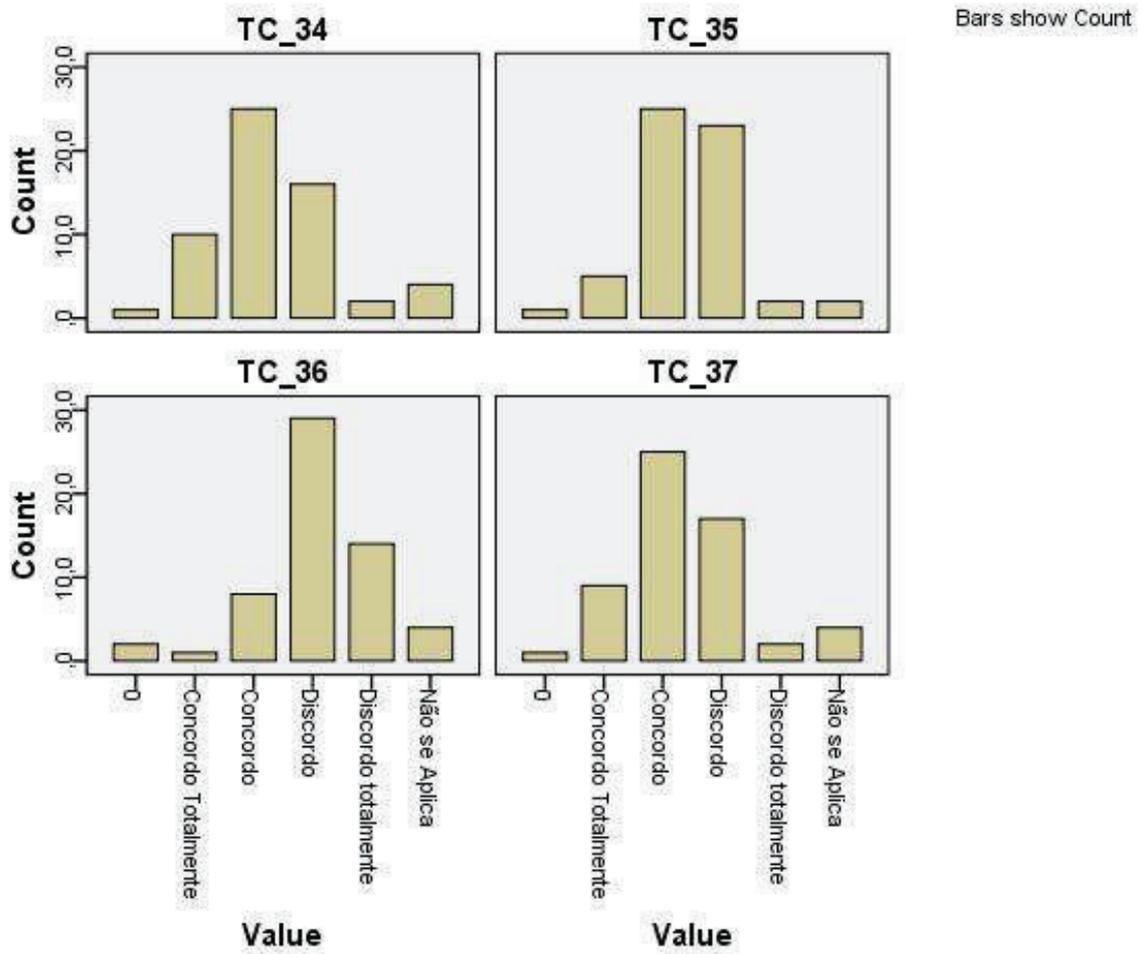
TC\_33\_13

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid não	13	22,4	22,4	22,4
sim	45	77,6	77,6	100,0
Total	58	100,0	100,0	

TC\_33\_14

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid não	54	93,1	93,1	93,1
sim	4	6,9	6,9	100,0
Total	58	100,0	100,0	

### Anexo V: Trabalho colaborativo



## Anexo VI: Idade

## Statistics

Idade		
N	Valid	58
	Missing	0
Mean		44,38
Median		43,50
Mode		40
Std. Deviation		6,795
Variance		46,169
Minimum		34
Maximum		58
Percentile 25		39,75
s	50	43,50
	75	50,25

Idade					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	34	1	1,7	1,7	1,7
	35	2	3,4	3,4	5,2
	36	3	5,2	5,2	10,3
	37	3	5,2	5,2	15,5
	38	4	6,9	6,9	22,4
	39	1	1,7	1,7	24,1
	40	8	13,8	13,8	37,9
	41	4	6,9	6,9	44,8
	42	2	3,4	3,4	48,3
	43	1	1,7	1,7	50,0
	44	6	10,3	10,3	60,3
	45	3	5,2	5,2	65,5
	47	2	3,4	3,4	69,0
	48	1	1,7	1,7	70,7
	49	2	3,4	3,4	74,1
	50	1	1,7	1,7	75,9
	51	3	5,2	5,2	81,0
	52	1	1,7	1,7	82,8
	53	2	3,4	3,4	86,2
	54	3	5,2	5,2	91,4
56	1	1,7	1,7	93,1	
57	1	1,7	1,7	94,8	
58	3	5,2	5,2	100,0	
Total		58	100,0	100,0	

**Anexo VII: Género, vínculo****sexo**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	48	82,8	82,8	82,8
	masculino	10	17,2	17,2	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

**vínculo**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Quadro	53	91,4	91,4	91,4
	Contrato	5	8,6	8,6	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

**Anexo VIII: Escalão na carreira docente****Statistics**

Escalão

N	Valid	58
	Missing	0
Mean		3,84
Median		3,00
Mode		3
Std. Deviation		2,574
Minimum		0
Maximum		9
Percentiles	25	2,00
	50	3,00
	75	6,00

**Escalão**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	5	8,6	8,6	8,6
	1	1	1,7	1,7	10,3
	2	13	22,4	22,4	32,8
	3	18	31,0	31,0	63,8
	4	4	6,9	6,9	70,7
	6	5	8,6	8,6	79,3
	7	4	6,9	6,9	86,2
	8	4	6,9	6,9	93,1
	9	4	6,9	6,9	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

**Anexo IX: Tempo de serviço na carreira docente****Statistics**

Tempo serviço

N	Valid	58
	Missing	0
Mean		19,10
Median		17,00
Mode		17
Std. Deviation		6,502
Minimum		7
Maximum		37
Percentiles	25	14,00
	50	17,00
	75	22,75

**Tempo\_serviço**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 7	1	1,7	1,7	1,7
10	1	1,7	1,7	3,4
11	2	3,4	3,4	6,9
12	2	3,4	3,4	10,3
13	5	8,6	8,6	19,0
14	5	8,6	8,6	27,6
15	1	1,7	1,7	29,3
16	4	6,9	6,9	36,2
17	10	17,2	17,2	53,4
18	4	6,9	6,9	60,3
19	1	1,7	1,7	62,1
20	3	5,2	5,2	67,2
21	4	6,9	6,9	74,1
22	1	1,7	1,7	75,9
25	2	3,4	3,4	79,3
26	2	3,4	3,4	82,8
27	3	5,2	5,2	87,9
28	1	1,7	1,7	89,7
29	1	1,7	1,7	91,4
30	2	3,4	3,4	94,8
33	1	1,7	1,7	96,6
34	1	1,7	1,7	98,3
37	1	1,7	1,7	100,0
Total	58	100,0	100,0	

**Anexo X: Documentos estruturantes-conhecimento****Statistics**

		DC 1	DC 2	DC 3
N	Valid	58	58	58
	Missing	0	0	0
Mean		1,76	1,64	1,74
Median		2,00	2,00	2,00
Mode		2	2	2
Minimum		1	1	1
Maximum		3	3	3

**DC\_1**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Totalmente	18	31,0	31,0	31,0
	Concordo	36	62,1	62,1	93,1
	Discordo	4	6,9	6,9	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

**DC\_2**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Totalmente	23	39,7	39,7	39,7
	Concordo	33	56,9	56,9	96,6
	Discordo	2	3,4	3,4	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

**DC\_3**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Totalmente	19	32,8	32,8	32,8
	Concordo	35	60,3	60,3	93,1
	Discordo	4	6,9	6,9	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

**Anexo XI: Diferentes funções-conhecimento****Statistics**

		DFC 20	DFC 21	DFC 22	DFC 23	DFC 24	DFC 25	DFC 26
N	Valid	58	58	58	58	58	58	58
	Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean		1,64	1,52	1,28	1,74	1,45	1,79	1,41
Median		2,00	2,00	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00
Mode		2	2	1	1	1	2	1
Minimum		1	0	1	1	1	1	1
Maximum		3	3	3	5	3	5	4

**DFC\_21**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	1,7	1,7	1,7
	Concordo Totalmente	27	46,6	46,6	48,3
	Concordo	29	50,0	50,0	98,3
	Discordo	1	1,7	1,7	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

**DFC\_22**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Totalmente	43	74,1	74,1	74,1
	Concordo	14	24,1	24,1	98,3
	Discordo	1	1,7	1,7	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

**DFC\_23**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Totalmente	26	44,8	44,8	44,8

Concordo	25	43,1	43,1	87,9
Discordo	5	8,6	8,6	96,6
Não Sei	2	3,4	3,4	100,0
Total	58	100,0	100,0	

**DFC\_24**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo Totalmente	34	58,6	58,6	58,6
Concordo	22	37,9	37,9	96,6
Discordo	2	3,4	3,4	100,0
Total	58	100,0	100,0	

**DFC\_25**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo Totalmente	23	39,7	39,7	39,7
Concordo	26	44,8	44,8	84,5
Discordo	8	13,8	13,8	98,3
Não Sei	1	1,7	1,7	100,0
Total	58	100,0	100,0	

**DFC\_26**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo Totalmente	38	65,5	65,5	65,5
Concordo	17	29,3	29,3	94,8
Discordo	2	3,4	3,4	98,3
Discordo totalmente	1	1,7	1,7	100,0
Total	58	100,0	100,0	