

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

A Participação na Tomada de Decisões Pedagógicas no Departamento do 1º Ciclo

Orientadora:

Professora Doutora Dora Maria Ramos Fonseca de Castro

Clara da Conceição Moura Vilas Boas Costa
Porto, 2013

Clara da Conceição Moura Vilas Boas Costa

A Participação na
Tomada de Decisões Pedagógicas no
Departamento do 1º Ciclo

Projeto apresentado na Escola Superior de Educação do Instituto
Politécnico do Porto
para a obtenção do grau de mestre

Mestrado em Administração das Organizações Educativas

Orientadora:
Professora Doutora Dora Maria Ramos Fonseca de Castro

2013

*“A participação só faz sentido
se as pessoas e as organizações tiverem poder de decisão
e dispuserem de meios e de condições que permitam realizar as ações decididas”.*

Matias Alves (1999)

Dedico este trabalho à minha filha e ao meu marido

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Dora Castro pela sua disponibilidade, apoio incondicional e incentivo que tornou possível a realização deste trabalho.

À minha amiga e colega Dina Coelho que me motivou para esta nova etapa.

Resumo

No quadro legal em vigor são definidas as áreas de intervenção das Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica, sendo a articulação e gestão curricular assegurada por departamentos, numa partilha de responsabilidades e em processos de tomada de decisão partilhados. Assim, assume especial importância a participação dos professores na tomada de decisões pedagógicas. Neste trabalho procuramos abordar a participação dos professores na tomada de decisões pedagógicas no Departamento do 1º Ciclo, tendo em conta a cultura organizacional e o clima organizacional, as formas de participação e a cultura docente que influencia o trabalho dos professores e ainda refletimos sobre o papel do departamento na construção da cultura colaborativa e participativa. Numa metodologia de investigação qualitativa, estudo de caso, realizámos um estudo empírico para perceber o modo como os professores percecionam e perspetivam a participação na tomada de decisões pedagógicas no departamento do 1º ciclo, sendo proposto um plano de ação que procura dar resposta à questão de partida deste projeto.

Palavras-chave: participação, tomada de decisões, cultura docente, Departamento Curricular, trabalho colaborativo.

Abstract

In the current legislation, the fields of intervention of educational coordination and pedagogical supervision structures being the articulation and curricular management ensured by departments, through shared responsibility and decision-making process. Thus, it is particularly important for teachers to participate in making pedagogical decision. Our aim is to address the teachers' participation in making pedagogical decisions in the primary schools department, bearing in mind organizational culture and organizational climate, participation and teaching culture which influences the work of teachers, as well as to ponder the role of department in building collaborative and participatory culture. In a qualitative researching methodology, study case, we have accomplished an empirical study to understand how teachers perceive and envisage participation in making pedagogical decisions in the primary schools department which led to a project that seeks to answer the starting question of this work.

Keywords: participation, decision-making, teaching culture, Curricular Department, collaborative work.

ÍNDICE

ÍNDICE	9
Índice de Quadros.....	11
Índice de Gráficos	11
Índice de Tabelas.....	12
Índice de Figuras	12
Índice de Inquéritos por Questionário	12
Índice de Entrevistas	12
INTRODUÇÃO	13
PARTE I – APRESENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA.....	15
1- Problema e Sua Fundamentação	15
2 - Apresentação da Questão de Partida e Objetivos do Projeto	16
2.1 - A Questão de Partida.....	16
2.2 - Objetivos Gerais.....	16
PARTE II – ENQUADRAMENTO LEGAL E TEÓRICO	17
Capítulo I - Enquadramento Político-legal.....	17
1 - Nota Introdutória.....	17
2 - O Discurso Político Centrado na Participação e na Democratização.....	17
2.1 – Formas de Participação Previstas nos Documentos do Agrupamento	20
Capítulo II - Ao Encontro das Organizações Escolares	22
1 - As Organizações Escolares	22
2 - A Cultura Organizacional	25
3 - O Clima Organizacional.....	27
Capítulo III - A Participação nas Organizações Escolares	28
1 - Conceito ou Conceitos de Participação.....	28
2 - Formas de Participação nas Organizações Escolares.....	31
Capítulo IV - A Participação dos Professores nas Organizações Escolares e a Cultura do Trabalho Docente	34
1 - O Trabalho Docente	34
2 - A Cultura dos Professores.....	37
2.1 - O Individualismo.....	37

2.2 - A Balcanização	38
2.3 - A Colegialidade Artificial	39
2.4 - A Colaboração.....	40
3 - O Departamento Curricular como Espaço de Construção da Cultura Colaborativa e Participativa.....	41
PARTE III - ESTUDO EMPÍRICO	44
1 - Nota introdutória.....	44
2 - Objetivos Específicos da Investigação Empírica	44
3 - Caracterização do Local de Estudo.....	45
4 -Metodologia	46
4.1 - Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	48
4.2 - Técnicas de análise de dados.....	50
5 - Análise e Tratamento da Informação Recolhida	51
5.1 - Dados pessoais /profissionais dos professores	51
5.2 - Dados pessoais /profissionais da Coordenadora de Departamento	52
5.3 - Trabalho desenvolvido no Departamento do 1º Ciclo.....	53
5.3.1– Grau de (dis)concordância relativa a aspetos do trabalho no Departamento do 1º Ciclo	53
5.3.2 - Participação ativa dos professores na discussão e tomada de decisões no departamento.....	57
5.3.3 - Razões que podem levar à fraca participação	58
5.3.4 - Fatores que podem potenciar a participação dos docentes na discussão e tomada de decisões.....	60
5.3.5 - Participação dos professores nas reuniões de Departamento	62
5.4 - Desempenho do Coordenador de Departamento.....	62
5.4.1 - Funções/práticas mais importantes no desempenho do cargo de coordenador de departamento.....	62
5.4.2 - O papel do Coordenador de Departamento na participação dos professores.....	64
5.4.3 - Comunicação das decisões tomadas a nível departamental aos órgãos superiores de gestão.....	65
5.4.4 - Impacto das decisões tomadas no departamento na gestão pedagógica do Agrupamento de Escolas	66
6 - Uma Leitura Global dos Resultados	67
6.1 - Trabalho desenvolvido no Departamento do 1º Ciclo.....	68
6.2 - Desempenho do Coordenador de Departamento.....	70

6 - Plano de Ação	71
6.1 - Definição da Estratégia	71
6.2 - Dimensão do Projeto	72
6.3 - Definição dos Objetivos	72
6.4 - Planificação	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
BIBLIOGRAFIA.....	80
APÊNDICES	84

Índice de Quadros

Quadro 1: Subcategorias das respostas à questão 2.3	59
Quadro 2: Subcategorias das respostas à questão 2.4	60
Quadro 3: Planificação das atividades do plano de ação	75
Quadro 4: Cronograma das atividades do plano de ação.....	76
Quadro 5: Respostas à questão 2.3.....	XIII
Quadro 6: Respostas à questão 2.4.....	XIV
Quadro 7: Subcategoria Dinâmica das reuniões.....	XV
Quadro 8: Respostas à questão 3.2.....	XVI
Quadro 9: Análise das respostas à questão 3.4.....	XVII
Quadro 10: Respostas à questão 3.4.....	XVIII
Quadro 11: Análise das respostas à questão 3.4.....	XIX

Índice de Gráficos

Gráfico 1 Questão 1.1 – Tempo de serviço docente	51
Gráfico 2: Questão 1.2 – Tempo de serviço no Agrupamento.....	51
Gráfico 3: Questão 1.3 – Habilitações académicas	52
Gráfico 4: Questão 1.3 – Situação profissional.....	52
Gráfico 5: Classificação da participação dos professores nas reuniões de Departamento.....	62

Gráfico 6: Comunicação das decisões tomadas em departamento pelo Coordenador de Departamento aos órgãos superiores de gestão	66
--	----

Índice de Tabelas

Tabela 1: Trabalho desenvolvido no Departamento do 1º Ciclo – Opinião dos professores .	53
Tabela 2: Participação ativa na discussão e tomada de decisões no Departamento.....	57
Tabela 3: Funções/práticas mais importantes no desempenho do cargo de Coordenador de Departamento.....	63

Índice de Figuras

Autorização do Presidente da CAP.....	II
---------------------------------------	----

Índice de Inquéritos por Questionário

Inquérito por questionário aos professores.....	III
---	-----

Índice de Entrevistas

Guião de entrevista à Coordenadora de Departamento.....	VII
Transcrição da entrevista à Coordenadora de Departamento.....	IX

INTRODUÇÃO

Pensar na escola é pensar numa organização com características próprias, com capacidade de construir e reconstruir significados simbólicos pela interação dos seus membros que adotam e defendem determinadas atitudes, percepções, regras na organização dos espaços, na vida da escola. No presente projeto, pretendemos colocar o enfoque na participação dos professores e de que modo percebem a tomada de decisões pedagógicas ao nível dos órgãos de gestão intermédia.

No quadro legal em vigor são conferidas competências às estruturas de lideranças intermédias que assenta em princípios de colegialidade, participação e colaboração. Estas estruturas, que com a publicação do Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril passam a designar-se Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica, podem contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, refletindo sobre as práticas numa partilha de responsabilidades e desenvolvendo um trabalho colaborativo assente em processos de decisão partilhados. Tem assim importância o modo como cada professor interage e participa nestas estruturas como afirma Barroso (1995, p. 19), ao referir-se aos órgãos de gestão da escola que “constituem estruturas formais de participação importantes” e que no “âmbito das suas competências que possuem e a maneira como as exercem podem influenciar de maneira decisiva a vida democrática na escola”.

Este trabalho centra-se na organização escolar, procurando perceber a forma da participação dos professores, nomeadamente na tomada de decisões pedagógicas no Departamento do 1º Ciclo. Assim, a nossa investigação de natureza qualitativa assume-se como um “estudo de caso” em que se pretende analisar a realidade específica do Departamento do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora.

O presente trabalho está organizado em três partes. Na primeira parte, apresentamos o problema e sua fundamentação e a formulação da questão de partida para o nosso estudo.

Na segunda parte, com quatro capítulos abordamos, no primeiro capítulo, o quadro político-legal que sustenta este trabalho. No segundo capítulo, debruçamo-nos sobre as organizações escolares, a cultura organizacional e o clima organizacional. No terceiro capítulo abordamos o conceito de participação e as formas de participação nas organizações escolares, No quarto capítulo relacionamos a participação dos professores nas

organizações escolares com a cultura de trabalho dos professores e ainda refletimos sobre o Departamento Curricular como espaço de construção da cultura colaborativa e participativa.

Na terceira parte, apresentamos o estudo empírico realizado, apresentando os objetivos específicos, caracterizando o contexto do local de estudo, e numa abordagem quantitativa e qualitativa, procedemos à análise e tratamento dos dados recolhidos.

Na quarta parte, é desenvolvido um plano de ação que procura dar uma resposta à questão de partida, com base no quadro teórico-legal estudado e as conclusões do estudo empírico. Por fim, concluímos este projeto com uma reflexão sobre o trabalho realizado.

PARTE I – APRESENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

1- Problema e Sua Fundamentação

O problema deste projeto centra-se na débil participação dos professores na tomada de decisões pedagógicas no Departamento do 1º Ciclo.

É primordial o papel dos professores na construção da identidade do agrupamento e na concretização das medidas organizacionais e pedagógicas. O Departamento do 1º Ciclo, uma estrutura de coordenação educativa e supervisão pedagógica do Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora, é constituído pelos professores do 1º ciclo. Contudo, os professores não se reveem nesta estrutura de gestão intermédia, estando presentes em reuniões para as quais são convocados, manifestando pouco interesse em contribuir para a tomada de decisões.

O desenvolvimento da ação do departamento, condicionado pelo fraco envolvimento da maioria dos docentes e pelo número de elementos que o compõe, resume-se muitas vezes a reuniões de carácter mais informativo em vez de espaço de reflexão e decisão partilhada para a melhoria das práticas educativas, pelo envolvimento de todos os professores. Como elemento deste departamento, reconheço que, do ponto de vista formal, todas as reuniões agendadas são realizadas e até se ultrapassa o tempo previsto, mas não tem sido possível encontrar nesta estrutura formas de trabalho colaborativo conducente à melhoria da prática pedagógica dos professores nem dos aspetos organizacionais. Cumpre-se prazos, um grupo restrito elabora documentos que têm de ser apresentados na Direção, no Conselho Pedagógico, sendo aprovados pelo resto do grupo que não tem tempo nem condições para refletir e colaborar na tomada de decisões. O que nos faz colocar a questão formulada por Guerra (2000, p. 77) “ Que importa se um ou vários docentes analisam a prática, quando os restantes permanecem alheios ao seu discurso e entregues a uma prática rotineira?” Paralelamente, a maior parte dos professores continua a trabalhar muito e todos fazem o mesmo sem haver divisão de trabalho, o que favorece o desgaste de cada um e aumenta a desmotivação para participar e inovar. Cada professor sente-se responsável pela sua turma, alguns fecham-se em práticas rotineiras outros envolvem-se e colaboram apenas para a realização de projetos fazendo com que os professores desconheçam e também não

reflitam sobre a prática dos colegas na sala de aula e desperdiçando a oportunidade de melhorar e crescer profissionalmente.

2 - Apresentação da Questão de Partida e Objetivos do Projeto

2.1 - A Questão de Partida

A participação dos professores na vida escolar é fundamental no exercício da sua profissionalidade e para que a própria organização escolar evolua e se desenvolva de acordo com os seus objetivos. A participação é um elemento chave nas organizações escolares e cada vez é mais exigida como forma de fomentar as mudanças. Refletindo na importância da participação ativa dos professores na gestão pedagógica, e perante o problema da débil participação dos professores na tomada de decisões pedagógicas no Departamento do 1º Ciclo, emerge a seguinte questão de partida:

Como fomentar a participação dos professores na tomada de decisões pedagógicas no Departamento do 1º Ciclo?

2.2 - Objetivos Gerais

- Compreender o conceito de participação;
- Analisar o tipo de participação dos professores no Departamento do 1ºCiclo;
- Averiguar a forma como os professores percecionam e perspetivam o funcionamento do departamento tendo em conta as suas competências;
- Esclarecer o papel organizacional do Departamento do 1º Ciclo;
- Encontrar estratégias a adotar pelo departamento numa lógica de parceria e colaboração para potenciar a participação dos professores na tomada de decisões.

PARTE II – ENQUADRAMENTO LEGAL E TEÓRICO

Capítulo I - Enquadramento Político-legal

1 - Nota Introdutória

Todas as escolas recebem um conjunto extraordinário de normativos que define oficialmente os aspetos formais e estruturais das organizações escolares, conferindo uma realidade normativa, que sendo importante, se constitui como realidade oficial. Procurando compreender o papel e o alcance da participação docente nas estruturas intermédias de gestão, nas organizações escolares, impõe-se uma abordagem dos normativos legais, para encontrar as referências conjunturais, no quadro legal que orienta as escolas e o sistema educativo. Para além destes, também consideramos importante, os documentos produzidos pela escola, na autonomia que lhe é conferida, que têm em conta a especificidade da organização escolar nos seus interesses e no modo como se apropria dos documentos produzidos pela Administração Central. Como afirma Barroso, (1996, pp. 185-186):

A autonomia, (...) é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (interna e externa), dos quais se destacam o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local. Deste modo, a autonomia afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à ação dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais numa determinada escola.”

2 - O Discurso Político Centrado na Participação e na Democratização

Em Portugal, com o 25 de abril de 1974, operaram-se grandes mudanças na vida social, política e económica. Os ideais democráticos emergem e nas organizações escolares caracterizadas por um modelo autocrático e excessivamente burocrático, Lima (1998, pág. 203) afirma que se viveu “uma explosão participativa e mobilizante”, pela “deslocação do poder para o interior das escolas, uma mudança de protagonistas, a adoção de formas organizativas diversas” em que os atores escolares reivindicavam um “novo ordenamento”. (idem, pág. 199) Esta ação apoiada pelos efeitos da revolução de abril tende a normalizar e,

através da publicação de vários diplomas, são introduzidas mudanças na escola que, na opinião de Lima, se caracterizam pelo “retorno ao poder e pela reconstrução do paradigma da centralização” (ibidem). Referindo-se a este período, Formosinho (2003, pág. 30) acrescenta que, “numa primeira fase, a tensão entre a administração central e os professores, entre as exigências do Estado e a colegialidade dos docentes, assumia muitas vezes a forma de conflito aberto, numa segunda fase, esta tensão deu progressivamente lugar a um compromisso em que cada parte se habituou a respeitar a zona de intervenção da outra.”

Contudo, o debate sobre a temática da participação nas organizações escolares continuou e está presente nos normativos legais que a tutela promulga e nos documentos da escola. Como afirma Campos, citado por Formosinho e Machado (2000, pág. 39), após a publicação da Lei Fundamental em 1976, era necessário uma Lei de Bases do Sistema Educativo “não só pela urgência em adequá-la à Constituição da República, mas ainda para clarificar a atual estrutura do sistema escolar e evitar a tomada de medidas avulsas, por vezes incoerentes ou contraditórias”.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 de 14 de outubro, que define as linhas gerais para a política educativa, os princípios orientadores da estrutura e do funcionamento do sistema educativo, nos números 1 e no número 2 do artigo 43º são consagrados os princípios de democraticidade e de participação de todos os intervenientes no processo educativo assim como no que se refere à gestão dos estabelecimentos de educação e ensino (artigo 45º, nos números 2 e 4).

Com a publicação do Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril, é redefinido o quadro organizacional das escolas públicas do regime de autonomia, administração e gestão das escolas (Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio) que pressupõe uma perspectiva de gestão participada e democrática concretizada pela intervenção ativa da comunidade educativa na definição de políticas educativas, designadamente nos assuntos que dizem respeito às estruturas que representam. É reforçada a participação dos pais e encarregados de educação e da comunidade na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino. Também estimula a constituição de lideranças fortes e reforça a autonomia das escolas.

No seu preâmbulo, explicando a razão da revisão do regime de autonomia, administração e gestão das escolas lemos:

(...)trata-se de reforçar a participação (...) torna-se necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo,

designadamente do pessoal docente, mas também a efetiva capacidade de intervenção de todos (...) Para garantir condições de participação a todos os interessados,(...)

Para compreendermos a importância que é dada à participação no Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril, consideremos os princípios gerais conforme o disposto no seu artigo 3º, no número 1 e no número 2, alínea c e os princípios orientadores e objetivos definidos no artigo 4º, salientando a alínea g, do número 1:

A autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas orientam-se pelos princípios da igualdade, da participação e da transparência. (artigo 3º, número 1).

Assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias e de entidades representativas das atividades e instituições económicas, sociais, culturais e científicas, tendo em conta as características específicas dos vários níveis e tipologias de educação e de ensino. (artigo 3º, número 2, alínea c)

Proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa. (artigo 4º, número 1, alínea g)

Conforme se lê no seu preâmbulo, este decreto pretende “criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa (...) pela criação do cargo de diretor” que representa um órgão unipessoal eleito pelo Conselho Geral, órgão de gestão estratégica, “assegurando a participação e representação da comunidade educativa” (artigo 11º, número 1).

No Decreto-Lei supracitado, são atribuídos poderes de liderança e decisão aos professores que desempenham funções ligadas à gestão intermédia. As estruturas de gestão intermédia colaboram com o Conselho Pedagógico e com o Diretor no “sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente” (artigo 41,número 2). De acordo com o previsto no número 2 do artigo 42º, as estruturas de gestão intermédia surgem com a designação de Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica e têm por objetivo:

- a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos;
- c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso;
- d) A avaliação de desempenho do pessoal docente.

No número 1 e no número 2 do seu artigo 43º é determinado que a “articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes (...), procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos” sendo “asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados e o número de docentes”. É ainda fixado, no número 3 e no número 4 do mesmo artigo, que o número de departamentos de cada agrupamento são quatro, havendo a possibilidade de para além destes, se constituir os departamentos curriculares da educação pré -escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, sendo coordenados por professores que são nomeados pelo Diretor. No âmbito da autonomia concedida à escola, é no Regulamento Interno de cada agrupamento que são definidas as “formas de participação e representação” dos professores nestas estruturas. (artigo 45º, número 3).

2.1 – Formas de Participação Previstas nos Documentos do Agrupamento

No Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora, documento que define o regime de funcionamento do agrupamento em que se insere o nosso estudo, no seu artigo 39º são definidas as seguintes competências para os Departamentos:

- a) Proceder à articulação curricular entre os diferentes ciclos e áreas disciplinares;
- b) Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação, no domínio da avaliação das aprendizagens;
- c) Colaborar na elaboração de propostas com vista à execução do projeto educativo e do plano anual de atividades;
- d) Analisar e sugerir propostas de alteração/revisão ao regulamento interno do agrupamento;
- e) Colaborar com o Conselho Pedagógico na elaboração e execução do plano de formação dos professores do departamento;
- f) Elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didáticas específicas das disciplinas;
- g) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica;
- h) Promover a interdisciplinaridade;
- i) Coordenar todas as atividades pedagógicas a desenvolver pelos professores do departamento;
- j) Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto;
- k) Analisar a oportunidade de adoção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão;

- l) Desenvolver e apoiar projetos educativos de âmbito local e regional, de acordo com os recursos do agrupamento ou através da colaboração com outras escolas e entidades;
- m) Colaborar com o Conselho Pedagógico na conceção de programas e na apreciação de projetos;
- n) Elaborar e avaliar o plano de atividades do departamento, tendo em vista a concretização do projeto educativo do agrupamento;
- o) Planificar e adequar à realidade do agrupamento a aplicação dos planos de estudo estabelecidos a nível nacional;
- p) Assegurar, de forma articulada com as outras estruturas de orientação educativa do agrupamento, a adoção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo, quer das componentes de âmbito local do currículo;
- q) Elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade de grupos de alunos;
- r) Elaborar o respetivo regimento interno nos primeiros trinta dias do mandato da estrutura, onde constem as respetivas regras de organização e funcionamento.

No número 10, do artigo 41º do mesmo documento, é definido que o departamento reúne sempre que necessário e o seu artigo 40º estabelece as competências do Coordenador de Departamento entre as quais destacamos as seguintes alíneas:

- a) Assegurar as reuniões de departamento e respetiva presidência; (...)
- d) Promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do respetivo departamento, bem como entre professores ou coordenadores de outros departamentos. (...)
- f) Promover medidas de planificação e avaliação das atividades do departamento;
- g) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços do agrupamento, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica; (...)
- j) Promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas; (...)
- k) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento; (...)
- l) Coordenar a prática científico-pedagógica dos docentes das disciplinas, áreas disciplinares ou nível de ensino, consoante os casos; (...)

Podemos perceber pela leitura destes artigos do Regulamento Interno do Agrupamento que o Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora tem presente a consagração dos princípios de participação expressos nos normativos legais que regulamentam a escola. Também no Projeto Educativo do Agrupamento, documento elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que plasma a orientação educativa do agrupamento, nomeadamente os princípios, os valores, as metas e as estratégias, na sua introdução (pág. 12) defende “sempre a cooperação, participação, partilha e negociação entre todos os parceiros educativos” e na definição das suas metas, entre outras salientamos: “Encorajar a cooperação e o trabalho de equipa, necessário à

reflexão conjunta, à troca de experiências, à planificação e à avaliação. (...) Fomentar a convivência democrática incentivando a discussão e reflexão sobre atitudes e valores.

Capítulo II - Ao Encontro das Organizações Escolares

1 - As Organizações Escolares

Na procura do conceito de organização encontramos grande diversidade de perspectivas e como refere Costa (1996, p. 10-11) a definição de organização pode ser “uma tarefa simultaneamente simples e complexa. Simples, se perante a grande variedade de conceptualizações que a literatura da especialidade nos oferece, optássemos por utilizar uma delas, (...); complexa se porém quiséssemos encontrar uma definição que usufruísse algum consenso entre os vários autores”.

Na teoria clássica, uma organização era entendida como uma coordenação racional das atividades de um certo número de pessoas para a consecução de alguma finalidade comum e específica, através de divisão de trabalho e de uma hierarquia de autoridade. Este conceito utiliza a noção tradicional do trabalho defendida por Taylor e Fayol, onde as pessoas são contribuintes da organização em vez de fazerem parte da organização. Reconhecemos aqui uma visão mecanicista das organizações, onde se primazia a estrutura hierárquica, a divisão do trabalho.

No entanto, os diversos ambientes em que as mesmas se situam e dos quais sofrem influências, as dinâmicas internas e externas que se estabelecem, os grupos formais e informais que se criam dentro da organização, fazem reequacionar o conceito, e Schein (1982, p.176) descreve organização como “um sistema complexo e aberto, em dinâmica interação com numerosos ambientes, tentando atingir e executar tarefas em muitos níveis e em variáveis graus de complexidade, evoluindo e desenvolvendo-se à medida que a interação com um ambiente em modificação obriga a novas adaptações internas”, ou seja as organizações possuem uma estrutura assente num conjunto de mecanismos e relações sociais que se estabelecem dentro das organizações para determinar finalidades, estruturas e políticas da organização em constante interação com os seus ambientes.

É realçada a grande importância da interação entre as organizações e os seus ambientes e o papel que estas representam na readaptação permanente das pessoas, estruturas, ambiente e tecnologias de acordo com os objetivos e finalidades definidas para cada momento e contexto. Assim, compreender o conceito de organização é considerar as pessoas que a constituem, que trabalham e cooperam no alcance de objetivos comuns e nas relações que estabelecem entre si. Como refere Teixeira (1995, p.162) "uma organização é um conjunto de indivíduos que interagem. O que fizerem com as suas relações definirá o que é a organização".

Reconhecer a escola como organização significa compreender a natureza, a estrutura e o funcionamento da mesma. Para Afonso (1999, p. 46-47) definir a escola como organização significa definir um "contexto de ação estruturado pela própria ação, delimitador de um espaço social (e também físico e psicológico), onde se conceptualiza um «interior» (o território), um «exterior» (o «ambiente» ou «meio») e uma «fronteira» onde se estrutura uma identidade", que é construída pelas dinâmicas internas e pelas interações que a escola cria com o exterior. As escolas são organizações com uma idiossincrasia própria que têm por base uma filosofia de vida e de educação "que persistem no tempo, e que são estruturadas especialmente para atingir fins específicos" (Costa, 2003, p.11). Na escola moderna, construída nos finais do século XVIII e inícios do século XIX, "o Estado assumiu-se como o Educador exclusivo de todos os cidadãos e em consequência construiu e dirigiu estritamente toda a educação escolar" (Fernandes, 2003, p. 36). A escola foi criada para ensinar, mas ao mesmo tempo reproduz o que é social e culturalmente aceitável pela sociedade, pelo regime em vigor; está impregnada de intenções, valores, ideologias, técnicas que contribuem assim para a preparação profissional e integração das pessoas no mundo do trabalho e na vida, como afirma Lima (citado por Costa, p. 10) "o desenvolvimento da escola como organização especializada, separada da Igreja e controlada pelo Estado, carrega uma longa história, rica de significados". As organizações escolares seguiram um modelo definido pelo Estado que se preocupa em assegurar uma escola igual para todos: a mesma missão, as mesmas oportunidades, os mesmos objetivos, os mesmos recursos. Referindo-se a este tipo de gestão, Lima (1996, p. 5) afirma que:

assemelha-se a um protótipo e, neste sentido, parece pressupor que a ação organizacional em cada escola, é exclusivamente orientada por um modelo - é uma réplica, uma imagem refletida sem distorções assinaláveis ou no limite, uma fotocópia fiel. As estruturas e as formas encontram-se pré-definidas e estabelecidas, são anteriores à ação organizacional escolar, guiam-na, sendo

reproduzidas em conformidade, isto é sendo atualizadas e concretizadas consoante está formalmente previsto.

Nesta imagem estática e burocrática da organização escolar que pressupõe uma clara separação entre quem pensa e quem executa, reconhecemos os princípios das teorias clássicas das organizações: rigidez de normas numa estrutura hierárquica centralizada – modelo piramidal; uniformidade curricular; pedagogia uniforme – a mesma organização pedagógica, as mesmas metodologias, os mesmos materiais; uniformidade de horários; mesmo tipo de avaliação, direção unipessoal. Resumindo, uma escola fechada, ao nível da chamada “inovação por decreto”, na sua dimensão prescritiva, com uma visão reprodutora da educação, que se esquece que a educação escolar sempre esteve fortemente condicionada pelas características próprias de cada escola e pelas respostas organizativas nelas existentes.

A partir de meados do século XX, como explica Fernandes (2003, p. 37) é contestada a “legitimidade da intervenção exclusiva do Estado na ação educativa” pelo surgimento de novos atores educativos que reclamam uma maior participação e alterações profundas na administração educativa, pelo que “do Estado Educador passa-se insensivelmente para o Estado Regulador de uma educação pluralista e diversificada”. Numa nova perspetiva organizacional, preconizando um desempenho eficiente e eficaz para conseguir responder e adaptar-se às exigências internas e externas, a escola atual assume-se, como afirma Alves, (citado por Figueiredo e Góis, 1995) “uma realidade socialmente construída por uma multiplicidade de atores, sendo os objetivos da instituição percebidos, valorizados e avaliados diferentemente pelos atores que interagem no espaço escolar” em que os laços e os elos que se constroem originam uma rede de interações. A escola é um espaço onde se relacionam professores, pais, alunos, membros da comunidade, desempenhando diferentes papéis em que cada um entende, valoriza e prioriza os objetivos definidos a nível externo e/ou interno de acordo com o papel que desempenha e da interação que desenvolve com a escola e com os seus membros.

Para compreender a forma como os atores interagem e se situam na organização é indispensável ter em conta não só as regras formais, que regulam a organização, mas um conjunto de características próprias, ideias, valores, rituais e crenças comuns na organização que produzem interpretações, normas de comportamentos aceites por todos, ou seja a cultura organizacional.

2 - A Cultura Organizacional

Ao longo dos tempos, a noção de cultura tem adquirido várias concepções e nessa pluralidade de definições, Morgan (1996, p. 162) afirma que deve ser compreendida como “um processo contínuo, proactivo de construção de realidade” pela interação dos indivíduos em sociedade que “criam e recriam os mundos em que vivem”. A cultura de uma organização assume-se como um conjunto de características próprias, ideias, valores, normas, rituais e crenças comuns na organização que produzem interpretações, normas de comportamentos aceites por todos, ou seja a cultura organizacional.

Estes significados comuns sustentam as organizações, gerando respostas aos problemas que possam ocorrer, assentes nos sucessos alcançados em situações passadas. Schein (citado por Costa, 1996, p. 118) define cultura organizacional como:

Um padrão de pressupostos de base – inventado, descoberto ou desenvolvido por um dado grupo à medida que aprende a lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna – que tem dado resultados suficientes para ser considerado válido e, portanto, para ser ensinado aos novos membros como o modo correto de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas.

De acordo com Chiavenato (2004, pp. 372-373) a cultura organizacional representa:

a maneira tradicional e costumeira de pensar e fazer as coisas e que são partilhadas por todos os membros da organização. (...) as normas informais e não escritas que orientam o comportamento dos membros da organização no dia-a-dia e que direcionam suas ações para a realização dos objetivos organizacionais”.

Referindo-se às características da cultura organizacional compara-a a um *iceberg* identificando os “aspetos formais e abertos” e os “informais e ocultos”, sendo que nos primeiros situam-se os “aspetos operacionais e de tarefa” da organização e nos não visíveis enquadram-se as “perceções, sentimentos, atitudes, valores” (ibidem). A cultura de uma organização é assim a observância de regras ou de representações partilhadas por todos, atribuindo significado simbólico aos aspetos racionais da vida da organização. As organizações escolares apresentam uma cultura própria, com normas, crenças, valores, mitos, que condiciona as suas estruturas e regula o comportamento dos diversos atores. Torres (2006, p. 157) explica que é na “multiplicidade de significados e funções atribuídas à educação, à escola, ao professor e ao aluno, que as lógicas de ação nas escolas adquirem sentido, simultaneamente como veículos e como geradoras de cultura”.

Um agrupamento de escolas é constituído por vários níveis de ensino com regimes, estruturas, práticas diferentes - são os alunos, os espaços, os tempos, as linguagens, a monodocência *versus* vários professores, os departamentos, os grupos disciplinares. Esta organização imposta pelos normativos legais é comum à maioria dos agrupamentos e nela podemos aferir “os padrões e os códigos culturais e simbólicos politicamente concertados para a instituição escolar” enquanto que, nas “regras não formais, informais e efetivamente atualizadas, criadas em contexto organizacional” se percebe “tanto as singularidades como as regularidades na apropriação do cultural” (idem, p.156).

Nas organizações escolares interagem vários grupos: professores, alunos, funcionários, encarregados de educação e outros agentes socioculturais da comunidade. Sainsaulieu (citado por Teixeira 1995, p. 155) afirma que “um grupo só se torna ator social, fonte de força e de ação coletiva, na medida em que os seus membros apreendam a sua identidade comum de tal modo que cada um seja capaz de se assenhorar do interesse coletivo”. Na escola convivem alunos de níveis socioculturais diferentes, com cultura própria e que, por vezes não têm interiorizado o seu papel, os professores com uma cultura profissional tradicionalmente individualizada, que muitas vezes acentua a distância entre a cultura juvenil e a cultura escolar, os pais com uma cultura familiar e social que nem sempre a escola valoriza e os parceiros com identidade própria. Reconhecemos assim que na escola coexistem “subculturas” ou outras culturas, que pela interação dos indivíduos contribuem para o processo de construção da cultura da escola, que não é homogénea, é partilhada por todos os agentes educativos, resultado de um processo de participação que pode revestir formas muito diferentes em função dos objetivos que norteiam essa participação. Como sustenta Torres:

As interações sociais quotidianamente estabelecidas entre os atores escolares, ao mesmo tempo que denunciam a presença de códigos culturais dominantes por eles partilhados, tornam-se igualmente no tempo e no espaço organizacional, contextos propícios à criação e recriação de novas simbologias, à produção genuína de novos significados e representações sociais à negociação de estratégias de poder e de liderança. (2006, p.157)

A cultura das organizações escolares é um processo coletivo que ao longo do tempo pode sofrer alterações quer por influências externas ou internas, isto é, pelas pressões sociais, institucionais, pela interação dos elementos da escola, ou imposta por quem detém o poder que define essa realidade, fixando determinada visão. Como defende Torres (idem p.148) os órgãos de gestão da escola “como objeto tendem a reproduzir e

reforçar o modelo cultural politicamente instituído; como sujeitos tendem a configurar-se como arenas onde quotidianamente se disputam orientações e lógicas de ação concorrentes e competitivas entre si”, na medida em que “abre novas possibilidades no campo das práticas cuja concretização afetará provavelmente, no tempo, o *status quo* cultural da escola, por implicar eventuais redefinições, alterações ou mudanças na sua matriz estrutural e axiológica originária”. As relações de poder e a cultura estão intimamente relacionadas com a estrutura da organização e com os desafios da mudança.

A mudança de cultura é razão para mudança de processos, mas uma mudança de processos não conduz implicitamente a uma mudança de cultura. Qualquer processo de mudança depende de uma enorme abertura por parte dos agentes educativos e do clima organizacional que cria maior ou menor motivação para o envolvimento dos atores na mudança.

3 - O Clima Organizacional

A cultura de uma organização baseia-se num processo contínuo de partilha de conhecimentos, capacidades e conceções como forma de adaptação ao ambiente externo – conjunto de condições e de outras organizações que têm influência no funcionamento da organização – e ao ambiente interno, ou seja, ao clima organizacional que é composto pelas perceções criadas pelas relações entre as pessoas e com o espaço. Explicando o conceito de clima, Nóvoa citado por Teixeira (1995, p. 165) afirma que o clima “ reporta-se às perceções que os indivíduos têm do seu trabalho e dos seus papéis, em inter-relação com os restantes atores e com o meio social”.

Bowditch e Buono, citado por Costa (1996, p. 127) afirmam que “a cultura organizacional ocupa-se da natureza das crenças e expectativas sobre a vida organizacional, ao passo que o clima é um indicador de se essas crenças e expectativas estão sendo concretizadas. É uma perceção resumida da atmosfera e do ambiente da organização.” O clima organizacional na escola é a forma como as pessoas, à luz das suas próprias características, experiências e expectativas, percebem e reagem às características culturais da escola. Guerra (2000, p. 46) refere que “um clima positivo torna aliciante os encontros frutuozos. O diálogo sincero e aberto acaba por se converter numa plataforma de aprendizagens”. O clima está relacionado com as perceções dos vários intervenientes face

à cultura da escola, sendo o resultado da dinâmica escolar, porque está sempre a ser formado e alterado pelo modo como as decisões são tomadas, as políticas e os objetivos formulados e evoluem as relações interpessoais dentro da escola, mas também influencia a forma como cada pessoa ou grupos percebem a instituição e se sentem influenciados por ela.

Como explica Costa, citado por Guerra (idem) “quando (...) o clima da escola é decepcionante, os educadores ficam logicamente deprimidos. A imaginação, o altruísmo, a criatividade e a capacidade intelectual depressa esmorecem.” A cultura organizacional e o clima da escola podem influenciar positiva ou negativamente a concretização das atividades planeadas e realizadas na escola, sendo que o enriquecimento das relações humanas entre os vários atores certamente contribuirá para o sentimento de pertença e conseqüentemente o fortalecimento da vontade de agir e empreender para objetivos comuns e partilhados.

O modo como cada ator percebe e atua perante as normas e os valores influencia o clima organizacional, criando conforto ou desconforto nas relações com os outros elementos e define a sua forma de participar na organização.

Capítulo III - A Participação nas Organizações Escolares

1 - Conceito ou Conceitos de Participação

De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa, Dicionários Editora, (2006, p. 1258), o termo participação deriva do latim “participatióne” e designa “ato ou efeito de participar; envolvimento em determinada atividade; aviso; parte” o que nos remete para a palavra participar que no mesmo dicionário, enquanto verbo transitivo traduz: “fazer saber; informar; comunicar; anunciar; dar parte de”. Como verbo intransitivo significa “fazer parte integrante; “tomar parte; acompanhar solidariamente; ter a natureza (de); ter qualidades comuns (a); associar-se pelo pensamento”. Relacionando os vários significados expressos no dicionário, podemos afirmar que “tomar parte” não significa participar a menos que se pretenda influenciar, fazer parte da decisão e que o façamos de forma

voluntária. Caso contrário, não há participação, mas cumprimento de uma obrigação. Participação significa envolver-se, saber o que está a fazer, ou seja, avaliar e escolher entre pelo menos duas opções, o que pressupõe uma relação com o outro para “acompanhar solidariamente”.

Atendendo à polissemia, à multiplicidade de significados do termo participação, Ferreira (2005) sustenta que a participação nas organizações terá de ser entendida segundo várias perspetivas:

como processo de realização pessoal e democrática; como construção de decisões coletivas concertadas e mobilizadoras do coletivo; como confronto entre poderes, individuais ou organizados; como processo articulado de integração entre objetivos para a organização, no seu todo, e objetivos individuais; como afirmação das conceções e representações individuais ou de grupo; como estratégia de resistência e, mesmo, de boicote à execução de decisões; como estratégia de prossecução de interesses individuais, mesmo em contextos restritivos e, aparentemente, conformadores. Porque os atores detêm sempre uma autonomia relativa face a esses contextos, impondo-lhes, em contrapartida, o poder estratégico da sua ação organizacional. (p. 347)

Para Lima (1998, p.89) a participação nas organizações escolares está associada ao conceito de democracia defendendo que “o estudo dos fenómenos da participação nas organizações, designadamente na escola (...) não pode ser realizado à margem (...) de certos pontos de vista da Ciência Política e das teorias da democracia”, assumindo “a defesa da participação enquanto valor, à luz da democracia participativa (...) que não rejeita o significado político e o capital simbólico em seu torno”. (idem, p. 181). Nesta visão política de um direito consagrado e valor defendido ética e moralmente, o autor considera que o conceito de participação “embora complexo e polifacetado, assume um significado relativamente preciso no quadro da democracia, como participação, onde é associado à decisão, ao governo, à partilha de poder”. (idem, p. 134). Consentâneo com esta perspetiva, para Guerra (2000, p.49) a participação é um processo que expressa “um direito e um dever democrático da comunidade educativa e afeta não apenas o desenvolvimento da atividade, mas também a sua planificação e avaliação”. A participação caracterizar-se-á, então, nos processos de decisão a nível de gestão e direção, assim como das diversas atividades planeadas e realizadas com os intervenientes do processo educativo.

Associando a participação ao conceito de poder, Ferreira (2005, p. 378) define participação como “participação-poder pela qual o sujeito, membro/ funcionário/ trabalhador, individualmente ou em grupo, detém e afirma uma capacidade de co-determinação, tanto da organização decretada quanto da organização praticada”, o que

pressupõe o envolvimento dos indivíduos no processo de tomada de decisões, sob regras que eles próprios definem, sendo também os próprios a controlar a execução dessas decisões e sua avaliação. Como sustentam Antúnez e Gairín (citado por Guerra, 2000, p.49) “participar num estabelecimento escolar é a ação de intervir nos processos de planificação, execução e avaliação das tarefas que nele se realizam. Esta perspectiva permite-nos refletir sobre a qualidade da intervenção dos atores nas organizações, nas interações que se criam e que determinam a vida da organização, conforme defende Lima (1998, p. 582) ao afirmar que:

as organizações são sempre as pessoas em interação social, e (...) os atores escolares dispõem sempre de *margens de autonomia relativa*, mesmo quando a autonomia das escolas não se encontra juridicamente consagrada e formalmente reconhecida e regulamentada. E, assim, os atores escolares não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por outrem, não *jogam* apenas um *jogo* com regras dadas *a priori*, *jogam-no* com a capacidade estratégica de aplicarem seletivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras.

Com efeito, o participante tem um “estatuto social e legal específico que lhe confere direitos e prerrogativas em troca de deveres cívicos, legais e funcionais” e sem o “reconhecimento legal e funcional de um poder específico que lhe foi outorgado para o efeito” ninguém pode participar (Ferreira, 2006, p.131-132). A participação depende dos contextos organizacionais, normativo-legais estabelecidos formalmente, e também das interações, do jogo de interesses, alianças, valorizações dos diferentes atores e do interesse em participar, de modo que essa participação aumenta “na medida dos ganhos possíveis percebidos e na medida em que estratégias pessoais e/ou de grupo possam ser desenvolvidas”. (Ferreira, 2005, p. 373)

O envolvimento na tomada de decisões e consequente sujeição aos resultados, para Crozier (citado por Lima, 1998, p. 131) implica riscos e não apenas vantagens, alertando que “participar é perder a liberdade, é perder a situação confortável de crítico, é também enfrentar o risco de se empenhar emocionalmente, é finalmente prestar-se à limitação de outrem, à limitação do grupo ou da unidade, às decisões das quais se participa”. Então talvez se possa perguntar se vale a pena participar. Lima explica que a passividade e a não participação podem ser para o atores não sinónimo de indiferença, apatia, mas de manter a sua independência, afirmação da sua autonomia pessoal, considerando-se “uma estratégia defensiva” em que “participariam não participando”, na medida em que “influenciar as decisões e os ganhos de poder podem não compensar as

eventuais perdas. (idem, p. 131-132). Às vezes, não se participa por imposição legal, outras vezes, por consequência da estratégia individual ou coletiva e política da organização. Assim, num “continuum de participação e não participação”, os atores da organização assumem diferentes formas e modalidades de participação. (idem, p.134).

2 - Formas de Participação nas Organizações Escolares

No plano das orientações para a ação organizacional, Lima (1998, p.180-183) considera a participação consagrada que está definida nos diplomas fundamentais, Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo, consagrando a participação como um princípio democrático, um direito. Ainda nas orientações externas são produzidos outros documentos de orientação normativa, legislação que regula a organização e o funcionamento das escolas, o que designa por participação decretada, sendo nesta que se encontra “com mais clareza os sentidos e os limites da participação” (idem, p. 302). No plano da ação organizacional, os atores interpretam os modelos decretados, surgindo regras produzidas em contexto escolar que refletem essa realidade, podendo ter sentido semelhante ou distanciar-se das orientações externas. A participação praticada é assim regulada pelas regras formais, não formais e informais que coexistem na organização e Lima propõe diferentes tipos e graus de participação, classificando-a de acordo com quatro critérios: democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação. (idem, p. 183)

Relativamente ao critério democraticidade o tipo de participação dos “atores participantes” (idem, p.183-184) pode ser direta ou indireta ”consoante o seu acesso e a capacidade de influenciar a decisão, e de decidir”. Na forma de participação direta os atores intervêm diretamente no processo de tomada de decisões pelo “exercício do direito ao voto podendo ser praticada em “níveis mais elementares da organização” (ibidem). A forma de participação indireta é de carater representativo, exercida através de representantes designados para o efeito, de diferentes formas, e desempenhar diferentes tipos de representação, de acordo com os critérios estabelecidos. Esta forma de

participação supera as dificuldades que muitas vezes surge na participação direta na tomada de decisões.

No que se refere ao critério regulamentação, Lima considera, com base nos diferentes tipos de regras, três tipos de participação praticada nas organizações. No primeiro caso, a participação formal é aquela que decorre da participação decretada, “que é praticada por referência exclusiva a regras formais; uma vez consagrado o direito de participar, as regras formais regulamentam o exercício desse direito, organizam e estruturam a participação, legitimando certas formas de intervenção e impedem formalmente outras (idem, p. 185). A participação não formal assenta no “conjunto de regras menos estruturadas formalmente” produzidas pela organização sendo que a participação praticada dependerá da interpretação organizacional das regras formais, “podendo constituir-se como adaptação ou alternativa” da realidade (idem, p. 186). Por sua vez, a participação informal é orientada pelas regras informais que surge da interação dos atores que participam “por oposição a certas regras estabelecidas ou em complementaridade a essas regras perspectivadas como insuficientes, desajustadas ou simplesmente indesejáveis”. (ibidem) Este tipo de participação, na maioria das vezes ocorre em pequenos grupos.

No que concerne ao envolvimento, Lima considera que, de acordo com as atitudes, o empenho e comprometimento dos atores na tomada de decisões, nas atividades da organização, a participação assume três formas: ativa, reservada e passiva. Na participação ativa os atores revelam atitudes e “comprometimento de elevado envolvimento na organização” demonstrando conhecimento profundo de “direitos deveres e possibilidades de participação” manifestando-se na “capacidade de influenciar decisões” (idem p. 187). São atores que se mobilizam para a ação, em benefício da organização. Na participação reservada, os atores, de forma a defender interesses e evitar riscos, adotam uma atitude mais reservada e expectante, não se comprometendo e só tomam decisões quando necessário não se comprometendo com o futuro. Com um envolvimento mínimo a participação passiva é característica de atores que revelam atitudes de desinteresse, alheamento e não aproveitam as oportunidades de participação, num desprendimento de responsabilidades.

O critério orientação relaciona-se com o comportamento dos atores perante os objetivos organizacionais e individuais e de acordo com Lima a participação pode ser convergente ou divergente. A participação convergente ocorre quando a participação se

orienta para o consenso, pela identificação dos atores com os objetivos formais da organização, apesar de isso não implicar que os “recursos utilizados e as formas de participação praticadas para atingir os objetivos sejam apenas os formalmente previstos e oficialmente estabelecidos “ (idem p.189). Por oposição, quando a participação dos atores rompe com as orientações oficialmente estabelecidas, não concordando com os objetivos formais, estamos perante uma participação divergente.

A realização da participação depende também do interesse dos atores em participarem. Lima (idem, p.195-197) considera que a participação ou não participação são orientações opostas que caracterizam a forma como os atores se situam na organização. A não participação que ocorre nas organizações escolares à semelhança da participação, no plano das orientações para a ação organizacional, pode ser consagrada ou decretada. A não participação consagrada, normalmente não é explícita nos textos jurídicos, sendo raros os artigos que impedem a participação; ocorre por omissão ou por falta de regulamentação posterior para que se possa exercer a participação. A não participação decretada, sendo mais frequente que a anterior, decorre da regulamentação da participação de certos atores, quando são estabelecidas exceções, situações ou casos específicos que impedem a participação.

No plano de ação organizacional, a não participação praticada pode ser imposta ou forçada, induzida e voluntária. Na não participação imposta ou forçada, os atores são impedidos de participar, pelas orientações externas ou internas à organização. A não participação induzida está relacionada com os processos e com as dinâmicas da organização que condicionam ou inviabilizam a participação, que criam “situações objetivas e subjetivas convidativas e facilitadoras da não participação”. Por último, a não participação voluntária resulta de escolhas individuais ou de estratégias de grupos ou subgrupos sem que haja imposição ou indução dessa não participação. (ibidem)

Capítulo IV - A Participação dos Professores nas Organizações Escolares e a Cultura do Trabalho Docente

1 - O Trabalho Docente

O trabalho dos professores nos nossos dias é mais complexo e exigente do que nos tempos passados. A alteração do regime político em Portugal após o 25 de abril de 1975 faz despoletar a massificação escolar e a inclusão, provocando alterações quantitativas e qualitativas numa escola que não estava preparada para receber alunos de classes desfavorecidas e/ou com necessidades educativas especiais, deixando “a descoberto a inadequação das suas estruturas organizacionais para dar resposta aos novos problemas que nela se manifestam e às novas finalidades que lhe são conferidas” (Formosinho e Machado, 2008, p.6). Na realidade, o desenvolvimento da “escola de massas comportou a entrada de novos públicos escolares e a necessidade de recrutamento massivo de professores, o que originou uma grande diversidade nas formações de origem e uma multiplicidade de novos papéis associados à atividade docente” pelo que foram reformulados os modelos de formação inicial dos professores e sentiu-se a necessidade de formação contínua para os docentes (Formosinho, Ferreira e Machado, 2000, p.345). O novo contexto escolar exigia uma nova dinâmica à escola, implicando uma mudança de mentalidade por parte dos professores, bem como uma renovação das suas práticas, na medida em que “a sociedade e o Estado passaram a exigir a esta escola de massas o desempenho de novas tarefas na socialização das crianças, dos adolescentes e dos jovens, na promoção do seu desenvolvimento individual e na realização da sua instrução” (Formosinho e Machado, 2008, p.8). Esta maneira de conceber a escola tem repercussões nas funções desempenhadas pelos professores e como afirma Formosinho (2000, p. 15-16) assistimos a um “alargamento da função docente” em que os professores assumem:

em relação aos alunos a responsabilidade da avaliação contínua e a sua progressão na escolaridade, o atendimento a crianças com necessidades educativas especiais, (...) a crianças emigrantes e de minorias étnicas, o apoio tutorial a alunos com dificuldades, atendimento dos pais e encarregados de educação. (...) em relação ao currículo, responsabilidade na utilização de metodologias diversificadas, na elaboração de provas de avaliação, progressiva individualização do ensino, a conceção e orientação de atividades de complemento curricular e ocupação dos tempos livres. (...) em termos de formação permanente, a obrigatoriedade de frequência de ações de formação

contínua e a conveniência da participação em projetos na escola e nos territórios educativos. (...) em termos de participação o contributo para a formação da vontade coletiva da comunidade educativa local e para a melhoria das reformas governamentais.

Associado a esta lista de papéis que o professor regularmente desempenha, estão ainda um conjunto de tarefas que a “diversificação da função docente” integra como as atividades e os cargos que fazem parte de uma “profissionalidade docente diversificada” (ibidem). Nesta diversidade de funções, diariamente, os professores deparam-se com problemas, enfrentam incertezas e dúvidas, experimentam conflitos de valores e dilemas de ação. Chamados a desempenhar uma multiplicidade de papéis para os quais, muitas vezes, não foram preparados, os professores tomam decisões sozinhos uma vez que se encontram quase sempre isolados na sala de aula com os seus alunos e também porque, como afirma Afonso, “a formação de docentes, ainda altamente tributária de um modelo centrado na transmissão de informação especializada, revela-se particularmente inadequada para a gestão polivalente de situações educativas, muitas delas em contexto informal, que os professores são chamados a assegurar” (2007, p. 23).

Os professores veem aumentado o seu trabalho e a sua responsabilidade e ao mesmo tempo deparam-se com os crescentes níveis de insucesso e de abandono escolar, pois como refere a mesma autora ”ao democratizar-se, a escola pública perdeu o prestígio e a eficácia que lhe advinham do seu caráter elitista, mas não conseguiu ganhar a adesão dos seus novos destinatários, muitos dos quais desprezam com agressividade os seus valores e a sua cultura” (idem, p. 22). Consequentemente, a escola acentua as desigualdades sociais, porque continua, segundo Roldão (1999, p. 29), a “conceber o currículo de forma estática, definida nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um padrão centralmente definido”. Formosinho e Machado (2008, p.6) referindo-se às alterações organizacionais e curriculares propostas desde os finais dos anos 80 com a “reforma curricular”, explicam que as “alterações curriculares por si só não garantem as transformações que visam e correm o risco de se esgotarem nos normativos que as suportam”. Como referem os autores, a escola é incapaz de se transformar por decreto e, por isso, os professores têm encontrado formas de colaboração formais e informais para desenvolver projetos que fazem realçar o “profissionalismo interativo” e “reivindicam uma gestão centrada na escola” incentivando práticas de ensino em equipa (idem, p.10-11). Desta forma, “os professores mais ativos” realizam trabalhos em conjunto e colaboram entre si principalmente para a realização de projetos que podem ser propostos por

organismos externos à organização ou concebidos e desenhados pela escola, contribuindo assim para a melhoria, para o crescimento profissional dos docentes (ibidem).

Estes professores produzem e partilham ideias e experiências, procuram formas de organização colaborativa para responder aos problemas da sua escola, dos seus alunos, por oposição às reformas educativas que pretendem “aplicar um tipo de escola idêntico – nos planos organizativo e curricular – a uma situação que é totalmente diferente” (Roldão, 1999, pág. 31). Ao mesmo tempo, os professores desconhecem e também não refletem sobre a prática dos colegas na sala de aula e desperdiçam, como referem Abreu, Roldão e Costa (2004), as funções deliberativas e colaborativas do Departamento Curricular que

parece ser encarado como uma estrutura pouco relevante e significativa na construção e alteração das perspetivas individuais na medida em que é praticamente inexistente o confronto de opiniões com vista à produção de saberes coletivos, ou como espaço privilegiado para a partilha, criação e reformulação de estratégias em função das finalidades educativas pretendidas (citado por Roldão, Neto-Mendes, Costa e Alonso, 2006, p.63).

O trabalho dos professores não se cinge ao cumprimento das orientações dadas pela tutela e à transmissão de conhecimentos. Formosinho e Machado (2008, p.12) afirmam que é necessário que os professores entendam o currículo como “algo que pode ser construído em conjunto e articulado de uma forma própria no interior da escola”. Veiga Simão, Flores, Morgado, Forte e Almeida defendem que “ao desempenho mais individualista do professor, (...) contrapõe-se a necessidade do trabalho em equipa, sem o qual será inviável qualquer tentativa de gestão curricular flexível e diferenciada, de desenvolvimento de uma atitude docente mais autónoma e de construção de uma — «nova» cultura docente” (2009, p. 64). O trabalho em equipa que possibilita a planificação e a reflexão em conjunto da prática pedagógica articula as necessidades dos alunos, a necessidades dos professores e as condições da escola e contribui para a formação coletiva dos professores, pois como sublinha Nóvoa (citado por Lima, 2000, pág. 87) “o espaço pertinente da formação já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar”. São vários os fatores externos e internos que condicionam o modo como os professores desempenham as suas funções sendo a cultura profissional dos professores decisiva na forma como cada um exerce a sua atividade.

2 - A Cultura dos Professores

Na realidade, os professores constituem um grupo distinto na organização escolar, assumindo-se como profissionais especializados e qualificados, desempenhando funções que só eles podem exercer na escola. A dinâmica profissional e a maneira como os professores concebem o ato de ensinar e os seus efeitos sobre o aprender dão forma à cultura dos professores. Assente nas relações entre os colegas, a cultura dos professores influencia a sua vida, conferindo “sentido, identidade e apoio ao professor e ao seu trabalho” (Hargreaves, 1998, p.186). Referindo-se à cultura profissional dos professores, Lima (citado por Forte e Flores, 2009, p. 769) considera que definir a cultura como “padrões de significado e de ação significa salientar as questões da interação e da interdependência”, considerando que as culturas dos professores devem ser perspectivadas, “não em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e de práticas. Fazer e agir é culturalmente tão significativo como sentir e pensar”. Hargreaves (1998, p.186) acrescenta que “se quisermos compreender aquilo que um professor faz e porque o faz, devemos, portanto, compreender a comunidade de ensino e a cultura de trabalho da qual ele faz parte”.

Como explica Hargreaves (idem, p.185) existem vários tipos de cultura que condicionam a forma como os professores trabalham com outros professores e com os alunos, fornecendo um “contexto no qual as estratégias específicas de ensino são desenvolvidas, sustentadas ou preferidas, ao longo do tempo. (...) As culturas de ensino compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos” e, por isso, são transmitidas aos novos elementos. Hargreaves (idem, p.187) considera que existem quatro formas gerais de culturas docentes, conforme o tipo de relação que os professores criam entre si: “individualismo”, “balcanização”, “colegialidade artificial” e “colaboração”.

2.1 - O Individualismo

Hargreaves (idem, p. 191-194) explica que o individualismo deve ser compreendido como “um fenómeno social e cultural complexo que possui muitos

significados” e que resulta de três fatores que se traduz em três tipos de individualismo: “o constrangido”, “o estratégico” e “o eletivo”. O individualismo constrangido deve ser entendido como o resultado do isolamento face às características dos locais de trabalho e estruturas organizacionais que, pelas suas particularidades, condicionam o exercício de funções dos professores em salas de aula, passando a maior parte do tempo na escola sós com os alunos, ministram áreas de saber distintas com horários que dificultam o trabalho em grupo. Neste sentido, as causas do individualismo não estão nos professores, mas nas condições de trabalho. O individualismo estratégico ocorre quando os professores quer pelo ambiente de trabalho, quer por imposições externas e internas, criam e desenvolvem “padrões de trabalho individualistas” para alcançar níveis elevados de exigência. Neste caso, como afirma Flinders (citado por Hargreaves, idem) o “isolamento é uma estratégia adaptativa utilizada porque protege o tempo e a energia que são requeridos para satisfazer exigências imediatas ligadas à instrução”, traduzindo-se numa “concentração calculada de esforço”. O individualismo eletivo caracteriza uma opção pessoal de trabalhar sozinho, mesmo tendo oportunidade de trabalhar coletivamente.

O desempenho docente individualista dificulta a partilha de experiências e troca de saberes e pode ser entendido como reflexo e promotor de uma cultura transmissiva do saber. Contudo, como defende Hargreaves (idem, pp. 204-205) “ se os professores preferem a solidão durante apenas uma parte do seu tempo, ou se esta é desejada por apenas alguns professores, então a escola e a sua administração deveriam ter a capacidade para tolerar a sua presença” e não estaríamos a falar de “individualista” mas de “individualismo”.

2.2 - A Balcanização

A balcanização decorre do facto dos professores terem de trabalhar em conjunto, nos diferentes subgrupos ou departamentos com base em identificações particulares, na especialização, como os níveis de ensino ou as áreas disciplinares (Hargreaves, 1998, p. 241-194). Enquanto forma de cultura, a balcanização causa separação entre os grupos, dado que estes são indiferentes uns aos outros. É uma colaboração que divide como explica Guerra (2000, p.62):

um dos males das organizações educativas é a balcanização que afeta toda a atividade dos seus profissionais. Cada um preocupa-se consigo próprio sem pensar no bem comum. Cada professor interessa-se pela sua disciplina, pelo seu grupo e pelos seus resultados. Poucas vezes questiona qual a sua motivação ou o que realmente caracteriza a instituição enquanto tal.

Por isso, podemos afirmar que a lealdade é relativa ao grupo e não à escola como um todo. Assim, a colaboração só ocorre no caso de servir os interesses do grupo independentemente dos interesses da organização, contribuindo para uma cultura balcanizada.

O mesmo autor referindo-se aos efeitos desta subcultura na organização escolar refere que “a balcanização é um atentado contra a aprendizagem (...) Nem os professores aprendem uns com os outros nem o corpo docente aprende com os alunos ou com as suas práticas” (idem, p.63) pelo que não abre caminhos para a melhoria, para a mudança.

2.3 - A Colegialidade Artificial

A colegialidade artificial assenta no trabalho conjunto dos professores que não é da sua iniciativa, mas apenas da exigência dos normativos em vigor. Citando Shulman, Hargreaves (1998, p. 210) refere as vantagens da colaboração:

A colegialidade, a colaboração entre os professores não são apenas importantes para a melhoria do seu *morale* e da sua satisfação (...) são também absolutamente necessárias, e quisermos que o ensino tenha maior grandeza (...) Elas são igualmente necessárias para assegurar que os docentes beneficiem com as suas expectativas e continuem a crescer ao longo das suas carreiras.”

Tal não acontece, quando a colaboração é imposta aos professores e regulamentada através de normas que impõem o ensino em equipa, ou a planificação colaborativa. Não estamos perante uma colaboração genuína, mas numa colegialidade simulada e controlada administrativamente, pois, neste caso, trabalhar em grupo é uma obrigatoriedade e como esclarece Cooper (citado por Hargreaves, idem, p. 213):

Se se decreta aquilo acerca do qual os professores devem ser profissionais, como onde e com quem devem colaborar, e que plano de conduta profissional devem seguir, então a cultura daí resultante será estranha ao seu local de trabalho. Mais uma vez, eles terão «recebido» uma cultura.

As relações de colaboração entre os professores numa situação de colegialidade artificial não refletem um esforço espontâneo de colaboração, para a melhoria,

desenvolvido num contexto espacial e temporal difundido, mas uma forte orientação pelos normativos legais com grande previsibilidade que determinam o tempo e o espaço, “numa implementação compulsiva” (idem, p. 219-220).

2.4 - A Colaboração

O modo de funcionamento tradicional dos professores, desenvolvendo a sua prática isolada na sala de aula já não caracteriza educação. Um dos maiores desafios que se coloca aos professores, atualmente, como destaca Lima (2007, p.151-152), “é o de serem capazes de desenvolver uma profissionalidade que assente não exclusivamente no intercâmbio direto com os «seus» alunos, mas também na interação alargada com outros profissionais, quer da sua área de intervenção quer de outros domínios com ela relacionados”. Como refere Hargreaves (1998, p. 277), a colaboração é um elemento fundamental para a reestruturação educativa pelo que “tem sido proposta como solução para muitos problemas e dificuldades que os educadores estão a ter de enfrentar”. No entanto, os seus significados não são consistentes, nem consensuais e para Hargreaves, “na prática aquilo a que se chama colaboração ou colegialidade pode assumir formas muito diferentes: o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino com pares (...), as relações de mentores, o diálogo profissional e a investigação ação em colaboração, para referir algumas”. (idem, p.211),

Secundando vários autores Forte e Flores (2009, p. 768) afirmam que o trabalho colaborativo articula diferentes formas de trabalho e a relação entre os membros de um determinado grupo sendo que a colaboração “requer uma maior partilha e interação entre os vários participantes, indo mais além do que uma simples cooperação onde a realização conjunta de diversas atividades não pressupõe os mesmos objetivos e interesses partilhados por todos os elementos”. O princípio da colaboração nas organizações escolares que se traduz no trabalho em conjunto dos professores que partilham ideias, experiências e materiais como um só grupo profissional, pode ser uma forma de participação num processo de aprendizagem dos professores, na medida em que “este processo de participação constitui e, ao mesmo tempo, conduz ao melhoramento da instituição educativa. Constitui porque se trata efetivamente de um processo que ensina a fazer. E

conduz porque o resultado da aprendizagem partilhada é a tomada de decisões racionais conducentes ao desenvolvimento.” (Guerra, 2000, p.49). Mas não podemos esquecer que, como salienta Lima (2000, pág. 92) na colaboração “ a responsabilidade pelo processo é partilhada e as decisões críticas são tomadas conjuntamente” sendo que os processos de colaboração “não ocorrem automaticamente pelo simples facto de as autoridades administrativas centrais devolverem poderes de decisão às escolas” e que também “muitas vezes os professores não têm ideias claras sobre o nível de colaboração que querem atingir.”

A colaboração entre os professores melhora o desempenho profissional de cada um e a comunidade educativa também beneficia, pois como afirma Little (citado por Lima, 2000, pág. 87):

As escolas podem beneficiar com a colegialidade docente de três maneiras principais: primeiro, beneficiam da existência de uma coordenação do trabalho docente nas diferentes salas de aula; segundo, ficam mais bem organizadas para lidar com inovações pedagógicas e organizacionais; terceiro, ficam mais bem preparadas para atenuar os efeitos negativos da mobilidade do corpo docente, fornecendo aos novos professores assistência e apoio e socializando-os nos valores e tradições da escola.

O trabalho colaborativo contribui assim para a melhoria da escola, para a mudança, na medida em que qualquer processo de mudança, exige um grande envolvimento e uma enorme abertura por parte dos agentes educativos e das lideranças, para que possa produzir efeitos. Um processo de mudança da escola será bem-sucedido se valorizar não só a realização pessoal, como também se alargar essa perspectiva e esse desejo a cada um dos elementos dos diferentes grupos da comunidade educativa.

3 - O Departamento Curricular como Espaço de Construção da Cultura Colaborativa e Participativa

São vários os atores que interagem na escola, mas os professores assumem as principais responsabilidades da escola e, por isso, o envolvimento dos professores na vida da escola confere-lhes poder e responsabilidade. Ao assumir uma cultura docente individualista os professores apoiam-se nas rotinas, numa identidade profissional pobre, como explica Roldão:

A sala de aula é considerado o espaço onde os professores agem de acordo com aquilo que pensam, interpretam e acreditam, sem necessidade de partilhar ou debater com outros ou de seguir normativos. É por esse facto o espaço onde se sentem mais confortáveis e onde consideram que têm mais autonomia de decisão. Poucas são as decisões partilhadas que se referem ao campo pedagógico ou curricular, são normalmente atividades extracurriculares que fazem parte deste tipo de decisões (...) talvez por se considerarem preparados; não referem a necessidade de prestar contas pois talvez considerem que fariam espontaneamente o melhor para todos. (citado por Roldão, Neto-Mendes, Costa e Alonso, 2006, p.66-67)

Numa organização de sucesso, os líderes são flexíveis e inovadores e investem num ambiente recetivo à mudança, apoiados na cultura em vigor, de modo a que o sucesso dependa da interpretação coletiva e a estratégia de gestão seja encarada como um processo de representação coletivo. Como afirma Kosik (citado por Luck, 2000, p. 27) “a realidade pode ser mudada só porque e só na medida que nós mesmos a produzimos, e na medida que sabemos que é produzida por nós”, pelo que a identidade da escola será assim o modo como é compreendida a realidade que se vive e se defende. Uma liderança que promova a participação dos professores na tomada de decisões e desenvolva uma cultura de participação e colaboração contribuirá para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a mudança. É na participação ativa que os professores confrontam e partilham ideias, tomam decisões e adquirem uma visão global da escola. Como afirma Barroso (1995, p. 17-18) “a participação não é um ritual que se reserva para os «grandes momentos» (...) é um processo complexo e custoso (...) que deve assentar num forte comprometimento dos seus responsáveis e numa formação permanente das pessoas que trabalham na organização”.

Para além da interação diária e informal que se estabelece no seio da organização escolar, o departamento curricular é uma estrutura de gestão intermédia que no âmbito das suas competências pode e deve contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de participação e colaborativa dos professores. Para Haberman (citado por Lima, 2000, p.75) é no departamento ou nível de ensino “que as pessoas têm coisas concretas a dizer e ajuda concreta a fornecer umas às outras ao nível da instrução; é aqui que os contextos da instrução se cruzam de facto”. O departamento é assim um espaço de troca de experiências, partilha de saberes e espaço de formação. Neste sentido, para desenvolver o trabalho colaborativo é preciso que os professores percebam a sua importância, que o pretendam e que sejam criadas condições para tal, como defende Barroso (1995, p. 19) é ao nível das estruturas de gestão que “é preciso encontrar formas de organização e de execução do trabalho na escola que quebrem o isolamento das pessoas, dos espaços e das práticas,

induzam a constituição de equipas, estabeleçam a circulação da informação”. Raudeunbush, Rowan e Cheong (citado por Lima, 2000, p.88) afirmam que “os professores que relatam a existência de maiores níveis de colaboração entre colegas na sua escola também relatam maiores níveis de autoeficácia percebida no ensino”. A participação dos professores na tomada de decisões é essencial na concretização das medidas organizacionais e pedagógicas numa dinâmica reflexiva de cooperação e intervenção de todos no contexto da ação das Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica. Isto não significa que todos estejam de acordo nas decisões a tomar, mas é nessa pluralidade de opiniões e confronto de ideias que os professores contribuem para a resolução de problemas e arriscam inovar, para responder às exigências das práticas pedagógicas e às necessidades dos alunos. Como sustenta Barth (citado por Forte e Flores, 2009, p. 782), “não haverá provavelmente nada dentro de uma escola que tenha mais impacto nos alunos em termos de desenvolvimento de destrezas, da sua autoconfiança ou do seu comportamento na sala de aula do que o crescimento pessoal e profissional dos seus professores”. Para isso é requerido ao Coordenador de Departamento uma gestão mais eficaz que envolva os professores em processos de tomada de decisão participativos e que promova uma cultura de colaboração atuando diretamente sobre as pessoas - explicando e motivando para a ação; sobre as estruturas - fomentando a articulação dos órgãos e cargos; sobre os processos de gestão - planeando, decidindo, comunicando, avaliando, coordenando o trabalho educativo com os alunos. Há a preocupação de estimular a progressão de todos de maneira a que todos possam ser objeto de transformação de pessoas, sensibilizando para a ideia de que todos são gestores e concertando novas estratégias de ação e decisão consentâneas com os objetivos da escola.

PARTE III - ESTUDO EMPÍRICO

1 - Nota introdutória

De acordo com os objetivos específicos definidos para a realização do estudo empírico e escolha da metodologia que melhor se adequa à natureza do problema em estudo, procuramos conhecer as vivências, as opiniões, as percepções, captar o sentido individual e coletivo dos professores. No enfoque interpretativo da realidade do Departamento do 1º Ciclo, concretamente aquela que direta ou indiretamente manifesta relações com a questão de partida enunciada no início do nosso trabalho, **“Como fomentar a participação dos professores na tomada de decisões pedagógicas no Departamento do 1º Ciclo?”**, procedemos à análise e tratamento da informação recolhida para a construção de significados e conclusões.

2 - Objetivos Específicos da Investigação Empírica

- Esclarecer a natureza do trabalho desenvolvido no Departamento do 1º ciclo;
- Perceber o que pensam os professores sobre o funcionamento e a importância do Departamento do 1º Ciclo;
- Perceber o modo como os professores perspetivam a tomada de decisões pedagógicas no departamento;
- Identificar as competências que os professores consideram importantes no desempenho da Coordenadora de Departamento;
- Identificar as estratégias adotadas pela Coordenadora de Departamento para incentivar a participação dos professores;
- Perceber quais os constrangimentos sentidos pelos professores que podem condicionar a sua participação ao nível do departamento;
- Identificar fatores que potenciam a participação dos professores no Departamento do 1º Ciclo;

3 - Caraterização do Local de Estudo

Na sequência da recente agregação que ocorreu por imperativo do Despacho n.º 5634-F/2012 de 26 de abril de 2012, o Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora integra a Escola Secundária da Senhora da Hora, a Escola Básica da Senhora da Hora e três escolas do 1º ciclo com Educação Pré-Escolar: Escola Básica da Quinta de S. Gens, Escola Básica dos Quatro Caminhos e Escola Básica da Barranha. Conforme o Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, segunda alteração ao Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, no seu artigo 63, número 4 mantêm-se as estruturas de coordenação educativa e de supervisão até à tomada de posse do diretor da nova unidade orgânica entretanto constituída, pelo que o nosso estudo incidirá sobre o Departamento do 1º Ciclo constituído pelos professores das duas escolas básicas que constituíam o anterior Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora – Escola Básica da Quinta de S. Gens e Escola Básica dos Quatro Caminhos.

A Senhora da Hora é a segunda freguesia mais populosa das dez do concelho de Matosinhos, estando em franco crescimento demográfico. Conforme lemos no Projeto Educativo do Agrupamento, ainda em vigor, relativamente à caraterização socio cultural da comunidade escolar, “os pais dos alunos apresentam um leque variadíssimo de profissões distribuídas primordialmente pelo setor terciário. A habilitação académica dos encarregados de educação situa-se predominantemente no ensino básico e as famílias são, no geral, preocupadas com os resultados académicos dos seus educandos, acompanhando a sua vida escolar”. No entanto, tem-se vindo a registar um crescente número de crianças oriundas de famílias desestruturadas e com acompanhamento deficitário, que apresentam dificuldades de organização, de relacionamento e/ou de integração no grupo/turma, ou mesmo no quotidiano escolar.

A Escola Básica da Quinta de S. Gens foi totalmente remodelada. O novo edifício entrou em funcionamento em janeiro de 2011. Para além das vinte e quatro salas de aulas repartidas dezanove para o 1º ciclo e quatro para a educação pré-escolar, este espaço está dotado de cantina, um auditório, biblioteca, vários gabinetes e espaço para a prática da atividade física e desportiva. A Escola Básica dos Quatro Caminhos foi remodelada e ampliada mantendo, todavia, a fachada da tipologia inicial “Plano Centenário”. O novo edifício entrou em funcionamento no ano letivo 2008/2009. Está dotada de cantina, biblioteca, seis salas de aulas destinadas ao 1º ciclo e uma sala da

Educação pré-escolar. As duas escolas localizam-se relativamente próximo uma da outra o que possibilita a deslocação de alunos, professores de uma para outra.

No que diz respeito à estrutura organizacional do agrupamento ela encontra-se definida no Regulamento Interno do Agrupamento, de acordo com os normativos legais. Neste momento, o Departamento do 1º Ciclo é constituído por 25 professores dos quais seis lecionam o 1º ano de escolaridade, seis o 2º ano de escolaridade, sete o 3º ano de escolaridade, seis o 4º ano de escolaridade. Acrescem ainda três professores que exercem funções no apoio socioeducativo, dois dos quais desempenham também as funções de coordenação de estabelecimento e a coordenação de departamento que também cumpre o seu horário letivo no apoio socioeducativo.

Na introdução do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora, lemos que a sua conceção resulta da “cooperação, participação, partilha e negociação entre todos os parceiros educativos e entre as várias metas definidas, estabelece “encorajar a cooperação e o trabalho em equipa, necessário à reflexão conjunta, à troca de experiências, à planificação e à avaliação” (p.12). Contudo, os professores do 1º Ciclo que tradicionalmente trabalham de forma isolada quer na preparação das aulas, quer na sala de aula, ainda manifestam grande dificuldade no desenvolvimento de um trabalho baseado na cooperação.

É no capítulo VI do Regimento Interno do Departamento do 1º Ciclo que encontramos o regime de funcionamento deste órgão. Assim, mensalmente, os docentes titulares de turma sob a direção da Coordenadora de Departamento reúnem-se, por convocatória com quarenta e oito horas de antecedência. No mesmo regimento, no número 5 do mesmo capítulo, está definido que as reuniões realizam-se à terça-feira, pelas 17.45 horas e “sempre que possível na semana seguinte à realização do Conselho Pedagógico”.

4 -Metodologia

É importante considerar que qualquer metodologia não é um fim em si mesmo, mas adquire sentido dentro do vasto processo de construção do conhecimento e, por isso, está profundamente ligada a princípios epistemológicos e teóricos, aos objetivos do investigador, assim como às características dos fenómenos a estudar. Quivy e Campenhoudt (1992, p. 29) afirmam que uma investigação é “algo que se procura. É um

caminhar para um melhor conhecimento, e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isto implica”. Neste sentido, e face à finalidade deste estudo, impõe-se uma abordagem de investigação qualitativa dado que se pretende um estudo interpretativo a partir da descrição de situações concretas e específicas inseridas num contexto - Departamento do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora. A opção por esta metodologia de investigação qualitativa prende-se com a natureza prática e contextual do objeto o que permitirá reconhecer e compreender a complexidade e a interação dos fenómenos.

Deste modo, este trabalho assume-se como “estudo de caso” que Yin (2001, p. 33) considera “uma estratégia de investigação abrangente” que permite a compreensão de fenómenos, a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, preservando assim o carácter holístico e o significado dos mesmos. Numa visão holística da educação, procurando compreender os fenómenos que se articulam inseridos na sua globalidade, na linha de investigação qualitativa, o investigador assume que a sua interpretação é uma entre várias possíveis. Este descreve, interpreta, desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para comprovar modelos, teorias. O conhecimento não é o conjunto de factos, constrói-se ao “ir buscar junto daqueles que sabem o discurso de que são portadores” (Berger, 1992, p.178). É reconhecendo a natureza intersubjetiva e multidimensional da realidade e na “posição de escuta” (idem, p.189), que o investigador descreve, interpreta e analisa a realidade numa atitude de reflexividade e abertura à multirreferencialidade que caracteriza a realidade educativa ”onde aquele que tem o domínio sobre o aparecimento e o desenvolvimento dos fenómenos é precisamente aquele que é o objeto do conhecimento” (ibidem).

A abordagem das situações concretas, a recolha de informação quantitativa e qualitativa, pela observação de factos que incluem interpretações a partir das vivências, das perceções dos sujeitos, para tentar ”compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares em situações particulares” (Bogdan e Biklen 1994, p.53) reveste-se de subjetividade, dado que o principal instrumento de recolha de dados - o investigador tem também convicções, hábitos, interesses... Neste sentido, sendo que ”a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (Bogdan e Biklen, 1994, p.51), a implicação do investigador nas metodologias a aplicar, fá-lo debruçar sobre o processo

para compreender a complexidade da realidade, e como afirma Berger (1992, p.190), assim dar-lhe sentido, ou seja, “completar ou mediatizar a (...) abordagem com as significações que lhe dão os atores e que deverão ser apreendidas”. Uma das características de um estudo de caso é que as conclusões a que se chega não podem por si só ser conclusivas, nem fornecer matéria para uma generalização aplicável a outros contextos. As interpretações do investigador correspondem à realidade reconhecida dos sujeitos e aos referenciais teóricos.

4.1 - Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

O estudo de caso caracteriza-se pela recolha de informação a partir de uma diversidade de dados. Entre as técnicas de recolhas de informação normalmente utilizadas, foram usadas o inquérito por questionário, a entrevista e a análise documental.

Os investigadores Quivy e Campenhoudt (1992, p.190) definem o inquérito por questionário como:

uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.

Atendendo ao desagrado que a maioria dos professores do Departamento do 1º Ciclo, normalmente demonstra quando é solicitado o preenchimento de documentos, elaborámos um primeiro inquérito por questionário, que foi colocado à apreciação de vários elementos externos ao projeto. Feita uma pré avaliação, constatou-se que era indispensável proceder a alterações e ajustes que foram aceites e efetivados e incluir mais questões abertas do que inicialmente previstas, atendendo à natureza e aos objetivos do estudo. Após a realização do pré-teste do inquérito para detetar pequenas incorreções ou ambiguidades, foi aplicado aos vinte e oito professores que constituem o Departamento do 1º Ciclo um inquérito por questionário com questões claras e objetivas no sentido de recolher dados quantitativos e qualitativos. Embora não seja das técnicas mais representativas na linha interpretativa, o inquérito por questionário escrito, exige muito cuidado e rigor na sua elaboração, nomeadamente quanto à forma e conteúdo. Também esta técnica de recolha de dados permite maior simplicidade na análise dos dados e maior rapidez na recolha de informação. Assegurando aos professores o anonimato das suas

respostas para que respondessem com verdade, foi possível a recolha das informações desejadas.

O questionário (apêndice 1 – Inquérito por Questionário aos Professores) está organizado em três grupos. O primeiro grupo é constituído por quatro questões fechadas que pretende obter a caracterização pessoal/profissional dos inquiridos. O segundo grupo, Trabalho desenvolvido no Departamento do 1º Ciclo, é constituído por cinco questões: na questão 2.1 os professores expressam a sua opinião (discordo totalmente, discordo, concordo, concordo totalmente, sem opinião) relativamente a quinze afirmações sobre aspetos organizacionais, dinâmicas, clima do departamento. Na questão 2.2 apresentam-se nove competências expressas no Regulamento Interno do Agrupamento, e pretende-se saber em quais os professores consideram que participam mais na discussão e tomada de decisões. As duas questões seguintes sobre a participação dos professores na discussão e tomada de decisões são abertas: na questão 2.3 os professores devem indicar causas da fraca participação e na questão 2.4 os fatores que consideram potenciadores da participação. Na última questão deste grupo os professores classificam a sua participação entre fraca, ativa e muito ativa. No terceiro grupo, Desempenho do Coordenador de Departamento, na questão 3.1 pretende-se apresentando dez competências do coordenador de departamento, definidas no Regulamento Interno perceber as que são mais valorizadas pelos professores. Na questão aberta 3.2 queremos saber de que modo o coordenador estimula ou não a participação nesta estrutura intermédia. Na questão 3.3 pretende-se aferir que perceção têm os professores do coordenador como interlocutor do departamento com os órgãos de gestão superiores. Finalmente, a questão aberta 3.4 avalia como os professores veem o papel do departamento do 1º ciclo na gestão pedagógica do Agrupamento.

Outra técnica de recolha de dados que usamos foi a entrevista semiestruturada para conhecer a perspetiva da Coordenadora do Departamento do 1º Ciclo. Importava obter informações, descrição de situações, com as próprias palavras da entrevistada sobre as questões da coordenação do departamento na promoção da reflexão e participação dos docentes. De acordo com Quivy e Campenhoudt (192, p. 200) a entrevista permite “efetuar um trabalho de investigação aprofundado que, quando conduzido com lucidez e as precauções necessárias, apresenta um grau de validade satisfatório”. Neste caso, foi elaborado um guião orientador com um conjunto de questões. A entrevista adquiriu sentido no espaço do diálogo, para captar a diversidade de descrições e interpretações da

Coordenadora de Departamento, e conseguir maior clareza nos pontos menos explícitos, elucidando detalhes até pela reformulação de questões. Qualquer opinião tem subjacente a experiência e a vivência do entrevistado, que naturalmente condiciona as suas respostas, por isso como aconselha Yin (2001, p. 81), o entrevistador deve ser uma pessoa “capaz de fazer boas perguntas (...) ser uma boa ouvinte (...) ser capaz de ser adaptável e flexível (...) ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas (...) ser imparcial em relação a noções preconcebidas”.

Em conformidade com a natureza da investigação e os objetivos a que se propõe, a análise documental (Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, Regulamento Interno, Regimento Interno do Departamento do 1º Ciclo, atas de reuniões do Departamento do 1º Ciclo) foi fundamental, não apenas como técnica de recolha documental, mas também porque possibilitou a triangulação de dados, na medida em que facilita a interpretação das informações obtidas nos instrumentos de recolha de dados, pela identificação e contextualização das dinâmicas criadas no agrupamento.

4.2 - Técnicas de análise de dados

O inquérito por questionário foi disponibilizado aos professores em papel e, para facilitar o nosso trabalho, também foi criado no Google Docs onde foram inseridas todas as respostas dos inquiridos, o que permitiu, no final, aceder aos gráficos dos resultados, correspondentes às questões colocadas. Procedeu-se assim à interpretação e análise estatística das questões fechadas com gráficos e tabelas e à análise de conteúdo das questões abertas que, como o centro da análise é a mensagem, de acordo com Bardin (1997, p.42) é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (...) destas mensagens”. Após a leitura das respostas foram criadas subcategorias de acordo com o sentido da mensagem e com as expectativas e os objetivos formulados, sendo necessário fazer reajustes até se conseguir fazer inferências sobre os dados recolhidos.

Relativamente à entrevista, procedeu-se a uma análise global da mesma para comparar os resultados das respostas dos professores presentes nos inquéritos com as respostas da

coordenadora de departamento, considerando as semelhanças e as discrepâncias das respostas.

5 - Análise e Tratamento da Informação Recolhida

Dos 28 professores que constituem o Departamento do 1º ciclo uma professora encontra-se de atestado médico e outro é o investigador, pelo que foram entregues 26 inquéritos. Destes não obtivemos retorno de 2, apesar de ter sido amplamente alargado o prazo de entrega dos mesmos. Assim, analisámos a informação de 24 professores.

5.1 - Dados pessoais /profissionais dos professores

Uma análise às primeiras quatro questões do inquérito permite-nos fazer a caracterização pessoal e profissional dos professores em função dos objetivos do nosso estudo.

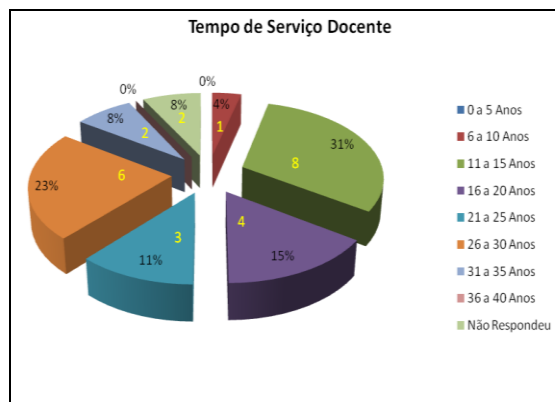


Gráfico 1: Questão 1.1 – Tempo de serviço docente

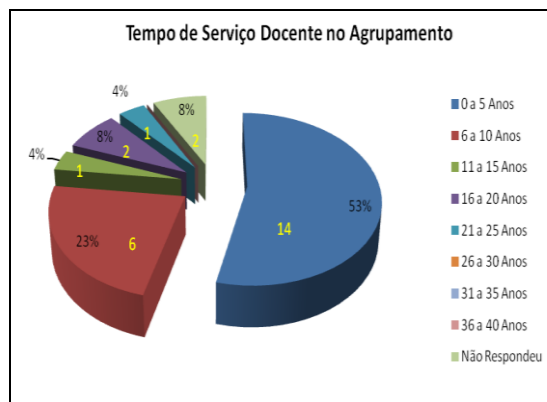


Gráfico 2: Questão 1.2 – Tempo de serviço no Agrupamento

Pela observação do gráfico 1, percebemos que dos 26 inquiridos não tendo dois professores (8%) respondido ao inquérito, apenas um professor (4%) tem entre 6 e 10 anos de serviço e os restantes (88%) têm mais de 10 anos, situando-se a maior percentagem entre os intervalos de 11 a 15 anos (31%) e 26 a 30 anos (23%) com oito e seis professores respetivamente, podendo-se concluir que estamos perante um corpo docente experiente.

No gráfico 2, verificamos que mais de metade, catorze (54%) dos professores do departamento do 1º ciclo exerce funções, neste agrupamento, há menos de 5 anos, seis

(23%) entre 6 e 10 anos e quatro (13%) há mais de 10 anos, pelo que podemos afirmar que é um grupo docente renovado nos últimos concursos.

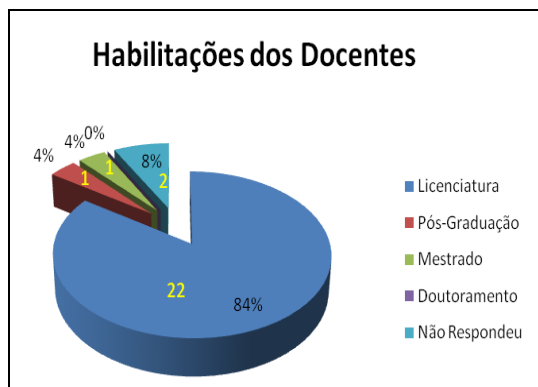


Gráfico 3: Questão 1.3 – Habilitações académicas

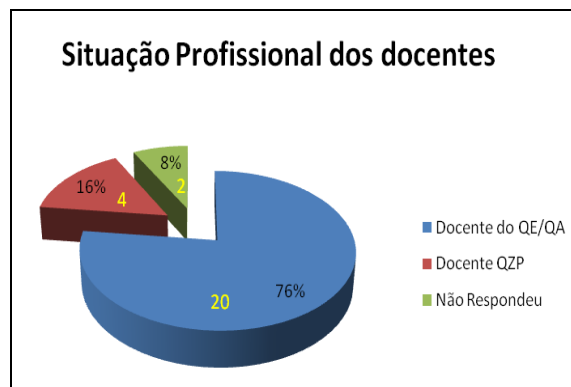


Gráfico 4: Questão 1.3 – Situação profissional

No que se refere às habilitações académicas, conforme o gráfico 3, a licenciatura é claramente o grau mais frequente, pois no total dos professores que responderam ao inquérito apenas um detém pós graduação e outro mestrado. Corroborando a nossa observação sobre o tempo de serviço dos professores inquiridos, em que concluíamos estar perante um grupo de professores com experiência, verificamos, no gráfico 4, que vinte e dois professores (76%) pertencem ao quadro de escola ou de Agrupamento, sendo apenas dois (16%) do quadro de zona pedagógica, não havendo, dos professores que responderam ao inquérito, nenhum professor contratado a exercer funções no 1º Ciclo.

5.2 - Dados pessoais /profissionais da Coordenadora de Departamento

De acordo com as informações dadas na entrevista, verificamos que a Coordenadora de Departamento do 1º Ciclo é uma pessoa experiente, com 34 anos de serviço. Exerce este cargo há 5 anos e já desempenhou outros cargos de gestão como Adjunta da Direção no Agrupamento Horizontal da Quinta de S. Gens e Coordenadora do Conselho de Articulação Curricular do mesmo agrupamento, pelo que depreendemos que terá conhecimento do funcionamento desta estrutura intermédia e da organização escolar, nomeadamente dos outros órgãos de gestão e dos normativos legais que considera essencial para o desempenho deste cargo, apesar de referir “que nem sempre acontece” (apêndice, transcrição da entrevista à Coordenadora de Departamento).

5.3 - Trabalho desenvolvido no Departamento do 1º Ciclo

5.3.1– Grau de (dis)concordância relativa a aspetos do trabalho no Departamento do 1º Ciclo

Na seguinte tabela estão registadas as opiniões dos professores relativas a várias afirmações sobre o departamento do 1º ciclo e o trabalho nele desenvolvido (questão 2.1).

Afirmações	Discordo totalmente		Discordo		Concordo		Concordo totalmente		Sem Opinião		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
2.1.1 Os professores reúnem habitualmente para tomar conhecimento das decisões tomadas pelos órgãos de gestão superiores.			2	8%	14	59%	8	33%			24	100
2.1.2. Os professores reúnem com o objetivo principal de tomar decisões ao nível pedagógico.			13	54%	9	38%	2	8%			24	100
2.1.3 Apenas alguns professores participam de forma ativa nas reuniões de departamento, discutindo ideias e tomando decisões.			3	13%	14	58%	7	29%			24	100
2.1.4 Todos os professores participam nas reuniões de forma ativa na tomada de decisões.	5	21%	12	50%	7	29%					24	100
2.1.5 Os professores do departamento, normalmente, só participam quando é solicitada a sua participação.			12	50%	10	42%	2	8%			24	100
2.1.6 Nas reuniões de departamento, os professores apenas tomam conhecimento das decisões emanadas pelos órgãos de gestão superiores, não havendo margem para tomada de decisões ao nível do departamento.	3	13%	15	62%	5	21%	1	4%			24	100
2.1.7 O ambiente do Departamento do 1ºCiclo convida à participação na tomada de decisões.			8	33%	14	59%	2	8%			24	100
2.1.8 O ambiente do Departamento do 1º ciclo inibe a participação na tomada de decisões.	3	13%	18	74%	3	13%					24	100
2.1.9 O trabalho desenvolvido em Departamento do 1º Ciclo é essencialmente de natureza administrativa.	2	8%	11	46%	11	46%					24	100
2.1.10 O trabalho desenvolvido em Departamento do 1º Ciclo é essencialmente de natureza pedagógica.	2	8%	15	63%	6	25%					23	96
2.1.11 O trabalho desenvolvido em departamento do 1º ciclo é realizado sempre de forma colaborativa entre todos os docentes.			8	33%	14	59%			2	8%	24	100
2.1.12 Todos os professores consideram que o Departamento tem um bom funcionamento.			8	33%	12	50%			4	17%	24	100
2.1.13 Os professores apontam várias falhas no funcionamento do Departamento do 1º Ciclo.			8	33%	7	29%			9	38%	24	100
2.1.14 O Departamento do 1º Ciclo é considerado, pelos professores, uma estrutura essencial para a tomada de decisões no Agrupamento.			6	25%	15	63%			3	13%	24	100
2.1.15 Os professores consideram que o Departamento do 1º Ciclo não tem poder para tomar decisões.	1	4%	13	54%	7	29%	1	4%	2	8%	24	100

Tabela 1: Trabalho desenvolvido no Departamento do 1º Ciclo – Opinião dos professores

Pela análise dos resultados expressos, relativamente à afirmação 2.1.1, **os professores reúnem habitualmente para tomar conhecimento das decisões tomadas pelos órgãos de gestão superiores**, catorze professores (59%) concordam, oito (33%) concordam totalmente e apenas dois (8%) discordam.

Relativamente à afirmação 2.1.2, **os professores reúnem com o objetivo principal de tomar decisões ao nível pedagógico**, treze professores (54%) discordam que, nove (38%) concordam e dois professores (8%) concordam totalmente.

No que se refere à **participação dos professores nas reuniões de departamento**, discutindo ideias e tomando decisões (afirmação 2.1.3), a maioria dos professores, 58% concorda e 29% concorda totalmente, que apenas alguns participam de forma ativa e somente uma minoria, três professores (13%) discordam. Ao analisarmos as respostas à afirmação 2.1.4, ainda relacionada com a participação dos professores nas reuniões, metade dos inquiridos discorda que todos os professores participam de forma ativa, cinco professores (21%) discordam totalmente e sete (29%) concordam. Relativamente à afirmação 2.1.5, em que se pretende perceber se participação dos professores nas reuniões de departamento é espontânea, a opinião dos inquiridos situa-se na mesma percentagem entre discordo e concordo, sendo que 50% dos inquiridos discorda e 50% concorda e concorda totalmente, 42% e 8% respetivamente, não nos permitindo concluir se efetivamente os professores que participam o fazem espontaneamente ou só quando solicitados. Nas palavras da Coordenadora de departamento “Não há essa hipótese de haver participação. Ou então, iria haver um desdobramento constante de reuniões”, percebemos que a coordenadora considera não haver, nas reuniões de departamento do 1º ciclo, condições que favoreçam a discussão e tomada de decisões, indicando como principal razão “o número elevado de docentes” (apêndice, transcrição da entrevista à Coordenadora de Departamento).

No que respeita à afirmação 2.1.6, **os professores apenas tomam conhecimento das decisões dos órgãos de gestão superiores não havendo margem para a discussão e tomada de decisões**, quinze dos professores (62%) discordam e três (13%) discordam totalmente. Cinco professores (21%) concordam e um professor (4%) concorda totalmente. Relacionando a opinião dos professores com a da afirmação 2.1.1, percebemos que nas reuniões de departamento do 1º ciclo realizam-se outros trabalhos para além de tomar conhecimento das decisões dos órgãos superiores, apesar da maioria dos professores considerar que habitualmente reúnem para esse efeito.

No que concerne ao **ambiente do departamento** do 1º ciclo (afirmação 2.1.7), a maioria dos inquiridos partilha da opinião de que o ambiente do departamento convida à participação e oito professores (33%) discorda. Catorze professores (59%) concordam e dois (8%) concordam totalmente. Na afirmação 2.1.8, apenas três professores (13%) concordam que o ambiente do departamento inibe a participação, discordando dezoito professores (74%) e três (13%) discordando totalmente, pelo que podemos concluir que a maioria dos inquiridos considera que o ambiente do departamento convida à participação, não inibindo a participação dos professores, contribuindo certamente para um maior envolvimento e cooperação. Entendemos que é preocupação da coordenadora de departamento contribuir para esta perceção dos professores, investindo nas boas relações, mantendo uma relação de proximidade com os colegas quando refere: “fui criando ao longo do tempo alguma confiança dos colegas” “saber ouvir, saber ajudar, prestar voluntariamente esclarecimentos” “tento mediar e resolver problemas” “o coordenador de departamento do 1º ciclo está mais próximo dos seus colegas, talvez ao nível da relação” (apêndice, transcrição da entrevista à Coordenadora de Departamento).

Relativamente à **natureza do trabalho desenvolvido em departamento** (afirmação 2.1.9), onze professores (46%) considera que este é essencialmente de natureza administrativa, igual número de professores discorda e dois professores (8%) discorda totalmente. Perante a afirmação 2.1.10, apenas seis professores (25%) concordam que o trabalho realizado em departamento é essencialmente pedagógico, situando-se quinze professores (63%) na posição de discordância e dois (8%) discordando totalmente, podendo depreender-se pela análise das duas questões que para a maioria dos professores o trabalho desenvolvido no departamento é de natureza administrativa principalmente, mas não só. Também a coordenadora de departamento inquirida sobre a natureza do trabalho desenvolvido em departamento, reconhece: “A parte administrativa é a transmissão de informações, legislação, etc., que... absorve muito tempo. A nível pedagógico tenta-se... orientar esta estrutura, mas a dimensão do departamento não permite uma partilha grande entre os colegas” (apêndice, transcrição da entrevista à Coordenadora de Departamento).

Na afirmação 2.1.11 em que se pretende conhecer a opinião dos professores sobre o **grau de colaboração entre os professores no departamento**, catorze professores (59%) concordam que o trabalho desenvolvido em departamento é sempre de forma colaborativa, oito professores (33%) discorda e dois professores (8%) não têm opinião. Refletindo sobre as características, especificidades do departamento do 1º ciclo a Coordenadora de

departamento não expressa a mesma opinião da maioria dos professores afirmando que “Talvez o trabalho cooperativo não seja ainda muito, não está muito instituído, embora já esteja mais.” (apêndice, transcrição da entrevista à Coordenadora de Departamento).

No que se refere às **percepções dos professores sobre o funcionamento do departamento** (afirmação 2.1.12), doze inquiridos (50%) concordam que todos os professores consideram que o departamento tem bom funcionamento, oito discordam (33%) e quatro (17%) não apresentam opinião. Ao analisarmos a posição dos professores relativamente à afirmação 2.1.13, verificamos que sete professores (29%) concordam que os professores apontam falhas no funcionamento do departamento, oito professores (33%) discordam desta afirmação, contudo a maior percentagem, nove professores (38%) não têm opinião. Resumindo, ao procurar saber o que cada professor pensa que é a percepção do grupo relativamente ao funcionamento do departamento, quando se afirma que o departamento tem bom funcionamento, metade dos professores concorda; quando se afirma que os professores apontam várias falhas, já as respostas se dividem em três grupos entre sete e oito professores que concordam e discordam respetivamente, não emitindo opinião nove professores, a maior percentagem. A forma como a coordenadora percebe o desempenho do seu cargo, valorizando as boas relações, certamente contribuirá para as respostas obtidas a estas questões. Referindo-se e valorizando as características pessoais do coordenador de departamento, a Coordenadora afirma “tentar harmonizar as situações, conciliar... ser conciliadora, saber ouvir, saber ajudar, prestar voluntariamente esclarecimentos, não se cingir só ao tempo indicado para o exercício dessas funções, mas ter a capacidade de ir um bocadinho mais além e de ouvir” (apêndice, transcrição da entrevista à Coordenadora de Departamento).

Relativamente ao **Departamento na tomada de decisões** (afirmação 2.1.14), quinze inquiridos (63%) concordam que o departamento do 1º ciclo é considerado pelos professores, uma estrutura essencial para a tomada de decisões, seis (25%) discordam e três (13%) situa-se sem opinião. Na afirmação 2.1.15, corroborando a importância do departamento do 1º ciclo, a maior percentagem dos inquiridos, treze discorda (54%) e um discorda totalmente (4%) que os professores consideram que o departamento não tem poder para tomar decisões, sete professores (29%) concorda um (4%) concorda totalmente e dois professores (8%) não têm opinião. Os professores reafirmam, assim, a importância da tomada de decisões em departamento. Já a Coordenadora de Departamento considera que os professores do 1º ciclo costumam “acatar de forma fácil as decisões que vêm de

cima” e acrescenta que têm “talvez um certo sentimento de inferioridade” (apêndice, transcrição da entrevista à Coordenadora de Departamento).

5.3.2 - Participação ativa dos professores na discussão e tomada de decisões no departamento

Na questão 2.2 do inquérito por questionário foi solicitado aos inquiridos que de uma lista nove competências do Departamento do 1º Ciclo estabelecidas no Regulamento Interno do Agrupamento, indicassem três competências em que considerassem que os **professores se mostram mais ativos na discussão e tomada de decisões**. Todos os 24 professores que responderam ao inquérito assinalaram três competências, exceto o Q1 (Questionário 1) que indicou apenas uma. Na seguinte tabela, estão registadas as competências selecionadas pelos professores e respetiva percentagem.

Competências do Departamento do 1º Ciclo	Nº R	%
Proceder à articulação curricular entre os diferentes ciclos e áreas disciplinares.	6	25
Assegurar a coordenação de procedimentos, no domínio da avaliação das aprendizagens.	15	63
Colaborar na elaboração de propostas para a execução do projeto educativo e do plano anual de atividades.	16	67
Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica.	3	13
Colaborar com o conselho pedagógico na elaboração e execução do plano de formação dos professores do departamento.	2	8
Coordenar todas as atividades pedagógicas a desenvolver pelos professores do departamento	9	38
Analisar a oportunidade de adoção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão.	8	33
Desenvolver e apoiar projetos educativos de âmbito local e regional.	5	21
Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto.	6	25

Tabela 2: Participação ativa na discussão e tomada de decisões no Departamento

Da análise da tabela 2, constatamos que os professores consideram que participam ativamente na discussão e tomada de decisões principalmente para “colaborar na elaboração de propostas para a execução do projeto educativo e do plano anual de atividades” (67%) e para “assegurar a coordenação de procedimentos, no domínio da avaliação das aprendizagens” (63%).

Já com menos expressão, entre as três competências que consideram que se mostram mais ativos na discussão e tomada de decisões, os professores incluíram em terceiro lugar, “coordenar todas as atividades pedagógicas a desenvolver pelos professores do departamento (38%) e logo de seguida, surge “analisar da oportunidade de adoção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão”, indicada por 8 professores (33%). Com igual percentagem (25%) os professores integraram e já em quinto lugar “analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto” e “proceder à articulação curricular entre os diferentes ciclos e áreas disciplinares”. De referir ainda que a participação ativa para “colaborar com o Conselho Pedagógico na elaboração e execução do plano de formação” é considerada muito pouco expressiva (8%). Em síntese, podemos concluir que os professores participam ativamente na elaboração de alguns dos documentos, talvez decorrente da obrigatoriedade dos mesmos na vida e na gestão do agrupamento e na avaliação dos seus alunos. Analisando o Plano Anual de Atividades do Agrupamento verifica-se que todas as turmas desenvolvem atividades diversificadas ao longo do ano letivo e comuns aos anos de escolaridade o que pressupõe a participação da grande maioria dos professores e a decisão conjunta na elaboração do documento. Também pela leitura das atas das reuniões de Departamento constatamos que é dado grande relevo à avaliação dos alunos, nomeadamente no final de cada período aferindo os níveis de aprendizagem de cada aluno com informação detalhada de cada turma, sendo tomadas decisões na indicação de medidas de remediação, planos de melhoria.

5.3.3 - Razões que podem levar à fraca participação

Na questão 2.3, dos 24 professores que entregaram o inquérito por questionário, 3 professores (Q7, Q11, Q23) não responderam a esta questão. Após a leitura de todas as respostas (apêndice, quadro1), percebemos que de forma diferente ou usando os mesmos termos, os professores elencaram várias **razões que podem levar à fraca participação dos professores na discussão e tomada de decisões** nas reuniões de departamento do 1º Ciclo. Interpretando o sentido das respostas de cada professor, foram assim agrupadas as respostas e criadas subcategorias: regulações internas /externas, dinâmica das reuniões, questões organizativas, desvalorização da tomada de decisão em departamento, motivações pessoais e outros.

Razões da fraca participação	Subcategorias	Questionários	Totais
	Regulações internas /externas	Q6, Q14, Q16, Q17	4
	Dinâmica das reuniões	Q2, Q3, Q4, Q6, Q9, Q12, Q13, Q21, Q22, Q24	10
	Questões Organizativas	Q3, Q4, Q5, Q8, Q12, Q15, Q20, Q22	8
	Desvalorização da tomada de decisões em departamento	Q1, Q9, Q10, Q12, Q14, Q17, Q18, Q19, Q21, Q22	10
	Motivações pessoais	Q2, Q5, Q16, Q17, Q18, Q20	6
	Outros	Q5, Q8, Q14, Q15, Q19	5

Quadro 1: Subcategorias das respostas à questão 2.3

De acordo com o quadro, os professores indicaram como principais razões da fraca participação a dinâmica das reuniões (Q2, Q3, Q4, Q6, Q9, Q12, Q13, Q21, Q22, Q24) e a desvalorização da tomada de decisões em departamento (Q1, Q9, Q10, Q12, Q14, Q17, Q18, Q19, Q21, Q22). Relativamente à dinâmica das reuniões (apêndice, quadro 3) é expressa na “falta de democraticidade”, “falta de liderança”, na natureza administrativa dos assuntos tratados nas reuniões, na forma como são apresentados os assuntos e no tempo usado com cada um. No que se refere à desvalorização da tomada de decisões em departamento, presente em dez questionários, (quadro1) os professores manifestaram “haver pouco poder de decisão em algumas situações, (...) as decisões muitas vezes já estão tomadas, (...) o facto de os professores sentirem que a sua opinião não é tomada em conta” (apêndice, quadro 3). São também indicadas pelos professores outras razões nomeadamente questões organizativas (Q3, Q4, Q5, Q8, Q12, Q15, Q20, Q22) em que se referem ao horário das reuniões, o tempo das reuniões e o número de docentes que compõem o departamento. Outras razões que podem levar à fraca participação dos professores na tomada de decisões nas reuniões são as motivações pessoais (Q2, Q5, Q16, Q17, Q18, Q20), indicando os professores “a inibição”, “a falta de motivação pessoal”, “falta de iniciativa” (apêndice, quadro1). Menos frequente, (Q6, Q14, Q16, Q17) são apontadas as regulações internas /externas como razões para a fraca participação na tomada de decisões, referindo os professores “desconhecimento de leis”, “as alterações dos documentos de organização escolar”. Também de referir que nos inquéritos Q5, Q8, Q14,

Q15, Q19 são apresentadas razões que no nosso entender se desviam da questão formulada, do objetivo do nosso estudo. A Coordenadora de Departamento considera como razões da fraca participação as questões organizativas, salientando: “o número excessivo de elementos deste departamento não facilita” e “o tempo previsto para cada reunião não permite também essa participação ativa” (apêndice, transcrição da entrevista à Coordenadora de Departamento).

5.3.4 - Fatores que podem potencializar a participação dos docentes na discussão e tomada de decisões

Na questão 2.4 quisemos saber na opinião dos inquiridos, quais os **fatores podem potencializar a participação dos professores na discussão e tomada de decisões** nas reuniões de Departamento do 1º Ciclo, sendo solicitado que indicassem três fatores. Dos 24 professores que entregaram o inquérito por questionário, 3 professores (Q7, Q11, Q23) não responderam a esta questão. Na análise e interpretação as respostas dadas, à semelhança da questão anterior foram também criadas subcategorias, facilitando assim a recolha de dados, que apresentamos no quadro seguinte.

Fatores que potencializam a participação	Subcategorias	Questionários	Totais
	Regulações internas externas/legislativas	Q6, Q14, Q8	3
	Dinâmica das reuniões	Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q9, Q12, Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q21, Q22, Q24	16
	Questões Organizativas	Q5,	1
	Valorização da tomada de decisão em departamento	Q1, Q5, Q10, Q16, Q19, Q21, Q22	7
	Motivações pessoais	Q5, Q15	2
	Outros	Q6, Q14, Q17, Q20	4

Quadro 2: Subcategorias das respostas à questão 2.4

Constatamos que a subcategoria dinâmica das reuniões foi a mais indicada, estando presente em 16 questionários (apêndice quadro 4). Não nos surpreende que os professores indiquem a dinâmica das reuniões como o principal fator potenciador da

participação e em segundo lugar a valorização da tomada de decisão em departamento por correspondência às razões que apontaram para a fraca participação dos professores na tomada de decisões nas reuniões de departamento. O conteúdo da subcategoria dinâmica das reuniões situa-se na dimensão da ação da coordenadora (Q2, Q4, Q6, Q9, Q12, Q16, Q17, Q18, Q19, Q21, Q22), nomeadamente no incentivo à participação e até na preparação das reuniões de modo a proporcionar uma maior participação. Como exemplo, transcrevemos as seguintes respostas: “A discussão antes de decidir.” “Reconhecimento da participação de cada um.”, “Desenvolver ainda mais a colaboração entre todos” (apêndice, quadro 5). Ainda na dinâmica das reuniões, a maioria dos professores (Q1, Q3, Q9, Q12, Q13, Q15, Q14, Q17, Q19, Q21, Q22, Q24) considera como fator potenciador da participação na discussão e tomada de decisões a natureza dos assuntos tratados nas reuniões, referindo “As reuniões serem para resolver problemas efetivos dos alunos e não uma transmissão de informações”, “Aumentar a discussão de assuntos de interesse para o trabalho dos professores”, “Reflexão ao nível de pedagogias de sala de aula.”, “Trabalho interdisciplinar e em equipa” (apêndice, quadro 3), ou seja, a coordenação das atividades pedagógicas a desenvolver pelos professores do departamento. Outro fator que os professores (Q1, Q5, Q10, Q16, Q19, Q21, Q22) indicam que potencia a participação dos professores na discussão e tomada de decisões é a valorização da tomada de decisão em departamento ao mencionarem “Sentirem-se ouvidos e valorizadas as suas opiniões”, “ O reconhecimento da identidade do 1º ciclo, na estrutura vertical do agrupamento”, “Saber do impacto das decisões tomadas”, “Maior poder de decisão” (apêndice, quadro 4). No entender da coordenadora de estabelecimento, um dos fatores que potenciará a participação dos professores na discussão e tomada de decisões seria “a diminuição do número de elementos” que constituem o departamento que como afirma “com a formação dos mega-agrupamentos não vai ser possível”. Refere também “ o tempo previsto para a reunião, que é aquele que realmente deve se cumprido”. Reconhecendo que nenhuma destas medidas seria exequível e que com uma participação ativa dos professores “não se resolvem as coisas como devem ser resolvidas”, propõe que seria necessário “um desdobramento constante de reuniões”, criando assim espaço para a participação ativa dos professores (apêndice, transcrição da entrevista à Coordenadora de Departamento).

5.3.5 - Participação dos professores nas reuniões de Departamento

Na questão 2.5 cada professor definiu a sua **participação na discussão e tomada de decisões** nas reuniões de Departamento, tendo como opção “fraca participação”, “participação ativa” e “participação muito ativa”.

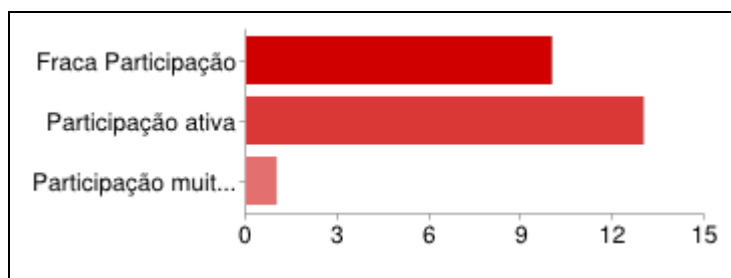


Gráfico 5: Classificação da participação dos professores nas reuniões de Departamento

Pela análise do gráfico 5, verificamos que, embora a maioria dos professores (treze) considere que participa de forma ativa (54%) e um muito ativa (4%), dez professores (42%) reconhece que é fraca a sua participação na discussão e tomada de decisão nas reuniões de departamento. Apesar de na questão 2.1.7, 22 professores afirmarem que o ambiente do departamento convida à participação apenas 14 classifica a sua participação ativa ou muito ativa pelo que nos leva a inferir tal como afirma Lima (1998, p. 134) que participar ou não participar é uma decisão pessoal, que se baseia numa estratégia individual ou coletiva ou política da organização. Para a Coordenadora de Departamento a participação os professores “não é muito ativa”, e explica referindo-se ao número de elementos do departamento do 1º ciclo, apesar de admitir que “pelas características da profissão do professor do 1º ciclo que trabalhou sempre de forma mais isolada” os professores aceitam as decisões superiores (apêndice, transcrição da entrevista à Coordenadora de Departamento).

5.4 - Desempenho do Coordenador de Departamento

5.4.1 - Funções/práticas mais importantes no desempenho do cargo de coordenador de departamento

Na questão 3.1 de dez **competências atribuídas à coordenação do Departamento** estipuladas no Regulamento Interno do Agrupamento, pretendíamos saber quais as três que

os professores consideram mais importantes no desempenho do cargo de coordenador de departamento.

Competências do Coordenador de Departamento	Nº Respostas	%
Promoção da troca de experiências e cooperação entre docentes.	11	46
Transmissão das informações decorrentes das estruturas educativas.	10	42
Promoção da articulação entre as outras estruturas do agrupamento de escolas.	7	29
Coordenar a prática científico-pedagógica dos docentes.	4	17
Veicular para o Conselho pedagógico as propostas do Departamento.	18	75
Promoção de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas.	9	38
Implementação de processos participativos de tomada de decisão.	10	42
Acompanhar e orientar a atividade profissional dos professores especialmente no período probatório.	2	8
Apresentação do relatório crítico de atividades do departamento.	1	4
Avaliação do desempenho docente.	0	0

Tabela 3: Funções/práticas mais importantes no desempenho do cargo de Coordenador de Departamento

De acordo com a tabela 3, dos inquiridos, a grande maioria, dezoito professores (75%) considera que a função/ prática mais importante do coordenador de estabelecimento é “veicular para o Conselho Pedagógico as propostas do Departamento”. Em segundo lugar, onze professores (46%) incluem nas três mais importantes a “promoção da troca de experiências e cooperação entre docentes” e em terceiro lugar, com a mesma percentagem (42%), 10 professores indicam a “transmissão das informações decorrentes das estruturas educativas” e a “implementação de processos participativos de tomada de decisão”. A “promoção de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas” é apontada por nove professores (38%) e a “promoção da articulação entre as outras estruturas do agrupamento de escolas” é incluída por sete professores (29%) nas três mais importantes. De referir a desvalorização da “avaliação do desempenho docente” nas competências do coordenador de departamento que nenhum professor indicou, assim como a “apresentação do relatório crítico de atividades do

departamento” e “acompanhar e orientar a atividade profissional dos professores especialmente no período probatório” com apenas uma e duas respostas respectivamente. Em síntese, poderemos afirmar que, para os professores, o coordenador de departamento é essencialmente um representante dos mesmos nas estruturas de gestão superior, transmitindo as suas decisões, que deve promover a troca de experiências e cooperação entre os professores, contribuindo possivelmente para a coesão o grupo. Coincidente com esta visão, a Coordenadora de Departamento questionada sobre as funções que desempenha ao longo do ano afirma:

estou presente em todas as reuniões de Departamento, presto todo o tipo de apoio que os colegas me solicitam, presto todas as informações relativas, como elemento do Conselho Pedagógico, ao que me é transmitido através dos meios acordados e, evidentemente, procuro transmitir os sentidos dos docentes nessas estruturas e noutras.(Apêndice – Entrevista Coordenadora de Departamento)

5.4.2 - O papel do Coordenador de Departamento na participação dos professores

Na questão 3.2, perguntamos aos professores se a **Coordenadora de Departamento estimula a participação dos docentes na discussão e tomada de decisões** e que justificassem a sua opinião. Dos 24 professores que entregaram o inquérito, dois (Q7, Q10,) não responderam a esta questão. As respostas dos professores oscilam entre “sim”, “não” e “nem sempre” (apêndice, quadro 6). Dez professores (Q4, Q6, Q9, Q11, Q12, Q13,Q15, Q18, Q20, Q21) responderam que sim, quatro professores (Q3, Q5, Q19 Q23) responderam não, oito professores (Q1, Q2 Q8, Q14, Q16, Q17, Q22, Q24) responderam nem sempre.

Pela análise da justificação apresentada pelos professores que responderam afirmativamente, percebemos que para metade destes (Q4, Q11, Q13, Q15, Q20) a coordenadora de departamento estimula efetivamente a participação dos professores na discussão e tomada de decisões. Os outros cinco professores (Q6, Q9, Q12, Q18, Q21), embora respondam afirmativamente à questão, na sua justificação manifestam algumas restrições e constrangimentos que condicionam a participação dos professores e o consequente incentivo à participação. Percebemos, por isso, nas respostas como: “Sim, dentro do que é possível.”, “Sim, quando dão autonomia ao Departamento para decidir

sobre as decisões a tomar.”, “Sim, desde que os assuntos o permitam.” que a coordenadora estimula a participação dos professores sempre que se verificam as condições propícias à participação (apêndice, quadro 6). Com opinião oposta aos anteriores, quatro professores (Q3, Q5, Q19, Q23) responderam que a coordenadora de departamento não estimula a participação dos professores na discussão e tomada de decisões, e justificam a sua opinião indicando o elevado número de elementos do departamento, o horário das reuniões, a falta de motivação dos professores, o trabalho burocrático que é realizado nas reuniões e consideram que a coordenadora cinge-se à transmissão de informações. Os oito professores (Q1, Q2 Q8, Q14, Q16, Q17, Q22, Q24) que responderam que nem sempre a coordenadora de departamento estimula a participação dos professores na tomada de decisões, nas justificações apresentadas indicam que a maior parte das vezes não o faz e indicam como razões: a falta de poder de decisão do departamento, a capacidade de liderança na direção da reunião, a predominância de tarefas burocráticas e administrativas nas reuniões, deixando pouco tempo para a discussão e tomada de decisões e o elevado número de elementos do departamento que dificulta a participação de todos.

Na opinião da coordenadora de departamento percebemos que considera que o grupo docente está desmotivado e cansado, “há uma certa desistência e uma certa desmotivação e o chamado «deixa andar» ”, referindo também o número elevado de elementos do departamento como razão para não apelar à participação dos professores, senão teria de convocar mais reuniões e, por isso, explica que a sua proximidade dos órgãos de gestão e a “confiança, confiança dos colegas” lhe permite tomar decisões:

Além de tudo e sobretudo os contactos, os contactos informais que faço com o Presidente da CAP, com os Coordenadores de Estabelecimento, com a representante do 1º Ciclo na CAP são essenciais para que muitas questões se resolvam sem ter de ir as reuniões formais. Sim, são resolvidas. Tento mediar e resolver problemas desse modo (apêndice, transcrição entrevista à coordenadora de departamento).

5.4.3 - Comunicação das decisões tomadas a nível departamental aos órgãos superiores de gestão

Na questão 3.3 queríamos saber qual a **perceção dos professores relativamente à transmissão das decisões tomadas em departamento** pelo coordenador de departamento aos órgãos superiores de gestão.

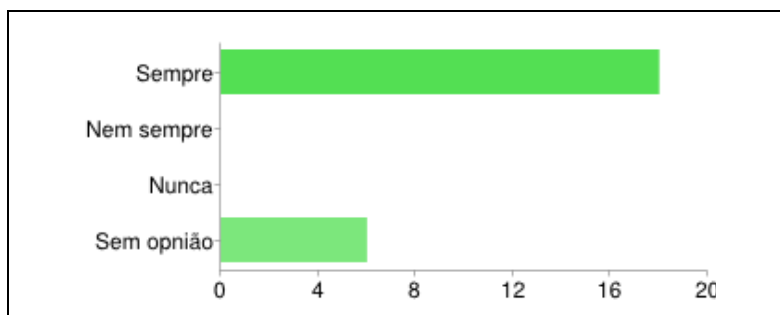


Gráfico 6: Comunicação das decisões tomadas em departamento pelo coordenador de departamento aos órgãos superiores de gestão

Conforme se depreende pela análise do gráfico 6, perante as opções “sempre”, “nem sempre”, “nunca” e “sem opinião”, dezoito professores (75%) afirmaram que a coordenadora comunica sempre as decisões tomadas em departamento aos órgãos de gestão superiores e seis professores (25%) assinalaram a opção “sem opinião”, o que nos leva a concluir que a maioria os professores reconhece e valoriza na coordenadora de departamento o papel de interlocutor entre os professores, enquanto grupo de docência de um nível de ensino, e a Direção e o Conselho Pedagógico. Também a Coordenadora de Departamento afirmou que comunica as decisões tomadas em departamento no conselho pedagógico e em “contactos formais e informais com os coordenadores de estabelecimento e com os órgãos de gestão” (apêndice, transcrição da entrevista à Coordenadora de Departamento).

5.4.4 - Impacto das decisões tomadas no departamento na gestão pedagógica do Agrupamento de Escolas

Na questão 3.4 quisemos saber se os professores consideram que **as decisões tomadas no departamento influenciam a gestão pedagógica do agrupamento de escolas**, sendo solicitado aos inquiridos a justificação da sua resposta. Dos 24 professores que entregaram o inquérito por questionário, 5 professores (Q7, Q15, Q16, Q20, Q24) não responderam, sendo esta a questão do inquérito com menos respostas dadas. Perante esta questão, as respostas dos professores situam-se entre o “sim”, “não”, “nem sempre” e “sem opinião” (apêndice, quadro 7). Quatro professores (Q3, Q11, Q14, Q18) afirmaram que as decisões tomadas no departamento influenciam a gestão pedagógica do agrupamento, igual número de professores (Q1, Q2, Q4, Q22) responderam que não, sete professores (Q5, Q6, Q9, Q10, Q13, Q19, Q21) responderam que nem sempre e quatro professores (Q8, Q12,

Q17, Q23) não manifestaram opinião, referindo “Não sei” e “Sem opinião” e um que se limita a expressar

Analisando as justificações apresentadas pelos professores que responderam que as decisões tomadas em departamento têm impacto na gestão pedagógica do agrupamento de escolas, verificamos que apesar da sua resposta afirmativa não parecem convictos ou colocam restrições como se depreende nas afirmações “Julgo que sim, as decisões são tidas em conta” (Q3), “Sim, penso que todos trabalham com o mesmo objetivo” (Q11), “Sim aquelas que estão ligadas diretamente à gestão pedagógica do 1º ciclo, por exemplo: o PAA e o PAT.” (Q18), (apêndice, quadro 7). Os professores que expressam uma opinião negativa justificam a sua posição referindo o desconhecimento dos órgãos de gestão da realidade do 1º Ciclo e a fraca tomada de decisões em departamento, como se percebe nas respostas (Q4, Q22) “Penso que não. Talvez porque quem gere nem sempre compreende o porquê das nossas decisões em parte por desconhecer a realidade do 1º Ciclo.”, “Não. São poucas as decisões pedagógicas tomadas em departamento.” (apêndice, quadro 7). Referindo-se à desvalorização da tomada de decisões no departamento do 1º ciclo e à falta de autonomia para tomar decisões, sete professores responderam que nem sempre as decisões tomadas em departamento influenciam a gestão pedagógica do agrupamento. De salientar que estes professores consideram que poucas vezes as decisões tomadas têm impacto “Muitas vezes as diretrizes já vêm de cima” (Q9) “Nem sempre ou muito poucas vezes.” (Q10). Também numa das respostas (Q21) “nem sempre”, na interpretação da sua justificação percebemos que significa “não”: “Nem sempre. As decisões pedagógicas já estão tomadas”. A coordenadora de departamento também considera que “o impacto já é algum, mas ainda é muito pouco” e justifica que “o número de elementos do departamento não permite tomar decisões que transformem, que alterem as decisões superiores” e que “os docentes do 1º ciclo continuam a acatar as decisões que vêm de cima” (apêndice, transcrição da entrevista à Coordenadora de Departamento).

6 - Uma Leitura Global dos Resultados

Torna-se agora pertinente proceder a uma leitura global dos resultados a que chegámos na análise e tratamento da informação recolhida na sequência da aplicação dos

inquéritos por questionário aos professores do departamento do 1º ciclo e da entrevista à coordenadora de departamento e que contribuirão para a elaboração do plano de ação.

6.1 - Trabalho desenvolvido no Departamento do 1º Ciclo

- A maioria dos professores considera que habitualmente reúne para tomar conhecimento das decisões dos órgãos de gestão superiores, sendo o trabalho desenvolvido no departamento de natureza administrativa principalmente, mas não só. A Coordenadora concorda com a opinião dos professores. Reconhece-se a dimensão burocrática da escola, cumprindo normas de funcionamento e respondendo às exigências dos normativos, conforme afirma Nóvoa (1995, p. 24) “as escolas dedicam pouca atenção ao trabalho de pensar o trabalho, isto é tarefas de conceção, análise, inovação, controlo e adaptação”

- A maioria dos professores afirma que apenas alguns participam de forma ativa na discussão e tomada de decisões e divididas as opiniões em igual percentagem não concluímos se efetivamente os professores que participam o fazem espontaneamente ou só quando solicitados. A Coordenadora de departamento acha que não há condições para uma participação ativa, devido ao número elevado de professores que constituem esta estrutura intermédia. Segundo Alves, entre outras condições, para que a “participação seja desejada e praticada torna-se imprescindível uma liderança democrática que, conjugando as dimensões da abertura e da transformação, adote comportamentos de apoio a processos inovadores, de estímulo e reconhecimento, de abertura às diferenças de partilha de poderes”(1999, p. 29)

- Quando cada professor define a sua participação na discussão e tomada de decisões nas reuniões, num total de 24, treze professores consideram que participam de forma ativa, um de forma muito ativa e dez professores reconhecem que é fraca a sua participação. Lima (2003, p.72) explica que apesar da participação ser considerada um direito, um princípio expresso nos normativos legais, “é indispensável considerar a participação do ponto de vista dos atores participantes, sujeita eventualmente, a outros tipo de orientações, de objetivos, de interesses, de estratégias, tomando por base outros tipos e regras”.

- Mais de metade dos professores concorda que o trabalho desenvolvido em departamento é sempre de forma colaborativa. A Coordenadora de departamento não expressa a mesma opinião, afirmando que “não está muito instituído”.

- A maioria dos professores considera que o ambiente do departamento convida à participação. A Coordenadora afirma que procura estar próxima dos professores e prestar o apoio de que necessitam. Teixeira (1995, 166) citando Schneider e Reichers, explica que o clima é influenciado pela interação entre as pessoas dado que “ o significado de um gesto não existe meramente na experiência de um único indivíduo, mas encontra-se na resposta de outra pessoa a esse gesto”.

- Quando se afirma que o departamento tem bom funcionamento, metade dos professores concorda; quando se afirma que os professores apontam várias falhas, já as respostas se dividem, não emitindo opinião a maior percentagem de professores;

- A maioria dos professores considera que o departamento é uma estrutura essencial para a tomada de decisões. A Coordenadora de departamento considera que os professores do 1º ciclo costumam “acatar de forma fácil as decisões que vêm de cima”.

- Das competências elencadas, os professores consideram que participam ativamente na discussão e tomada de decisões por ordem decrescente de escolha para “colaborar na elaboração de propostas para a execução do Projeto Educativo e do Plano Anual de Atividades”, para “assegurar a coordenação de procedimentos, no domínio da avaliação das aprendizagens” e menos expressivo para “coordenar todas as atividades pedagógicas a desenvolver pelos professores do departamento. Depreendemos assim, que o departamento responde às exigências burocráticas e não é espaço de inovação. Guerra defende “é necessário incorporar a investigação nas estruturas, de forma a que a reflexão partilhada sobre a prática se converta numa necessidade e numa exigência” (2000, p. 92).

- Os professores indicam como principais razões da fraca participação a dinâmica das reuniões e a desvalorização da tomada de decisões em departamento. Com menos expressão são também indicadas pelos professores outras razões nomeadamente questões organizativas e motivações pessoais. A Coordenadora refere o elevado número de elementos do departamento, o tempo das reuniões e as motivações pessoais como razões da fraca participação dos professores.

- Como principal fator potenciador da participação dos professores na tomada de decisões, por correspondência às razões que apontaram para a fraca participação, os professores indicam a dinâmica das reuniões, designadamente a natureza dos assuntos tratados que para a maioria devem ser de natureza pedagógica e a ação da coordenadora criando condições para a discussão e tomada de decisões. Em segundo lugar é apontada a

valorização da tomada de decisão em departamento. A coordenadora de departamento indica de forma hipotética a diminuição do número de elementos que constituem o departamento e a realização de mais reuniões.

6.2 - Desempenho do Coordenador de Departamento

Das competências do Coordenador de Departamento apresentadas a grande maioria, considera que a mais importante é “veicular para o Conselho Pedagógico as propostas do Departamento”, em segundo lugar, a “promoção da troca de experiências e cooperação entre docentes” e em terceiro lugar, com a mesma percentagem a “transmissão das informações decorrentes das estruturas educativas” e a “implementação de processos participativos de tomada de decisão”, sendo consentânea com esta opinião a Coordenadora de Departamento.

Relativamente ao papel da Coordenadora de Departamento na participação dos professores, as respostas dos professores oscilam entre “sim”, “não” e “nem sempre”. Dez professores responderam que sim, quatro professores responderam não, oito professores responderam que nem sempre a coordenadora estimula a participação. Apesar da maior percentagem recair no sim, verificámos pela análise das justificações que nem todos significam sim. Aliás, a própria coordenadora reconhece que é muito difícil a participação dos professores nas reuniões de departamento.

A grande maioria dos professores afirma que a coordenadora comunica sempre as decisões tomadas em departamento aos órgãos de gestão superiores o que nos leva a concluir da relação de confiança que existe e que a maioria os professores reconhece e valoriza na coordenadora de departamento, o papel de interlocutor entre os professores e os órgãos de gestão superiores. Também a Coordenadora de Departamento afirmou que comunica as decisões tomadas em departamento em contactos formais e informais.

No que se refere ao impacto das decisões tomadas no departamento, na gestão pedagógica do agrupamento de escolas, as respostas dos professores situam-se entre o “sim”, “não”, “nem sempre” e “sem opinião”. Percebemos que para os professores não é evidente esse impacto, justificando falta de poder de decisão concedido aos professores decorrente das orientações normativas formais ou das regras informais. A coordenadora de departamento também considera que “o impacto já é algum, mas ainda é muito pouco”. Efetivamente, como afirma Alves (1999 p.22) “a participação só faz sentido se as pessoas e

as organizações tiverem poder de decisão e dispuserem de meios e de condições que permitam realizar as ações decididas”.

6 - Plano de Ação

Podemos agora, depois de abrir o quadro dos referenciais teóricos, de ter escutado os professores e de interpretar os dados recolhidos, conceber um plano de ação que se constitua como uma entre as respostas possíveis à questão de partida que norteou a nosso trabalho. Na conceção, operacionalização de um projeto é preciso responder a várias perguntas: Porquê? Para quê? Para quem? Com quem? Como? Onde? Quando? À medida que procuramos as respostas para estas perguntas, construímos o nosso plano de ação. A sua conceptualização é um processo aberto, flexível que certamente sofrerá ajustes e reformulações, resultado da prática, das dinâmicas, dos novos conhecimentos que emergem da sua implementação no terreno.

6.1 - Definição da Estratégia

Sem dúvida que o que está na origem deste plano de ação é o problema da fraca participação dos professores na discussão e tomada de decisões pedagógicas no Departamento do 1º ciclo, sendo a revisão de literatura sobre a temática em estudo e a auscultação dos professores envolvidos e da respetiva coordenadora de departamento essenciais para a sua elaboração. De acordo com o estudo empírico realizado foi possível constatar que a fraca participação dos professores na tomada de decisões pedagógicas no Departamento do 1º Ciclo deve-se principalmente à natureza do trabalho realizado neste departamento e à desvalorização do poder de decisão dos professores na tomada de decisões pedagógicas. Desta forma, este projeto pretende, num ano letivo, promover o trabalho conjunto como forma de alterar a dinâmica das reuniões e valorizar a tomada de decisões pedagógicas no Departamento do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora de forma a promover participação dos professores na tomada de decisões pedagógicas.

Este plano de ação pretende promover a participação dos professores na tomada de decisões pedagógicas com base na partilha de conhecimentos e problemas relacionados

com a prática de sala de aula, proporcionando a tomada de decisões compartilhadas. Para atingir esse propósito os professores será desenvolvida a dinâmica do trabalho coletivo nas reuniões de departamento, possibilitando momentos de análise e de decisões compartilhadas e assumidas por todos com efeitos na prática de sala de aula e a partilha de conhecimentos.

6.2 - Dimensão do Projeto

O público-alvo deste projeto são os professores do Departamento do 1º Ciclo e a Coordenadora do Departamento do Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora.

6.3 - Definição dos Objetivos

Assim definimos os objetivos face às características do problema/necessidades dos professores.

Objetivos Gerais:

- Promover a participação dos professores na tomada de decisões pedagógicas.
- Desenvolver o trabalho colaborativo nas reuniões de departamento.

Objetivos Específicos:

- Alterar a dinâmica das reuniões;
- Estimular o trabalho conjunto nas reuniões de departamento;
- Incentivar a partilha de conhecimentos, práticas de ensino;
- Valorizar a tomada de decisões pedagógicas em departamento;
- Implementar processos de decisão partilhada

6.4 - Planificação

De acordo com os objetivos definidos, na organização e planificação das atividades a desenvolver, iniciamos pela apresentação dos resultados do estudo empírico à Coordenadora de Departamento e aos professores do departamento, seguindo-se com a proposta de atividades que, no nosso entender, seriam bem acolhidas pelos professores.

Contudo, entendemos que seria de todo vantajoso que estas fossem delineadas pelos professores na medida do envolvimento que pretendem ter na resolução das necessidades que apresentaram. Seria assim uma oportunidade de garantir a correta adequação do problema à solução proposta. Os professores precisam de discutir sobre as suas intenções de participação e assim contribuir para a construção do plano de ação. Também corremos o risco de ao propor aos professores o trabalho colaborativo em tempo e espaço determinado, os professores desenvolverem uma colegialidade artificial. Por isso, o papel da Coordenadora de Departamento será essencial, adotando riscos, criando condições para que os professores sintam a necessidade do trabalho em conjunto e percebam as vantagens do trabalho colaborativo. Definindo-se a constituição de grupos de trabalho, para que os professores tomem decisões pedagógicas, a Coordenadora proporcionará no espaço da reunião um tempo para a partilha das decisões tomadas em cada grupo, possibilitando o contributo de todos. Com assento no Conselho Pedagógico transmitirá as decisões tomadas no Departamento. Ao mesmo tempo, consideramos a realização de ações de sensibilização sobre esta temática, mas sabemos que só se colabora, colaborando.

Atividades

- Apresentação dos resultados do estudo empírico à Coordenadora de Departamento.
- Apresentação dos resultados do estudo empírico aos professores do Departamento do 1º Ciclo.
- Apresentação dos resultados do estudo empírico ao órgão de gestão.
- Estabelecimento de formas de comunicação que assegurem a transmissão da informação institucional (internet, apoio dos coordenadores de estabelecimento).
- Formação de quatro grupos de professores de acordo com o ano letivo que lecionam: professores do 1º ano, professores do 2º ano de escolaridade, professores do 3º ano de escolaridade, professores do 4º ano de escolaridade.
- Ação de sensibilização para o trabalho em equipa. (Convite a professores do agrupamento com experiência no trabalho coletivo ou alguém exterior à escola para refletir com os professores sobre a dinâmica do trabalho em equipa)

- Proposta de alteração do Regulamento Interno, criando quadro legal para novo funcionamento do Departamento – Representantes de ano
- Eleição dos representantes de ano.(Escolha de um professor de cada ano de escolaridade pelos professores que lecionam esse ano)
- Alteração do Regimento Interno do Departamento (elaborado com propostas de cada grupo).
- Realização de reuniões da Coordenadora de Departamento com os representantes de ano para supervisão e possível acompanhamento da coordenadora na implementação de projetos, experiências. Nestas reuniões, podem ser indicadas necessidades de formação, que a Coordenadora pode assumir como líder com experiência ou comunicar esta necessidade nas reuniões de Conselho Pedagógico e ao órgão de gestão da escola.
- Definição da ordem de trabalhos das reuniões de departamento. Cumprindo-se as competências definidas no Regulamento Interno para o Departamento, salvo orientações superiores ou por decisão do departamento, o tempo das reuniões deve ser dedicado ao trabalho em equipa para elaboração da planificação da atividade de sala de aula, de projetos, e respetiva avaliação, e discussão de problemas da prática de sala de aula apresentados pelos professores e posterior apresentação das decisões tomadas em cada grupo. A coordenadora é a responsável pela convocatória, ouvidos os representantes de ano.
- Identificação e discussão de problemas/necessidades relacionadas com as práticas. (Para além dos contactos informais que se estabelecem normalmente entre os professores, mensalmente cada professor partilha um problema ou experiência positiva relacionada com as práticas de sala de aula, tendo o grupo de refletir, propor soluções que, depois de aplicadas, serão avaliadas na reunião seguinte. Também a realização de projetos comuns proporcionará a partilha de ideias, experiências.
- Planificação e avaliação de atividades de sala de aula em equipa, no que se refere à formulação de objetivos e estratégias, adequando posteriormente cada professor à sua turma.
- Elaboração de um portefólio com material pedagógico e didático, reflexões dos professores (recolha e compilação da responsabilidade da coordenadora de departamento).

- Monitorização (Aferindo trimestralmente é possível acompanhar a implementação do plano e, se necessário, proceder a reformulações, pela identificação de necessidades ao nível das pessoas ou dos processos).

- Avaliação final (É realizada em função das metas e datas propostas, bem como das informações recolhidas no processo de monitorização. Será elaborado um relatório com a avaliação de cada grupo de trabalho, apoiado nos instrumentos de controlo. A apresentação da avaliação traduz-se numa análise sobre os resultados finais atingidos de forma a permitir eventuais reformulações do projeto para melhorar ou transformar a sua conceção e/ou implementação).

Grelha de Planificação

Atividades	Pessoas		Recursos		Data
	Quem é responsável	Quem está envolvido	Instalações	Materiais	
- Apresentação dos resultados do estudo empírico à Coordenadora de Departamento.	Responsável pelo estudo empírico	Coordenadora de Departamento	Gabinete da Coordenadora de departamento	Material de desgaste	Primeiros dias de setembro
- Apresentação dos resultados do estudo empírico aos professores do Departamento do 1º Ciclo.	Coordenadora de Departamento	Professores do Departamento do 1º ciclo	Sala de reuniões	Computador projetor	Primeira reunião de Departamento
- Apresentação dos resultados do estudo empírico ao órgão de gestão.	Coordenadora de Departamento	Órgão de gestão	Gabinete de Direção	Material de desgaste	Primeiros dias de setembro
- Estabelecimento de formas de comunicação que assegurem a transmissão da informação institucional.	Coordenadora de Departamento	Professores do Departamento do 1º ciclo Coord. de Est	Gabinete da Coordenadora de departamento	Computador material de desgaste	Primeiros dias de setembro
- Ação de sensibilização para o trabalho em equipa.	Professores convidados	Professores do Departamento do 1º ciclo	Sala de reuniões	Computador Projetor, material de desgaste	Uma vez por período
- Proposta de alteração do Regulamento Interno	Coordenadora de Departamento	Conselho Pedagógico	Reunião de Conselho Pedagógico	Material de desgaste	Primeira reunião do Conselho pedagógico
- Eleição dos representantes de ano.	Coordenadora de Departamento	Professores do Departamento do 1º ciclo	Sala de reuniões		Segunda reunião de Departamento
- Alteração do Regimento Interno do Departamento.	Coordenadora de Departamento	Professores do Departamento do 1º ciclo	Sala de reuniões	Material de desgaste	Segunda reunião de Departamento
- Reuniões da Coordenadora de	Coordenadora	Representante	Gabinete da	Material de	Antes de cada

Departamento com os representantes de ano.	de Departamento	de ano	Coordenadora de Departamento	desgaste	reunião de Departamento
- Identificação e discussão de problemas/necessidades relacionadas com as práticas.	Grupos de professores por ano de escolaridade	Professores do Departamento do 1º ciclo	Sala de reuniões	Material de desgaste computador	Reunião de departamento ao longo do ano
Planificação e avaliação de atividades de sala de aula.	Grupos de professores por ano de escolaridade	Professores do Departamento do 1º ciclo	Sala de reuniões	Material de desgaste computador	Reunião de departamento ao longo do ano
- Elaboração de um portefólio	Coordenadora de Departamento	Grupos de professores por ano de escolaridade	Gabinete da Coordenadora de Departamento	Material de desgaste Computador Material elaborado pelos professores	Ao longo do ano
- Monitorização - Inquérito aos professores - Reflexão dos professores	Coordenadora de Departamento	Professores do Departamento do 1º ciclo	Sala de reuniões	Material de desgaste	No final de cada período
Avaliação final - Elaboração do relatório de avaliação do grupo - Apresentação do relatório final	Representantes de ano Coordenadora de Departamento	Professores do Departamento do 1º ciclo	Sala de reuniões	Material de desgaste Computador projetor	No final do ano letivo

Quadro 3: Planificação das atividades do plano de ação

Cronograma

Atividade	set.	out	nov.	dez.	jan.	fev.	mar	abr	mai	jun.
- Apresentação dos resultados do estudo empírico à Coordenadora de Departamento.										
- Apresentação dos resultados do estudo empírico aos professores do Departamento do 1º Ciclo.										
- Apresentação dos resultados do estudo empírico ao órgão de gestão.										
- Estabelecimento de formas de comunicação que assegurem a transmissão da informação institucional.										
- Ação de sensibilização para o trabalho em equipa.										
- Proposta de alteração do Regulamento Interno.										
- Eleição dos representantes de ano.										
- Alteração do Regimento Interno do Departamento.										
- Reuniões da Coordenadora de Departamento com s representantes de ano.										

- Identificação e discussão de problemas/ necessidades relacionadas com as práticas.										
- Planificação e avaliação as atividades de sala de aula em equipa.										
- Elaboração de um portefólio										
- Monitorização										
Avaliação final										

Quadro 4: Cronograma das atividades do plano de ação

6.5 - Instrumentos de Controlo

- Cumprimento da calendarização;
- Cumprimento da ordem de trabalhos das reuniões;
- Grau de satisfação dos professores;
- Resultados obtidos no inquérito;
- Portfólio com material pedagógico e didático elaborado;
- Avaliação final do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao terminar este trabalho recordamos a questão de partida que nos impulsionou para a realização deste estudo: Como fomentar a participação dos professores no Departamento do 1ºCiclo?

Encetamos assim um percurso apoiado na pesquisa bibliográfica relacionada com a problemática que nos ajudou a compreender o conceito de participação, analisar as formas de participação dos professores no departamento, perceber como os professores percebem e perspetivam o funcionamento desta estrutura intermédia. Sendo nossa intenção estudar a participação nas organizações escolares, recorreremos ao quadro legal para fazer o enquadramento político-legal da participação que está presente nos normativos associada à democracia, condição para se participar. Percebemos que abordar a participação nas organizações escolares pode parecer uma tarefa simples, contudo atendendo à sua complexidade de significados, deve ser compreendida segundo várias perspetivas.

A participação nas organizações escolares não depende somente dos contextos organizacionais, dos normativos legais, mas também do jogo de interesses, da alianças, da valorizações dos diferentes atores, como afirma Lima (2003, p. 72) “não se depreenda que a participação estará apenas sujeita às orientações e aos tipos de regras organizacionais, não necessariamente consensuais explicitadas formalmente, admitindo, não obstante, a existência de outros elementos intervenientes e condicionantes dos fenómenos de participação”.

O estudo empírico que realizámos, depois de analisarmos e tratarmos a informação recolhida, permitiu-nos conhecer as perceções dos professores e da Coordenadora de Estabelecimento relativamente ao trabalho desenvolvido no departamento do 1º ciclo, à participação na tomada de decisões pedagógicas e ao desempenho da Coordenadora, pelo que podemos afirmar que o trabalho realizado no departamento do 1º ciclo é essencialmente de natureza administrativa, sendo esta e a desvalorização de tomada de decisões as razões principais da fraca participação dos professores. Considerando que o departamento é uma estrutura essencial para a tomada de decisões, indicam que a dinâmica das reuniões e a valorização da tomada de decisões são

os fatores que favorecem a participação. Relativamente ao papel da Coordenadora de Departamento é um representante deste grupo de professores que transmite as informações dos órgãos de gestão e também as suas decisões aos órgãos de gestão. A Coordenadora não considera que há condições para os professores participarem na tomada de decisões atendendo ao número de elementos do departamento, pelo que procura tomar decisões em contactos informais com os órgãos de gestão. Concordamos com Santos (1999, p. 93) quando defende que é essencial “espaços para a reflexão partilhada, (...) espaços físicos e acima de tudo espaços temporais (...) há períodos profissionais (embora breves) destinados à planificação, muitos dedicados à ação e muito poucos destinados à reflexão sobre a ação”

Partindo destas conclusões, foi elaborado um plano de ação que, se implementado, certamente lançará desafios, questões, provocações, dando origem provavelmente a outros projetos, porque como afirma Lima (1998, p.134) às vezes, não se participa por imposição legal, outras vezes, por consequência da estratégia individual ou coletiva e política da organização. No atual contexto educativo é necessário que os professores trabalhem em equipa, investiguem, reflitam, avaliem, reformulem. É necessário que a Coordenadora de Departamento se assuma como o coordenador da mudança e num espaço aberto de confiança promova a partilha de práticas e a reflexão individual ou em grupo de forma a rentabilizar o conhecimento que existe na organização e a tomada de decisões partilhada.

Reconhecemos que o nosso trabalho não permite tirar conclusões, aliás nunca foi essa a nossa intenção. Apenas refletimos sobre um tema que consideramos atual numa perspetiva da escola como uma organização onde interagem pessoas que tomam decisões e o espaço onde se aprende.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, N. (1999). A Autonomia das Escolas Públicas: Exercício prospetivo de Análise da Política Educativa. In Santos, M. E. B. (Dir.). Autonomia das Escolas. Inovação Vol. 12, nº3 (pp.45-64). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Afonso, N. (2007). Uma Escola Pública Promotora de Sentidos e de Aprendizagens. Noesis, nº69, Abril/Junho, 22-23.

Alves, J. M. (1999). A Autonomia, Participação e Liderança. In A. Carvalho, J. M. Alves, M. J. Sarmiento. Contratos e Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança (pp. 15-32). Porto: Asa Editores II.

Barroso, J. (1996). O Estudo da Autonomia da Escola: da Autonomia Decretada à Autonomia Construída. In Barroso, J. (Org). O Estudo da Escola. Coleção Ciências da Educação (pp. 167-187). Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (1997). Autonomia e Gestão das Escolas. Lisboa: Ed. Ministério da Educação.

Bardin, L. (1977). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Berger, G. (2009). A Investigação em Educação, Modelos Socioepistemológicos e Inserção Institucional. In Educação, Sociedades & Culturas, nº28, 175-192.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Política e aos Métodos. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Chiavenato, I. (2004). Introdução à Teoria Geral da Administração (7ª edição). Rio de Janeiro: Elsevier Editora.

Costa, J. A. (1996). Imagens Organizacionais da Escola. Lisboa: Edições Asa.

Fernandes, A. S. (2003). Tendências e Paradigmas da Administração Educacional. In A. P. Vilela (Coord.), Administração e Gestão das Escolas. Diferentes Olhares sobre a mesma Problemática (pp.23-35). Braga, Portugal, Maio 20.Braga. Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.

Ferreira, H. C. (2005). A Administração da Educação Primária, entre 1926 e 1995: Que Participação dos Professores na Organização da Escola e do Processo Educativo? Tese de Doutoramento em Educação, Outubro de 2005 Universidade do Minho: Instituto de

Educação e Psicologia. Acedido em 23 de novembro de 2012, em <http://www.repositorium.sdum.uminho.pt>.

Figueiredo, C. C., Góis, E. (1995). *A Avaliação da Escola como Estratégia de Desenvolvimento da Organização Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa.

Formosinho, J. e Machado, J. (2000). *Administração das Escolas no Portugal Democrático*. In J. Formosinho, F. I. Ferreira, e J. Machado. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas* (pp. 31-63). Porto: Asa Editores II S.A.

Formosinho, J. (2000). *Especialização Docente e Administração das Escolas: análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração as escolas*. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº13, 7-42.

Formosinho, J. (2003). *A Governação das Escolas em Portugal – Da “Gestão Democrática” à Governação Participada*. In A. P. Vilela (Coord.), *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes Olhares sobre a mesma Problemática* (pp.36-45). Braga, Portugal, maio 20.Braga. Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.

Formosinho, J., Ferreira, F. I. e Machado, J. (2000). *Universitarização da formação de professores e profissionalidade docente*. V Congreso Galego-portugués de psicopedagogía actas (comunicacións e posters) nº 4 (vol. 6) (pp. 345-351). [Santiago de Compostela, Corunha, setembro 21 e 22](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6757/1/RGP_6-47.pdf). Acedido em 7 de janeiro de 2012, em http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6757/1/RGP_6-47.pdf.

Forte, A., Flores, M. (2009). *Aprendizagem E(M) Colaboração: Um Projeto de Intervenção numa EB2,3*. Atas do X Congresso Internacional Galaico-português de Psicopedagogia (pp. 766-784) Universidade da Minho, Braga, setembro 9-11. Braga: Universidade do Minho.

Guerra, M. S. (2000). *A Escola que aprende*. Porto: Asa Editores II S.A.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança*. Alfragide: McGraw-Hill.

Lima, J. A. (2000). *Questões Centrais no Estudo das Culturas Profissionais dos Professores: Uma Síntese Crítica da Bibliografia*. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº13, 59-103.

Lima, L. C. (1996). *Construindo Modelos de Gestão Escolar*. Instituto de Inovação Educacional.

Lima, L. C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Lima, L. C. (2003). *A Escola como Organização Educativa: uma abordagem sociológica (2ª edição)*. São Paulo: Cortez.

Lück, H. (2000). *Gestão Escolar e Formação de Gestores*. Brasília: Em Aberto.

Morgan, G. (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas.

Nóvoa, A. (1995). *Vidas de Professores*. Porto: ASA.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Schein, E. (1982). *Psicologia Organizacional*. Rio de Janeiro: Prentice-hall do Brasil.

Torres, L. L. (2006). *Cultura Organizacional em Contexto Escolar*. In L. C. Lima, (Coord.). *Compreender a Escola – Perspetivas de Análise Organizacional* (pp. 133-195). Porto: Asa Editores S.A.

Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola – Perspetivas Organizacionais*. Amadora: Mc Graw-Hill.

Veiga Simão, A. M., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M. & Almeida, T. (2009). *Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projeto de investigação em curso. Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8 (pp. 61-74). Acedido em 27 de dezembro de 2012, em <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=64>.

Yin, R. (2001). *Estudo de Caso, Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Normativos:

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Documentos Gerais

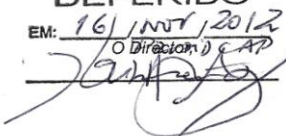
Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora – 2011/2013

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Senhora da Hora – 2011/2013

Atas das reuniões do Departamento

APÊNDICES

Figura1: Autorização do Presidente da CAP

DEFERIDO
EM: 16/11/2012
DIREÇÃO CAP


Exmo. Sr.
Presidente da CAP do Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora
Dr. José Guilherme Azevedo

Senhora da Hora, 08 de novembro de 2012

No âmbito do Mestrado em Administração em Organizações Educativas da Escola Superior de Educação do Porto, Clara da Conceição Moura Vilas Boas Costa, pretende elaborar uma dissertação sobre “Participação dos Docentes no Departamento do 1º Ciclo“. Para a sua concretização, solicita que V.Ex.ª se digne autorizar a recolha de dados junto dos docentes do 1º Ciclo no Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora. Tendo em conta o âmbito de estudo, garante-se a confidencialidade e anonimato em todo o processo de pesquisa.

Pede deferimento,

A Mestranda

Clara da Conceição Moura Vilas Boas Costa

Inquérito por Questionário aos Professores

Caro Colega,

No âmbito do Mestrado em Administração das Organizações Administrativas, elaborámos este questionário que se insere no trabalho de dissertação sobre Participação dos Professores no Departamento do 1º Ciclo. Este questionário é anónimo e confidencial. Sabemos que vai despende de algum tempo para o seu preenchimento, pelo que agradecemos desde já a sua colaboração.

1- Dados Pessoais/Profissionais

1.1– Tempo de serviço

_____ anos

1.2 – Tempo de serviço no Agrupamento

_____ anos

1.3- Habilitações académicas

Licenciatura

Pós-Graduação

Mestrado

Doutoramento

1.4- Situação profissional

Docente do QE/QA

Docente QZP

Docente Contratado

2- Trabalho desenvolvido no Departamento 1º Ciclo

2.1- Relativamente a cada um dos seguintes aspetos, assinale com X o seu grau de (dis)concordância relativamente às seguintes afirmações:

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem Opinião
2.1.1 Os professores reúnem habitualmente para tomar conhecimento das decisões tomadas pelos órgãos de gestão superiores.					
2.1.2 Os professores reúnem com o objetivo principal de tomar decisões ao nível pedagógico.					
2.1.3 Apenas alguns professores participam de forma ativa nas reuniões de departamento, discutindo ideias e tomando decisões.					
2.1.4 Todos os professores participam nas reuniões de forma ativa na tomada de decisões.					
2.1.5 Os professores do departamento, normalmente, só participam quando é solicitada a sua participação.					
2.1.6 Nas reuniões de departamento, os professores apenas tomam conhecimento das decisões emanadas pelos órgãos de gestão superiores, não havendo margem para tomada de decisões ao nível do departamento.					
2.1.7 O ambiente do Departamento do 1º ciclo convida à participação na tomada de decisões.					
2.1.8 O ambiente do Departamento do 1º ciclo inibe a participação na tomada de decisões.					
2.1.9 O trabalho desenvolvido em Departamento do 1º ciclo é essencialmente de natureza administrativa.					
2.1.10 O trabalho desenvolvido em Departamento do 1º Ciclo é essencialmente de natureza pedagógica.					
2.1.11 O trabalho desenvolvido em departamento do 1º ciclo é realizado sempre de forma colaborativa entre todos os docentes.					
2.1.12 Todos os professores consideram que o Departamento tem um bom funcionamento.					
2.1.13 Os professores apontam várias falhas no funcionamento do Departamento do 1º ciclo.					
2.1.14 O Departamento do 1º ciclo é considerado, pelos professores, uma estrutura essencial para a tomada de decisões no Agrupamento.					
2.1.15 Os professores consideram que o Departamento do 1º ciclo não tem poder para tomar decisões.					

2.2- No que diz respeito às competências atribuídas ao Departamento do 1º ciclo, das indicadas, assinale com **X três** em que os docentes se mostram mais ativos na discussão e tomada de decisões.

Proceder à articulação curricular entre os diferentes ciclos e áreas disciplinares.	
Assegurar a coordenação de procedimentos, no domínio da avaliação das aprendizagens.	
Colaborar na elaboração de propostas para a execução do projeto educativo e do plano anual de atividades.	
Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica.	
Colaborar com o conselho pedagógico na elaboração e execução do plano de formação dos professores do departamento.	
Coordenar todas as atividades pedagógicas a desenvolver pelos professores do departamento	
Analisar a oportunidade de adoção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão.	
Desenvolver e apoiar projetos educativos de âmbito local e regional.	
Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto.	

2.3 Enumere três razões que podem levar à fraca participação dos docentes na discussão e tomada de decisões nas reuniões de Departamento do 1º ciclo.

2.4 Enumere três fatores que podem potenciar a participação dos docentes na discussão e tomada de decisões nas reuniões de Departamento do 1º ciclo.

2.5 Como classifica a sua participação na discussão e tomada de decisões nas reuniões de departamento?

Fraca participação Participação ativa Participação muito ativa

3. Desempenho do Coordenador de Departamento

3.1- Selecione **três** funções/ práticas que considera mais importantes no desempenho de coordenador de Departamento.

Promoção da troca de experiências e cooperação entre docentes.	
Transmissão das informações decorrentes das estruturas educativas.	
Promoção da articulação entre as outras estruturas do agrupamento de escolas.	
Coordenar a prática científico-pedagógica dos docentes.	
Veicular para o Conselho pedagógico as propostas do Departamento.	
Promoção de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas.	
Implementação de processos participativos de tomada de decisão.	
Acompanhar e orientar a atividade profissional dos professores especialmente no período probatório.	
Apresentação do relatório crítico de atividades do departamento.	
Avaliação do desempenho docente.	

3.2 O coordenador de Departamento do 1º ciclo estimula a participação dos docentes na tomada de decisões nas reuniões de departamento? Justifique.

3.3- Quando são tomadas decisões ao nível departamental o Coordenador de Departamento comunica aos órgãos superiores de gestão?

Sempre Nem sempre Nunca Sem opinião

3.4 As decisões tomadas no Departamento do 1º ciclo têm impacto na gestão pedagógica do Agrupamento de Escolas? Justifique.

Obrigado pela sua colaboração!

Guião da entrevista à Coordenadora de Departamento

No âmbito do Mestrado em Administração das Organizações Administrativas, elaborámos esta entrevista semiestruturada que se insere no trabalho de dissertação sobre Participação dos Professores no Departamento do 1º Ciclo.

1- Dados de Pessoais /Profissionais

- 1.1- Formação académica e profissional.
- 1.2- Situação profissional.
- 1.3- Número de anos de serviço docente.
- 1.4- Número de anos de serviço nesta Escola/Agrupamento.
- 1.5- Número de anos como coordenadora de Departamento.
- 1.6- Outros cargos que exerça ou tenha exercido.

2. O Coordenador de Departamento

- 2.1- Quais são as características pessoais e ou profissionais que considera essenciais para o desempenho do cargo de coordenadora de departamento?
- 2.2- No regulamento interno estão definidas as competências da coordenadora de departamento. Na sua perspetiva, quais são as que os professores do Departamento do 1º ciclo valorizam?
- 2.3- Quais as funções/ práticas mais comuns que realiza ao longo do ano?
- 2.4- Encontra alguns obstáculos no desempenho das funções de coordenadora de departamento? Se sim, quais?
- 2.5- No Decreto-Lei 75/2008, são atribuídos poderes de liderança e decisão aos professores que desempenham funções ligadas à gestão intermédia. Na sua opinião em que circunstâncias são exercidos os poderes de liderança e de decisão conferidos aos coordenadores de departamento?

3. Trabalho desenvolvido no Departamento

- 3.1 No quadro de autonomia e gestão das escolas, com a publicação do Decreto-Lei 75/2008 que pretende reforçar o papel das estruturas intermédias educativas, nomeadamente das Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica, na sua opinião, qual é o papel do departamento curricular na escola atual?

3.2 Considera que o Departamento do 1º Ciclo possui características, especificidades próprias comparativamente com os outros departamentos do agrupamento?

3.3 Na sua opinião, de que forma o Departamento do 1º ciclo tem cumprido as suas competências?

3.4 No desenvolvimento das competências do Departamento do 1º ciclo, em que situações os docentes se mostram mais ativos na discussão e tomada de decisões?

4. A tomada de decisões pedagógicas nas reuniões de Departamento

4.1- Como classifica a participação dos professores na discussão e tomada de decisões nas reuniões do Departamento que coordena?

4.2- Na sua opinião, estão criadas condições que favoreçam a participação dos professores na tomada de decisões nas reuniões de Departamento do 1º ciclo? Se não, o que impede a participação dos professores?

4.3- Na sua opinião, que fatores podem potenciar a participação dos docentes na discussão e tomada de decisões nas reuniões de Departamento do 1º ciclo.

4.4- Conforme previsto no Decreto-Lei 75/2008, o departamento curricular assegura a “articulação e gestão curricular que devem promover a cooperação entre os docentes”. Na sua opinião, de que forma é concretizado este objetivo no departamento do 1º ciclo?

4.5- De que forma os outros órgãos de gestão tomam conhecimento das decisões tomadas no Departamento do 1º ciclo?

4.6- Qual o impacto das decisões tomadas no Departamento do 1º ciclo na gestão pedagógica do Agrupamento de Escolas?

4.7- Na sua opinião, o que seria necessário para melhorar a participação dos professores na tomada de decisões pedagógicas no departamento do 1º ciclo?

Obrigado pela sua colaboração!

Transcrição da entrevista à Coordenadora de Departamento

No âmbito do Mestrado em Administração das Organizações Administrativas, elaborámos esta entrevista semiestruturada que se insere no trabalho de dissertação sobre Participação dos Professores no Departamento do 1º Ciclo.

1. Dados de Pessoais /Profissionais

1.1 Formação académica e profissional.

C.D. - Curso do Magistério Primário, concluído em 1978 depois em 2005 fiz o complemento de formação científica para os professores do 1º Ciclo no Instituto Piaget.

1.2 Situação profissional.

C.D. - Sou professora do quadro de Escola

1.3 Número de anos de serviço docente.

C.D. – Tenho 34 anos de serviço concluídos no passado dia 29 de dezembro

1.4 Número de anos de serviço nesta Escola/Agrupamento.

C.D. – Há cerca de 18, 19 anos.

1.5 Número de anos como Coordenadora de Departamento.

C.D. – Como Coordenadora de Departamento há 4, 5 anos

1.6 Outros cargos que exerça ou tenha exercido.

C.D. – Anteriormente fui Adjunta da Direção no Agrupamento Horizontal da Quinta de S. Gens. Exerci esse cargo durante 3 anos e depois, posteriormente já com outra direção fui Coordenadora do Conselho de

Articulação Curricular e depois fui indicada para avaliadora, observei aulas.... Já numa nova Direção fiquei como Coordenadora de Departamento em que também, tive as funções de avaliadora.

2.O Coordenador de Departamento

2.1 Quais são as características pessoais e ou profissionais que considera essenciais para o desempenho do cargo de Coordenadora de Departamento?

C.D. – Características profissionais, portanto se possível uma boa formação científica, conhecimentos aprofundados da legislação, o que nem sempre acontece, mas que é essencial. Características pessoais, e estas, eu considero muitíssimo importantes... Claro que as outras também são. É a capacidade de...liderar mas de uma forma sub-reptícia, tentar harmonizar as situações, conciliar... ser conciliadora, saber ouvir, saber ajudar, prestar voluntariamente esclarecimentos, não se cingir só ao tempo indicado para o exercício dessas funções, mas ter a capacidade de ir um bocadinho mais além e de ouvir. E claro cumprir tudo o que é determinado pela Direção.

2.2 Quais as funções/ práticas mais comuns que realiza ao longo do ano?

C.D. – Como Coordenadora do departamento, além de ser elemento do Conselho pedagógico, estou presente em todas as reuniões de Departamento, presto todo o tipo de apoio que os colegas me solicitam, presto todas as informações relativas, como elemento do Conselho Pedagógico, ao que me é transmitido através dos meios acordados e, evidentemente, procuro transmitir os sentidos dos docentes nessas estruturas e noutras. Além de tudo e sobretudo os contactos, os contactos informais que faço com o Presidente da CAP, com os Coordenadores de Estabelecimento, com a representante do 1º Ciclo na CAP são essenciais para que muitas questões se resolvam sem ter de ir as reuniões formais. Sim, são resolvidas. Tento mediar e resolver problemas desse modo.

2.3 Encontra alguns obstáculos no desempenho das funções de Coordenadora de Departamento? Se sim, quais?

C.D. – Encontrei sobretudo no início. A responsabilização ou a responsabilidade que se tem que ter, cria, cria ou criou-me bastante ansiedade. Está-se muitas vezes só, sobretudo no início do desempenho destas funções. Vai-se criando e fui criando, ao longo do tempo, alguma confiança, confiança dos colegas. Os obstáculos são, sobretudo, as diferentes personalidades que encontramos, as diferentes pessoas, diferentes visões e a dificuldade em conciliá-las de forma a que tenhamos rendimento naquilo que estamos a fazer, tenhamos sucesso e que se consiga aquilo que se pretende.

3.Trabalho desenvolvido no Departamento

3.1Na sua opinião, qual é o papel do Departamento Curricular do 1º Ciclo na escola atual?

C.D. – Este departamento e a sua existência e representatividade no Conselho Pedagógico tem, embora de forma difícil, tem permitido dar conhecer a realidade do 1º Ciclo aos outros ciclos, aos outros docentes e às Direções dos agrupamentos de uma forma mais específica e observa-se que agora, portanto, há uma melhor interação entre todos os docentes. Muito mais... Foi muito difícil a integração e a... o respeito dos outros coordenadores pelo coordenador do 1º Ciclo. Foi difícil e observou-se o desconhecimento da realidade das escolas do 1º Ciclo, o trabalho do professor do 1º Ciclo, a especificidade dos alunos do 1º Ciclo. Eu penso que atualmente, a qualidade dos coordenadores de departamento poderá e ajuda de certeza a essa consideração. Mas continua a ser difícil, porque qualquer questão que se trata em Conselho Pedagógico quase sempre se relega para segundo plano aquilo que é o pensar do 1º Ciclo.

3.2 Que trabalho é desenvolvido em departamento? Pedagógico e/ou administrativo?

C.D. – A parte administrativa é a transmissão de informações, legislação, etc., que... absorve muito tempo. A nível pedagógico tenta-se... orientar esta estrutura, mas a dimensão do departamento não permite uma partilha grande entre os colegas, se bem que este ano estamos num ano de transição com a implementação do mega-agrupamento. De qualquer modo, o trabalho podia ser mais rentabilizado. Não sei bem de que forma, mas... E depois a Coordenadora de Departamento, isto é se os colegas têm confiança, uma determinada confiança no coordenador, pois... reveem-se muito nele ou então põem nele muitas expectativas e depois talvez o trabalho pessoal ou o das outras estruturas não seja tão reforçado. É sempre pedagógico e administrativo.

3.3 Considera que o Departamento do 1º Ciclo possui características, especificidades próprias comparativamente com os outros departamentos do agrupamento?

C.D. – Eu acho que nós, professores do 1º Ciclo, pelas nossas características somos muito mais... Eu penso que somos, por vezes mais próximos, somos mais carentes de informação. Temos também poucos hábitos de, talvez, de investigar, aprofundar, de... Talvez o trabalho cooperativo não seja ainda muito, não está muito instituído, embora já esteja mais. Mas acho que o coordenador do 2º Ciclo está mais próximo dos seus colegas, talvez ao nível da relação. Isto depende das características pessoais do coordenador.

3.4 No Departamento do 1º Ciclo, em que situações os docentes se mostram mais ativos na discussão e tomada de decisões?

C.D. – Há situações que se proporcionam, mas o que eu acho é que pelas nossas características, pelas características da profissão do professor do 1º Ciclo que trabalhou sempre de forma mais isolada, nós somos um bocadinho... Não quero usar a palavra subservientes, mas acatamos de forma fácil as decisões que vêm de cima. Por exemplo, quando vem que este projeto é para ser implementado, estas obrigatoriedades, os colegas põem reticências ou dizem “Isto assim não pode ser!”, mas nos órgãos próprios não se manifestam, ou se há algum elemento que se manifesta, a conclusão depois é de participação. Porque ainda temos essa maneira de acatar tudo que vem de cima e talvez um certo sentimento de inferioridade.

4.A tomada de decisões pedagógicas nas reuniões de Departamento

4.1 Como classifica a participação dos professores na discussão e tomada de decisões nas reuniões do departamento que coordena?

C.D. – Não é assim muito ativa. A participação dos professores, atendendo ao que foi dito anteriormente, não é muito ativa.

4.2 Na sua opinião, estão criadas condições que favoreçam a participação dos professores na tomada de decisões nas reuniões de Departamento do 1º Ciclo? Se não, o que impede a participação dos professores?

C.D. – O excessivo número de elementos deste departamento não facilita essa alteração, ou então, iriam...O tempo previsto para cada reunião não permite também essa participação ativa e então... não sei... seria a diminuição do número de elementos que com a formação dos mega-agrupamentos não vai ser possível. Portanto, é realmente o número de professores, o tempo previsto para a reunião, que é aquele que realmente deve ser cumprido, mas depois não se resolvem as coisas como devem ser resolvidas. Não há essa hipótese de haver participação. Ou então, iria haver um desdobramento constante de reuniões.

4.3 Na sua opinião, que fatores podem potenciar a participação dos docentes na discussão e tomada de decisões nas reuniões de Departamento do 1º Ciclo.

C.D. – Diminuição do número de docentes e muitas alterações. Agora, socialmente, estamos a viver um momento complicado e, embora não seja muito chamado para aqui, mas há uma certa desistência e uma certa desmotivação e o chamado “deixa andar” tem muito a ver com este sentimento global.

4.4 De que forma os outros órgãos de gestão tomam conhecimento das decisões tomadas no Departamento do 1º Ciclo?

C.D. – Através do Conselho pedagógico, pelas informações também dadas pelo coordenador de departamento formal ou informalmente e os contactos formais e informais com os coordenadores de estabelecimento e com os órgãos de gestão.

4.5 Qual o impacto das decisões tomadas no Departamento do 1º Ciclo na gestão pedagógica do Agrupamento de Escolas?

O impacto já é algum, mas ainda é muito pouco. O número de elementos do departamento não permite tomar decisões que transformem, que alterem as decisões superiores e, como disse anteriormente, os docentes do 1º Ciclo continuam a acatar as decisões que vêm de cima.

Obrigado pela sua colaboração!

Quadro 5: Respostas à questão 2.3

Questionário	2.3 - Enumere três razões que podem levar à fraca participação dos docentes na discussão e tomada de decisões nas reuniões de Departamento do 1º ciclo.
1	“O facto de os professores sentirem que a sua opinião não é tomada em conta; A hora em que as reuniões acontecem.”
2	“Falta de motivação profissional; Falta de democraticidade; Falta de liderança/envolvimento.”
3	“O número elevado de docentes que participam na reunião; O trabalho desenvolvido de natureza administrativa; O cansaço do final do dia.”
4	“Número de professores que compõem o departamento; Horário das reuniões; Conceito que cada docente tem de "reunião de departamento.”
5	“O receio da mudança, como causadora de insegurança; A perda de autoridade profissional do professor; Os horários das reuniões.”
6	“A falta de sintetização dos assuntos verdadeiramente importantes; O desânimo dos docentes perante a elevada legislação nem sempre concreta e possível de se aplicar; A impossibilidade de uma avaliação rigorosa dos alunos sem dó nem piedade.”
7	-----
8	“Alguma falta de articulação entre as escolas; As escolas estarem bastante dispersas; Os vários níveis que as turmas têm.”
9	“Tratarem-se de vários temas, o que leva a muito tempo de reunião; Perder-se tempo em assuntos que estão ultrapassados; Haver pouco poder de decisão em algumas situações.”
10	“No geral nunca dão importância às decisões do Departamento 1º ciclo; As decisões muitas vezes já estão tomadas.”
11	-----
12	“A natureza administrativa no qual se tornou o 1º ciclo; Pouco poder decisivo ao nível das conclusões; Pouca participação ativa de todos os participantes.”
13	“Por vezes os assuntos discutidos não são concretos, não vão no sentido de resolver os problemas com os alunos.”
14	“Os professores não pertencerem ao quadro do Agrupamento; As constantes alterações dos documentos de organização escolar; A pouca frequência em que os professores são ouvidos, na tomada de decisões.”
15	“A exigência do currículo; A carga horária e o cansaço são razões que condicionam a participação ativa dos docentes nas reuniões do departamento.”
16	“Inibição; Desconhecimento de leis; Pouca credibilidade no sistema.”
17	“Inibição; Falta de conhecimento jurídico; Decisões já tomadas.”
18	“Algumas das decisões já estão tomadas; Falta de informação; Falta de iniciativa.”
19	“Transmissão de decisões já tomadas; Fraco poder de decisão;

	A maioria decide.”
20	"Hora tardia das reuniões; Falta de motivação por parte dos docentes tendo em conta os fatores externos (políticos e económicos). "
21	" Nem sempre as decisões tomadas, são aplicadas; Nas reuniões passa-se muito tempo com informações."
22	"Não há tempo para os professores serem ouvidos; A realização de muito trabalho burocrático; Poder de decisão limitado."
23	-----
24	“A natureza dos assuntos tratados.”
25	-----
26	-----

Quadro 6: Respostas à questão 2.4

Questionário	2.4 - Enumere três fatores que podem potenciar a participação dos docentes na discussão e tomada de decisões nas reuniões de Departamento do 1º ciclo.
Q1	“Sentirem-se ouvidos e valorizadas as suas opiniões; As reuniões serem para resolver problemas efetivos dos alunos e não uma transmissão de informações.”
Q2	“Reconhecimento profissional; Verdadeira democracia; Reconhecimento da liderança como fator motivacional.”
Q3	“A reflexão sobre assuntos/práticas educativas do dia-a-dia; Estratégias e contextos educativos ligados ao quotidiano; Reflexão ao nível de pedagogias de sala de aula.”
Q4	“Incentivo por parte da Coordenação; Abertura por parte dos colegas.”
Q5	“A vontade intrínseca do docente para a participação e para a mudança; Uma organização distinta dos horários; O reconhecimento da identidade do 1º ciclo, na estrutura vertical do agrupamento.”
Q6	“Sintetização dos assuntos; Legislação concreta e aplicável ao nível de ciclo; Avaliação rigorosa dos alunos não temendo as retenções.”
Q7	-----
Q8	“A obrigatoriedade de algumas atividades propostas; A matéria dada nas turmas; A problemática dos alunos repetentes que não acompanham a turma.”
Q9	“Serem tratados assuntos com interesse prático para as práticas na sala de aula; Dar sugestões de atividades para melhorar o rendimento dos alunos; Facilitar a prática burocrática.”
Q10	“Considerar o 1º ciclo diferente dos outros ciclos com especificidades próprias.”
Q11	-----
Q12	“Sentirem que este é fundamental para fazerem valer as suas opiniões; Desenvolver ainda mais a colaboração entre todos; Análise sobre as práticas exercidas, realçando o contexto em que estão inseridas.”
Q13	“Trabalhar sobre factos concretos, as necessidades dos nossos alunos e em conjunto arranjar estratégias para as minorar.”
Q14	“Estabilidade do corpo docente; Estabilidade dos procedimentos de organização escolar; Direcionar discussões de interesse mais pedagógico e menos estrutural.”
Q15	“Motivação; Trabalho interdisciplinar e em equipa; Projetos inovadores e atividades que possam envolver todos os docentes.”
Q16	“Saber do impacto das decisões tomadas; Preparação por parte dos docentes, dos assuntos abordados nas reuniões.”

Q17	“Discussão antes da decisão; A maioria decide; Assuntos mais abrangentes.”
Q18	“Informação adequada e ajustada; Selecionar a informação de acordo com a sua relevância no contexto escolar; Dar a oportunidade ao departamento de discutir, analisar e decidir.”
Q19	“Discutir antes de decidir; Assuntos mais importantes e abrangentes; Maior poder de decisão.”
Q20	"Aumentar a motivação dos professores."
Q21	"Valorizar a opinião dos professores; Aumentar a discussão de assuntos de interesse para o trabalho dos professores."
Q22	"Discussão de assuntos pedagógicos; Reconhecimento da participação de cada um."
Q23	-----
Q24	“Discussão de assuntos pedagógicos.”
Q25	-----
Q26	-----

Quadro 7: Subcategoria Dinâmica das reuniões

	Respostas	Questionários
A ação da coordenadora	<p>“Verdadeira democracia; Reconhecimento da liderança como fator motivacional.”</p> <p>“Incentivo por parte da Coordenação”</p> <p>“Síntese dos assuntos; Facilitar a prática burocrática.”</p> <p>“Desenvolver ainda mais a colaboração entre todos; Preparação por parte dos docentes, dos assuntos abordados nas reuniões.”</p> <p>“Discussão antes da decisão; Informação adequada e ajustada; Dar a oportunidade ao departamento de discutir, analisar e decidir.”</p> <p>“Discutir antes de decidir; Aumentar a discussão de assuntos de interesse para o trabalho dos professores.”</p> <p>“Reconhecimento da participação de cada um.”</p>	<p>Q2</p> <p>Q4</p> <p>Q6</p> <p>Q9</p> <p>Q12</p> <p>Q16</p> <p>Q17</p> <p>Q18</p> <p>Q19</p> <p>Q21</p> <p>Q22</p>
A natureza do trabalho em departamento	<p>“As reuniões serem para resolver problemas efetivos dos alunos e não uma transmissão de informações.”</p> <p>“A reflexão sobre assuntos/práticas educativas do dia-a-dia; Estratégias e contextos educativos ligados ao quotidiano; Reflexão ao nível de pedagogias de sala de aula.”</p> <p>“Serem tratados assuntos com interesse prático para as práticas na sala de aula; Dar sugestões de atividades para melhorar o rendimento dos alunos;”</p> <p>“Análise sobre as práticas exercidas, realçando o contexto em que estão inseridas.”</p> <p>“Trabalhar sobre factos concretos, as necessidades dos nossos alunos e em conjunto arranjar estratégias para as minorar.”</p> <p>“Trabalho interdisciplinar e em equipa; Projetos inovadores e atividades que possam envolver todos os docentes.”</p> <p>“Direcionar discussões de interesse mais pedagógico e menos estrutural.”</p> <p>“Assuntos mais abrangentes.”</p> <p>“Assuntos mais importantes e abrangentes; Aumentar a discussão de assuntos de interesse para o trabalho dos professores.”</p> <p>“Discussão de assuntos pedagógicos;</p>	<p>Q1</p> <p>Q3</p> <p>Q9</p> <p>Q12</p> <p>Q13</p> <p>Q15</p> <p>Q14</p> <p>Q17</p> <p>Q19</p> <p>Q21</p> <p>Q22,</p> <p>Q24</p>

Quadro 8: Respostas à questão 3.2

Questionários	3.2 - O coordenador de Departamento do 1º ciclo estimula a participação dos docentes na tomada de decisões nas reuniões de departamento? Justifique.
1	“Nem sempre, muitas vezes acho que evita levar avante algumas discussões que seriam proveitosas para retirar lições para a prática pedagógica.”
2	“Mais ou menos... Tudo muito administrativo, estatísticas e "papeis a entregar" (...).”
3	“Dado o elevado número de docentes que compõem as reuniões de departamento, torna-se muito complicado a estimulação e a própria concretização de tomada de posição por parte de cada um dos docentes.”
4	“Sim, estimula. Apresentada uma situação, os docentes são incentivados a pronunciar-se em relação à mesma.”
5	“A formalização das atuações, a obrigatoriedade dos registos administrativos e os horários de reunião não favorece a participação dos docentes, nem a motivação para a mudança das rotinas.”
6	“Sim, dentro do que é possível.”
7	----- --
8	“Nem sempre, como são muitos docentes divaga-se muito e o essencial nem sempre é discutido.”
9	“Sim, embora nem sempre seja bem aceite, as reuniões por vezes são demoradas e pouco os docentes podem decidir. Por vezes há pouco envolvimento por parte de alguns professores.”
10	----- ---
11	“Sim, pede opiniões, ideias e quando não se chega a um acordo vai-se a votação.”
12	“Sim, através da proposta de elaboração de alguns documentos, da reorganização de projetos. Claro que ainda não é realizada na forma correta, mas há uma tentativa.”
13	“Sim, orientando e tentando mostrar as vantagens ou desvantagens de determinadas decisões.”
14	“Conforme o tema em discussão. Por vezes, as decisões já chegam consumadas ao departamento.”
15	“Sim. Sabe ouvir e pondera nas decisões dadas; Demonstra disponibilidade para apoiar os docentes; Estimula os docentes a apresentarem críticas/sugestões.”
16	“Nem sempre, pois grande parte das decisões já está tomada devido ao grande número de professores existentes, por vezes com discrepância de opiniões que geram alguma polémica.”
17	“Nem sempre. Por vezes as decisões já chegam decididas e já não há grande poder de argumentação.”
18	“Sim, quando dão autonomia ao Departamento para decidir sobre as decisões a tomar.”
19	“Não, é mais um transmissor de informações.”
20	"Sim, os professores participam nas decisões a tomar em reuniões de departamento."
21	"Sim, desde que os assuntos o permitam."
22	"Nem sempre, devido ao número elevado de docentes é difícil a participação de todos."
23	"Não. Dá muitas informações."
24	“Nem sempre. Muitas vezes as decisões já foram tomadas e os docentes concordam.”
25	----- -
26	----- --

Quadro 9: Análise das respostas à questão 3.2

O coordenador de Departamento do 1º ciclo estimula a participação dos docentes na tomada de decisões nas reuniões de departamento? Justifique.			
	Respostas		Inferências
Sim	<p>“Sim, estimula. Apresentada uma situação, os docentes são incentivados a pronunciar-se em relação à mesma.”</p> <p>“Sim, pede opiniões, ideias e quando não se chega a um acordo vai-se a votação.”</p> <p>“Sim, orientando e tentando mostrar as vantagens ou desvantagens de determinadas decisões.”</p> <p>“Sim. Sabe ouvir e pondera nas decisões dadas; Demonstra disponibilidade para apoiar os docentes; Estimula os docentes a apresentarem críticas/sugestões.”</p> <p>"Sim, os professores participam nas decisões a tomar em reuniões de departamento."</p>	<p>Q4</p> <p>Q11</p> <p>Q13</p> <p>Q15</p> <p>Q20</p>	<p>Claramente para estes inquiridos a Coordenadora estimula a participação dos professores na tomada de decisões.</p>
	<p>“Sim, dentro do que é possível.”</p> <p>“Sim, embora nem sempre seja bem aceite, as reuniões por vezes são demoradas e pouco os docentes podem decidir. Por vezes, há pouco envolvimento por parte de alguns professores.”</p> <p>“Sim, através da proposta de elaboração de alguns documentos, da reorganização de projetos. Claro que ainda não é realizada na forma correta, mas há uma tentativa.”</p> <p>“Sim, quando dão autonomia ao Departamento para decidir sobre as decisões a tomar.”</p> <p>"Sim, desde que os assuntos o permitam."</p>	<p>Q6</p> <p>Q9</p> <p>Q12</p> <p>Q18</p> <p>Q21</p>	<p>Apesar de declararem sim os inquiridos manifestam algumas reservas e constrangimentos que condicionam o papel da coordenadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O poder de decisão dos professores; - A duração das reuniões, - A natureza dos assuntos. <p>A coordenadora estimula a participação quando há condições para tal.</p>
Não	<p>“Dado o elevado número de docentes que compõem as reuniões de departamento, torna-se muito complicado a estimulação e a própria concretização de tomada de posição por parte de cada um dos docentes.”</p> <p>“A formalização das atuações, a obrigatoriedade dos registos administrativos e os horários de reunião não favorece a participação dos docentes, nem a motivação para a mudança das rotinas.”</p> <p>“Não, é mais um transmissor de informações.”</p> <p>"Não. Dá muitas informações.”</p>	<p>Q3</p> <p>Q5</p> <p>Q19</p> <p>Q23</p>	<p>Para estes inquiridos a Coordenadora não estimula a participação dos professores apontando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O elevado número de elementos do departamento; - Falta de motivação dos professores; - Trabalho burocrático e administrativo; - Horário das reuniões; - Transmissão de informações
Nem sempre	<p>“Nem sempre, muitas vezes acho que evita levar avante algumas discussões que seriam proveitosas para retirar lições para a prática pedagógica.”</p> <p>“Nem sempre... Tudo muito administrativo, estatísticas e "papeis a entregar" (...).”</p> <p>“Nem sempre, como são muitos docentes divaga-se muito e o essencial nem sempre é discutido.”</p> <p>“Conforme o tema em discussão. Por vezes, as decisões já chegam consumadas ao departamento.”</p> <p>“Nem sempre, pois grande parte das decisões já está tomada devido ao grande número de professores existentes, por vezes com discrepância de opiniões que geram alguma polémica.”</p> <p>“Nem sempre. Por vezes as decisões já chegam decididas e já não há grande poder de argumentação.”</p> <p>"Nem sempre, devido ao número elevado de docentes é difícil a participação de todos."</p> <p>“Nem sempre. Muitas vezes as decisões já foram tomadas e os docentes concordam.”</p>	<p>Q1</p> <p>Q2</p> <p>Q8</p> <p>Q14</p> <p>Q16</p> <p>Q17</p> <p>Q22</p> <p>Q24</p>	<p>Os professores referem que “nem sempre” a coordenadora estimula a participação dos professores, mas nas justificações indiciam que a maior parte das vezes não o faz e indicam como razões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A falta de poder de decisão do departamento; - A direção da reunião - O trabalho burocrático e administrativo é predominante nas reuniões de departamento, deixando pouco tempo para a discussão e tomada de decisões. - Número de elementos do departamento que condiciona a discussão

Quadro 10: Respostas à questão 3.4

Questionários	3.4 As decisões tomadas no Departamento do 1º Ciclo têm impacto na gestão pedagógica do Agrupamento de Escolas? Justifique
1	“Penso que não, porque acho que o 1º ciclo é muitas vezes esquecido ou relegado para segundo plano.”
2	“Não me parece (...) Tudo muito pouco claro... Pelo menos não é muito notório.”
3	“Julgo que sim, as decisões são tidas em conta tanto pelos órgãos de gestão como pelos docentes em geral.”
4	“Penso que não. Talvez porque quem gere nem sempre compreende o porquê das nossas decisões em parte por desconhecer a realidade do 1º Ciclo.”
5	“Nem sempre. A organização dos agrupamentos favorece as decisões formais, uniformes, hierarquizadas.”
6	“Nem sempre, não temos muita autonomia.”
7	-----
8	“Não sei.”
9	“Quando é possível sim. Muitas vezes as diretrizes já vêm de cima e portanto o Agrupamento tem que as fazer cumprir. Normalmente a direção ouve as decisões do Departamento, tentando poder articular positivamente.”
10	“Nem sempre ou muito poucas vezes. Normalmente as decisões já estão tomadas.”
11	“Sim, penso que todos trabalham com o mesmo objetivo (A aprendizagem e sucesso dos alunos).”
12	“Para que haja o "tal" sucesso é positivo pensar que as decisões tomadas no Departamento do 1º ciclo possam ter e devem ter impacto nesta gestão.”
13	“Nem sempre, uma vez que estamos em minoria.”
14	“Sim aquelas que estão ligadas diretamente à gestão pedagógica do 1º ciclo, por exemplo: o PAA e o PAT.”
15	-----
16	-----
17	“Sem opinião.”
18	“Sim. As decisões tomadas no Departamento são comunicados aos órgãos superiores e se forem aceites, irão ser implementadas no agrupamento.”
19	“Nem sempre, há decisões que já não são alteradas.”
20	-----
21	“Nem sempre. As decisões pedagógicas já estão tomadas.”
22	“Não. São poucas as decisões pedagógicas tomadas em departamento.”
23	Sem opinião
24	-----
25	-----
26	-----

Quadro 11: Análise das respostas à questão 3.4

3.4 As decisões tomadas no Departamento do 1º ciclo têm impacto na gestão pedagógica do Agrupamento de Escolas? Justifique			
	Respostas		Inferências
Sim	<p>“Julgo que sim, as decisões são tidas em conta tanto pelos órgãos de gestão como pelos docentes em geral.”</p> <p>“Sim, penso que todos trabalham com o mesmo objetivo (A aprendizagem e sucesso dos alunos).”</p> <p>“Sim. As decisões tomadas no Departamento são comunicados aos órgãos superiores e se forem aceites, irão ser implementadas no agrupamento.”</p> <p>“Sim aquelas que estão ligadas diretamente à gestão pedagógica do 1º ciclo, por exemplo: o PAA e o PAT.”</p>	<p>Q3 Q11 Q14 Q18</p>	<p>Os professores afirmam que as decisões tomadas em departamento têm impacto, mas não parecem convictos.</p> <p>O PAA (Plano Anual de Atividades) e o PAT (Plano Anual da Turma) são referidos como documentos onde a tomada de decisões pedagógica é tida em conta</p>
Não	<p>“Penso que não, porque acho que o 1º ciclo é muitas vezes esquecido ou relegado para segundo plano.”</p> <p>“Não me parece (...) Tudo muito pouco claro... Pelo menos não é muito notório.”</p> <p>“Penso que não. Talvez porque quem gere nem sempre compreende o porquê das nossas decisões em parte por desconhecer a realidade do 1º Ciclo.”</p> <p>Não. São poucas as decisões pedagógicas tomadas em departamento.”</p>	<p>Q1 Q2 Q4 Q22</p>	<p>Os docentes expressam uma opinião negativa, referindo-se ao desconhecimento dos órgãos de gestão da realidade do 1º Ciclo e à fraca tomada de decisões em departamento</p>
Nem sempre	<p>“Nem sempre. A organização dos agrupamentos favorece as decisões formais, uniformes, hierarquizadas.”</p> <p>“Nem sempre, não temos muita autonomia.”</p> <p>“Quando é possível sim. Muitas vezes as diretrizes já vêm de cima e portanto o Agrupamento tem que as fazer cumprir. Normalmente a direção ouve as decisões do Departamento, tentando poder articular positivamente.”</p> <p>“Nem sempre ou muito poucas vezes.”</p> <p>“Nem sempre, uma vez que estamos em minoria.”</p> <p>“Nem sempre, há decisões que já não são alteradas.”</p> <p>“Nem sempre. As decisões pedagógicas já estão tomadas.”</p>	<p>Q5 Q6 Q9 Q10 Q13 Q19 Q21</p>	<p>Os docentes manifestam a desvalorização da tomada e decisões no departamento do 1º Ciclo e falta de autonomia.</p>
Sem opinião	<p>“Não sei.”</p> <p>“Sem opinião.”</p> <p>“Sem opinião.”</p> <p>“Para que haja o "tal" sucesso é positivo pensar que as decisões tomadas no Departamento do 1º ciclo possam ter e devem ter impacto nesta gestão.”</p>	<p>Q8 Q17 Q23 Q12</p>	<p>Falta de envolvimento e desmotivação</p>