



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

LIDERANÇAS E CULTURA COLABORATIVA

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para a obtenção
do grau de Mestre em Ciências da Educação e especialidade em
Administração e Organização Escolar

Por

Maria José Andrade Machado Fernandes

Faculdade de Ciências Humanas

outubro de 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

LIDERANÇAS E CULTURA COLABORATIVA

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para a obtenção
do grau de Mestre em Ciências da Educação e especialidade em
Administração e Organização Escolar

Por

Maria José Andrade Machado Fernandes

Sob orientação de:

Professor Doutor Rodrigo Queiroz e Melo

Coorientador Mestre Victor Alaíz

Faculdade de Ciências Humanas

outubro de 2012

AGRADECIMENTOS

Aos Professores da Universidade Católica do Mestrado em Administração e Organização Escolar - 2010/2012, pela competência, disponibilidade, motivação e incentivo.

Ao Professor Victor Alaiz, pelas oportunidades que me ofereceu de forma a estimular o meu interesse e entusiasmo pelo aprofundar do conhecimento, nesta área. Acima de tudo, obrigada pelos níveis de exigência e de rigor, que me atribuíram também maior responsabilidade em todo este processo.

À família e amigos, pelo apoio incondicional para que este projeto fosse em frente.

Aos sete elementos da Equipa de Coordenação Pedagógica, pelas reflexões e horas de trabalho colaborativo, que em muito motivaram esta investigação.

Aos Colegas, pela troca de conhecimentos e, principalmente, pelas manifestações de apoio e de carinho quando necessitei.

Finalmente, o meu apreço muito especial e, por isso, muito emotivo, a João Fernandes, Fernando Fernandes, Isabel Vaz, Manuela Almeida, Maria José Azevedo, Ana Catalão e Cidalina Carvalheiro.

Resumo

O tema da presente dissertação enquadra-se na área da Administração e Organização Escolar, centrando-se na problemática relativa à cultura colaborativa da escola promovida pela liderança.

Na primeira parte do trabalho são apresentadas as várias concepções em torno do conceito de cultura colaborativa e das suas implicações na definição da imagem organizacional da escola. Nestes estudos, analisa-se a dimensão relacional do trabalho dos professores, encarando-se o isolamento profissional dos docentes como um fenómeno social que continua a predominar nas escolas, apesar dos esforços evidenciados por muitos para alterar esta situação. São igualmente identificadas as boas práticas do trabalho colaborativo e a forma como estas podem marcar a diferença na organização escolar. A necessidade da escola responder às mudanças exigidas pelas reformas educativas obriga a que a liderança tome consciência do que significam essas mudanças, do que se exige, se é exequível e desejável. Para além disso, é fundamental refletir sobre a forma de garantir a sustentabilidade e durabilidade das ações da gestão escolar.

Na segunda parte, descreve-se, através de um estudo de caso, de que forma a equipa de coordenação pedagógica perceciona e exerce a liderança, numa lógica de promoção do trabalho colaborativo.

Em termos metodológicos, para responder às questões formuladas desenhou-se um estudo empírico, recorrendo-se à interpretação dos documentos-base que presidem a uma dinâmica organizativa de escola, à observação participante e à análise de conteúdo das entrevistas feitas à equipa de coordenação pedagógica.

A análise dos dados obtidos sugere que só a promoção de lideranças holísticas tornará possível a implementação de um trabalho colaborativo sustentável.

Synthesis

The theme of this dissertation fits the Administration and School Organization area, focusing on the problem of school's cooperative culture promoted by leadership.

The first part of the essay presents the various conceptions of the cooperative culture and its implications in the definition of the school's organizational image. In these studies, it is analyzed a dimension of teachers' relational work, facing teachers' professional isolation as a social phenomenon which remains in schools despite many people's efforts to change this situation. It also identifies the good practices of cooperative work and the way these, and their influence in the school's organization, can set the difference. The school's need to face the changes demanded by the educational reforms forces the leadership to be aware of what those changes mean, of what is demanded, whether it is feasible and desirable. Furthermore, it is essential to reflect on the way to assure the sustainability and durability of the school management's actions.

The second part describes, through a study case, the way in which the pedagogical coordination team perceives and exerts leadership so as to promote the cooperative work.

In what methodology is concerned, and to answer the formulated questions, an empirical study was drawn, turning to the interpretation of the base documents which rule the school's organizational dynamic, the observation protocol and the analysis of the interviews' contents done to the pedagogical coordination team.

The analysis of the obtained data suggests that only the promotion of holistic leadership will allow the settlement of a cooperative work.

Índice

INTRODUÇÃO	8
1. O Tema da Dissertação	8
1.1. Razões pessoais para a escolha	8
1.2. Pertinência do Estudo.....	10
1.3. Questões de investigação.....	12
PARTE I. Enquadramento Teórico do Estudo.....	13
1. A Escola como organização	13
1.1 A imagem da escola como cultura	15
2. A Planificação Educativa	17
3. Liderança sustentável	21
4. A cultura colaborativa.....	24
5. As falácias da participação.....	28
6. O lado oculto da organização escolar.....	36
7. O Trabalho colaborativo numa lógica de cultura de responsabilidade.....	38
PARTE II. Estudo Empírico	41
1. A metodologia	41
2. Caracterização do estudo	44
3. Análise dos documentos base de escola.	46
4. A Observação Participante	53
5. A Entrevista.....	54
5.1 Condução das Entrevistas.....	57
6. Apresentação e análise dos resultados obtidos	58
6.1 Categoria 1 - Caracterização pessoal e profissional:.....	59
6.2 Categoria 2 - Funções e perfil do coordenador de ciclo	60
6.3 Categoria 3 - Percepções sobre a atuação do Coordenador de ciclo	63
6.4 Categoria 4-Percepções sobre a (in) existência de trabalho colaborativo	66
6.5 Categoria 5 – Impedimentos ao trabalho colaborativo.	79
6.6 Categoria 6- Para uma Implementação de boas práticas.	86
CONCLUSÕES	94
BIBLIOGRAFIA.....	98
APÊNDICES:	100

A-Observação Participante	100
B-Grelhas das Entrevistas do Diretor Geral e da Equipa de Coordenação	112
C-Guião das Entrevistas do Diretor Geral e da Equipa de Coordenação	124
D-Transcrição das Entrevistas	131
E-Análise de conteúdo	155
F-Quadro síntese	185

INTRODUÇÃO

1. O TEMA DA DISSERTAÇÃO

O tema da presente dissertação enquadra-se na área da Administração e Organização Escolar, centrando-se na problemática relativa à cultura colaborativa da escola promovida pela liderança.

Nas últimas décadas, realizaram-se variados estudos em torno da procura da definição da boa escola, na medida em que esta representa um valor acrescentado na educação dos alunos.

É comum falar-se sobre a crise da escola, no sentido de que os alunos não aprendem, não adquirem competências. O papel do professor é também, frequentemente, desvalorizado. Tecem-se, igualmente, muitas críticas à política educativa, à estrutura organizativa da escola, às estratégias de planificação a longo, médio e curto prazo, à desconexão entre os vários responsáveis escolares, sendo também posto em causa o papel das lideranças.

Porém, também têm sido valorizadas algumas práticas educativas indutoras do valor acrescentado que a Escola tem proporcionado aos alunos ao longo do tempo, tanto na sua formação académica como pessoal. A responsabilidade dessas boas práticas tem sido, frequentemente, atribuída à eficiente organização escolar.

1.1. Razões pessoais para a escolha

Num olhar retrospectivo, posso considerar que a Escola tem sido sempre uma temática central na minha vida pessoal e profissional. De facto, a percepção que determinadas práticas educativas podem fazer a diferença foi uma constante, enquanto estudante na procura de mecanismos de adaptação e de superação das dificuldades e traumas e posteriormente, como profissional do ensino,

A experiência, enquanto docente do ensino básico e secundário, e enquanto responsável pela coordenação pedagógica, terá contribuído para a valorização da temática sobre o modo como a escola se organiza, por ter já experienciado que uma má organização de escola será fator de descontentamento profissional e de desencorajamento da aprendizagem. Pelo contrário, uma organização promotora do trabalho colaborativo e onde todos se sintam parte efetiva do

processo do ensino aprendizagem motiva o gosto por aprender. A esta constatação acrescento o contributo das leituras efetuadas para um melhor entendimento sobre esta temática.

O interesse por este estudo passa então por uma motivação resultante da minha experiência enquanto aluna, professora, mãe e também das leituras entretanto realizadas. Porém, esta motivação não será alheia ao facto de trabalhar há vinte e cinco anos numa escola onde empiricamente se tem desenvolvido uma opinião favorável quanto ao valor acrescentado que a escola tem proporcionado aos alunos ao longo do tempo, tanto na sua formação académica como pessoal.

O espírito de família vivido no espaço escolar e o apelo ao trabalho colaborativo, que sempre estiveram presentes nos atos e discursos dos vários responsáveis da instituição, nos momentos mais significativos da vida escolar, constitui fator determinante no interesse do estudo.

A partir do estudo dos documentos centrais da escola, o Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Escola, e do entendimento do modo como se articulam será curioso saber quais os indicadores que definem a forma como o Diretor Pedagógico e os Coordenadores de Ciclo desenvolvem um trabalho colaborativo, no qual predomina o espírito de equipa e de entreajuda, promotor de boas práticas e sólidas aprendizagens por parte dos alunos.

Parto, ainda, da premissa que os órgãos de gestão intermédia, como é o caso do Conselho de Coordenação Pedagógica, pela posição estratégica que ocupa na escola e pelas competências que lhe são atribuídas na gestão e tomada de decisões sobre a implementação do currículo, assume uma posição singular para exercer um papel fundamental na administração e gestão escolar.

Também, a percepção sobre eventuais indícios da deficiente articulação entre os vários elementos desta equipa fez sobressair a necessidade de refletir sobre o modo como trabalha.

As dificuldades que se colocam à colaboração e à reflexão passam, na grande maioria das ocasiões, pela escassez de tempo e pela organização do modo de trabalho, onde a ação da liderança assume especial importância.

Existe o hábito enraizado dos professores planificarem as suas práticas de forma solitária e individualista, sem que ocorra uma reflexão conjunta sobre os instrumentos e estratégias de ação a implementar, no sentido de uma melhoria da mesma, promovendo o sucesso dos alunos, alicerçado em aprendizagens de qualidade.

Neste sentido, será importante compreender e identificar o modo como se

organizam as lideranças intermédias no processo da planificação, bem como identificar as estratégias adotadas pela liderança de topo para a construção e controlo do processo. A identificação dos indicadores que definem as boas práticas de execução da planificação das aprendizagens terá toda a pertinência. Daí a necessidade de investigação sobre como é que o trabalho colaborativo pode marcar a diferença.

Será também interessante identificar as estratégias e procedimentos desenvolvidos pelo “lado oculto da organização escolar”, na perspetiva de avaliar, por exemplo, qual o seu impacto no quotidiano escolar.

Assim sendo, pretende-se que a fundamentação teórica decorrente deste estudo contribua para uma maior objetividade e visão holística da organização da escola. Por outro lado, o desgaste físico e mental provocado pelo exercício do cargo exige uma atitude de sustentabilidade na ação.

Neste sentido, pretende-se identificar estratégias de atuação indutoras de um desempenho eficaz e contínuo, assumindo desde já a convicção:

A liderança e a melhoria educativa sustentável preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que se dissemina e que perdura sem provocar danos àqueles que nos rodeiam, trazendo-lhes, pelo contrário, benefícios positivos, agora e no futuro (Hargreaves e Fink, 2007,p.31).

1.2. Pertinência do Estudo

A hipótese de estudar as formas como as lideranças promovem o trabalho colaborativo, nesta escola, parte da necessidade de fazer a ruptura com o senso comum, nomeadamente por ter construído imagens e opiniões baseadas na experiência e não na experimentação.

O contributo dos estudos focalizados nesta temática proporcionou algum referencial de estudo, nomeadamente na definição das seguintes palavras-chave:

- Liderança;
- Cultura Colaborativa;
- Coordenação;
- Planificação;
- Boas práticas;

Assim sendo, os estudos de Lima (2002) revelam que apesar de todas as transformações por que têm passado as escolas, o ensino continua a ser, essencialmente, uma atividade desenvolvida em isolamento pelos professores.

Contudo, a reflexão que tem sido realizada sobre a profissionalidade docente e sobre os contextos sociais do ensino não tem contemplado a forma como os professores organizam o seu trabalho no interior das escolas e a forma como abordam a sua interdependência mútua enquanto profissionais.

Nestes estudos, analisa-se a dimensão relacional do trabalho dos professores em duas escolas, encarando-se o isolamento profissional dos docentes não como uma desvantagem, mas sobretudo como um fenómeno social que continua a predominar nas escolas, apesar dos esforços evidenciados por muitos para alterar esta situação.

Por outro lado, Guerra (2002) remete para uma metáfora que permite compreender alguns dos fenómenos inerentes às organizações escolares, conduzindo-nos ao que não se vê, ao que está oculto por trás daquilo que nos apercebemos à primeira vista.

São abordados os meandros da cultura, a rede de relações formais e informais, os significados dos costumes e das normas. De entre muitos outros aspetos, relativos à organização escolar, destaca-se a referência à importância da ação colegial, na medida em que o aperfeiçoamento dos professores pode ser obtido a partir do diagnóstico, da análise e da experiência partilhada. Neste sentido, tratam-se temas como a planificação conjunta do desenvolvimento do plano curricular, a potenciação das tarefas de investigação em equipa, a autonomização de professores e equipas, a organização do corpo docente e o estímulo da criatividade organizativa.

Morgado (2005) realça que a profissionalidade docente deve ser um ato de criação, com todas as vicissitudes implícitas ao ato criativo. Nesta perspetiva de análise, assumindo-se o ato educativo como um ato de criação, enfatiza-se o papel do professor enquanto profissional criativo, que vive o paradoxo da rotina exigida pela centralidade do currículo e procedimentos instituídos, e a audácia.

Por seu lado, Fullan e Hargreaves (2001) apelam ao profissionalismo, como requisito ao aperfeiçoamento contínuo das escolas, tratando-se de um processo que conduz a ganhos no sucesso dos alunos, pois é destacada a necessidade de deixarmos de ser “eus solitários”, para nos sentarmos à volta de uma mesa ou de várias e tentarmos resolver, como “eus solidários”, os problemas que nos afetam, mas que vão sobretudo atingir os alunos se não os resolvermos colegialmente nos microssistemas dos nossos grupos de trabalho/ reuniões/ turmas, etc.

Ainda Hargreaves e Fink (2007) sustentam a inevitabilidade de identificação e de conjugação de estratégias que garantam a sustentabilidade da liderança.

A necessidade da escola responder às mudanças exigidas pelas reformas educativas exige que a liderança tome consciência do que significam essas mudanças, do que se exige, se é exequível e desejável, e sobretudo como garantir a sustentabilidade e durabilidade das ações da gestão escolar.

1.3. Questões de investigação.

Questão geral:

Qual o papel das lideranças na promoção do trabalho colaborativo?

Subquestões:

- Qual o papel do coordenador de ciclo na sua função de gestor de recursos humanos e materiais?
- De que forma o coordenador de ciclo supervisiona e exerce a supervisão no órgão de gestão que coordena?
- Que situações se verificam na escola indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo, reflexivo e sistemático por parte da equipa de coordenação pedagógica?
- Quais os processos e situações de colaboração e de reflexão utilizados pelos elementos da equipa de coordenação pedagógica?
- Quais os obstáculos que condicionam os processos de natureza colaborativa e reflexiva?
- Quais as boas práticas de trabalho colaborativo na Escola?
- Quais as alterações que os elementos da equipa de coordenação estão dispostos a adotar?

PARTE I. Enquadramento Teórico do Estudo

1. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

Todas as escolas são dotadas de uma cultura, valores e procedimentos próprios. No entanto, o modo como se organizam não é alheio à contextualização política, económica e social em que estão inseridas. Deste modo, as imagens construídas sobre a escola enquanto organização têm sido sustentadas em pressupostos teóricos distintos.

Baseada nos modelos clássicos de organização e administração industrial de Taylor (1906) e Fayol (1916) é desenvolvida a imagem da escola como empresa partindo de uma concepção economicista e mecanicista do homem. A escola é entendida como uma estrutura organizacional hierárquica, centralizada na figura do diretor. Privilegia a uniformidade curricular, as metodologias dirigidas para um universo coletivo, a uniformidade na organização dos espaços e horários e a progressão ou retenção dos alunos fundamenta-se na avaliação dos conteúdos adquiridos.

Por seu lado, a evolução do capitalismo e da democracia conduziu ao desenvolvimento da racionalidade burocrática. «A racionalidade traduz-se na previsibilidade e na certeza face ao futuro, na consensualidade sobre os objetivos, na correta adequação dos meios aos fins, nas tecnologias claras, nos processos de decisão e de planeamento estáveis» (Licínio, in. Costa, 1996,p.84).

Weber (1904) desenvolveu um dos quadros teóricos e conceptual, aplicado pela grande maioria das empresas. Destacam-se algumas das características desta teoria burocrática aplicada à escola: «o legalismo, a uniformidade pedagógica, a impessoalidade nas relações humanas, o formalismo e a rotina das ações quotidianas, o centralismo das decisões e a hierarquização segundo o modelo piramidal» (Formosinho,1985,p.8).

Mayo (1932) ao introduzir o fator humano no contexto organizacional contribui para o desenvolvimento da concepção da imagem da escola como democracia.

Esta imagem assenta nas teorias das relações humanas e comportamental. Dewey (1959) destacou o facto de a escola estar ao serviço da sociedade e a sua importância na mudança social, no sentido de estar orientada para um modelo de funcionamento democrático.

Mais tarde, Moreno (1974), ao apresentar a escola como comunidade educativa democrática, revela que as suas vantagens decorrem do reconhecimento da dignidade e igualdade como pontos de partida condicionantes de toda a ação, a aceitação de um projeto educativo comum e polarizador dos esforços pessoais de todos os elementos da comunidade, a participação dedicada dos professores, alunos, pais e sociedade e o desenvolvimento de um clima de relações humanas afetivas através da participação efetiva na tomada de decisões.

Segundo Costa (1996), o desenvolvimento da imagem da escola como arena política assinala uma transformação nas concepções dominantes na análise organizacional.

A Escola é entendida como um sistema político em miniatura, cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes, nos contextos macro-sociais. Os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objetivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados. As decisões escolares, tendo por base a capacidade de poder e de influência dos diversos grupos desenrolam-se e obtêm-se, a partir de processos de negociação. Deste modo, «interesses, conflitos, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado nesta abordagem organizacional» (Costa, 1996,p.73).

Na mesma linha de ruptura dos modelos políticos surge a conceção da escola como anarquia organizada. Surge, como uma realidade complexa heterogénea, problemática e ambígua. Perspetiva-se que o seu modo de funcionamento revele intenções, objetivos e estratégias vagas e pouco claras, por vezes desordenadas, imprevisíveis e improvisadas.

Os diversos processos organizativos como a planificação e a avaliação, mais do que as tecnologias decorrentes de pressupostos de eficiência ou de eficácia organizacional, assumem um carácter essencialmente simbólico.

Finalmente, a imagem da escola como cultura revela o domínio da perspetiva cultural das organizações educativas e que tem sido desde os anos oitenta, uma das abordagens mais exploradas mas, também, uma das mais controversas. Um dos aspetos dessa controvérsia parte da assunção de que cada escola é diferente de qualquer outra.

É precisamente este pressuposto que leva a optar por esta imagem de escola, utilizando-a como lente de análise do presente estudo.

1.1 A imagem da escola como cultura

O rápido desenvolvimento económico do Japão no pós 2ª Guerra Mundial, simbolicamente designado por “milagre económico japonês”, suscitou o interesse por parte dos economistas em estudar o fenómeno, devido à necessidade de explicação desse rápido desenvolvimento e da identificação dos indicadores definidores da eficácia. De facto, o sucesso japonês, associado ao fenómeno da eficácia, suscitou interesse de estudo, sobretudo no meio académico americano.

Com efeito as conclusões destes estudos sugerem que na base da justificação do “milagre económico japonês” estariam algumas das características culturais deste povo, tais como a valorização atribuída ao trabalho como bem supremo, o rigor, a disciplina, a obediência, a capacidade de organização, a liderança e a perícia.

Destacaram-se autores como Deal e Kennedy (1988), que definiram como indicadores da eficácia das organizações a existência de «uma cultura forte, com valores, mitos, heróis e outros elementos simbólicos identificados e partilhados pelos membros da organização» (Costa, 1996,p.124).

Associada a esta ideia, está também a de uma gestão liderada por chefias carismáticas que, por serem fundadores ou portadores de um perfil psicológico forte e persuasivo, gerem a cultura da organização de uma forma contundente e determinada.

Como noutras interpretações, já citadas, o conceito de cultura organizacional estendeu-se à organização escolar que, novamente segundo Deal:

As escolas eficazes são aquelas que, ao longo dos tempos, construíram um sistema de crenças, suportado por formas culturais que atribuem significado ao processo educativo. Do mesmo modo que, como as empresas, as escolas exibirão valores e crenças partilhadas, heróis e heroínas bem conhecidos e amplamente participados, histórias positivas e um grupo informal dedicado cujos membros trabalham diligentemente para manter e fortalecer a cultura (citado em Costa, 1996,p.127).

No âmbito deste paradigma de análise, pode-se identificar o Projeto Educativo como o documento base da construção da imagem da escola como cultura se nele estiverem expressos os valores a incutir e definidas as linhas de atuação exigidas aos diferentes intervenientes do processo educativo.

Subjacente a esta interpretação da organização escolar como cultura, será pertinente apreender o papel da liderança neste processo.

O enfoque na liderança é inerente, uma vez que uma instituição como a escola, que nasce de um “sonho”, para que seja bem alicerçada, tem de se fundamentar em pressupostos e estratégias sólidas.

Segundo Guerra (2002):

É inerente à liderança a capacidade de coordenar todo o projeto educativo; estimular professores; incentivar o aperfeiçoamento; fomentar o espírito coeso de equipa; investigar sobre práticas; favorecer um clima positivo; desenvolver valores; impulsionar o entusiasmo; ajudar quem precisa; a liderança não pode ser responsabilizada por tudo. Há pré-requisitos ou fatores condicionadores: existência de um corpo docente profissional, formado, motivado e corresponsável. (p.150)

Ainda nesta perspetiva, a definição das linhas orientadoras do modo como o poder deverá ser exercício, destaca também o projeto educativo como documento de gestão estratégica, na medida em que o modo como está distribuído e é exercido o poder numa organização define o seu modelo organizativo e é dialeticamente dele dependente, evidenciando também a visão organizacional.

Segundo *Cohen*, «o poder é legitimado quando os indivíduos que o exercem são investidos de autoridade. A autoridade humanista aposta no desenvolvimento das pessoas – é entendida como um processo» (citado em Vicente, 2004,p 35).

Bárzano (2008) valoriza, ainda, os seguintes conceitos: “responsabilidade”, no sentido de que a comunidade escolar e a liderança devem responsabilizar-se pela implementação da autonomia; “possibilidade”, porque numa escola autónoma existe uma partilha de uma visão comum dependente de um processo de comunicação eficaz e eficiente; “oportunidade”, numa perspetiva de que uma escola autónoma tem mais oportunidades e maior sentido de responsabilidade. Oportunidades que dependem da mestria pessoal, modelos mentais e pensamento sistémico.

Como já foi referido, nesta imagem da escola, o exercício da ação educativa insere-se numa lógica de comunidade, de entrega e de competência por parte de todos os educadores.

Para um entendimento mais concreto desta abordagem, será igualmente pertinente aludir ao conceito de cultura colaborativa associada aos valores, introduzido por Sergiovanni (2004):

Na cultura colaborativa, a Escola surge como grupo humano que, através de um conjunto alargado de interações complexas, se vai estruturando como um sistema de aprendizagem solidário de uma dada cultura organizacional....No

referente aos “valores”: a autoridade moral permite que a escola, como uma comunidade, fale com os professores, alunos e pais através de uma moral. As comunidades morais são resultado de um pacto. (p 27 e 89)

Também, o estudo de Postman (2002) realça a importância da opção das escolas adquirirem uma narrativa própria que, ao ser fundamentada, fortalecerá as aprendizagens:

A finalidade destas figuras ou imagens é exatamente a de nos encaminhar o espírito para uma ideia e, em particular, para uma história – não uma história qualquer, mas o género de história que fala das origens e imagina um futuro, constrói ideais, estabelece normas de conduta, é fonte de autoridade e, acima de tudo, proporciona um sentido de continuidade e de propósito. (p.22)

Finalmente e não menos importante, a referência aos estudos de Day (2004) e Flores (2004) por destacarem a figura do professor, no sucesso escolar:

O trabalho dos professores deverá concentrar-se em conceder um papel mais ativo aos alunos, para que estes adquiram um conhecimento mais profundo da disciplina construído sobre os seus interesses, capacidades e conhecimentos já adquiridos e, neste sentido, deverá inovar-se para comprometer os aprendentes. (citado em Lapo, 2010,p.104)

Esta conceção de escola impõe, deste modo, processos e dinâmicas definidas num projeto educativo.

2. A PLANIFICAÇÃO EDUCATIVA

A Planificação Educativa pressupõe uma organização que sustente o dinamismo dos indivíduos que dela fazem parte. Sugere-se esta ideia, a partir da definição de alguns autores do conceito de organização, nomeadamente:

González, associação permanente de indivíduos; *Chiavenato*, ato de organizar, estruturar e integrar os recursos; Etiozoni, organização criada para alcançar objetivos específicos; *Teixeira*, processo de estabelecer relações entre as pessoas e os recursos disponíveis; *Lawrance*, coordenação das diferentes atividades de contributos individuais com a finalidade de efetuar transações planeadas com o ambiente. (Vicente, 2004,p.18)

No que se refere à organização escolar, a finalidade da gestão pedagógica deverá passar pela criação de condições que promovam as aprendizagens dos alunos. Neste sentido, será pertinente identificar essas condições. Os estudos de Guerra sugerem, para isso, a seguinte postura da organização e gestão escolar: «as novas necessidades, a aprendizagem com os erros, a nova produção

teórica, a capacidade de inovação permitem albergar esperanças sobre a mudança» (Guerra,2002,p.134).

Noutra perspetiva, Sergiovanni (2004) propõe:

Uma teoria para a organização escolar deve ser baseada em ideias e deve pôr as ligações morais em evidência. Deve invocar imagens sagradas das escolas e deve levar os presidentes dos conselhos executivos, professores, pais e alunos a gerirem-se a si próprios. Todas as teorias de liderança salientam a ligação das pessoas ao trabalho que realizam. As ligações satisfazem as necessidades de coordenação e de compromisso que qualquer empreendimento deve satisfazer para ter sucesso. (p.59)

Sugere-se, assim, a tónica numa escola que do ponto de vista organizacional, se propõe como um local de ternura, assente no respeito mútuo e no sentido de responsabilidade.

Por outro lado, a percepção dos objetivos da educação e o conhecimento profundo das opções curriculares são igualmente o ponto de partida da planificação educativa. Nesse aspeto, o estudo de Postmam (2002), ao problematizar a finalidade da educação, será uma importante base de reflexão por sugerir a organização do ensino por tema:

Esta é uma ideia progressiva visto que aponta para a necessidade de trazer sentido à educação, ao mesmo tempo que rejeita explicitamente a sentença corrente que assegura que várias disciplinas do currículo nada têm a ver umas com as outras (...). Seria útil se a formação dos professores e dos administradores dedicasse alguma atenção à história das disciplinas, para que pudesse haver percepção de como, quando e porquê foram formadas essas mesmas disciplinas. Os antigos Gregos tinham um currículo organizado à volta do estudo das “ harmonias” e, desta forma aglomeravam (como disciplinas) principais a aritmética, a astronomia, a música e a geometria. (p.121 e 124)

Importa realçar que, subjacente à planificação educativa, está a elaboração do projeto educativo. Documento esse que, como já foi salientado noutro momento, será uma estratégia de gestão pedagógica ao estabelecer as linhas educativas da escola.

A este propósito, Guerra (2002) define o seguinte referencial, a ter em conta, na elaboração do Projeto Educativo:

Critérios que articulam a participação de toda a comunidade; princípios que orientam a integração no contexto social; critérios de convivência; valores que se consideram prioritários no funcionamento; opções linguísticas, se as houver; critérios em torno da coeducação e a ausência de outras determinações; critérios para se conseguir a integração; princípios para a correção ou compensação das desigualdades sociais; princípios da avaliação institucional.

Para que este documento não constitua um conjunto de “enunciados de carácter excessivamente abstrato do tipo fazer homens/ mulheres felizes, ou conseguir cidadãos livres... (p.119)

Subjacente à definição dos objetivos está igualmente a imposição de metas de sucesso.

Hargreaves e Fink (2007) fazendo a analogia da planificação educativa sustentável com os objetivos ecológicos, referem que:

As metas impostas externamente são, por vezes, necessárias para fazer com que os indivíduos ou instituições relutantes obedeçam a novas políticas – por exemplo, as metas de redução da poluição impostas aos fabricantes industriais. Mas a imposição de metas de sucesso a curto prazo às escolas e aos alunos, ao invés de estabelecer, conjuntamente, um acordo sobre os objetivos a atingir, levanta dois problemas fundamentais: sentimento de fracasso e de desilusão. (p.70)

A propósito, os mesmos autores destacam o estudo de Spillane, por ter demonstrado que escolas com professores qualificados e uma liderança eficaz conseguiram utilizar as metas e os resultados ao nível do sucesso dos alunos, para pressionarem os docentes, de forma a trabalharem mais para conseguirem melhorias reais no ensino- aprendizagem. Em contrapartida, as escolas situadas nas comunidades mais pobres, com professores menos qualificados e com alunos pouco motivados, utilizaram essas mesmas metas com base no medo, adotando soluções pouco ricas e superficiais, do ponto de vista educativo e moral, para melhorarem os resultados e conseguirem a compreensão para não dizer cumplicidade e benesses, diante dos superiores hierárquicos.

Aprender a ensinar melhor não é algo que se consiga de forma rápida ou fácil. A investigação dos referidos autores mostrou que, «mesmo os melhores de entre os melhores professores precisam de tempo para tomarem consciência das novas exigências das reformas, para compreenderem o que elas significam e para interpretar as implicações na sua prática» (Hargreaves e Fink, 2007,p.71).

Neste sentido, defende-se a “escolaridade lenta”, já experienciada na Finlândia e em aspetos mais focalizados, como o da flexibilidade do currículo, no Japão, Singapura, China e no Reino Unido com a reforma educativa designada por excelência e divertimento:

- Inicia a aprendizagem formal mais tarde
- Reduz o número de testes
- Aumenta a flexibilidade curricular
- Coloca a ênfase na alegria
- Não apressa a criança
- Reabilita a brincadeira, assim como os propósitos.

A planificação entendida, nesta perspetiva, implica uma liderança que:

...não apressa o currículo, através de uma aposta em objetivos básicos prescritos e pré-programados, ignorando todas as restantes aprendizagens. Ela não transforma toda a aprendizagem em algo severo, de produtivo e de testável, a tal ponto que a escola, os alunos e os docentes comecem a perder a alma”.(Hargreaves e Fink, 2007,p. 75)

A defesa da aprendizagem profunda contraria as conveniências momentâneas e circunstanciais, bem como as reformas educativas que assentes na estandardização e na massificação, têm privilegiado os resultados imediatos.

Neste sentido, novamente os mesmos autores defendem que uma liderança assente no princípio da sustentabilidade se fundamenta em pressupostos educativos baseados na profundidade e na durabilidade. «...tal liderança é capaz de afirmar alto e em bom som o que a maioria dos educadores já murmura em privado – que as metas de curto prazo e os progressos anuais tidos por adequados não só não fazem sentido, como são, até, um absurdo total»(Hargreaves e Fink, 2007,p.77).

Seguindo este ponto de vista, a proposta do desenvolvimento do “profissionalismo interativo”, de Formosinho e Machado (2009), constitui uma estratégia para atingir a proclamada autonomia organizacional e profissional.

O ensino em equipa resultou, segundo os estudos de Lima (2002), de imperativos legais, como por exemplo a introdução da Área Escola e mais tarde a Área de Projeto e o Estudo Acompanhado no Currículo, de esforços cooperativos informais entre professores, de iniciativas da própria organização escolar e da criação de equipas educativas.

Neste sentido, importa distinguir as dimensões do modelo de “equipas educativas”, para um entendimento das implicações do “profissionalismo interativo”, na organização escolar. Formosinho (2009) apresenta o enquadramento das três dimensões organizacionais da escola, organizada por equipas educativas:

- O agrupamento dos alunos - relativiza o fator turma ao introduzir uma lógica de constituição de grupos flexíveis, baseados nos diferentes patamares das aprendizagens.

Exige um planeamento mais cuidado do que exige a organização por turmas, contempla atividades que podem requerer mais do que um tipo de agrupamento (grande grupo, grupo médio, grupo pequeno, trabalho independente), sendo que cada um deles serve para a consecução de objetivos distintos, adequa-se melhor a certas atividades, põe em jogo poderes de ação muito concretos, desenvolve atitudes e habilidades específicas e exige procedimentos pedagógicos idóneos, material didático apropriado, espaços próprios e instalações distintas. (Garcia, (1989),Ciscar e Uria, (1986),Lázaro, (1987),Orden (1969). Citados em Formosinho e Machado,2009,p.41)

- A Integração Curricular – Os professores que trabalham em equipa propõem um conjunto de saberes e de atividades que consideram pertinentes e desenvolvem um plano de execução.

Estimula-se, assim, a participação de todos os membros da Equipa Educativa em todas as fases do processo de desenvolvimento curricular, desde a tomada de consciência dos problemas com que se deparam, bem como das suas causas estruturais, até à incrementação de ações conducentes à resolução dos mesmos. (Formosinho e Machado, 2009,p. 42)

- As equipas multidisciplinares - Os professores disponibilizam-se em «idear e praticar um esquema de trabalho» Warwick (1972). Nesta fórmula organizativa, não é o gestor escolar mas são os profissionais quem decidem pôr em comum» (Formosinho e Machado, 2009,p.42). Este modelo de organização introduz uma nova lógica de funcionamento da escola, mas parece estar longe de abarcar todas as dimensões da organização escolar, nomeadamente a não contemplação do papel da liderança neste processo.

Porém, constata-se que a aplicação deste modelo desencadeou nas escolas a necessidade de criação de estruturas de gestão intermédia, com o objetivo de operacionalização e viabilização de processos de execução.

O ensino em equipa cria condições para uma especialização no ensino, sem perder a consciência do programa educativo, e exige uma estruturação vertical, isto é, a criação do cargo de coordenador de equipa, escolhido entre os diretores de turma do respetivo ano de escolaridade. (Formosinho e Machado, 2009,p. 49)

Este modelo de organização intermédia supõe que todos os elementos participem cooperativamente na planificação. Fullan (2002).

Por isso o estilo de liderança de topo deve centrar-se mais em criar um clima no qual a ação tenha lugar do que em liderar a ação propriamente dita de cada equipa, mais em proporcionar a emergência e afirmação das lideranças intermédias do que em dirigir toda ação das equipas (Formosinho e Machado, 2009,p. 51).

3. LIDERANÇA SUSTENTÁVEL

Valorizado o documento base que é inspirador e orientador da cultura escolar (Projeto Educativo), há que recordar que a escola nos últimos anos, tem passado por profundas transformações, nomeadamente a massificação, que a tornaram, numa organização cada vez mais complexa. Esta evidência exigiu lideranças e professores preparados para lidar com a heterogeneidade de

alunos, com capacidade de dar resposta às exigências de uma sociedade em permanente mudança e, simultaneamente, desempenharem com rigor todas as funções inerentes à especificidade da profissão docente.

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

Porém, «em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar» (Hargreaves e Fink, 2007,p.11).

De facto, um ensino consistente e com qualidade implicam um esforço contínuo de ações que denotem, segundo Bastone, numa analogia com o mundo empresarial:

a responsabilidade dos diretores, a transparência das decisões, a honestidade da ação, a decência no trato, a sustentabilidade nas atitudes e abordagens, a diversidade, assim como o equilíbrio e igualdade na gestão de todas as relações e a humanidade, manifestada no respeito pelo direito dos cidadãos. (Hargreaves e Fink, 2007,p.17).

A sobrecarga de iniciativas e a instabilidade resultante das políticas reformistas, no campo social, económico, político e educativo, têm provocado na escola a incapacidade de assimilação de uma cultura organizativa, bem como a tendência para estilos de gestão escolar baseados no imprevisto e na ação pouco planificada e sobretudo concertada, como já foi salientado noutro momento.

Os efeitos da standardização do ensino, nos E.U.A, provocado pelo impacto da legislação *No Child Left Behin (2001)* poderá constituir um exemplo significativo das dificuldades da ação educativa, uma vez que:

Originou uma crise iminente de obtenção de diplomas, o estreitamento do currículo e a criatividade na sala de aula restringiu a capacidade distintiva das escolas inovadoras; alargou o hiato na aprendizagem entre as escolas de elite e as outras; encorajou estratégias dissimuladas e calculistas para subir os resultados dos testes; minou a confiança e a competência dos professores, porque o ritmo e as prioridades das reformas deixaram-nos sem tempo nem flexibilidade para darem resposta às necessidades dos alunos, ou até para classificarem os seus trabalhos a tempo e horas; provocou a erosão das comunidades profissionais, pôs os professor uns

contra os outros, lutando sozinhos, tentando sobreviver ao impacto do leque avassalador de requisitos de reforma no plano curricular e no da avaliação; precipitou o aumento da taxa de stress, de demissões e de baixa permanência no ensino; instigou e amplificou a resistência à mudança; criou um acelerado carrossel de sucessões de liderança. (Hargreaves e Fink, 2007,p.24)

A situação descrita aconteceu à escala global e concretamente em Portugal, nos últimos trinta anos.

De facto, a administração escolar tem-se confrontado com um conjunto de exigências e de reformas curriculares difíceis de acompanhar de uma forma reflexiva e assertiva.

Esta perspetiva de análise constitui a vertente perversa da democratização e massificação do ensino, não obstante os benefícios sociais e de progresso económico daí decorrentes.

Para ultrapassar esta consequência paradoxal surgem propostas de novos pressupostos e iniciativas assentes em políticas educativas sustentáveis.

O termo de sustentabilidade utilizado no âmbito ambientalista tem sido aplicado noutras áreas, nomeadamente na educativa. Fullan (2005) define a sustentabilidade educativa como a «capacidade de um sistema para se envolver nos aspetos complexos de um aperfeiçoamento contínuo, consistente, com valores humanos profundos» (Hargreaves e Fink, 2007,p. 31).

Nesta perspetiva, os referidos autores sugerem sete princípios da liderança sustentável: a “profundidade” das aprendizagens; a “durabilidade” dos aspetos fundamentais transmitidos e geridos pelas várias sucessões de líderes; a “amplitude” da ação através da distribuição de funções e de tarefas; a “justiça”, uma vez que a prosperidade não prejudica o ambiente circundante, nomeadamente das outras escolas, partilhando o conhecimento e o sucesso com elas; a “diversidade” das estratégias do ensino aprendizagem; a “disponibilidade” de recursos utilizados prudentemente e sem desperdício e, finalmente, a “conservação”, no sentido de que a preservação da memória e do património permitem construir um futuro ainda melhor.

A liderança sustentável identifica o conceito de eficácia com a institucionalização da “escola aprendente” e na aposta numa postura de ajuda à comunidade.

Os líderes sustentáveis não mudam de rumo, mostram-se unidos, persistem junto das pessoas e mantêm-se vivos; inspiram os outros; são humanos. Por vezes, poderão desiludir as suas escolas e sentir-se desiludidos consigo próprios. O mesmo acontecerá com os sistemas onde lideram (...) dão importância à sua própria renovação e não se sacrificam demasiado, quando servem a comunidade. (Hargreaves e Fink, 2007,p. 328 e 329)

4. A CULTURA COLABORATIVA

Subjacente à defesa de uma liderança sustentável está a distribuição de funções em alternativa à delegação uma vez que se acredita que a distribuição de funções inspira os professores, os alunos e os pais a procurarem, criarem e explorarem oportunidades de liderança que contribuam para a aprendizagem profunda e ampla de todos os estudantes.

Os responsáveis escolares preocupam-se por encontrar estratégias promotoras do sucesso dos alunos, acreditando que o segredo desse propósito está na forma como se processa a distribuição de liderança.

Por isso, a distribuição da liderança nas escolas e noutras organizações não constitui apenas uma «questão de bom senso: é, do ponto de vista da responsabilidade moral, o que é necessário fazer» (Hargreaves e Fink, 2007,p.132).

Porém, os estudos indicam que os efeitos da liderança do diretor no sucesso escolar são, em grande medida, indiretos, uma vez que os diretores melhoram a aprendizagem dos alunos, ao influenciarem os professores que afetam essa aprendizagem.

Os mesmos estudos também indicam que os professores parecem desenvolver-se mais e ter mais sucesso, quando são envolvidos num sistema que dá forma aos processos e às práticas pelos quais são responsáveis.

Contudo, tanto o envolvimento dos professores nos processos como as estratégias utilizadas nesse envolvimento e comprometimento têm sido questionados pelos referidos estudos.

Segundo Fullan e Hargreaves (2001) existem professores eficazes que poderiam tornar-se melhores e outros ainda mais competentes se as oportunidades lhes fossem facultadas, nomeadamente pelo facto de se encontrarem inseridos num meio em que predominasse uma cultura de trabalho colaborativo.

Contudo, quando se refere a cultura profissional dos docentes, como já, noutro momento, foi salientado, há que considerá-la uma fração peculiar da cultura de cada escola, isto é, há que ter em consideração, determinados tipos de comportamento, sentimentos e valores partilhados, que caracterizam os indivíduos de um grupo e a forma como estes se relacionam e organizam. Guerra (2002)

Deste modo, surge a pertinência em analisar as culturas dos professores, com base em realidades coletivas, em interações interpessoais e intergrupais, mais do que as realidades individuais. Lima (2002).

Poderá então inferir-se que se encontra subjacente neste processo uma certa indução profissional, que se pretende enriquecedora e proveitosa para os professores e alunos. Todavia, o trabalho dos professores desenvolve-se sobretudo de uma forma solitária e individualista, sendo que cada um assume a total responsabilidade desse trabalho, sem que, na maior parte dos casos, ocorra qualquer intervenção à atuação do próprio professor.

De uma forma geral, os professores regem a sua atuação pelo seu sentido profissional, sem intervenção direta ou indireta, de uma entidade superior (Diretor e Coordenador de Ciclo, por exemplo). Deste modo, cada um possui a sua própria identidade, tendo esta sido adquirida, por sua vez, em ambientes de cultura escolar que privilegiam simultaneamente a autonomia e o trabalho individual.

Esta cultura de individualismo, acrescida de uma visão de incerteza em relação ao futuro, desenvolve barreiras à partilha de ideias e de experiências. Segundo Hargreaves e Fullan (2001):

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

Pode depreender-se que estas práticas são largamente responsáveis pelo atrofiamento do processo educativo e limitador do crescimento e desenvolvimento profissional.

O estudo de Lima (2002) alerta que o desenvolvimento do currículo escolar, construído na perspetiva de um sistema educativo de qualidade, pressupõe práticas colaborativas entre os professores:

O poder destas práticas passa, em grande medida, pela possibilidade de os professores construírem e desenvolverem o currículo para os seus alunos de uma forma que seja contextualizada, sensível e pedagogicamente consequente. A colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos. Isto não ocorrerá se os professores não tiverem a possibilidade de utilizar coletivamente, o desenvolvimento do currículo como um instrumento eficaz e flexível na promoção deste tipo de aprendizagens,

daí as verdadeiras culturas de colaboração no ensino serem incompatíveis com modelos curriculares padronizados e centralizados. (p.8)

O trabalho dos professores deve, deste modo, «enquadrar-se, de uma forma sensata, para que os objetivos escolares sejam realizados e os professores têm de estar suficientemente motivados para fazer o que é necessário» (Hargreaves e Fink, 2007,p.59).

Porém, estas deduções excessivamente psicológicas, acerca da forma como os professores representam o seu papel e o seu mundo profissional correm o risco de poderem ser compreendidas de uma forma pouco sustentável.

A este propósito Lima salienta que existe essa ideia. Sarason (1982) chamou a atenção para o facto de que praticamente tudo o que sabemos sobre a cultura da escola deriva de uma psicologia individual implícita ou explícita.

A forma de evitar as limitações inerentes a esta «psicologização dos comportamentos docentes é examinar as suas características culturais enquanto grupo social» (Lima,2002,p.17).

Deste modo, surgiram várias concepções em torno do conceito de cultura das escolas. As que assentam numa base idealista, que dão enfâse ao conhecimento que os professores "utilizam" para definir as suas situações de trabalho e outras que valorizam as crenças e os valores. Lima (2002) alerta para o facto de ambas «ignorem as práticas (por exemplo, os costumes, os rituais, e as cerimónias), como parte integrante do sentido antropológico original do termo Cultura» (Lima, 2002,p.18).

Nóvoa distancia-se desta concepção projetando para além das "bases conceptuais" e dos "pressupostos invisíveis" (valores crenças e ideologias) as "manifestações verbais e conceptuais (linguagens e metáforas);" as manifestações "visuais e simbólicas" (logótipos e uniformes) e as "manifestações comportamentais" (rituais e cerimónias).

Lima (2002) numa perspetiva de definição do conceito de uma forma, o quanto possível, mais abrangente e completa, acrescenta a componente da informalidade dos modos de relacionamento:

Com efeito, no estudo das culturas organizativas dos professores podemos estar mais perto daquilo que eles valorizam, observando os seus comportamentos - nomeadamente os informais -, do que perguntando-lhes o que pensam Nias, Southworth e Yeomans, (1989) ou observando a sua conduta em situações planeadas formalmente (por exemplo, nos conselhos de turma ou nos conselhos pedagógicos. (p.19)

Numa outra direção, o mesmo autor coloca também uma questão pertinente:

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

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

Torna-se, portanto, necessário e fundamental aprofundar o conhecimento sobre as dinâmicas e as formas de trabalhar dos professores, de modo a permitir a melhoria das suas práticas, da sua formação e do seu desenvolvimento profissional, para que se encontrem preparados para responder aos desafios que diariamente lhes são colocados. Para alcançar os objetivos anteriormente referidos, é defendida por Day (2001) a criação de mecanismos de apoio nas escolas, que constituem simultaneamente um apoio ao desenvolvimento profissional, que envolva oportunidades destinadas ao aperfeiçoamento profissional, permitindo uma articulação entre a visão pessoal e a organizacional,

com vista à implementação da estratégia global de atuação sustentada por Guerra (2002).

Devem deste modo, ser implementadas ações que «encorajem a compreensão e a confiança, as noções de falibilidade humana (em vez de infabilidade), a colaboração em vez da competição, a participação e sentido de posse, em vez da passividade e condescendência». (Day, 2001,p. 175).

Hargreaves (2003) destaca que a colaboração e a cooperação entre os professores permitem o surgimento de uma energia criativa, que origina novas ideias, que lhes permite usufruir de mais e melhores oportunidades de desenvolvimento e realização profissional, das quais resulta uma maior eficácia com os seus alunos.

Acrescenta ainda o conceito de comunidades de aprendizagem profissional, como promotor do “surgimento dessa energia criativa”. Assim sendo, alerta-se para a necessidade de distinguir os propósitos das comunidades de aprendizagem profissional e as seitas da formação para o desempenho:

Comunidades de aprendizagem profissional	Seitas de formação para o desempenho
Transformar para o conhecimento	Transferir conhecimento
Inquirição partilhada	Requisitos impostos
Informadas pelos dados	Impelidas pelos resultados
Certezas situadas	Falsas certezas
Soluções locais	Guiões padronizados
Responsabilidade conjunta	Deferência perante a autoridade
Aprendizagem contínua	Treino intensivo
Comunidades de práticas	Seitas de desempenho

(Hargreaves, 2003,p. 247)

Este paradigma de análise poderá ser constituído como um instrumento de análise, na detecção e compreensão das distintas formas de cultura colaborativa existentes em cada escola.

5. AS FALÁCIAS DA PARTICIPAÇÃO

As escolas não têm oferecido «nem um pensar rápido, nem um conhecimento lento. Pelo contrário, disponibilizam grandes doses de conteúdos ou listas infundáveis de aspetos para memorizar e testar» (Hargreaves e Fink, 2007,p.67).

Ainda, os mesmos autores lembram que a implementação de determinadas reformas educativas que, sob a égide da profissionalidade e da melhoria das condições de trabalho docente, apenas pretenderam garantir a adesão e a

lealdade dos professores. Foram reformas que corporizaram o “artificialismo retórico”, uma estratégia que levou os docentes” a colaborar de boa vontade na sua própria “exploração”.

Embora exista uma sintonia sobre as vantagens da cultura colaborativa como estratégia promotora do sucesso escolar, foram já indicadas algumas das situações paradoxais que ao provocarem percepções distintas sobre o conceito, contribuem também, para um certo descrédito das vantagens do trabalho colaborativo.

Assumido que o desenvolvimento profissional docente e a autonomia curricular são condições do trabalho colaborativo e que a noção e compreensão destas duas valências dependem da visão de educação que cada individuo tem, será pertinente refletir sobre as dinâmicas desta correlação.

Morgado (2005) apresenta quatro concepções distintas do papel do professor enquanto profissional, bem como do entendimento do desenvolvimento curricular:

- Profissional técnico: herança do pensamento positivista, que em termos educativos defende que o profissional do ensino deve orientar-se por regras. O conhecimento pedagógico relevante é, sobretudo, aquele que se pode apresentar como técnicas ou métodos de ensino. O desenvolvimento curricular assume um discurso científico e uma lógica burocrática.

Gundy é referenciada, ao assinalar que o ensino entendido como uma aplicação técnica, isto é, como uma tarefa dirigida para a obtenção de resultados ou produtos previamente definidos, não é uma mera prática criativa. Pelo contrário limita os docentes a práticas meramente reprodutivas (...). A autonomia curricular e a capacidade de deliberação e os juízos avaliativos reduzem-se, assim, a um conjunto de destrezas e de regras que devem ser seguidas. (Morgado, 2005,p. 38)

Este entendimento levanta ainda a questão da dificuldade que se coloca ao professor para lidar com aquilo a que Jackson e Torres (1968) designaram por currículo oculto. De facto:

tem vindo a constatar-se que, para além do currículo explícito, isto é, o conjunto das aprendizagens que intencionalmente se pretende que os estudantes concretizem na escola, o currículo oculto desempenha um papel de destaque na configuração de significados e valores dos quais a comunidade docente e mesmo a discente não costumam estar plenamente conscientes, mas que nem por isso deixam de ser cruciais na forma como se desenvolve cada individuo. (Morgado, 2005,p.40)

Foi precisamente esta incapacidade do professor enquanto técnico, de resolver os dilemas enunciados que levou à emergência de outros modelos de profissionalidade docente;

- Profissional reflexivo: Shon propõe um modelo de racionalidade prática ou humanista. Parte da necessidade de «resgatar a base

reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma como se abordam as situações problemáticas da prática» (Morgado, 2005,p.41).

- No campo educativo, considera-se que é fundamental que os professores desenvolvam competências que ultrapassem o conhecimento científico que lhes permitam lidar com as situações imprevistas do ensino.

Atribui-se a Stenhouse o entendimento do «ensino como prática reflexiva de classe docente como profissional reflexivo. «Apela ao desenvolvimento de uma postura crítica por parte da classe docente e destaca o protagonismo que deve assumir no desenvolvimento curricular» (Morgado,2005,p.43).

Crundy acrescenta ainda a perspectiva de conceção de currículo como prática de interação entre alunos e professores.

Este paradigma exige ao professor uma atitude de constante reflexão, de forma a encontrar estratégias conducentes ao bem do aluno. Porém, estas práticas reflexivas são essencialmente individuais e focalizadas no trabalho de sala de aula, não estando previstas reflexões de natureza institucional e social.

O currículo é entendido como um processo a ser interpretado e contextualizado.

Erickson e Frederick alertam para o facto de «só ser possível que os professores se convertam em agentes ativos de investigação da sua própria prática, se os especialistas universitários não se apropriarem da sua voz» (Morgado, 2005,p.47).

- Profissional crítico: Os estudos Kemmis, Gundy e Contreras proporcionaram uma visão mais alargada e abrangente ao destacarem o contexto institucional como determinante e condicionador das práticas da sala de aula. «Os professores, quando entram na escola, deparam-se com uma estrutura organizada em função de determinados preceitos, normas, interesses e valores, que norteiam e regem a vida da instituição, consubstanciando uma determinada cultura escolar» (Morgado, 2005,p.50).

Contreras alertou que, estando o trabalho do professor condicionado a fatores estruturais, a sua reflexão «pode ver-se impedida de ultrapassar os seus limites, isto é, de ir mais além da experiência e dos

círculos viciosos em que aqueles se encontram envolvidos» (Morgado, 2005,p. 51).

Para ultrapassar esta questão, os estudos de Grundy evoluem no sentido de projetarem o ensino numa perspetiva crítica e imbuído de um certo interesse emancipatório e organizá-lo a partir de três princípios basilares: «os aprendizes devem ser participantes ativos no programa de aprendizagens; a experiência de aprendizagem deve ser significativa para o aprendiz; a aprendizagem deve ser orientada no sentido crítico» (Morgado, 2005,p. 52).

Esta teoria designada por modelo sociocrítico, reivindica uma perspetiva, global, estratégica e política do ensino. O que implica que «o professor adote uma postura política: o professor, sem se fechar na sala de aula, quer fazer ver aos alunos o mundo» (Morgado, 2005,p.53).

Esta intenção obriga a que os docentes definam claramente os seus referentes políticos e morais e que se comprometam com a cultura escolar da escola a que pertencem.

No que diz respeito ao currículo, este é assumido como um espaço dialético onde se interligam os interesses dos professores, do ministério da educação, dos alunos, das editoras, etc. Shirley Gundy salienta que «faz sentido falar de currículo como uma práxis, isto é, uma postura que envolve simultaneamente ação e reflexão» (Morgado, 2005,p.54).

Porém, esta práxis libertadora do “academismo” pode incorrer na adoção de posturas e procedimentos com ” contornos de “endoutrinação” que o eventual comprometimento de uma atitude colaborativa em liberdade.

- Profissional da contemporaneidade: Projeta-se um professor reflexivo, crítico e interventivo, que privilegia na relação que estabelece com os alunos o «despertar valores, atitudes e procedimentos imprescindíveis para o convívio democrático e a edificação de sociedades mais justas e solidárias» (Morgado, 2005,p. 55).

Verifica-se que a evolução e a emergência destas tendências não foram alheias ao circunstancialismo social, económico, político e cultural vivido. De facto, assistimos, «na modernidade a momentos de emancipação e de libertação, mas paradoxalmente a posturas de ceticismo e de descrença que resultam na assunção de que não existe um saber universal, mas sim saberes que se reconfiguram e transmutam vertiginosamente, saberes cada vez mais heterogéneos» (Morgado, 2005,p.60).

A propósito, Gómez adverte para a existência de uma:

Complexa constelação de peculiaridades que definem o pensamento pós moderno: a incerteza da ciência e da moral; a perda da fé no progresso; o pragmatismo como forma de vida e pensamento; o desencanto e a indiferença e o cinismo; a autonomia, a diversidade, a descentralização e a responsabilização; a primazia da estética sobre a ética; o respeito pelas diferenças e o multiculturalismo”. (Morgado, 2005,p.62)

O mesmo autor, fazendo a correlação do atrás enunciado com o ensino, defende que a atuação do professor da modernidade deve ser integrada com cada um dos modelos abordados. Elias (2008) constata que cada professor possui a sua própria identidade, tendo esta sido adquirida por sua vez, em locais cuja cultura privilegia a autonomia e o trabalho individual dos professores, pelo que, na generalidade das escolas, se assiste a uma descoordenação de atividades e objetivos ou metas a atingir, assentes numa multiplicidade de interesses, ausência de controlo de pequenos grupos e complexos processos de tomada de decisões. Peres (citado em Elias, 2008) refere-se às escolas como “anarquias organizadas”, caracterizando-as como sistemas “debilmente articulados”, que dificultam um trabalho de parceria entre os diversos atores que protagonizam a cultura escolar.

O trabalho solitário que conduz ao isolamento, como já anteriormente foi referido, associado a uma cultura de individualismo e de incerteza em relação ao futuro, constituem barreiras à partilha de ideias e de experiências. Hargreaves e Fullan, (2001). Segundo os mesmos autores, e recordando o que já foi referido noutra momento:

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

Pode depreender-se que estas práticas são largamente responsáveis pelo atrofiamento do processo educativas e limitadoras do crescimento e desenvolvimento profissional.

Há ainda que ter em atenção a excessiva exigência colocada pela tutela sobre os professores, que se vêm na necessidade de serem superprofessores, pois na tentativa de resolver todos os problemas, são atribuídas ao professor todas as tarefas, deveres e responsabilidades possíveis, cabendo-lhe não só o

papel de professor, mas também o de colmatar todas as situações para as quais o sistema educativo não consegue dar resposta, tais como os de instrutor, facilitador da aprendizagem, animador, catalisador empático de relações humanas, educador cívico, social e moral, promotor de atividades curriculares fora da sala de aula, animador cultural, entre muitos outros papéis, verificando-se um desfasamento entre as metas que se pretendem atingir e as «reais condições de trabalho nas escolas e de formação dos professores, o que provoca o desânimo e a desmotivação de muitos docentes» (Jesus, 2000,p.14).

Para além disso, o mesmo autor destaca:

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

Contudo, conforme alertam Alves, Flores e al, (2010) deve analisar-se cuidadosamente o conceito de cultura colaborativa, quer no seu sentido, quer na sua aplicação, pois se este conceito for deficientemente interpretado, pode enveredar-se por caminhos que não traduzem benefícios educativos e sociais, quer para alunos, quer para professores, encaminhando os últimos para uma cultura profissional que não é complementada com oportunidades de desenvolvimento profissional e de crescimento pessoal.

Baseando-se em trabalhos anteriores de Hargreaves, sobre os modelos da cultura escolar, que têm distintas implicações no modo de trabalhar dos professores e suas oportunidades de desenvolvimento profissional, Day (2001) refere quatro formas distintas de trabalhar e interagir profissionalmente – o individualismo, a balcanização, a colaboração confortável e a colegialidade artificial, muito embora estes métodos possam não ser estanques, podendo nas escolas manifestar-se mais uns do que outros ou, dependendo das situações, dos momentos e dos contextos, uma miscelânea de vários.

Relativamente ao individualismo, pode considerar-se que este é o método de trabalho mais comum nas escolas, de acordo com os diversos autores já mencionados a este respeito e que já foi salientado noutra momento. Contudo, refira-se que esta pode ainda ser uma estratégia de adaptação, que não indicia necessariamente a pouca receptividade dos professores a outras formas de

trabalho ou uma resistência à mudança, mas constituir uma forma de economizar o tempo e a energia necessários para responder de forma imediata a todas as exigências do dia-a-dia.

No que respeita à balcanização, pode considerar-se que este é um método de trabalho desenvolvido sobretudo por pequenos grupos, verificando-se uma comunhão de propósitos entre os seus elementos, embora o grande objetivo possa não ser exatamente o sucesso da organização, mas sim o do grupo, de modo a que este se destaque, usufruindo de um estatuto, de uma influência e de recursos acrescidos, comparativamente com outros grupos, como é o caso dos departamentos disciplinares.

É ainda de salientar que esta forma *fechada* de trabalhar condiciona a partilha e a troca de experiências entre os diversos grupos, considerando uma visão mais alargada e abrangente de desenvolvimento profissional. Day (2001) considera ainda que:

uma cooperação disfarçada pode ser entendida como colaboração ou colaboração confortável, sendo este um processo ligeiramente superficial, que se sustenta numa camaradagem ao nível pessoal, havendo alguma partilha de experiências e materiais, planificações curriculares elaboradas em conjunto, troca de conselhos e uma preocupação em resolver questões de ordem sobretudo prática, que surgem a curto prazo, tendo os docentes que renunciar a uma maior ou menor porção da sua independência. (p.130)

Porém, este método de trabalho deixa um vazio no que diz respeito ao crescimento e desenvolvimento profissional, pois marginaliza a análise e reflexão sistemáticas sobre os processos utilizados, pelo que, ao invés de se promover escolas mobilizadas, ou com aprendizagem enriquecida, estas mantêm-se imobilizadas ou com aprendizagem empobrecida. Hargreaves e Fullan (2001)

Finalmente, Day (2001) refere-se à “colegialidade artificial” reportando-se a Hargreaves (1994) como um processo que menospreza as competências dos professores e a sua capacidade de avançar, de fazer mais e melhor, pelo facto de ser imposto e possuir diretrizes de natureza sobretudo administrativa, perdendo-se a espontaneidade e as ações voluntárias orientadas para o desenvolvimento, tornando-se os processos improdutivos e diminuindo as intenções dos professores de colaborar em interação (Alves, Flores e al, 2010).

Poderá deste modo, inferir-se que «pode reduzir a inovação e as soluções imaginativas dos problemas individuais, pois a suscetibilidade à inovação mais recente e o pensamento de grupo acabam por predominar» (Hargreaves e Fullan, 2001,p.25). Neste sentido, a colaboração entre os professores passa por uma atitude conformista no que se refere à colaboração imposta.

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

Outro elemento, que parece ser consensual, reside no facto das reformas educativas, particularmente em Portugal, terem sido alvo de resistências do coletivo docente, mesmo que, formalmente, tenham sido discutidas e sujeitas a largos consensos.

Gitlin considera mesmo que as tendências da cultura escolar, ao invés de contribuírem para as transformações pretendidas, têm essencialmente induzido o desenvolvimento de habilidades técnicas e de gestão, o isolamento dos professores e um certo distanciamento em relação aos alunos. (Morgado 2005,p.80).

Como justificação, Viñao aponta o facto das sucessivas reformas ignorarem a existência de um conjunto de tradições e regularidades institucionais sedimentadas ao longo do tempo. Eisner advoga que existem certos elementos e/ou características da cultura docente – tais como as crenças culturais sobre o conhecimento, o ensino e a aprendizagem, a tendência de os docentes porem em prática situações que viveram como estudantes, rotinas pedagógicas instaladas, a persistência de determinadas normas escolares, o isolamento dos professores, a organização curricular por disciplinas, entre outros. Thurler sublinha que o fator da estabilidade quando se converte na lógica dominante da organização corre o risco das suas características positivas (o sentimento de pertença, o carácter previsível das circunstâncias, a ordem, a tranquilidade, a certeza, a comodidade, a clareza, etc.) desaparecerem para dar lugar à imobilidade, ao protecionismo e ao medo da desordem.

Stoll e Fink adiantam que a cultura organizacional da escola depois de implementada tem tendência a tornar-se fixa. Os professores ao recearem os conflitos, assumem os propósitos legitimados pela instituição que se esperam deles. Morgado (2005)

O propósito de uma liderança sustentável passa então pela consciencialização das realidades descritas e pela adoção de posturas reflexivas que conduzam a práticas de organização escolar assertivas, por parte das equipas diretas que lideram num determinado contexto.

6. O LADO OCULTO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

O assumir que cada escola é única, embora sujeita aos condicionalismos legais, organizativos e sociais comuns, responsabiliza os seus dirigentes, como anteriormente foi salientado, a perspetivarem uma lógica de responsabilidade baseada nos pressupostos da interrogação, indagação, observação, reflexão, compreensão, diálogo, intervenção, melhoria, partilha e divulgação. Guerra (2009)

Conhecer o funcionamento da escola é condição de implementação de estratégias de melhoria assumidas por toda a comunidade escolar.

Falta, também penetrar em cada escola e saber o que se passa dentro dela. Porque no seu interior existe uma disputa ideológica, tensões entre as pessoas e escalões, conflitos mais ou menos explícitos, poder mais ou menos camuflado, relações entre as pessoas....Tudo o que se passa no interior da escola conforma uma cultura na qual se misturam diversas subculturas. A escola sempre foi chamada acertadamente cadinho de culturas. ... Neste caldo de cultura que é a escola trabalham professores e formam-se indivíduos. (p.9,160 e 161).

Esta interpretação da organização escolar impõe o desenvolvimento de uma liderança escolar, assente naquilo que o referido autor designa por “metáfora do triângulo”.

Os principais eixos desta teoria baseiam-se no pressuposto de que são condições de melhoria da escola a existência de equipas de liderança que assumam, realmente “querer, saber e poder” desempenhar a função para a qual foram designados ou eleitos. É frequente identificar-se nas escolas equipas de liderança que não assumem plenamente esta triangulação com todas as implicações que daí advêm para a comunidade escolar.

Para além disso, sublinha-se a necessidade da coerência, pertinência e adaptação do discurso, das atitudes e das práticas no desempenho profissional.

Finalmente, as perplexidades do quotidiano e as exigências de resposta internas e externas conduzem à adoção de desempenhos fundamentados na investigação, no aperfeiçoamento e na inovação.

Uma equipa diretiva alicerçada nestes princípios reúne os requisitos indispensáveis à identificação das contradições e dos paradoxos da realidade escolar.

Seguidamente, serão enunciadas algumas das perplexidades da vida escolar que, de uma forma mais ou menos assumida, condicionam e determinam as culturas escolares.

As equipas diretivas são formadas, na sua maioria, segundo uma lógica de competência, de legalidade, de democracia, de cooperação, de colaboração e de comunhão de princípios. No entanto, as diferenças, os interesses, as motivações e as ambiguidades de cada elemento contrariam essa lógica.

O apelo à representatividade e à participação democrática é um determinativo legal, político, social e cultural. Todavia, como adverte igualmente Guerra (2000) referindo-se, neste caso, ao Conselho Escolar:

Não se pratica a representação. Cada um dos membros do Conselho Escolar está representado no seu escalão, requerendo um nível de comunicação, informação e discussão que exige um tempo e uma atitude. Nem sempre sucede assim. A pressa, a falta de cultura democrática, a simplificação dos processos, o evitar conflitos abreviam ou eliminam estes mecanismos de representação. (p.176)

Não será arriscado fazer a mesma analogia em relação às dinâmicas de funcionamento das equipas diretivas e mesmo ao nível do conselho pedagógico. De facto, a sensação de inoperância, resultado do dirigismo explícito ou camuflado, a má organização, a escassez e por vezes nula informação, e a monopolização da intervenção de alguns dificultam e frequentemente impedem a participação, o empenho e o entusiasmo dos outros.

De igual forma, também existe uma cultura oficial que apregoa objetivos consensuais que são muitas vezes revestidos de superficialidade e de contradição.

Assim sendo, se por um lado, institucionalmente são defendidas lógicas de colaboração, de partilha de aprendizagem de valores e de desenvolvimento de competências de cidadania, verifica-se que «cada professor age na sua sala de aula, cada aluno é responsável pelo seu rendimento e aprendizagem. A cultura escolar é uma cultura de rendimento. Não se valorizam tanto os esforços como os resultados» (Guerra, 2000,p.195).

Igualmente, assiste-se tendencialmente à uniformidade das práticas e do desenvolvimento de rotinas promotoras da eficácia.

Desta forma, segundo Watson (1982):

A cultura da organização e das organizações no seu contexto inclui os seguintes conceitos-chave: expectativas (que esperam os indivíduos daqueles que ocupam cargos ou dos grupos que a organização contém?), prescrições (que acham os indivíduos que deveriam acontecer vs. o que esperam que ocorra, normas, valores e símbolos. (Guerra 2000,p. 196)

O estudo de Goodson (1993) introduz um aspeto relevante da vida escolar e que também já foi evidenciado, noutra momento: «a disciplinarização do conhecimento facilita a perda de visão do conjunto da escola, estimula a competitividade entre grupos disciplinares em função de interesses corporativos, dificulta o recurso à interdisciplinaridade e descarta os interesses dos próprios alunos» (Morgado, 2005,p.88).

Assim, embora sejam apregoadas as vantagens do trabalho colaborativo, e o próprio currículo oculto o exija, esta realidade existe e é um desafio para qualquer liderança que acredite nas vantagens do trabalho colaborativo na escola.

Frequentemente, assistimos à valorização de momentos de convívio na vida escolar, porque existe a convicção de que esses momentos, bem como os rituais e os atos simbólicos, já salientados anteriormente promovem os afetos e a cumplicidade entre os membros de uma comunidade educativa. Na verdade, como sugere Hargreaves (1998) a cultura colaborativa resulta da espontaneidade, do voluntarismo e da imprevisibilidade.

De facto, as características enunciadas pressupõem « que as culturas colaborativas eclodam no seio das escolas, não podendo estar sujeitas, nem dependentes, de legislação que as regule»(Morgado, 2005,p.105).

Por outro lado, Hargreaves (2000) chama a atenção para que não se circunscrevam, meramente a momentos conviviais ou "puros amontoados de equipas" que se reúnem para analisar dados em conjunto, depois das aulas terminarem, mas "colegiais e exigentes" quanto aos níveis de empenhamento e de debate crítico.

De notar, também, que a promoção de um espaço escolar onde os seus membros cuidam uns dos outros e se sentem-se recompensados por lhe pertencerem é um processo moroso. A propósito, Thurler (2004) salienta que:

As atividades de cooperações profissionais baseiam-se numa série de atitudes que devem ter sido construídas com antecedência – capacidade de ajuda e apoio mútuo, confiança e abertura, participação individual nas decisões coletivas, clima afetivo, bom humor, camaradagem, expressar o reconhecimento pelos outros -, sob pena de os esforços despendidos não satisfazerem as expectativas criadas, nem se repercutirem na organização. (citado em,Morgado, 2005,p.104)

7. O TRABALHO COLABORATIVO NUMA LÓGICA DE CULTURA DE RESPONSABILIDADE

As escolas que mantêm alguma continuidade na liderança e na equipa de professores conservam a energia emocional coletiva que, de outro modo, seria esgotada nos esforços exigidos pelas circunstâncias e pelos contínuos apelos à mudança. Hargreave e Fink, (2007).

A propósito, Fineman (2000) afirma «que o trabalho emocional é um ato de amor, produtor de energia» (Hargreaves e Fink, 2007,p.267).

De acordo com o primeiro relatório produzido pelo «projeto, a investigação sobre o cérebro mostra que as emoções orientam a atenção, a aprendizagem, a memória e o comportamento. As instituições escolares que funcionam como comunidades aprendentes envolvem ativamente os professores e os alunos na aprendizagem» (Hargreaves e Fink,2007,p.269)

Sempre que esteja em causa a introdução de alterações, a liderança sustentável deverá procurar, na memória institucional, situações que possam ser reinventadas e melhoradas.

Em vez de fundar novas estruturas, instalar novas tecnologias e contratar novas pessoas, segundo Abrahamson (2004), «os líderes da mudança indolor empenham-se em encontrar, reutilizar, redistribuir, e recombina os elementos dispersos que a organização já possui» (Hargreaves e Fink 2007,p. 275).

A liderança sustentável não aplica uma postura perante o conhecimento, a experiência e dos profissionais como desperdícios descartáveis, mas, pelo contrário, como recursos valiosos.

O segredo do sucesso advém da capacidade de reconhecimento dos mais experientes. «A sabedoria e a memória organizacional dos professores têm de fazer parte da solução para a mudança educativa e não apenas para o problema». (Hargreaves e Fink, 2007,p.282). Mas, não basta. A promoção do entusiasmo dos novos professores constitui o desafio. A propósito, Morgado (2005) salienta:

Apesar das boas intenções que recheiam os discursos dos responsáveis políticos e educativos, a verdade é que não se tem assistido a uma valorização do professorado, que permanece mergulhado numa séria crise de identidade, bem patente nas taxas de abandono do ensino e nos crescentes sinais de mal-estar docente. Além disso, a atividade docente tem sido uma potencial fonte de stress, muito pela pressão a que os docentes têm estado sujeitos, associada à injustiça de serem frequentemente apontados como os principais (ou mesmo únicos) responsáveis pelos insucessos do sistema. (p.109)

Assumindo esta questão, a liderança sustentável promove a formação como promoção da excelência pedagógica, porque «alarga os reportórios dos professores, desenvolvendo entre eles redes que ligam salas de aulas, níveis de ensino, e departamentos e acrescenta elementos suplementares de ensino

informado pela investigação, através da formação e do desenvolvimento, quando a escola ainda não os possui» (Hargreave e Fink, 2007,p.324).

Apesar das imposições legais não serem determinantes na incrementação da cultura colaborativa, ela poderá ser uma porta aberta para a sua institucionalização. O Decreto - Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, art. 42º e seguintes, ao definir o modo como, em cada escola, são constituídas as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, induz a essa lógica de organização. Por outro lado, esta perspetiva coloca a questão sobre qual o posicionamento do diretor.

Esta visão do diretor comprometido com a escola que aprende é nova para muitos diretores com experiência, que segundo Senge e Fullan (2002) «chegaram ao cargo graças à sua aptidão para tomar decisões e resolver problemas, mais que para aqueles que chegaram lá graças à sua capacidade para assessorar, formar e ajudar os outros a aprender» (Formosinho e Machado,2009,p.66).

PARTE II. Estudo Empírico

1. A METODOLOGIA

Só a partir das suas ações, das suas expressões fixas, dos seus efeitos sobre os outros poderá o homem aprender sobre si próprio: ou seja, ele aprende a conhecer-se apenas por um processo indireto de compreensão. O que fomos outrora, como nos desenvolvemos e nos tornámos no que somos, aprendemo-lo através de palavras mortas escritas no passado, de juízos há muito formulados...Nós só nos compreendemos a nós mesmos quando transferimos a nossa experiência vivida para todo o tipo de expressão das nossas vidas e das vidas das outras pessoas. (Dilthey, citado em Richman (1976:163) citado em Stake, (2009,p. 51)

Considera-se adequada a metodologia do Estudo de Caso para esta investigação, no sentido de viabilizar o entendimento da situação, recorrendo a métodos qualitativos.

«Estudamos um caso quando ele próprio se reveste de um interesse muito especial, e então procuramos o pormenor da interação com os seus contextos» (Stake,2009,p.11). Esta abordagem poderá ser geradora de hipóteses e de descobertas, permitindo compreender a complexidade inerente à dinâmica do exercício do cargo de coordenação pedagógica, numa perspetiva de cultura colaborativa.

Não se pretende com esta opção fazer asserções a partir da interpretação dos dados analisados, nem tão pouco retirar conclusões precipitadas. «Um bom estudo de caso é paciente, reflexivo, disponível para acomodar outra perspetiva de um caso. Uma ética de cautela não é contraditória com uma ética de interpretação» (Stake, 2009,p. 28).

Por outro lado, a necessidade de um melhor entendimento da realidade, apesar de implicar uma ação interventiva e empática, não deverá ser fator de perturbação normal do caso, através de uma observação discreta ou de análise dos registos.

Esforçamo-nos por entender como os atores, as pessoas a ser estudadas, veem as coisas. Finalmente, é provável que as interpretações do investigador recebam mais ênfase do que as interpretações das pessoas estudadas, mas o investigador de um caso qualitativo procura preservar as múltiplas realidades, as perspetivas diferentes e até contraditórias do que está a conhecer. (Stake, 2009,p. 28)

Além disso, nos estudos qualitativos as questões de investigação orientam-se geralmente para casos ou fenómenos, procurando padrões de relações imprevistas, mas também de outras já esperadas. O contato direto e imediato

com as circunstâncias vividas no espaço escolar, as indicações e por vezes constrangimentos que vão surgindo obrigam ao redirecionar das observações.

A característica principal da investigação qualitativa é a centralidade da interpretação. As descobertas não são mais do que asserções.

Segundo Erickson (1986), dada a intensa interação do investigador com as pessoas, quando faz o trabalho de campo ou noutras situações, dada uma orientação construtivista para o conhecimento, dada a atenção à intencionalidade e ao sentido do eu participante, por muito descritivo que seja o relatório, o investigador acaba por oferecer, em última análise, uma visão pessoal. (Stake, 2009,p.57)

Nesta perspetiva, para ultrapassar este possível constrangimento da investigação, propõem-se uma “ descrição densa”, “compreensão experiencial” e realidades múltiplas” nos estudos de caso de carácter qualitativo.

A busca de significados complexos não pode ser simplesmente incorporada ou capturada retrospectivamente. Denzin e Lincoln (1984). Esta busca parece exigir uma atenção contínua, uma atenção raramente corroborada quando instrumentos dominantes de recolha de dados são listas de verificação ou itens de inquérito objetivamente interpretáveis. Um papel interpretativo contínuo do investigador ganha notoriedade nos estudos de caso qualitativos. (Stake, 2009,p. 58)

Garcia (1995) propõe sete princípios fundamentais que deverão estar presentes na metodologia dos Estudos de Caso:

- 1) totalidade; 2) particularidade; 3) realidade; 4) participação; 5) confidencialidade; 6) negociação; 7) acessibilidade.

Estas palavras, segundo o autor, refletem as dimensões mais genuínas e específicas do Estudo de Caso, uma vez que: a “totalidade”, se relaciona com a necessidade de que exista acordo entre a delimitação natural do caso, definida pelo investigador e os sujeitos incorporados pelo caso; a “particularidade”, associada com a imagem real e única da situação estudada; a ” realidade” cria imagens da realidade e simultaneamente faz parte da mesma realidade; a ”participação” do investigador no caso deve ser ativa; a “confidencialidade”, no sentido de que a utilização da informação obtida não pode pôr em causa os participantes no estudo, devendo-se, para tal, assegurar a veracidade do caso sem, no entanto, perder o rigor analítico; a ”negociação“, todo o percurso da investigação passa quer pela negociação da informação a ser utilizada, quer pela negociação de perspetivas e significados entre os participantes. Finalmente, a “acessibilidade”, no sentido de que a linguagem empregue deve ser comum, refletindo a realidade estudada nos seus próprios termos, garantindo que a informação passe para as pessoas, possíveis leitores que não possuem

conhecimentos especializados no que respeita a este tipo de literatura, mas que, no entanto, a ela devem ter acesso.

Pardal e Correia (1995) recusam as críticas ao Estudo de Caso que apontam como limitação o poder de generalização e a desvalorização da utilização de um quadro teórico, uma vez que consideram que não é só o poder de generalização que dá rigor científico a uma metodologia. Consideram, ainda, que um estudo com rigor poderá dar origem a outros estudos mais profundos, desde que a recolha de dados seja apoiada por um quadro teórico e que aqueles tenham como apoio hipóteses construídas de forma metódica.

Coutinho (2011) contribui, ainda, nesta abordagem do propósito dos Estudos de Caso com as perspetivas de:

Yin (1994) explorar, descrever ou ainda explicar; Guba e Lincoln (1994) relatar ou registar, descrever situações ou factos, proporcionar conhecimento e por último comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso; Ponte (1994) descritiva e analítica; Merriam (1998) descrever, interpretar e avaliar; Gomez et. al. (1996) explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar”.(Coutinho,2011,p.295)

Sabendo-se que as ações das pessoas estão impregnadas de subjetividade, por serem construídas sob relações que se estabelecem entre os sujeitos, e que as mesmas são influenciadas pelo contexto onde se desenvolvem, considera-se ser o paradigma interpretativo aquele que melhor permite compreender o modo como os sujeitos experimentam, percebem, criam, modificam e interpretam a realidade em que estão envolvidos. Neste caso, a dinâmica criada pela equipa de liderança pedagógica, na promoção do trabalho colaborativo.

A opção deste paradigma, parte dos critérios que lhe são inerentes e que pelos pressupostos em que assentam permitem conduzir a pesquisa e determinar as opções tomadas. Lukas e Santiago (2004), com o objetivo de comparar as características identificadoras dos paradigmas positivistas, interpretativo e crítico, construíram um referencial, que em resultado da opção tomada (o interpretativo) serão apenas, estes, os referenciados:

Denominações	Humanista; Naturalista; Hermenêutico; Qualitativo; Ecológico; Fenomenológico
Fundamento Teórico	Fenomenologia
Natureza da realidade (ontologia)	Múltipla; Dinâmica; Construída; Holística; Divergente; Interna, Subjetiva
Lógica	Indutiva/Descritiva; Interpretativa
Tipo de conhecimento	Explicação; Ideográfica; Hipóteses de trabalho; Prático; Indutivo
Finalidade da investigação	Compreender; Interpretar; Descobrir significados Hipóteses de trabalho
Valores	Incluídos, Explícitos, Influentes

Ética	Intrínseca
Relação: sujeito/objeto	Dependência; Inter-relacionadas; Implicação do investigador
Relação teoria e prática	Relacionadas, unidas; Retroalimentação mútua
Papel da teoria	As construções teóricas emergem da situação
Estilo do investigador	Seletivo
Desenho do estudo	Emergente
Quadro da Investigação	Natural
Condições para a recolha de dados	Livre

(Coutinho,2011,p.211)

2. CARATERIZAÇÃO DO ESTUDO

O estudo decorreu no ano letivo de 2011/12 e foi, geograficamente, enquadrado no concelho de Cascais, numa escola privada, com cerca de mil e trezentos alunos e cem professores e educadores, que integra todos os níveis de escolaridade do ensino não superior que, após solicitação de autorização da Diretora Geral e da equipa de Coordenação Pedagógica, prontamente acederam em colaborar.

Através da consulta dos Projetos Educativos e Curricular desta Escola e do seu Regulamento Interno elaborou-se uma caracterização da mesma. A escolha desta escola foi uma opção intencional, como já foi referido.

Face ao desenho metodológico apresentado, os participantes do estudo foram a do observador participante do estudo, no desempenho do cargo de Diretora Pedagógica, a Diretora Geral, os cinco Coordenadores de Ciclo, e a Coordenadora da Pastoral.

Nesta investigação assume-se a equipa de liderança Pedagógica como órgão de gestão escolar de referência, através da qual, os seus elementos, ao refletirem de uma forma conjunta sobre como resolver os problemas, têm oportunidade de trocar experiências e desenvolver trabalho colaborativo. Hargreaves e Fullan (2001).

Constata-se no entanto, como foi já foi referido, que tal como o trabalho dos professores se desenvolve sobretudo de forma solitária e individualista, os elementos da equipa de liderança pedagógica, desempenhando também a função de professores, acabam, igualmente, por desenvolver práticas similares.

Efetivamente, o trabalho solitário que conduz ao isolamento, associado a uma cultura de trabalho tendencialmente individualista, constitui barreiras à partilha de ideias e de experiências, ao crescimento e aperfeiçoamento do trabalho individual e coletivo.

Neste contexto, o problema do presente estudo situa-se na análise e compreensão do papel da liderança pedagógica, na implementação de um trabalho colaborativo e reflexivo, promotor de boas práticas, conducentes a aprendizagens de qualidade por parte dos alunos de uma Escola privada, como já foi indicado. (caso intrínseco e instrumental, segundo Stake (1995, citado em Coutinho, 2011, p.296).

No processo da recolha de dados recorreu-se à pesquisa documental (Projeto Educativo e Curricular e o Regulamento Interno); à observação participante, aos Planos de Ação e à entrevista.

É neste contexto que a prática da triangulação permitirá através das «abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa (...) obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar» (Coutinho,2001,p.208).

Apesar do trabalho de triangulação, as conclusões apresentadas constituem uma leitura e uma interpretação entre outras possíveis, tendo em linha de conta o momento e o contexto em que foi efetuado, bem como os intervenientes na investigação, incluindo quem a conduziu, já que o objetivo da mesma se prende com a análise e interpretação de uma realidade educativa de uma determinada escola.

Por conseguinte, não é seu objetivo a generalização a outros contextos. No entanto é possível retirar algumas ilações, na medida em que haverá outras equipas de coordenação, de outras escolas, com situações semelhantes às analisadas e que de alguma forma possam refletir sobre a situação apresentada e eventualmente retirar algumas inferências, que lhes permitam alterar e melhorar o trabalho desenvolvido ao nível de organização e de liderança.

Outro aspeto que poderá constituir uma limitação ao trabalho desenvolvido, prende-se com o facto de, durante a realização da investigação, nos movimentarmos nos mesmos cenários dos restantes intervenientes. Se, por um lado, isso permitiu compreender com maior detalhe e profundidade o que pensam sobre determinado assunto ou o que fazem em determinadas circunstâncias, por outro, poderia de algum modo ter contribuído para que a percepção e a interpretação de algumas situações fossem influenciadas pelo nosso sistema de valores e juízo crítico. Todavia, procurámos cumprir todas as exigências éticas na forma de atuação, bem como as exigências do rigor metodológico, nomeadamente na interpretação das palavras e das ações.

3. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS BASE DE ESCOLA.

Assumindo como ponto de partida da compreensão da instituição escolar o conhecimento do seu Projeto Educativo e Curricular, será pertinente a análise destes documentos, no sentido de perceber se neles está valorizado explicita ou implicitamente os conceitos de liderança e do trabalho colaborativo.

No preâmbulo do documento está explícito:

No quadro da autonomia da Escola, o Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Escola, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades e a Memória Anual assumem-se como os instrumentos determinantes do processo de planeamento da escola. Neles está plasmado o que deve ser a educação (...):o espírito de família; a importância do aluno no seu crescimento integral e autonomia; o aprender a crescer em responsabilidade, em rigor, em autenticidade, em respeito para com todos (...). Pretende-se que o Projeto Curricular seja um documento aberto e flexível, sujeito a alterações e modificações que garantam o seu carácter dinâmico, instrumental, sempre voltado para o melhor bem do aluno.

Por este enunciado se infere que a instituição confere grande importância a este documento orientador e nele plasma alguns dos princípios fundadores desta instituição.

Na introdução do Projeto educativo, deparamo-nos com o seguinte texto:

... O Projeto Educativo das Escolas ... estrutura-se tendo como gongo a identidade e a qualidade, na medida em que nasce não apenas por imperativos legais, mas antes, e acima de tudo, do sonho do Padre ..., que idealizou uma Escola e uma educação onde o amor ... a exigência e o rigor pedagógicos assumissem um papel determinante no processo educativo. Sendo assim, este documento é fruto da reflexão sistemática, da experiência das Irmãs (...) e dos seus cooperadores ao longo dos anos com base no seu ideário e na atenção prestada à evolução das ciências sociais, pedagógicas e humanas.... A experiência adquirida valida a nossa convicção de que toda a relação com o aluno é educativa ... o conceito " educadores", referimo-nos a todos os cooperadores, independentemente das funções que desempenham na vida da Escola. O trato cordial, a atenção personalizada, a prevenção e a proximidade aos alunos são tarefas de todos. (P.E: 2)

Do texto salientam-se a ênfase nos valores humanistas e cristãos, a simbologia associada ao fundador, a experiência das religiosas e colaboradores e o suporte teórico baseado no conhecimento científico e pedagógico como linha orientadora do processo educativo da instituição.

Subjacente a esta interpretação da organização escolar como cultura, será pertinente apreender o papel da liderança neste processo.

O enfoque na liderança é explícito neste texto, uma vez que uma instituição que nasce de um sonho de um homem, para que seja bem alicerçada, tem de se

fundamentar em pressupostos e estratégias sólidas. Segundo Guerra (2002), é inerente à liderança a capacidade de:

coordenar todo o projeto educativo; estimular professores; incentivar o aperfeiçoamento; fomentar o espírito coeso de equipa; investigar sobre práticas; favorecer um clima positivo; desenvolver valores; impulsionar o entusiasmo; ajudar quem precisa; a liderança não pode ser responsabilizada por tudo. Há pré-requisitos ou fatores condicionadores: existência de um corpo docente profissional, formado, motivado e corresponsável. (p.150)

Associado a este referencial, neste documento, está integrado o documento intitulado “ Carta ao Educador”, que, associado ao simbolismo da figura do fundador e mentor da instituição, ilustra a importância da liderança no ato educativo:

Tu, que és educador e professor, tens nas tuas mãos o bem primordial de toda a humanidade: os jovens. Está atento! (...) Estuda o carácter e as potencialidades dos teus alunos, cada um deles é um ser único que também te pode ensinar muita coisa, por isso não faças com que as tuas aulas sejam uma rotina, transforma-as numa partilha de saberes e vivências, sem nunca esqueceres que és sempre tu o principal livro que os teus alunos consultam; ... a tua palavra ... sorriso ...é sempre o teu Ser que eles admiram e seguem (...) Lembra-te de que, muitas vezes, a memorização não é a melhor estratégia. Leva-os a compreender. Assim, estarás a desenvolver neles a sua capacidade de reflexão e espírito crítico ...

Na implementação dos objetivos educacionais, está igualmente definido que o diretor geral e o diretor pedagógico, os coordenadores de ciclo e de departamento, os docentes e não-docentes desenvolvem um trabalho colaborativo, no sentido de constituir um grupo coeso, no qual predomina o espírito de equipa e de entreajuda, promotor de boas práticas e sólidas aprendizagens por parte dos alunos.

No capítulo 9 do Regulamento Interno - Organização Geral, está definido o seguinte:

A Escola...organiza-se segundo os princípios de participação, corresponsabilidade, disciplina, coordenação e representatividade. Participar é um princípio básico, personalizante, integrador e democrático, eficaz no desenvolvimento harmonioso da pessoa. Deste modo, a Escola valoriza e assume como necessária a participação organizada de toda a comunidade educativa, visto que a educação é um processo comunitário.

A organização pedagógica tem o seguinte enquadramento:

- Diretor Geral:” Dirigir o centro educativo e representar o mesmo perante todas as instituições civis, eclesiais e setores da comunidade educativa; (R.I.:19)
- Diretor Pedagógico:” É responsável pela direção e coordenação das atividades educativas, sem prejuízo das competências reservadas à diretora geral, em ordem ao desenvolvimento do projeto educativo; (R.I: 20)
- Coordenador da Pastoral: ”É a pessoa responsável, por promover, animar com a diretora geral e o diretor pedagógico, em ordem à concretização dos objetivos educativos da escola segundo o projeto educativo da mesma e coordenar a ação evangelizadora da escola; (R.I.:22)

- Coordenador de Ciclo: “ É o responsável por dirigir e coordenar o conjunto das atividades educativas nesse ciclo sem prejuízo das competências reservadas à Diretora Geral e ao Diretor Pedagógico, em ordem à consecução do Projeto Educativo da Escola. (R.I.: 23)

O art.º 6 define o Conselho de Coordenação:

- 1) O Conselho de Coordenação é constituído pelos coordenadores de ciclo. É convocado e presidido pelo Diretor Pedagógico;
- 2) Reunirá ordinariamente uma vez por mês ou com a regularidade que se considere necessário;
- 3) O Conselho de Coordenação tem por funções:
 - a) Garantir um trabalho de equipa que permita um funcionamento articulado dos diferentes ciclos assim como uma atuação conjunta e global de escola;
 - b) Facilitar aos coordenadores assumir responsabilidades nas áreas que impliquem a transversalidade pedagógica entre ciclos e em processos chave associados ao funcionamento da escola;
 - c) Garantir a presença na escola de, pelo menos, dois coordenadores, durante o horário letivo;
 - d) Facilitar uma ação corresponsável, complementar e subsidiária nas competências específicas de cada coordenador. (R.I.:31)

O enfoque numa hierarquia com papéis e regras explícitas poderá indiciar estarmos perante uma liderança baseada na autoridade burocrática. Porém, a forte componente do simbólico possibilita associarmos este caso a uma liderança «baseada em autoridade moral apoiada em ideais, valores e compromissos. Procura desenvolver um espírito de partilha que ... a reagir por motivos internos» (Sergiovanni,1996,p.60).

Assume-se, assim, uma liderança que à medida que estabelece a sua autoridade, «fala como uma voz moral que substitui os sistemas de gestão e estratégias de lideranças habituais (...) Esta voz moral leva todos os elementos da comunidade educativa a conhecerem os seus compromissos e a terem uma gestão individual» (Sergiovanni, 1996,p.91).

Pretende-se que as decisões tomadas e os objetivos a atingir sejam consistentes e comuns à equipa. Neste sentido, nestes documentos estruturantes sobressai um ideal repleto de simbolismo e a valorização de uma liderança coesa, como sustentação de uma cultura de escola promotora do sucesso escolar.

Deste modo, o Projeto Educativo e Curricular de Escola e o Regulamento Interno são documentos estratégicos de liderança ao perspetivarem uma cultura escolar com uma forte envolvência humana, com os propósitos curriculares, projetos próprios e eventos de celebração facilitadores da interiorização, tolerância, sabedoria, criatividade, sentido estético e artístico.

Recordando que o propósito do estudo se prende com o objetivo de compreender o papel das lideranças na promoção do trabalho colaborativo

identificam-se, nos documentos estruturantes, neste caso, o Projeto Curricular de Escola, três estratégias que apelam ao trabalho colaborativo:

1-Áreas de Intervenção	
Organizacional	-Encontrar formas de participação da comunidade educativa
Pedagógico/Didática	-Estimular, racionalizar e enquadrar recursos humanos; -Promover a participação e a responsabilização na tomada de decisões de todos os atores educativos; -Responsabilizar os órgãos e os atores educativos pelas suas atribuições /competências
Coordenação de equipas de trabalho	-Reunião de Coordenação -Reunião de sectores
Orientação e Avaliação	-Reuniões de transversalidade de conteúdos e de atividades -Reuniões dos conselhos de turma
Programa de ocupação plena dos tempos livres	-Aulas de substituição -Atividades de enriquecimento curricular -Aulas de Apoio -Plano Nacional de Leitura -Plano Nacional da Matemática

(PCE:13 e14)

2-Estrutura do Plano Curricular	
Infantil e Pré -escolar	-As diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referência a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente (Ed. Musical e E. Física; Inglês e programa de consciência fonológica)
1º Ciclo	-No 1º ciclo, as áreas curriculares são trabalhadas por um só professor, em regime de monodocência, exceto no domínio das expressões e em algumas atividades de enriquecimento curricular. (Expressão musical e motora; catequese; Inglês, filosofia para crianças; laboratório de informática; Life skills training; programa de consciência fonológica; Projeto do Empreendedorismo)
2º e 3ºCiclo	-Transversalidade de conteúdos e de atividades -Projeto Life Skills Training -Projeto CADcoisas (Jornal de escola)
Secundário	-Transversalidade de conteúdos e de atividades

(PCE:17 a 24)

3-Organização das atividades de Ensino aprendizagem	
Atividades de desenvolvimento	-Atividades de investigação (...) testes; relatórios; fichas de trabalho; etc.
Atividades de recuperação e de orientação	-Acompanhamento Individual/Tutoria
Atividades de avaliação	-Trabalho Individual e de grupo (...); Trabalho de projeto, etc
Atividades de apoio à diversidade	-Pedagogia diferenciada
Modelos de divulgação dos trabalhos produzidos pelos alunos	-Divulgação no sítio da escola; Festa da comunidade educativa; exposições ao longo do ano, dentro e fora da escola

(PCE: 26 a 28)

Com o propósito de operacionalização do que foi enunciado são desenvolvidos planos de ação que visam desencadear processos específicos da organização escolar, como podemos constatar seguidamente:

Plano de Ação	
Atividades do Período pré e pós letivo	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos novos professores • Reflexão sobre o regulamento Interno • Reflexão sobre o Projeto Educativo e Curricular de Escola • Definição de normas a observar por Professores e alunos • Planificação por disciplinas • Articulação de Conteúdos • Definição de estratégias, metodologias e atividades (...) • Elaboração do Projeto Curricular de Turma • Harmonização de instrumentos avaliativos • Definição e discussão de critérios de avaliação • Elaboração do Plano Anual de Atividades • Serviço de exames nacionais e de equivalência à frequência do ensino básico e secundário; provas de aferição do 4º ano e projeto dos testes intermédios
Comemorações e eventos	<ul style="list-style-type: none"> • Celebração da Fundação da Congregação • Festa da Comunidade Educativa • Campanhas de solidariedade • Passeio de início de ano (por ciclos)

(PCE:31 e 32)

Este referencial constitui, aparentemente, um argumento favorável ao trabalho colaborativo, uma vez que estão definidos propósitos que determinam ações conjuntas.

Será interessante cruzar o definido no Projeto Curricular de Escola com o Plano de Ação desenvolvido pela equipa de coordenação pedagógica, neste caso, com o objetivo de planificação das atividades do ano letivo.

Como se depreende da análise documental, a equipa de coordenação pedagógica estabelece a calendarização, bem como as ações a desenvolver por todos os educadores na planificação das aprendizagens dos alunos, não de uma forma individual, mas em equipa.

A definição de um plano de ação de uma escola que integra todos os níveis de ensino exigirá à equipa que o concebe um conhecimento holístico da realidade escolar e uma postura de grande cumplicidade e de colaboração.

Por outro lado, verifica-se que na base de uma nova planificação está subjacente um trabalho de avaliação conjunta:

Plano de Ação: Programação do trabalho de Julho

Objetivos – Preparar o ano letivo
Campo de Aplicação – Professores e Educadores
Responsáveis: Equipa de Direção Pedagógica

	Operacionalização/Instruções	Quando
1	Reunião de Direção de Maio: Definidas as linhas orientadoras de trabalho dos meses de Julho e de Setembro.	Maio
2	1ª Reunião Geral de Professores do mês de Julho: a Diretora Geral relembra os objetivos Educacionais definidos no Projeto Educativo. A Diretora Pedagógica define os moldes da avaliação dos Sectores e dos Departamentos Curriculares. Reunião do Conselho Pedagógico: Tomada de Conhecimento da avaliação de cada Setor e Departamento. Reunião de Direção: Definição dos objetivos anuais. Reunião do Conselho Pedagógico: Análise, reflexão, propostas e aprovação dos Objetivos Anuais de Escola	Julho
3	2ª Reunião Geral de Professores do mês de Julho: A Diretora Pedagógica informa sobre os objetivos e estratégias a atingir no próximo ano.	Julho
4	Reuniões de Departamento onde são sugeridas e definidas as atividades do próximo ano. Reuniões Interdisciplinas	Ao longo do ano
5	Reuniões de Transversalidade de conteúdos e de atividades por ano	Julho
6	Conselho Pedagógico: aprovação do Plano de Atividades	Julho
7	1ª Reunião Geral de Professores de Setembro: A Equipa de Coordenação apresenta os principais eventos de escola	Setembro

Plano de Ação: Atividades

Objetivos – Operacionalizar as Atividades definidas no Plano Anual de Atividades		
Campo de Aplicação - Alunos		
Responsáveis: Professores responsáveis pela Atividade e Coordenadores de Ciclo		
	Atividade/mo de operar/instruções de trabalho	Quando
1	As atividades são definidas pela Direção da Escola, nas reuniões de Departamento, nas Reuniões de Transversalidade de Conteúdos e são incorporadas no Plano Anual de Atividades de Escola	Reuniões de Departamento de Julho Reuniões de Transversalidade por ano em Julho
2	O proponente da Atividade deverá reunir-se com o Coordenador de Ciclo a fim de definir as condições da Atividade e os Professores participantes	Ao longo do ano

3	Os Coordenador de Departamento bem com o Coordenador de Ciclo colaboram na concretização da atividade. Tratando-se de uma atividade geral de Escola os Coordenadores deverão implicar todos os professores	Ao longo do ano
4	A Atividade deverá ser avaliada (preencher impresso).	Ao longo do ano
5	A avaliação da atividade deve ser do conhecimento do Coordenador de Ciclo e do Departamento curricular ou do Conselho de Docentes	Ao longo do ano

Sublinhe-se a que na base de conceção da planificação das atividades, para lá da necessidade de orientação e definição de processos, sobressai a valorização do compromisso e da responsabilização dos intervenientes. Em toda esta dinâmica organizativa, a equipa de coordenação tem um papel fulcral, uma vez que é assumida a sua liderança em todo este processo.

A planificação em equipa, numa escola com estas características é um desafio para toda a equipa de coordenação pedagógica porque exige a cada membro da equipa um conhecimento profundo e específico do seu sector, bem como uma visão global da escola.

De facto, quando se planifica a transversalidade de conteúdos e de atividades, cada coordenador de sector conhece com detalhe a especificidade do currículo bem como os recursos materiais e humanos de que dispõe. Por outro lado, sabe que o seu sector não é estanque, no sentido que se partilham espaços, recursos humanos e orçamento global de escola,

Assinale-se que a planificação dos principais eventos da escola pode ser considerada uma estratégia de aprendizagem do trabalho de equipa por parte da liderança pedagógica. De facto, a equipa de Coordenação Pedagógica, ao perspetivar os principais eventos de escola desenvolve uma dinâmica de desenvolvimento do conhecimento e de experiência de escola que se estende naturalmente a outras áreas de organização e de reflexão, como por exemplo, para além da já referida transversalidade de conteúdos e de atividades, a organização das aulas de substituição, dinamização de projetos específicos, equipa de aplicação dos testes intermédios e dos exames nacionais e a avaliação do desempenho docente, entre outras.

Estas áreas de ação estão aliás, definidas no regulamento interno, no que diz respeito às competências do diretor pedagógico e coordenadores de ciclo.

Embora no Regulamento Interno esteja definido que a equipa de coordenação se reúne mensalmente, verifica-se que, por uma questão de otimização, as reuniões são semanais, no gabinete da diretora pedagógica, dentro de um

horário definido. Diariamente os elementos também comunicam e refletem sobre as situações da vida da escola, de uma forma informal e oportuna.

Aliás será interessante investigar sobre a natureza das questões que são definidas e resolvidas nos momentos de informalidade.

4. A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante (Apêndice A) constitui um dos principais instrumentos do estudo de caso, sendo frequentemente utilizado em complementaridade com outros métodos de recolha de dados, para futuro cruzamento de informação. Para Bogdan e Biklen (1994), este é utilizado relativamente às notas de campo, isto é, no decorrer da investigação, o investigador vai anotando num bloco ou caderno as suas observações, percepções e interpretações pessoais sobre acontecimentos e comportamentos no momento em que ocorrem, sem se socorrer de intermediários como as palavras ou documentos escritos. Deste modo, é possível efetuar uma análise do *não-verbal*, que por vezes se pode tornar mais revelador do que qualquer testemunho, uma vez que esta linguagem não-verbal permite a manifestação de condutas, sentimentos, culturas e formas de estar, que ocorrem espontaneamente. Quivy e Campenhoudt (1992).

Bogdan e Biklen, (1994) designam este instrumento por uma compilação de relatos escritos

Poderá então pensar-se neste instrumento como um documento em que são registadas as impressões de um percurso que vai sendo trilhado do princípio ao fim da investigação e que possui as vantagens de captar as impressões sobre as situações nos momentos em que estas ocorrem, sendo a informação obtida de forma espontânea, o que traduz a sua autenticidade. Assim, se as anotações efetuadas forem rigorosas, precisas e bem situadas no tempo e no espaço, estas poderão constituir critérios que confirmam a sua validade. A opção de registo de informações e impressões relativas à festa da comunidade educativa prende-se com o assumir da importância deste evento no desenvolvimento de práticas colaborativas, por parte da equipa pedagógica. (Apêndice A)

5. A ENTREVISTA

Recordando as questões de investigação:

Questão geral:

- Qual o papel das lideranças na promoção do trabalho colaborativo?

Subquestões:

- Qual o papel do coordenador de ciclo na sua função de gestor de recursos humanos e materiais?
- De que forma o coordenador de ciclo supervisiona e exerce a supervisão no órgão de gestão que coordena?
- Que situações se verificam na escola indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo, reflexivo e sistemático por parte da equipa de coordenação pedagógica?
- Quais os processos de colaboração e de reflexão utilizados pelos elementos da equipa de coordenação pedagógica?
- Quais os obstáculos que condicionam os processos de natureza colaborativa e reflexiva?
- Quais as boas práticas de trabalho colaborativo na Escola?
- Quais as alterações que os elementos da equipa de coordenação estão dispostos a adotar?

A opção pela realização da entrevista à equipa de coordenação pedagógica prende-se com a percepção de que a técnica de recolha de informação por entrevista distingue-se das outras pelo facto de depender de estratégias de comunicação e de interação humana, o que exige alguma aptidão por parte do entrevistador, que lhe permita retirar o máximo de informação relevante para o seu estudo Quivy e Campenhoudt (1992).

A entrevista permite «recolher dados descritivos nas palavras dos próprios sujeitos, que exprimem as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação e as suas experiências, permitindo ao investigador captar a forma como interpretam a realidade» (Bogdan e Biklen, 1994, p.135).

De modo a criar uma relação de confiança entre entrevistador e entrevistado, o primeiro deve tentar criar um ambiente em que o segundo se sinta confortável e à vontade para expor os seus pensamentos e convicções. Deste modo, os autores referenciados propõem que decorram alguns momentos que antecedem

a entrevista, em que os tópicos de conversa possam desenvolver-se descontraidamente.

Antes de proceder à entrevista, há que cumprir alguns requisitos, nomeadamente divulgar o objetivo da entrevista e a sua importância para o trabalho desenvolvido pelo entrevistador, solicitar a colaboração do entrevistado, garantir a confidencialidade da informação recolhida, garantir o acesso aos resultados do estudo efetuado se o entrevistado o desejar e, por fim, solicitar autorização para a gravação da entrevista em suporte áudio. Deste modo, assegura-se a proteção e a confidencialidade dos participantes Tuckman (1994). Se corretamente concebidas e aplicadas, as entrevistas permitem ao investigador retirar «informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados» (Quivy, e Campenhoudt, 1992,p.193).

Nos estudos qualitativos, as entrevistas podem permitir muita ou pouca amplitude nas respostas dos sujeitos, pelo que alguns autores as classificam quanto ao seu grau de estruturação, em diretivas ou estruturadas, semidiretivas ou semiestruturadas e abertas ou livres. Coutinho (2011). Esta classificação prende-se com o grau de liberdade que é concedido ao entrevistado na sua resposta. No primeiro tipo, o entrevistador não permite que o entrevistado se exprima de uma forma fluída e espontânea. No caso da rigidez imposta pelo entrevistador ser excessiva, a entrevista poderá mesmo transpor o campo de ação da investigação qualitativa. No outro extremo, o das entrevistas abertas ou livres, encontramos um método em que ao entrevistado é permitido que fale abertamente sobre um determinado tema, que é explorado em detalhe, tendo o entrevistador que retomar, ocasionalmente, o fio condutor da entrevista, sendo esta uma técnica reservada a entrevistadores mais experientes, que possuam um bom domínio dos temas abordados. Por fim, referimo-nos às entrevistas semidiretivas ou semiestruturadas, que embora respeitem um guião previamente elaborado, permitem alguma liberdade nas respostas dos entrevistados, apresentando ainda a vantagem de permitir a comparação entre respostas de vários sujeitos. «Também ao investigador é permitido pedir um exemplo, um esclarecimento, estimular o sujeito a responder com um sorriso, um aceno de cabeça ou outro gesto encorajador» (Coutinho, 2011,p.215).

No entanto, independentemente da forma de entrevista a utilizar, Seidman referido em Coutinho (2011) aconselha aos entrevistadores algumas estratégias, que podem contribuir para melhorar a qualidade da entrevista: ouvir mais do que falar, não interromper o sujeito e saber esperar pela resposta, respeitando os

silêncios que nos indicam que o entrevistado está a pensar e não fazer juízos de valor em relação às respostas obtidas.

No estudo, optou-se por utilizar o método da entrevista semidiretiva ou semiestruturada para entrevistar a equipa diretiva, uma vez que, sendo o guião constituído por questões previamente formuladas e ordenadas, todos os sujeitos respondem às mesmas questões, pela mesma ordem, aumentando a possibilidade de comparar as respostas, facilitando a tarefa de organização e análise de dados. Tuckman (1994).

Relativamente à entrevista elaborada para a Diretora Geral, optou-se pelo mesmo método, muito embora o guião fosse ligeiramente diferente, devido à especificidade das funções desempenhadas, que exigem algumas questões diferentes, orientadas para o que pareceu importante investigar. Todavia, este guião continha também questões semelhantes às dos Coordenadores de Ciclo e da Pastoral, colocadas de forma intencional, no sentido de permitir a comparação e o confronto de respostas na análise de conteúdo e tratamento da informação recolhida. Ambos os guiões se encontram nos apêndices desta dissertação. (Apêndice C).

Outro aspeto importante que se teve em consideração na elaboração e aplicação das entrevistas prende-se com a sua validade e fiabilidade. Embora seja mais usual que estas questões surjam associadas à investigação quantitativa, por razões que se prendem com a qualidade científica do estudo e a sua generalização a outros universos, também na investigação qualitativa esta situação se coloca, embora não de forma tão premente, uma vez que o objetivo deste estudo, como foi referido, não contempla a determinação de relações de causa e efeito numa relação linear, nem explicar fenómenos, provar hipóteses e estabelecer leis ou teorias. Por outro lado, sendo o investigador um dos *instrumentos* do estudo, que poderá sempre influenciar a interpretação dos dados com a sua subjetividade, não faz qualquer sentido equacionar a possibilidade da generalização ou replicação dos resultados obtidos. Coutinho (2011).

Deste modo, parece pertinente realçar que os dois guiões de entrevista foram alvo de uma análise detalhada, que articulou a revisão da literatura com as questões colocadas e os objetivos específicos de cada uma, de modo a se verificar se estes constituíam um contributo para responder às questões parcelares de investigação, uma vez que é com base nas respostas encontradas para estas questões que se estará em condições de responder à pergunta de

partida. A verificação das entrevistas efetuadas assumiu a forma de uma grelha, que poderá ser consultada nos apêndices do presente trabalho. (Apêndice B).

A referida grelha parece ser coerente, convenientemente articulada e suficientemente clara na sua interpretação, o que poderá constituir um critério de validade destes instrumentos. Salieta-se ainda que não foi dispensada a consulta do especialista que tem acompanhado e orientado este estudo, que deu a sua anuência relativamente à forma como as entrevistas foram concebidas e verificadas.

Nos dois guiões de entrevista elaborados, um para o diretor geral e outro para a equipa de coordenação pedagógica e de pastoral, optou-se por uma estrutura semelhante, conforme se pode constatar no (Apêndice C). Ambos possuem cinco grupos temáticos iguais, que por sua vez se encontram divididos em subgrupos temáticos, num total de doze, sendo apenas diferentes em dois subgrupos. Relativamente ao número de questões colocadas este é diferente, uma vez que foram elaboradas no sentido de recolher a informação que pareceu pertinente. No caso do guião da entrevista da Diretora Geral, foram colocadas vinte e duas questões, enquanto no guião da entrevista destinada à Coordenação Pedagógica foram colocadas vinte e cinco. Tal diferença deve-se à tipologia e à quantidade de informação que foi considerada suscetível de ser recolhida.

5.1 Condução das Entrevistas

As entrevistas foram realizadas na escola em que se efetuou o estudo. Antecipadamente, foi combinado o dia, o local e a hora com todos os entrevistados. As entrevistas realizaram-se entre os dias quinze e dezoito de Maio e a sua duração foi, aproximadamente, de vinte minutos. Com o consentimento prévio dos entrevistados, optou-se pela gravação áudio de todas as entrevistas.

Saliente-se que a amizade e a proximidade existentes com todos os entrevistados facilitaram a tarefa da entrevista.

As gravações áudio foram transcritas pela ordem da sua efetivação, sendo codificadas com as designações A,B,C,D,E,F,G.

O processo de transcrição das entrevistas foi moroso. Foram omissas todas as referências e dados de índole pessoal ou outros que pudessem identificar os entrevistados ou o ciclo a que pertencem. (Apêndice D)

Por outro lado, sendo o investigador um dos *instrumentos* do estudo, houve a preocupação de transcrever os depoimentos orais da gravação, de forma

aproximada ao original, de modo a constituir um documento fidedigno, objetivo e isento

6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

A investigação comportou como técnicas de recolha de dados a análise documental, a observação participante e a entrevista. Assim, depois da recolha de dados a fase seguinte foi a análise e interpretação dos mesmos. Estes dois processos estão estritamente ligados e completam-se, sendo que os documentos (PEE,PCE e RI) foram analisados, como já foi anteriormente salientado, na perspetiva de encontrar possíveis indicadores da prática do trabalho colaborativo nesta instituição escolar.

A análise de conteúdo é um método que tem como suporte uma série de procedimentos para tornar válidas inferências a partir de um texto. Para Bardin (1977), «a análise de conteúdo compreende um conjunto de técnicas de análise das comunicações e deve ser entendida não como um instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações» (Bardin,1977,p.31). Saliente-se, desse leque, a análise categorial que, segundo ainda o autor:

Pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. (...). É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significações constitutivas da mensagem. É, portanto, um método taxionómico bem concebido para (...) introduzir uma ordem, segundo certos critérios na desordem aparente. (p.36 e 37),

Assim, perante a construção de um sistema de categorização, objetiva e rigorosa, é possível atribuir significado ao discurso pronunciado pelos entrevistados. Atendendo à especificidade dos objetivos das entrevistas, optou-se por um sistema de categorias que, não sendo exaustivas, evidenciassem os referenciais de resposta à questão geral e subquestões de investigação, permitindo a simplificação do material analisado e facilitando a compreensão do seu sentido.

Sendo assim, a importância da definição de categorias de análise é muito significativa, dado que sistematiza as informações recolhidas e a elaboração de inferências.

Cinco das categorias de análise relacionam-se diretamente com as questões de investigação. No entanto, foram definidas seis categorias, porque se considera que, num estudo desta natureza, é pertinente caracterizar a situação

pessoal e profissional da equipa de coordenação pedagógica. Os estudos de Hurberman (1972) perspetivam a ideia de que:

O desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidade. O facto de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou se desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise económica. (p.38).

6.1 Categoria I - Caracterização pessoal e profissional:

Com a finalidade de caracterizar a equipa de coordenação pedagógica e enquadrá-la no ciclo de vida profissional dos professores, considerou-se pertinente colocarem-se as questões relativas à idade; tempo de lecionação; habilitações académicas; tempo de desempenho do cargo e número de professores que integram o ciclo por si coordenado.

Os dados informam que os elementos desta equipa, estão enquadrados na faixa etária dos 45 aos 58 anos, com uma carreira docente entre os 24 e os 35 anos. (Apêndice D) Neste sentido, recorrendo à proposta de modelo de Hurberman (1972) esta equipa agrupa-se entre a fase da “diversificação, ativismo e questionamento e, a fase da serenidade, distanciamento afetivo e conservadorismo”.

O mesmo estudo adverte para a questão de que balizar as fases da carreira docente, mais do que predefinir pretende enquadrar.

As sequências de vida seriam, assim, predeterminadas e invariáveis, toda a gente passaria pelas mesmas fases, dentro da mesma ordem, independentemente das condições de vida ou de trabalho, do período histórico, das interações sociais imediatas, da vontade individual. Num tal modelo ontogénico, só a idade cronológica determina o estado atual ou a progressão de um estágio a outro. (Hurberman, 1972,p. 52)

Por outro lado, a idade não é determinante, há uma infinidade de fatores que afetam a carreira de um indivíduo.

O erro fundamental, quer dos autores psicodinâmicos, quer dos autores do campo sociológico, foi o de reduzir a atividade à capacidade de reação, de presumir que as forças internas ou externas determinam o conteúdo e a direção das condutas individuais. Tal visão, como diz Dannefer (1984) com pertinência, perde de vista a plasticidade das interações entre o indivíduo que age sobre o meio social envolvente e se adapta a ele. É assim que se fala de um desenvolvimento das características humanas que são, decididamente, mais o fruto de criação ou de uma modificação voluntária, ou de uma adaptação, da parte da pessoa implicada. (Hurberman, 1972,p. 54)

Não obstante as questões conceptuais levantadas, refletindo sobre a idade, o tempo de carreira e de desempenho do cargo desta equipa de liderança pedagógica, não será arriscado inferir que será uma equipa experiente e com um conhecimento assinalável da forma como a escola se organiza. Esta questão remete, novamente, para a perspetiva lançada por Hargreaves e Fink (2007) a propósito do desempenho contínuo e eficaz das lideranças, ao proporem uma lógica de sustentabilidade como pressuposto da eficácia do desempenho:

Os líderes sustentáveis não mudam de rumo, mostram-se unidos, persistem junto das pessoas e mantêm-se vivos; inspiram os outros; são humanos; por vezes, poderão desiludir as suas escolas e sentir-se desiludidos consigo próprios, o mesmo acontece com os sistemas onde lideram (...) dão importância à sua própria renovação e não se sacrificam demasiado, quando servem a comunidade. (Hargreaves e Fink 2007,p.328 e 329)

6.2 Categoria 2 - Funções e perfil do coordenador de ciclo

A primeira subquestão de investigação prende-se com a pretensão de compreender o papel do coordenador de ciclo na sua função de gestor de recursos humanos e materiais.

No referente às funções prioritárias do coordenador, o objetivo foi o de averiguar quais as funções que o coordenador de ciclo considera prioritárias no desempenho da sua função.

Nas respostas podemos encontrar as seguintes unidades de registo sublinhadas pela equipa como itens de referência da função de coordenação pedagógica:

coordenar; animar; promover; atender; colaborar; conciliar, garantir a qualidade.

Fazendo o cruzamento com o definido no art.42 do regulamento interno desta escola, (pág.23),a equipa assume os referenciais descritos como podemos constatar nas análises de contexto. (Apêndice E)

- B. Animar e promover a evangelização em todos os âmbitos da escola liderando pequenas equipas de trabalho que ajudem a organizar, a promover, a orientar as atividades.
- C. ...estar atento ao que se passa, estar aberto às problemáticas que são colocadas relativamente ao ciclo (...) para, as resolver da melhor maneira. Deve

ter um espírito de colaboração com todos; ter a parte humana em conta; compreender os problemas pessoais dos outros e também ser organizado.

- D. Deve ser uma pessoa conciliadora, atenta, bem preparada a nível pedagógico e científico, e ser capaz de relativizar....
- E. Gerir bem os recursos humanos....
- F. ...gerir a relação entre os professores e os alunos.
- G. ...garantir a qualidade do ensino...orientações aos professores.

Das unidades de registo e de contexto enunciadas evidencia-se uma tendência para a valorização do trabalho colaborativo, evidenciado e de certa forma sintetizado por um dos elementos desta equipa:

- A . As principais funções da equipa de coordenação é a de garantir um trabalho de equipa que permita o funcionamento dos diferentes ciclos, bem como atuação em conjunto, numa perspetiva de liderança global de escola.

No referente ao perfil do coordenador de ciclo: O objetivo, desta questão, tem a intencionalidade de avaliar em que medida o coordenador relaciona as suas funções prioritárias com as características que deve possuir.

Assinale-se os seguintes atributos registados na unidade de registo:

responsável; empático; disponível; compreensível; tolerante; simpático; gostar do que faz; conhecedor; esclarecido; motivador; acolhedor; assertivo; isento; atraente; ponderado; determinado e líder.

Como se pode constatar através do registo das unidades de contexto, de uma forma mais contundente ou não, mais ou menos explícita, todos elementos da equipa fazem sobressair o referencial enunciado:

- A. Devem ser pessoas com grande sentido de responsabilidade, empáticas, disponíveis, compreensivas, tolerantes, simpáticas e sobretudo gostar de crianças e de jovens.
- B. ...deve gostar muito do que fazTer alguma preparação específica na área...
- C.... algum espírito de liderança e saber ouvir...
- E. ...saber falar com os outros e ser assertivo.
- F. Deve ser uma pessoa que tenha uma visão global de escola, portanto uma experiência em termos de educação, uma visão abrangente...ter a consciência de que não trabalho sozinho....

- G. Primeiro gostar do que faz; segundo ter ideias do que é a qualidade do ensino ...e, a pessoa tem que ser boa a tomar decisões.

Analisado o discurso, são detetadas evidências da assunção da proposta dos valores e das atitudes preconizadas no já referido documento, designado por: Carta ao Educador « Está atento, estuda o carácter e as potencialidades (...) a tua palavra, o teu sorriso (...)».

Como já foi salientado, é imperativo que todos os educadores assumam os valores humano-cristãos como garantia da concretização do Projeto Educativo.

A este propósito será pertinente recordar Guerra (2002), no que se refere ao papel da liderança, no sentido de coordenar todo o Projeto Educativo, estimular, incentivar e favorecer um clima positivo na escola, que permita o desenvolvimento de valores.

E, se analisarmos as unidades de registo referentes, ainda a esta categoria, sobre a valorização da vertente de âmbito relacional e a relativa à área do conhecimento (burocrático-administrativa) verifica-se a ênfase dada à vertente humana, não obstante o reconhecimento da importância do suporte organizativo e administrativo.

- A. A vertente humana é fundamental. Mas para que as relações e as interações se estabeleçam e desenvolvam é fundamental uma base legal e justa e procedimentos bem definidos. Saliente-se a importância do Projeto Educativo e o Regulamento Interno como estratégia de gestão Pedagógica.
- B. A vertente humana é fundamental, sem dúvida nenhuma.
- C. Se pudesse fazer uma percentagem seria de 70% para a parte humana e 30% para a burocrática.
- D. ...a vertente humana é muito importante. Embora a outra também o seja.
- F. As mais importantes são de certeza as de natureza humana, porque, para já é o mais difícil de gerir esse aspeto do que o burocrático.
- G. Se a vertente humana não funcionar nenhuma das outras funcionam... podemos ter um deficit na vertente burocrática, mas as coisas acabam por funcionar.

A ênfase na vertente humana poderá não ser alheia à referida cultura de escola veiculada pelo seu projeto educativo e atos simbólicos, bem como, a liderança ser baseada numa autoridade moral, como já foi salientado noutro momento.

Não obstante, qualquer função tem por inerência uma necessidade burocrática que não pode ser desvalorizada. A propósito recorde-se os já referidos planos de ação desenvolvidos por esta equipa pedagógica, no sentido de implementação das mais variadas ações educativas.

6.3 Categoria 3 - Percepções sobre a atuação do Coordenador de ciclo

De que forma o coordenador percebe e exerce a supervisão no órgão de gestão que coordena?

Em relação a esta categoria, uma vez que se pretende um registo autocrítico do cargo de coordenador, o diretor geral não foi questionado. Nessa reflexão obtiveram-se as seguintes unidades de registo:

espírito crítico; depende da situação concreta; por vezes...sinto-me condicionada por ser professora ao mesmo tempo; não sou perfeita; tenho muito que aprender; empenhada.

Ao inserirmos estes indicadores nas unidades de contexto obtemos uma explicação, não só de natureza pessoal mas também profissional:

- B. Eu esforço-me por isso, embora tenha consciência de que nem sempre consigo. Não consigo chegar da mesma maneira a todos os elementos da comunidade educativa.
- C riso...não, há sempre falhas e maneiras de melhorar...porque também sou professora...às vezes há aspetos da parte da coordenação que ficam para trás.
- D. Nem todas, umas melhores, outras pior...sinto-me condicionada, pelo facto de ser professora ao mesmo tempo....
- E. Eu, não sou perfeita...riso....Quando decidimos alguma coisa no conselho de coordenação, até chegarmos a um acordo, há sempre coisas que uns concordam outros não. Mas depois, temos de atuar em conformidade.
- F. ...Há determinados aspetos sobre os quais eu tenho maiores dificuldades e que tenho vindo a aprender....É mais fácil lidar com os alunos....
- G. É assim, seria fantástico, mas não...Tento obviamente, e eu acho que isto é o principal, porque sou uma pessoa empenhada...

Uma possível inferência das unidades de contexto passa pela constatação dos coordenadores fazerem alusão ao facto de, para além do exercício do cargo

de coordenação, também serem professores. Se, por um lado, referem que o serem responsáveis por um grupo de alunos lhes confere proximidade com o processo ensino-aprendizagem, por outro, parece ser fator de uma possível menor abrangência no desempenho do trabalho de coordenação pedagógica. Por outro lado, é referido a importância de “decidir em conformidade” e esta realidade resulta, como é referido, da existência de uma equipa de coordenação.

Ainda, no âmbito da autocrítica relativa ao desempenho no exercício no cargo, pretende-se verificar quais as funções a que o coordenador atribui maior ponderação e dedicação em função de determinados momentos do ano letivo.

Através das unidades de registo podemos identificar alguma constância nas percepções:

início do ano; momentos religiosos e celebrativos; avaliação; bem-estar dos alunos; visitas de estudo; festa da comunidade educativa; terceiro período.

De uma forma mais implícita ou não, com mais ou menor especificidade, todos referem os eventos simbólicos, a avaliação, o processo ensino-aprendizagem, as atividades e o bem-estar dos alunos e dos professores. Esta conformidade de percepção poderá resultar da existência de uma equipa de trabalho, como já foi referido, e as diferenças de valorização devem-se à especificidade de cada ciclo e de realidade, como comprovam as unidades de contexto:

- B...a abertura do ano...os momentos mais explicitamente religiosos...Mas, todo o ano é importante, porque todo o ano temos uma quantidade de atividades e de ações que abrangem âmbitos que eu referi...Durante todo ano trabalhamos muito com os alunos numa linha de entendimento e de escuta.
- C. ...por exemplo a festa da comunidade educativa...os momentos em que os pais são chamados à escola.
- D. Todos os momentos do ano são importantes. Tanto o início do ano, como os momentos de avaliação e os principais eventos do colégio.
- E. Dou prioridade à avaliação dos alunos, festejos ao longo do ano. Quando eu falo na avaliação dos alunos estou a falar em processo ensino aprendizagem...bem-estar dos alunos e dos professores”.
- F. Vai variando ao longo do ano.
- G. O momento chave...é o terceiro período, porque é aquele que exige mais trabalho, em que acontecem mais coisas, em que a pressão do coordenador é

maior, porque os alunos estão pressionados, com o final do ano e com os resultados.

No que se refere à pretensão de recolher a percepção do coordenador relativamente à forma como decorrem as reuniões de ciclo e ao ânimo, confiança e motivação sentidos pelos professores, as unidades de registo conferem:

motivação; envolvimento; responsabilidade; atitude crítica; papel da Diretora Pedagógica e Geral; coordenar festas e atividades pedagógicas; equipas entusiasmadas; fatores exteriores de desmotivação; reuniões restritas; os professores saem confiantes: satisfação com o meu trabalho.

É um registo aparentemente disperso e desconexo, mas quando utilizamos a informação abrangente da unidade de contexto, encontramos evidências comuns, no sentido de que esta equipa tem uma atitude crítica à sua atuação e preocupação com o reflexo do seu desempenho na relação pedagógica com os professores. Por outro lado, também pudemos inferir que existem percepções que resultam das características pessoais e psicológicas de cada coordenador:

- B. ...O meu papel é essencialmente de motivação e de envolvimento neste projeto de evangelização da escola....
- C. ...eu sinto que as pessoas que fazem parte dos ciclos são muito responsáveis e são muito críticas. São muito atentas e estão todos com um grande objetivo que é que tudo funcione em prole da criança.
- D. Em muitas reuniões eu sinto isso. Noutras vejo que remetem muito para a diretora pedagógica. Sobretudo ...quando me questionam na parte labora e na parte legislativa. Sinto, aí, que muitas vezes têm a intenção de remeter para a entidade máxima da escola. Agora, quando é para coordenar festas, o nosso dia-a-dia, sinto que toda a equipa é colaborativa e saímos entusiasmadas e com vontade de fazer.
- E. Eu acho que saem motivados...mas depois há sempre fatores exteriores que começam a minar e há sempre coisas que depois ficam para trás e que as pessoas não fazem...Agora se saem com o sentido de missão cumprida, se calhar sim, e às vezes se calhar até mais do que isso, dão conta de alguma falhas que vão tentar colmatar....
- F. ...Quando são reuniões mais restritas, sei lá, com os diretores de turma, ou com o diretor de turma e um aluno...ou com os encarregados de educação...ou só com um professor, na generalidade sinto que saem confiantes da orientação que dei ao assunto.

- G. Eu, por acaso, acho que sim....

6.4 Categoria 4-Percepções sobre a (in) existência de trabalho colaborativo

Identificadas as funções, perfil e atuação da equipa de coordenação, a terceira subquestão de investigação prende-se com a deteção de indicadores da necessidade de um trabalho colaborativo, reflexivo e sistemático por parte da equipa de coordenação pedagógica, foram identificadas as seguintes unidades de registo:

conselho de coordenação; escola com todos os níveis de ensino; escola com valores cristãos; equipa diretiva; reflexões conjuntas; escola com muitas valências e diferenças; reuniões periódicas; comunicação informal e fluente; manual de procedimentos; festa da comunidade educativa; bom relacionamento de toda a equipa de coordenação; acertar procedimentos; situações diárias; professores não dão aulas a só um ciclo; visitas de estudo; atividades desportivas; assuntos tratados em conjunto; áreas disciplinares não curriculares; procedimento disciplinar; reunião semanal: partilha dos eventos da semana da equipa de coordenação.

Enquadrando as unidades de registo nas unidades de contexto, verifica-se que de uma forma espontânea todos os elementos assumem uma postura de trabalho colaborativo, numa lógica de responsabilidade e de atuação global de escola.

- A. A escola está organizada numa lógica de trabalho colaborativo. E, podemos ter essa percepção através das mais variadas evidências. A existência do conselho de coordenação que define o tipo de organização de escola. O facto de ser uma escola com todos os níveis de ensino, assente não só no desenvolvimento de saberes e de competências, mas também na aquisição e prática dos valores cristãos exige um trabalho colaborativo de todos os educadores. Aliás, isso está patente no próprio conceito de comunidade educativa, referenciado em todos os documentos e discursos oficiais da equipa diretiva.

Neste sentido, a equipa de coordenação, ... escolhidos e designados por mim, ..., depara-se diariamente com situações que implicam análises, reflexões e tomadas de decisão conjuntas. A equipa ... foi criada como resposta às necessidades de gestão e organização de uma escola com muitas valências e diferenças que dificilmente poderia ser gerida por uma única pessoa.

- B. Sim, mas isso já é um facto. Criámos hábitos com reuniões periódicas. Com uma comunicação e informação fluente que nos permite a todos, manter com o conhecimento do que vai acontecendo na escola e para que nos possamos ajudar mutuamente, mesmo fora do horário que marcamos para nos encontrarmos.
- C-.Sim. Procedemos com reuniões, com diálogo, com interações, com confronto de ideias. Enfrentei algumas situações problemáticas. Aliás, no dia-a-dia estão sempre a surgir problemáticas, embora não me recorde de nenhuma em concreto.
- D. Sim, por exemplo quando tivemos que redefinir aquele processo das ocorrências, isto é o manual de procedimentos. A festa da comunidade educativa é outro ponto alto em que aí se sente a necessidade de envolvimento. São atos marcantes da vida da escola. Esses momentos resolvem-se graças ao bom relacionamento de toda a equipa de coordenação.
- E. Há sempre necessidade. Ou seja, mesmo que às vezes pareça que está cada um a trabalhar para seu lado. Porque eu não estou todos os dias com todos os elementos da equipa. Mesmo que esteja cada uma a trabalhar para o seu sector, depois quando reunimos sentimos que estamos todos a trabalhar para o mesmo e a acertar procedimentos. Acho que isso é uma constante e não é pontual. E mesmo, quando algum mete água, assumimos e até dizemos, não devias ter dito ou feito aquilo, mas agora está feito, vamos resolver”.
- F. Em relação a situações que são diárias, desde a falta de professores. Normalmente os professores que não dão aulas a só um ciclo, portanto automaticamente surge a necessidade de arranjar aulas de substituição, encontrar tarefas para esses alunos; orientar as visitas de estudo; atividades desportivas, como por exemplo os jogos...; a festa da comunidade educativa, que requer um grande trabalho de equipa; além da organização das outras atividades de ciclo e de turma que numa escola como a nossa, só faz sentido que seja um assunto tratado em conjunto, com os coordenadores dos diferentes ciclos e com os professores das diferentes áreas.

Uma situação mais problemática...várias situações, em que precisei... em que senti que sozinha não ia resolver. Nomeadamente, no primeiro ano em que fui coordenadora houve uma aluna que tinha um procedimento disciplinar e que nós decidimos atribuir um dia de suspensão....

- G. O trabalho colaborativo é algo que tem que existir sempre. Eu penso que nós na equipa de coordenação temos uma tradição de colaboração. Por vezes, há uma tendência humana das pessoas tomarem decisões, ou terem ações

individuais, mas de uma maneira geral, nesta equipa de coordenação, o trabalho colaborativo é uma realidade. Nós temos uma reunião semanal da equipa de coordenação. Nessa reunião semanal existe uma partilha dos eventos da semana e arranjam uma estratégia. Se calhar podíamos fazer um pouco melhor, numa ou noutra situação. Fazer mais algumas reuniões, mas eu penso que não é por aí. Eu acho que o número de reuniões é o suficiente. Existem muitos momentos informais que valorizo. Às vezes, esses momentos tratam de problemas delicados e muito específicos que têm de ser tratados com cuidado.

As evidências apresentadas, perspetivam uma cultura de escola que desencadeou um conjunto de rotinas e de procedimentos que exigem o trabalho colaborativo. Esta questão remete para a abordagem das dimensões da “densidade e centralidade e fragmentação”, referidas por Lima (2002).

Estas dimensões procuram clarificar os padrões de interação profissional entre docentes, e, neste sentido, pela função que a equipa de coordenação desempenha na organização escolar, podemos atribuir um grau de densidade nodal bastante elevada. A não designação de densidade completa (100%) resulta do presente estudo não ter a pretensão de medir as conexões estabelecidas entre os professores. Não obstante, os dados obtidos, quer pelas entrevistas, quer pela percepção diária, são indutores da conclusão a que se chegou.

No que diz respeito ao tipo de centralidade estabelecida, os dados também permitem inferir que esta equipa ocupa uma “centralidade de interposição”. Esta conclusão resulta do que Freeman (1979) e Friedkin (1991) sustentam:

a localização específica destes atores, numa rede confere-lhes um potencial para exercer influência interpessoal sobre os outros. Para além disso, a noção de interposição é particularmente adequada para determinar se um agente pode determinar um papel de gatekeeper com potencial para exercer controlo sobre esses colegas (Scott, 1991). Deste ponto de vista, os atores centrais estão localizados estrategicamente nas trajetórias de comunicação que ligam as outras pessoas da sua rede. (Lima. 2002,p.84)

Recordando, novamente as unidades de registo, detetamos que para lá de se considerar que todo o trabalho de coordenação exige práticas colaborativas, foi salientado como exemplo prático a programação dos eventos celebrativos.

A opção tomada, da observação participante deste estudo, incidir sobre o planeamento e concretização da festa da comunidade educativa, não foi, como já foi salientado, por acaso. De facto, pela importância educacional que lhe é reconhecida, todos os elementos da equipa de coordenação pedagógica acabam por referenciar, este evento.

Na observação participante podemos encontrar as seguintes notas descritivas:

A Equipa de Coordenação reuniu-se com a seguinte agenda:

- 1- Planificação semanal
- 2- Festa da Comunidade Educativa

Relativamente ao segundo ponto da agenda, foi lembrado pelo coordenador da equipa da festa: a importância da Festa da Comunidade Educativa, como fator de união da comunidade escolar; a concretização do evento exige o trabalho colaborativo entre toda a comunidade escolar; a Equipa de coordenação coordena o processo; o Conselho Pedagógico ratificou esta decisão; os coordenadores de departamento integram a equipa; alguns professores ofereceram resistência a envolverem-se no projeto.

A este propósito foram tecidas as seguintes notas reflexivas:

A realização de “Festas” é referenciada pela maioria dos autores como exemplo de atividades escolares promotoras do trabalho colaborativo; a Festa da Comunidade Educativa está definida no Projeto Curricular de Escola e no Plano Anual de Atividades; a Direção da escola considera que a promoção do trabalho colaborativo cabe à equipa de coordenação a liderança do processo; os coordenadores de departamento fazem parte desta equipa, para que toda a escola esteja envolvida; um grupo significativo de Professores que, não sendo coordenadores de departamento, propuseram-se integrar a equipa, bem como desenvolver o projeto; a adesão por iniciativa própria destes professores ao projeto é vista pela direção pedagógica como indicador de profissionalismo e de assunção do Projeto Educativo de Escola; verifica-se que alguns professores que integram a equipa aderiram, não por vontade própria, mas por recearem serem apontados por não aderirem ao projeto de escola. Porém, a direção pedagógica reconhece que nem todos os professores têm competência ou motivação para este tipo de atividades e que o não envolvimento neste projeto não implica necessariamente que esses professores não tenham assumido o Projeto Educativo da Escola; a Reunião semanal da equipa diretiva é decisiva para que todos se sintam responsáveis pela concretização do projeto; o trabalho colaborativo existente, nesta equipa, é o resultado da institucionalização de rotinas: reunião semanal e contactos diários informais.

Esta reflexões remetem para os já citados estudos de Formosinho, Machado, Morgado, Hargreaves e Fullan,

No referente à identificação da percepção do coordenador relativamente às boas práticas promotoras do trabalho colaborativo entre os professores da mesma disciplina ou afins, através das unidades de registo, identificamos as seguintes ações:

reunião de direção; reunião de coordenação; conselho pedagógico; rotina criada; planos de ação; trabalho concertado; organização de atividades

com a professora de música e de educação física; reunião semanal; atividades que se desenvolvem ao longo do ano e que envolvem os diferentes departamentos; Festa da Comunidade Educativa: momentos informais; problemas delicados.

São novamente referenciados a rotina de trabalho estabelecida, bem como a organização do processo ensino aprendizagem e de eventos celebrativos, como podemos comprovar através das unidades de contexto:

- A. Foram definidas reuniões como a da direção que é mensal e a de coordenação que é semanal e o conselho pedagógico. E, pelo menos nestas reuniões, estão presentes todos os seus elementos (ou pelo menos quase todos) da equipa de coordenação. Portanto, só por si, a rotina provocada por estas reuniões obriga a uma atitude do trabalho de equipa. Os planos de ação definidos nestas reuniões são estratégias de uma ação de trabalho concertado e colaborativo.
- B. Sim, claro. Nós trabalhamos sempre colaborativamente em todas as situações. Em situações de algum problema, de alguma situação mais complicada que surge quer com alunos, quer com professores há sempre a programação de estratégias conjuntas para resolver os problemas que vão surgindo.
- C. Sim! Sim! Sim! Ao longo do ano letivo sempre que há atividades que impliquem uma planificação conjunta a equipa reúne-se, ... dia do pai, da mãe, da festa da comunidade educativa...reuniões com os departamentos curriculares. Por exemplo: no dia mundial da criança, os professores de educação física organizam em conjunto com as educadoras atividades
- D. Ah, sim! Delineamos nas reuniões de coordenação e de direção. E, ficando tudo muito bem definido nas reuniões de direção e de coordenação vou para a minha reunião com os professores mais segura e com um à vontade para podermos delinear em conjunto.
- E. Na reunião semanal falam-se não só do que se vai fazer, como também se resolvem muitos problemas e se acertam agulhas, definindo estratégias. Esta reunião é de facto muito importante, porque semanalmente, sabemos o que se passa em cada sector. Conseguimos pôr tudo em conjunto e ajudamo-nos uns aos outros, no sentido de encontrarmos boas estratégias.
- F. Atividades que se desenvolvem ao longo do ano letivo, com vista à festa da comunidade e que envolvem os diferentes departamentos. As decisões são tomadas primeiro nos departamentos, mas depois partilhadas por uma equipa

formada por representantes dos diferentes departamentos e com os coordenadores de ciclo Este ano letivo está, por exemplo, a decorrer um projeto de edição de um jornal de escola que envolve professores, neste caso do (...) ciclo mas a nível das várias disciplinas e mesmo, ao nível das visitas de estudo e outras atividades existe muita transversalidade nos projetos desenvolvidos. Transversalidade, desde o mesmo ano de escolaridade ao nível das diferentes disciplinas e outras vezes, de forma vertical ao nível dos diferentes anos.

- G. Nós temos, uma reunião semanal em que a equipa de coordenação se reúne. Nessa reunião semanal existe uma partilha dos eventos da semana e arranjamos uma estratégia. Se calhar, podíamos fazer, um pouco melhor, numa ou noutra situação. Fazer mais algumas reuniões, mas eu penso que não é por aí. Eu acho que o número de reuniões é suficiente. Existem muitos momentos informais que eu valorizo. Às vezes, esses momentos tratam de problemas delicados e muito específicos que têm que ser tratados com cuidado”.

Nestes registos, para além do já evidenciado, salientem-se os momentos de informalidade, que são descritos como estratégia de organização e que comprovam a pertinência sobre atenção prestada ao “ lado oculto da organização escolar”.

No referente à questão sobre a promoção de atividades que impliquem um trabalho de natureza colaborativa entre os professores e os diferentes departamentos curriculares, foram enunciadas as seguintes unidades de registo: **cada sector tem o seu próprio momento de reflexão; reuniões mensais e semanais; reuniões no âmbito dos projetos de escola; reuniões informais; momentos de convívio; sala dos professores; diretores de turma; conselho de turma; coordenador de ciclo; Diretora Pedagógica e Geral; equipa de coordenação; acompanhamento direto dos professores; aulas de substituição; reuniões com os diretores de turma; chefe de departamento; conselho de turma; coordenador de ciclo; supervisão; cumprimento das planificações e das atividades; projetos; festa da comunidade educativa.**

As unidades de registo, por si, não traduzem propriamente novidade ao referencial de trabalho colaborativo descrito por esta equipa. Porém, se nos debruçarmos mais esmiuçadamente nas unidades de contexto, não só confirmamos a assunção de atividade de natureza colaborativa, como a valorização da ação da Diretora Pedagógica e da equipa de coordenação, bem como o trabalho dos departamentos disciplinares. Sublinhe-se igualmente a

ênfase atribuída às relações de proximidade existentes, não só entre os elementos desta equipa como também com os restantes professores.

- A. Sim. Cada sector tem o seu próprio momento de reflexão. Olhe-se, para o caso do pré-escolar e do 1º ciclo com as reuniões mensais entre as respetivas coordenadoras e educadoras e ou professoras. No caso dos restantes ciclos, como os coordenadores, embora também sejam professores, têm mais tempo disponível para as tarefas inerentes ao cargo de coordenação e diariamente estão em contacto com os professores e alunos, numa atitude de orientação e de acompanhamento das necessidades que vão surgindo. Apesar desses encontros diários existirem, também se realizam reuniões no âmbito dos projetos de escola, como por exemplo: projeto das festividades; jornal de escola; “estágios” para os alunos do 10º ano; apoio ao estudo e projetos; formação cívica; empreendedorismo e outros. Para além disso, é de salientar a importância dos momentos informais, como por exemplo os vividos na sala de professores e noutros espaços dentro e fora da escola. A própria congregação promove encontros de educadores com o objetivo de propiciar troca de experiência, num registo de informalidade.
- B. Este trabalho é feito, em primeiro lugar, pelos diretores de turma, no seu conselho de turma e pelo coordenador de ciclo e posteriormente e concomitantemente pela diretora pedagógica e diretora geral da escola. Sempre contando com a colaboração e a opinião da equipa de coordenação.
- C. Há um acompanhamento direto dos professores. Às vezes chamam-me para eu ver um projeto e convidam-me. Eu não vou acompanhar, no sentido de verificar se as atividades estão a ser realizadas ou não. Eu vou porque sou convidada. Ou porque é uma inovação ou porque estão a fazer um projeto interessante. E, convidam-me para ir observar, também para dar a minha opinião sobre o assunto. Nas reuniões toda a gente põe em comum os projetos que estão a realizar, para que todos saibam o que se está a passar em cada turma.
- D. Sim, nas nossas reuniões semanais fazemos a planificação do nosso dia-dia- um enriquecimento muito grande. Depois temos outros projetos. Por exemplo, o das estagiárias na nossa sala de aula em que temos de delinear em conjunto para ver quais são as estratégias mais eficazes para elas poderem atuar na nossa sala de aula.
- E. Sim, nos momentos informais, na sala dos professores e há muita colaboração. Concretamente em relação ao ... ciclo as pessoas estão sempre prontas a ajudar para substituições, para colaborar...por exemplo, havendo a

necessidade de substituição procura-se fazer-se troca de aulas. As reuniões com os diretores de turma que é mais específico, não se realizam com tanta frequência, mas há sempre encontros entre mim e os diretores de turma. Há sempre. Quando há algum problema, o diretor de turma, pelo telefone ou não, fala comigo, com os restantes professores é a mesma coisa.

- F. O acompanhamento é feito em primeira mão pelo chefe de departamento, de cada disciplina. Pelo diretor de turma, junto dos professores do seu conselho de turma e também pela coordenadora de ciclo. A supervisão é feita, no fundo, diariamente. Há prioridade com os professores. Portanto, vamos estando a par das dificuldades que haja, por exemplo, no cumprimento de planificações ou de atividades
- G. Sim muitos, então no ensino ... há muitos eventos a decorrer que não têm só a ver com a parte pedagógica, como por exemplo o jantar de ..., o que implica trabalho com os diretores de turma. O projeto dos estágios, e neste caso em concreto, tenho notado que as pessoas estão a colaborar e a tentar resolver as coisas. Há muitos projetos...a festa da escola e outros”.

No referente ao acompanhamento do trabalho docente realizado, nas suas turmas destacam-se as seguintes unidades de registo:

vertente de ajuda e de orientação do ensino aprendizagem; momento da contratação; monitorização do trabalho do professor pelo coordenador de ciclo e de departamento; temos feito um esforço por acompanhar; a pessoa manifesta que tem dificuldade e mesmo não tendo; trabalhamos por grupos etários; equilíbrio entre pessoas com mais e menos experiência; trabalho muito estruturado; corpo docente estável; vamos tentando assertar.

Assinale-se a concordância de percepção, apesar de se notar, como podemos comprovar através das unidades de contexto, uma variância, devido à especificidade de cada sector, como também já foi referido anteriormente. De registar, igualmente, a referência a uma estrutura de acompanhamento, que se articula entre a equipa de coordenação e os departamentos disciplinares:

- A. Há um acompanhamento do trabalho docente, numa vertente de ajuda e de orientação do ensino aprendizagem. Aliás, nem podia deixar de o ser, porque essa prática é inerente à pedagogia...Assim, num primeiro momento esse acompanhamento é feito no momento de contratação, onde é definido o perfil de professor pretendido. Mais tarde, a monitorização do trabalho do professor é

feita pelo coordenador de ciclo e nos aspetos mais específicos das disciplinas, pelo coordenador de departamento.

- B. Eu acho que há, mas também percebo que deveria haver mais, eu acho que temos feito um esforço por acompanhar os professores com menos experiência ou que estão de novo.
- C. Sim, apoiamos sempre os professores que nos pedem ajuda e estamos sempre disponíveis para prestar essa ajuda. O acompanhamento é feito quando normalmente a pessoa manifesta que tem dificuldades e mesmo não tendo, como trabalhamos por grupos etários, as pessoas têm mais experiência, planificam as atividades com a outra pessoa, o que faz com que aí, nesse momento, haja intercâmbio de ideias e a pessoa fique sempre a ganhar. E não só, a pessoa com mais experiência também sai sempre a ganhar com as ideias novas da pessoa com menos experiência. Assim, vai-se equilibrando.
- D. Muito, sobretudo se as pessoas manifestam, ou se nós damos conta de que a pessoa necessita de apoio. Apoiamo-la, pela esquerda e pela direita, pela negativa, pela positiva, por todos os lados necessários. Às vezes há pessoas, mais fechadas e daí a necessidade de acompanhar. No início do ano a integração é feita e a partir daí as pessoas são integradas no seu grupo e a coordenadora está atenta. Embora, neste momento, como isto já foi um trabalho muito estruturado e bem feito nesta escola e ao longo da minha vida como coordenadora, porque já fui também coordenadora noutra escola, era uma preocupação minha e nossa. Só que agora o corpo docente é mais estável e portanto já são as pessoas que permanecem aqui e já de certa forma encarnaram em si o carisma da escola e a prática docente e as pessoas já não necessitam de tanto acompanhamento porque por si já sabem toda a nossa dinâmica”
- E. Muito, não só os que são novos na casa, mas também outros. São muito acompanhados, no sentido de saber como estão a correr as coisas, a adaptação à turma, o feedback dos miúdos e dos encarregados de educação. Vamos tentando assertar. E, nos que têm menos experiência vamos acompanhando, no sentido de lhes fornecer recursos para que possam fazer melhor.
- F. O acompanhamento é feito logo desde o início. Quando os professores iniciam as suas funções para que entrem no funcionamento da escola e no espírito da escola, no sentido de terem consciência do perfil de professor que a escola pretende, são normalmente feitas reuniões com regularidade e carácter formal, com esses professores, para saber se há necessidade de resolver algum problema com as turmas. É pedida ajuda ao chefe de departamento, como por

exemplo, no que diz respeito ao cumprimento de uma determinada tarefa, atividade ou conteúdo e se houver problemas, por exemplo, ao nível da disciplina também se faz um acompanhamento a esse nível, delineando-se estratégias com os professores para se ultrapassarem essas dificuldades.

- G. Sempre...aliás, acompanhamos muito o trabalho dos professores. Esse acompanhamento é feito no dia-a-dia. Acompanhar professores com experiência e sem experiência deve ser diário e próximo, tanto da parte dos coordenadores que se coordenam nesse acompanhamento, tanto com os coordenadores de departamento.

No sentido de identificar as estratégias utilizadas, no apoio dos docentes com menos experiência, ou que manifestem algum tipo de dificuldades foram registadas as seguintes unidades de registo:

atitude de confiança entre os professores e as chefias intermédias; partilha de perspetivas de ensino; envolvimento na prática pedagógica da sala de aula dos coordenadores de departamento; reunião do Conselho de turma; informação sobre o cumprimento do programa; momentos formativos de integração na dinâmica pedagógica; apoio da Coordenação; apoio da Diretora Pedagógica e Coordenação; reuniões gerais; reunião de início de ano; coordenador de ciclo orienta; trabalho de departamento; apresentação do Regulamento Interno; apresentação do Projeto Educativo da Escola; acompanhamento diário próximo.

Como podemos constatar mais detalhadamente através das unidades de contexto é evidente a importância dada à definição de um plano de ação, neste domínio de organização de escola, bem como ao papel da liderança no acompanhamento de todo o processo de integração e de desenvolvimento profissional:

- A. ...essa prática de acompanhamento e de orientação existe. Procura-se estabelecer uma atitude de confiança entre os professores e as chefias intermédias, não com uma finalidade de prestação de contas, mas numa ótica de que partilhando perspetivas de ensino pode-se ensinar melhor. Obviamente que quando nos deparamos com professores que não gostam de expor o seu trabalho e não gostam de colocar dúvidas, as dificuldades surgem mais cedo ou mais tarde. Mas, já há alguns anos que a equipa de coordenação se envolve na prática pedagógica da sala de aula, envolvendo também os coordenadores de departamento. Saliente-se ainda o facto de no final do período os professores

terem que relatar em ata de reunião do conselho de avaliação do final de período o cumprimento ou não do programa.

- B. Sim, nós temos uma especial atenção com esses professores proporcionando momentos formativos de integração na dinâmica pedagógica da escola e por outro lado há uma preocupação da parte dos coordenadores de ciclo e de departamento e da direção em geral em ajudar esse professor a integrar-se da melhor forma possível, dando-lhe todo o apoio de que ele necessita para uma boa integração.
- C. Normalmente as diretoras e a coordenadora fazem essa integração. Nas reuniões gerais de professores e depois nas reuniões por ciclo, com mais pormenor.
- E. Na escola faz-se uma reunião no início do ano e uma visita guiada. O coordenador de ciclo orienta, mas também há muito trabalho do departamento.
- F. Normalmente, por parte dos coordenadores que fazem uma reunião inicial com os novos professores apresentando-lhes o regulamento interno e conversando sobre as normas de funcionamento da escola, os procedimentos a nível burocrático e não só. Portanto há um esclarecimento inicial que depois se prolonga ao longo do ano. E, portanto vamos estando a par das dificuldades que vão surgindo ao longo do ano.
- G. Essa integração faz-se numa reunião no início do ano, no momento da apresentação do projeto educativo da escola e depois faz-se o acompanhamento diário e próximo, já referido.

De salientar, novamente a referência à existência de uma estrutura de acompanhamento dos professores independentemente da sua experiência, como podemos comprovar seguidamente, no que se refere à integração dos novos docentes:

apresentação do projeto da escola pela equipa de coordenação; articulação com o coordenador de departamento; papel das Diretoras; reuniões gerais de ciclo; ao longo do ano conforme a especificidade; acompanhamento próximo e atento; apresentação do Projeto Educativo de Escola; feedback do diretor de turma.

- A. A integração é feita logo no momento de apresentação do projeto de escola pela equipa de coordenação, no início do ano e depois ao longo do ano sempre em articulação com o respetivo coordenador de departamento.

- C. Normalmente as diretoras e a coordenadora fazem essa integração. Nas reuniões gerais de professores e depois nas reuniões por ciclo com mais pormenor.
- E. No início do ano, pelas diretoras e ao longo do ano conforme a especificidade. Há é sempre um acompanhamento próximo e atento, por parte do coordenador de ciclo e da diretora pedagógica.
- F. Na escola faz-se uma reunião no início do ano.
- D. A integração é feita no momento de apresentação do projeto educativo de escola, pela diretora geral e pedagógica e respetivo coordenador de ciclo. Seguidamente agenda-se uma reunião com o chefe de departamento. Ao longo do ano, Há um acompanhamento próximo por parte dos referidos intervenientes. O Diretor de turma também tem um papel fundamental no que diz respeito ao feedback dos alunos e encarregados de educação.
- G. Pelas diretoras, e coordenação de ciclo e de departamento. Depois, ao longo do ano, no departamento sempre articulado com a coordenação de ciclo.

Em relação às reuniões de reflexão, estratégias de ensino, problemas profissionais, necessidades de formação, etc., registaram-se as seguintes unidades de contexto:

conselho pedagógico; reuniões por sector e de departamento; ações de formação; direção promove momentos de reflexão conjunta; missão partilhada; autoavaliação de escola; equipas diretivas; reflexão não só entre docentes, mas também entre não docentes e alunos; reuniões trimestrais de avaliação e de programação do ciclo; colaboração por parte de todos; atentos à necessidade de formação; necessidade de formação constante; mais na base de formação; plano de formação; estudo acompanhado; aulas de substituição; estratégias de ensino; problemas que vão surgindo; acompanhamento individual.

Como podemos depreender das unidades de contexto há a institucionalização desta dinâmica de reflexão. E é interessante a alusão feita à rotina criada pela existência do trabalho de equipa no respeitante, por exemplo, ao estudo acompanhado, transversalidade de conteúdos e de atividades, projetos de escola, avaliação, formação etc. que como referem alguns entrevistados, terão sido uma "boa escola" para a implementação da prática reflexiva relativa a outras necessidades de formação.

- A. No conselho Pedagógico e nas reuniões por sector e de departamento são refletidas várias temáticas, como estratégias de ensino e outras de natureza pedagógica e mesmo no âmbito da profissionalidade docente que depois se estende às reuniões de departamento. Para além disso, existem também ações de formação dento e fora da escola com o objetivo de proporcionar momentos de reflexão. A direção da escola acredita que o proporcionar momentos de reflexão conjunta, como por exemplo as formações de “missão partilhada” de “autoavaliação de escola” e “equipas diretivas” contribuíram para o desenvolvimento do trabalho de equipa na escola e conseqüentemente do trabalho colaborativo.
- B. No caso da equipa da ... tem uma reflexão que envolve um trabalho colaborativo, não só entre docentes, mas também entre não docentes e alunos e nesse aspeto nós refletimos sobre as melhores estratégias, a partir da sensibilidade de cada um dos participantes de os motivar, aos alunos e aos professores.
- C. Nas reuniões trimestrais de avaliação do ciclo e programação do seguinte, estes assuntos são sempre motivo de discussão e de conversa. As estratégias de ensino. Como é que cada uma faz, por exemplo, sobre o mesmo tema. Expõe as suas estratégias e chega-se a um consenso ou não. As pessoas têm noção de que usam estratégias diferentes em algum momento. Mas funcionam porque o que importa é que as crianças saiam beneficiadas.

Em relação aos assuntos profissionais também. Há colaboração por parte de todos e reflete-se sobre a melhor maneira de resolver. Necessidades de formação também é um tema muito importante e nós estamos sempre atentos às formações que existem.

- D. Muito. Necessidades de formação são constantes e é um tema que salta muitas vezes e as pessoas pedem, embora nós também, muitas vezes despertamos essa necessidade e esse interesse. Mas é um tema muito recorrente nas nossas reuniões.
- E. Mais na base da formação. Até porque temos que ter um plano de formação. Os professores já procuram a sua formação. As estratégias de ensino, também, até porque aqui temos tido o estudo acompanhado que foi uma boa escola para os professores verem como é que as outras pessoas atuam, como é que fazem e ensinam. Este ano, na reunião de Estudo Acompanhado, eu própria lancei o desafio de darem técnicas e métodos de estudo aos alunos e portanto isso obrigou as pessoas a investigar sobre como é que se estuda para as várias disciplinas. As várias maneiras de estudar. Em relação aos problemas

profissionais, é engraçado que as pessoas até se sentem à vontade para irem ter com os colegas, ou até mesmo comigo para dizerem: estou com um problema com este aluno e por isso preciso de ajuda. Mesmo em termos de substituições...lembro-me que uma vez uma pessoa ia pela primeira vez fazer uma substituição e pediu-me se eu não me importava de ir lá para apresentar e falar com os miúdos para a receberem de outra forma. E achei engraçado, porque eu acabei por ir lá e falar com os miúdos e ela estava presente e achei engraçado o cuidado da pessoa antecipar o que poderia ser o impacto para os alunos terem uma professora nova e dela própria sentir necessidade de ter um cuidado diferente, pelo facto de ser a primeira vez que ia fazer uma aula de substituição.

- F. Claro que sim, as estratégias de ensino aplicadas às diferentes turmas; os problemas que vão surgindo; problemas profissionais obviamente já requerem um acompanhamento individual que possa precisar de uma formação específica na sua área para melhorar a sua prestação. Mas isto já é feito.
- G. Sim abordam-se este tipo de temas sempre.

6.5 Categoria 5 – Impedimentos ao trabalho colaborativo.

Com o objetivo de identificar os obstáculos que condicionam os processos de natureza colaborativa e reflexiva por parte dos elementos da equipa de coordenação, identificaram-se os obstáculos ao trabalho colaborativo relacionados com a vivência diária no seio do grupo e quais as forças resistentes.

A resposta está nas seguintes unidades de registo:

decisões pouco concertadas; pressão constante; necessidade de respostas rápidas e pouco refletidas; ser professor; dificuldades que vão surgindo; personalidades diferentes; obstáculo de natureza pessoal; as pessoas não estarem à vontade umas com as outras; falta de conhecimento entre os diferentes departamentos; falta de tempo; fatores pessoais; pouca disponibilidade mental; não interiorização do trabalho na ótica colaborativa; horários.

Ao analisarmos as unidades de contextos, uma vez mais, deparamo-nos com uma perspetiva comum de percepção. Todavia, a ênfase e o grau de importância dada a alguns fatores distinguem-se pela diferenciação da personalidade e vivência, de cada um.

- A. Os maiores obstáculos são por vezes alguns momentos de disfunção, motivados por decisões pouco concertadas. Essas situações surgem devido à pressão constante que existe na vida da escola que leva à necessidade de respostas rápidas e pouco refletidas que nem sempre são assertivas.
- B. O facto de serem professores (riso), no sentido de serem seres humanos e como grupo humano as dificuldades surgem só pelo simples facto de sermos um grupo humano. As pessoas têm boa vontade, querem colaborar, querem trabalhar em conjunto, mas depois as dificuldades vão surgindo e ou por personalidades diferentes ou por problemas que vão surgindo na relação entre eles. Mas de uma forma geral não me parece que as dificuldades que há na escola sejam suficientemente graves que impeçam esse trabalho colaborativo. Entre os departamentos curriculares poderia haver obstáculos se não houvesse uma relação humana de qualidade, que na maioria dos casos não acontece. Ou seja, há uma boa relação, há mecanismos através da coordenação ou direção, reuniões gerais, de departamento e conselho pedagógico onde tudo é colocado e analisado em conjunto.
- C. Surgem divergências de opinião e, às vezes, os obstáculos são mais de natureza pessoal e às vezes podem ou não impedir. Mas desde que haja o diálogo, pelo menos aqui, chega-se sempre a um consenso.
- D. Às vezes as pessoas não estarem muito à vontade umas com as outras. Entre os diferentes departamentos curriculares, talvez uma falta de conhecimento. Porque, quando se começam a conhecer e têm boa vontade, ... a partir daí, gera-se um grande clima de à vontade, e as pessoas trabalham bem.
- E. O maior impedimento é uma resposta banal, que é o da falta de tempo em que as pessoas têm de fazer as suas coisas, dar a sua matéria e acabam por não colaborar tanto, E, às vezes, mesmo nas aulas de par pedagógico nota-se que há colaboração mas que depois, à última hora, está mais um, porque o outro está menos disponível. Penso que a falta de tempo não deixa as pessoas estarem disponíveis. Outra, são os fatores pessoais. Acho que cada um tem a sua vida e a vida de cada um não deixa de interferir de alguma forma, na vida da escola. E a pessoa não deixa de pensar na sua vida. E às vezes tem outros afazeres que o impedem, um bocadinho, ou a pouca disponibilidade mental, que o impede de fazer as coisas.
- F. As pessoas que não interiorizam que o espírito do trabalho deve ser na ótica colaborativa e resolvem agir individualmente, de forma espontânea e às vezes, só depois de agirem mal é que vêm colocar os problemas e pedir, então o tal apoio de colaboração. Embora as pessoas saibam qual é o espírito da escola,

que há um trabalho de equipa, com pessoas dispostas a acompanhá-las, de certa forma furam o esquema e em vez de ajudarem a prevenir vêm depois pedir soluções.

- G. O obstáculo natural são os horários, porque no trabalho de escola nem sempre é possível que as pessoas se encontrem quando é necessário. Porque nem todos os professores coabitam ao mesmo tempo e é difícil, por vezes arranjar espaços temporais para o fazer. Talvez seja o maior obstáculo na organização da escola e nem sempre ser possível marcar reuniões porque as pessoas nem sempre estão disponíveis.

No que diz respeito aos obstáculos que se colocam ao trabalho colaborativo entre os departamentos curriculares são registadas as seguintes unidades de registo:

desconhecimento; falta de tempo e de espaço; falta de proximidade; a especificidade das disciplinas; pessoas que tentam puxar a brasa à sua sardinha.

Como podemos comprovar pelas unidades de contexto a percepção desta equipa não se distancia do referencial obtido através dos estudos realizados noutros contextos e que já foram enunciados noutro momento.

- A. O desconhecimento, apesar de existirem mecanismos de interdisciplinaridade e de projetos globais de escola. Para não falar da falta de tempo e de espaço de reunião de trabalho.
- B. Entre os departamentos curriculares poderia haver obstáculos se não houvesse uma relação humana de qualidade, que na maioria dos casos não acontece. Ou seja, há uma boa relação, há mecanismos através da coordenação ou direção, reuniões gerais, de departamentos e conselho pedagógico onde tudo é tratado e analisado em conjunto.
- C. Os maiores obstáculos entre os departamentos curriculares, penso que será a falta de proximidade e às vezes até a falta de espaço para nos reunirmos e conversarmos sobre os assuntos. Aí, eu acho que será o nosso maior obstáculo.
- D. Entre os diferentes departamentos curriculares, talvez uma falta de conhecimento.
- E. Às vezes a especificidade das disciplinas e as pessoas não conseguem ver que apesar das disciplinas serem muito diferentes, têm pontos em comum e que as coisas cruzam-se, isto é o conhecimento não é estanque. Os miúdos têm

que aprender a relacionar. Agora, se um professor de um conteúdo de uma determinada disciplina considerar que pode dar em transversalidade com outra contribui para o desenvolvimento do conhecimento dos miúdos. Por exemplo um dos principais problemas é quando alguém diz A e eu dou matemática e isso não cruza com nada.

- F. Estou-me a lembrar, por exemplo, da festa da comunidade educativa que se por um lado há pessoas extremamente disponíveis e que assumem este espírito colaborativo e percebem que a festa é para todos e é de todos, não interessa de que forma participam e colaboram, também há outras que tentam puxar a brasa à sua sardinha e tentam mostrar que o seu departamento fez A e o outro fez B. Mas isso, também é normal, haver alguma competição.
- G. É exatamente o mesmo problema, o espaço e tempo é pouco, para termos as pessoas juntas. O problema dos horários é de facto um problema difícil.

No registo de observação participante realizado no dia 7 de março, encontram-se as seguintes notas descritivas que, de certa forma, corroboram as unidades de contexto apresentadas:

O responsável da equipa da festa apresentou o conjunto de iniciativas dos departamentos. A equipa tomou conhecimento das diligências que foram sendo tomadas desde o início do ano para a concretização de cada projeto. O responsável afirmou: os projetos são o resultado da interdisciplinaridade e da envolvimento das turmas. Alguns projetos envolvem alunos de diversos anos de escolaridade e de ciclo, bem como de departamentos distintos.

A este respeito, como nota reflexiva, refira-se, novamente a importância da definição do processo, para que todos se envolvam com profissionalismo e entusiasmo.

No entanto, num ensino que valoriza a compartimentação de saberes, traduzido na existência e na valorização dos resultados é muito difícil incluir projetos que exigem muito tempo para a sua realização tanto mais que envolvem pessoas e meios. Além disso, é um projeto que envolve todos os ciclos de ensino o que torna muito difícil conciliar as exigências e particularidades.

De realçar ainda, na nota descritiva, que a diretora pedagógica na qualidade de observadora participante, disse: Alguns projetos exigem um empenhamento e dedicação assinaláveis. Porém, algumas sugestões dadas no conselho pedagógico, para a concretização de alguns projetos, não foram atendidas, para não dizer, completamente ignoradas, nomeadamente a constatação de um não total envolvimento dos três ciclos de ensino.

Nesta observação, registaram-se as seguintes reações: troca de olhares e de expressões faciais nomeadamente sorrisos e irritação.

Alguns elementos afirmaram que as sugestões foram acatadas, mas que a adoção de outras estratégias se devia a perspetivas diferentes sobre a forma de conceber o projeto e a falta e qualidade de meios técnicos.

O responsável da reunião referiu que deveria haver um esforço por parte de todos, na perspetiva de todos colaborarem no projeto, apesar das dificuldades de natureza técnica ou de interesses e gostos pessoais.

Após estas intervenções observou-se: grande cumplicidade entre alguns elementos; posturas de grande profissionalismo e de preocupação que os projetos não refletissem apenas aspetos de carácter lúdico, mas sobretudo reveladores da aquisição de saberes e de competências.

Por outro lado, registou-se tensão, entre alguns dos elementos, reveladoras das diferenças de postura, perante as atividades da escola e interesses pessoais.

Foi também perceptível que dois ou três elementos estão pouco motivados nesta tarefa.

A este propósito foram estabelecidas as seguintes notas reflexivas: É um projeto que envolve todos os ciclos do ensino o que torna muito difícil conciliar as exigências particulares.

Algumas disciplinas e professores consideram muito difícil, envolverem-se nestes projetos, porque não têm tempo, nem disponibilidade; dificuldades na gestão dos espaços; existem vestígios de “Balcanização”; existem vestígios de algum receio de não conseguirem agradar à Direção; existe da parte dos Coordenadores de ciclo alguma frustração em não conseguirem o envolvimento de todos, apesar do trato afável e do apoio que é efetivamente dado às pessoas envolvidas, nomeadamente na compreensão das situações da vida privada de cada um; o papel da liderança é fundamental na promoção, definição e motivação das tarefas.

A propósito, recorde-se Day, (2001) « uma cooperação disfarçada pode ser entendida como colaboração, ou colaboração confortável, sendo este um processo ligeiramente superficial, que se sustenta numa “camaradagem ao nível pessoal» (Day, 2001,p.130). Neste sentido, será importante recordar igualmente, as sugestões dos estudos de Fullan e Hargreaves em relação à liderança sustentável, numa perspetiva de reflexão de boas práticas, com o objetivo de colmatar as situações nefastas ao desenvolvimento das atividades escolares.

Finalmente, pretendeu-se averiguar a forma como o coordenador avalia a atitude dos professores e em que medida esta influência o desempenho dos professores. Neste sentido questionou-se sobre a motivação e o espírito de equipa entre os professores.

Foram definidas as seguintes unidades de registo:

espírito de colaboração; motivados, por parte da direção, coordenação e motivam-se uns aos outros; espírito de equipa e de coordenação; há pessoas cansadas ou que não estão preparadas ou com tanta energia para trabalhar; de uma maneira geral estão motivados; obviamente há exceções.

Esta percepção, não será alheia ao facto de existir na escola um clima favorável ao estabelecimento de relações afetivas promotoras de motivação. As unidades de contexto induzem a esta conclusão:

- A. A grande maioria dos professores é muito motivada e isso é visível, na forma como são recebidos pelos alunos e pais e pela forma como encaram os projetos que lhes são propostos. A grande maioria dos professores trabalha no projeto da escola, sem estar a contabilizar se está a trabalhar mais do que lhe compete.
- B. Eu acho que há um certo espírito de colaboração. Há sempre exceções, mas em geral, eu acho que sim.
- C. Os professores estão muito motivados.
- D. São motivados, por parte da direção, coordenação e motivam-se também uns aos outros. E têm vontade de acertar e de fazerem coisas boas e bonitas para os alunos.
- E. É assim, às vezes até pode parecer que há alguma desmotivação, ou que há alguma falta de vontade em colaborar. Mas depois, temos exemplos em que para o bem ou para o mal estamos cá todos. E será raro o caso em que alguém não quer fazer nada. Toda a gente tenta colaborar e... estava a pensar em outro momento em que eu achasse... já falei, da transversalidade, mas que acaba por cruzar um bocadinho, como eu dizia há bocado, com as várias disciplinas não serem estanques. Os professores conseguiram trabalhar uns com os outros e curiosamente nas visitas de estudo. Não só pela transversalidade mas pela vontade de colaborar e, às vezes, de colmatar algumas falhas... como por exemplo, agora não tenho um professor para ir e às vezes pessoas que não tinham aulas, nessa hora, disponibilizam-se para... Quando, até parece que: olha não tem aulas, não está cá, não mostrou vontade disto ou daquilo, e isso não é necessariamente verdade, porque se calhar estão só à espera que nós vamos ter com elas e quando vamos acabar por até ficar contentes. Olha alguém vem ter comigo.
- F. Há um espírito de equipa e de coordenação. Há pessoas que são difíceis de motivar porque estão cansadas ou não estão preparadas ou com tanta energia para trabalhar. Mas em geral há de facto este espírito de equipa que se tenta transmitir nas várias tarefas e que depois uns aderem mais do que outros. Mas que se calhar é uma área de melhoria, isto é será necessário fazer mais coisas para inculcar nas pessoas este espírito.

- G. Eu penso que há um espírito geral de colaboração. De uma maneira geral os professores estão motivados. Obviamente há exceções. Mas se me for lembrar dos 34 professores que fazem parte do ciclo, a grande maioria são professores motivados.

Estabelecendo o cruzamento com os registos efetuados enquanto observador participante, referente à realização da festa da comunidade educativa confirma-se essa percepção. O registo foi efetuado informalmente e envolve quatro elementos da equipa responsável pela festa da comunidade educativa:

Local: casa ;Data: 4 /4 / 2012;Hora: das11h às17 h

Observador na qualidade de participante

Contexto:

Fui contactada telefonicamente, por um dos coordenadores de sector, com o objetivo de concretização da realização do cartaz informativo da Festa da Comunidade Educativa.

Reconhecendo a competência artística desse coordenador, bem como de um coordenador de departamento, sugeri que os dois realizassem o trabalho com as indicações e informações assumidas na reunião de coordenação; durante a realização do cartaz houve troca de emails e de telefonemas, animados, o que proporcionou que a tarefa fosse realizada com naturalidade.

Depois de acabado, o cartaz foi conhecido e aprovado, pela equipa de coordenação, através do email.

No final do dia o Cartaz foi publicado no site do Colégio.

Em relação a estes registos foram realizadas as seguintes notas reflexivas:

A utilização das novas tecnologias, nomeadamente o telemóvel (com gratuidade nos telefonemas entre os vários elementos deste grupo de trabalho) e a internet facilitam o trabalho colaborativo; a composição de uma equipa diretiva com elementos com conhecimento global da escola, a sensibilidade artística; o bom domínio da língua portuguesa é fundamental na execução e concretização de um projeto, como o da Festa da Comunidade Educativa; a amizade existente entre os elementos que concretizaram a tarefa contribui para o trabalho colaborativo.

O cartaz foi construído a partir do trabalho de um aluno de artes, estando, assim, evidenciado que este evento deve também refletir a aprendizagem dos alunos.

Foi um dia de trabalho, mas a informalidade e o espírito de colaboração atenuou a fadiga. Por outro lado, foi, mais uma vez fortalecida a cumplicidade entre alguns elementos da equipa.

Estas considerações, apesar de eventualmente indiciarem aquilo a que o já citado Day referiu como “colaboração confortável” traduzem, por outro lado, a existência de uma cultura de colaboração.

6.6 Categoria 6- Para uma Implementação de boas práticas.

A 6ª subquestão de investigação procura o esclarecimento sobre as boas práticas a serem reforçadas. E, neste sentido, foram assinaladas as seguintes unidades de registo:

rotinas de trabalho; presença diária dos coordenadores; visível cumplicidade; projeto comum; espírito de família; ritmo semanal; facilidade de comunicação; espírito de equipa; momentos informais; diálogo; profissionalismo; segredo; não termos um trabalho estanque; se um coordenador não estiver o outro assume automaticamente; planear o que se passa em todos os sectores; interiorização de que nenhum de nós trabalha sozinho; encontros; proximidade dos coordenadores.

As enunciadas unidades de registo voltam a evidenciar as rotinas estabelecidas, no sentido de interiorização do trabalho colaborativo, e o espírito de comunhão de princípios e de propósitos, existente no seio desta equipa:

- A. As rotinas de trabalho que foram criadas pela equipa de coordenação: reunião semanal; sala de coordenação; presença de todos os coordenadores na maior parte do tempo escolar; visível cumplicidade entre os elementos da equipa; o assumir que todos trabalham para o mesmo projeto; o espírito de família que se vive na escola. Enfim, somos pessoas que gostamos de cuidar uns dos outros.
- B. Primeiro um ritmo semanal de reunião que permite um conhecimento permanente de tudo o que se vai passando na escola. Segundo, uma facilidade de comunicação, um espírito de equipa, o que permite que possamos tomar decisões com fácil consenso. Depois o facto de termos uma boa relação entre nós, que facilita a comunicação a nível informal e possibilita a realização do trabalho de equipa e vai muito além dos momentos formais; é um trabalho que temos que ter normalmente e espontaneamente em equipa.
- C. As boas práticas aqui são: a abertura, o diálogo e depois, na parte prática as reuniões semanais. Acho que são muito importantes, para que todos estejam inteirados do que se está a passar e todos possam, de alguma maneira contribuir para a resolução dos problemas.
- D. Partilhamos as nossas necessidades, discutimos em grupo qual é a melhor estratégia para levar a cabo. Podermos chegar à nossa reunião e dizermos tudo o que nos vai na alma. O profissionalismo de cada um. O saber que o que eu

digo aqui é para nós, segredo. Não andam por aí a badalar e a dizer o que nós dizemos.

- E. Uma já falei: a reunião de coordenação. Outra boa prática é a equipa dar-se muito bem e mesmo em momentos fora das reuniões mais informais. Encontramo-nos ou na sala de coordenação ou na sala de professores e estarmos sempre a par do que vai acontecendo seja coisas boas ou algumas problemáticas. Melhores práticas...são... não termos um trabalho estanque. Ou seja, se um coordenador não estiver, outro coordenador, automaticamente, assume. Até pode estar na escola, mas naquele momento, está a desempenhar outra tarefa, noutra local. O outro coordenador, não diz: eu não vou dizer ou eu não faço isto, porque não sou coordenador desse sector. Muito pontualmente, isso pode acontecer, num caso muito específico, mas normalmente isso não acontece. Portanto, acho que este colmatar das presenças ou das ausências de uns e de outros e não haver um trabalho muito estanque e de alguma forma estarmos a planear o que se passa em todos os sectores é muito bom para a equipa de coordenação conseguir trabalhar e coordenar.

- F.A reunião semanal que é uma excelente prática, que às vezes nos até pensamos que não há nada para dizer naquela reunião e ficamos surpreendidos com a quantidade de informação e às vezes a quantidade de estratégias que se definem nessa reunião. E mais do que isso é esta interiorização de que nenhum de nós trabalha sozinho. Portanto, apesar de eu ser coordenadora do () ciclo só que há determinadas decisões deste ciclo que eu não devo tomar sozinha. E a interiorização que ninguém trabalha sozinho. As práticas dos outros e as experiências ajudam a trabalhar melhor.

- G. A melhor prática implementada na equipa de coordenação são os encontros diários, uns mais formais, outros mesmo formais e em que partilhamos os problemas com que nos deparamos no dia-a-dia e que sempre vamos conversando para arranjar estratégias de resolução. A proximidade dos coordenadores e da diretora tem sido a chave para a resolução da maioria dos problemas. Depois, a reunião semanal em que nos encontramos formalmente e em que partilhamos. Mas penso que a chave não está na reunião semanal, mas nos momentos informais...

A propósito da rotina de trabalho estabelecida e da cumplicidade e proximidade existente entre os elementos da equipa pode ser igualmente evidenciada, no registado no dia 10 de abril no documento de observação participante:

Contexto: Reunião semanal da equipa de coordenação

Objetivo: Planear e organizar a semana de trabalho

Agenda:

Ações ainda a desenvolver para a concretização da Festa da Comunidade Educativa.

Foram registadas as seguintes notas descritivas: Os coordenadores apresentaram os ajustes efetuados no calendário/horário dos ensaios (...) realçaram a cooperação e compreensão dos intervenientes no alinhamento deste processo.

Foi salientada a escassez de espaço e de tempo para a organização deste evento;

A Diretora Pedagógica referiu ter essa percepção, mas apelou para a necessidade de se continuar a trabalhar no projeto com determinação e otimismo, contrariando deste modo a adversidade; a Diretora Pedagógica informou sobre a confirmação do apoio da Câmara Municipal e da Polícia com o empréstimo de um palco para a banda de músicos e policiamento na noite de sexta-feira; a Diretora Pedagógica e dois coordenadores ficaram responsáveis pela elaboração e publicação do cartaz do programa da festa no site do colégio e distribuição pelos vários espaços do colégio.

A propósito, foram feitas as seguintes notas reflexivas: a determinação da liderança; o apoio e envolvimento das autoridades locais; a falta de tempo e de condições, como obstáculo à concretização dos projetos; a concretização de tarefas fundamentais é exercida pela liderança.

O teor destes registos remete, novamente, para a questão da sustentabilidade da liderança sugerida por Hargreaves e Fink. De facto, depreende-se das unidades de contexto, dos planos de ação e da observação participante, que a equipa de coordenação ao ser promotora de um conjunto de projetos globais de escola é suportada por mecanismos organizativos de base e pela cumplicidade e proximidade existente entre os elementos do grupo.

No referente às boas práticas a reforçar ou melhorar, no sentido de averiguar quais as alterações que os elementos da equipa de coordenação estão dispostos a melhorar, foram detetadas as seguintes unidades de registo:

melhorar as dinâmicas das reuniões e de reflexão a longo prazo; continuar a crescer; mais tempo e espaço para conversarmos; tempo para refletirmos; encontrarmo-nos fora do âmbito da escola; sensação do trabalho em equipa na qual me apoiar.

Das unidades de contexto depreende-se a defesa de mecanismos de melhoria na planificação, sobretudo a longo prazo, e uma maior disponibilidade de tempo e de espaço para a reflexão informal

- A. Devemos continuar a melhorar as dinâmicas das reuniões para otimizar o trabalho com o objetivo de atingir resultados e decisões concertadas. Temos também, de criar uma melhor dinâmica de reflexão a longo prazo.
- B. No momento, não me ocorre nada que seja importante e que não façamos. Talvez, continuar a crescer, neste âmbito e nesta dimensão, no sentido de dedicar mais tempo à reflexão, por exemplo. Já fazemos, mas poderíamos dedicar mais tempo à resolução e à partilha de situações, mas à reflexão a longo prazo.
- C. Eu acho que aqui, talvez... mais encontros informais. Acho que nós não temos espaço para conversarmos de tudo, menos de escola, por exemplo. Eu acho que isso também reforça os laços entre as pessoas.
- D. Talvez, mais tempo para refletirmos. Encontrarmo-nos com mais frequência fora do âmbito da escola, para nos conhecermos melhor e refletirmos em conjunto.
- E. Práticas que quase nunca se pratica...não sei.
- F. Não sei (...) pronto é mais a sensação do trabalho em equipa. Para mim, foi uma surpresa trabalhar assim e portanto sentir que tenho uma equipa na qual me apoiar foi um dos alicerces para a minha segurança no dia-a-dia e portanto...mas...há pessoas que pensam doutra maneira, que trabalhar em equipa pode significar estar –se a intrometer. Para mim é importante partilhar tudo, porque sei que os outros estão aqui para me ajudarem.
- G. “Pois...eu não estou a ver, uma situação que eu desejasse muito e que fosse diferente. Mas talvez, sermos capazes de planificar mais um bocadinho e a longo prazo. Penso que é um defeito que todos temos. Às vezes andamos um pouco em cima das planificações do dia-a-dia. Temos de ser capazes de ser mais organizados nas planificações”.

Em relação à questão sobre a contribuição do coordenador para a prática sistemática do trabalho colaborativo entre os professores que integram o ciclo, são assinaladas as seguintes unidades de registo:

confiando; promovendo; participando; mostrando-me disponível; sendo ponte; o líder do ciclo é o principal entusiasta; motivados e entusiasmados; a alegria contagia-se; transmitir o conceito de trabalho colaborativo; funcionar numa ótica da prevenção; o coordenador deve dar um exemplo de participação e de comunicação; disponibilidade para ajudar e resolver.

O registo, é focalizado, novamente, numa ótica de funcionalidade e de entusiasmo:

- A. Confiando no bom trabalho de todos e promovendo melhores condições materiais para que os professores possam refletir e atuar, numa lógica de projeto global de escola.
- B. Participando, mostrando-me disponível, colaborando e disponibilizando do meu tempo e da minha pessoa para aquilo que for necessário.
- C. Sendo ponte, por exemplo, entre as pessoas. Formando pontes e as ligações que possa fazer sejam positivas de forma a reforçar o espírito colaborativa entre todos. Eu acho que devemos servir de pontes e não de muros.
- D. Na equipa de coordenação pedagógica, eu sinto que algumas vezes, pelo facto de ser também professora e não estar presente em algumas reuniões, como por exemplo, alguns conselhos pedagógicos, não estou tão bem informada acerca dos assuntos, Sinto que isso é um empobrecimento. E, em algumas situações fico reduzida ao meu ciclo. E isso, de certa maneira impede-me que eu possa falar e tomar decisões relativamente ao meu grupo. Se eu tiver uma abrangência relativamente à escola toda sei dizer os porquês. Por vezes eu não sei e custa-me dizer eu não sei. Porque remetem-me logo, mas a....não é da direção?.
- E. Eu acho que o principal é o líder do ciclo, neste caso o coordenador ser o principal entusiasta. Eu acho que quando nós estamos motivados e nos entusiasmos com qualquer coisa eu acho que isso é contagioso. Se não for assim o inverso também acontece. Assim, o principal é nós sermos os principais entusiastas e quereremos fazer qualquer coisa. Porque essa alegria contagia-se.
- F. Acima de tudo é transmitir aos professores este mesmo conceito, isto é, assim como a equipa de coordenação trabalha em colaboração, os professores devem fazer o mesmo. Isto é, entre os professores e a coordenação e os professores entre si. Por exemplo, há um professor que está de baixa e há um professor que me vem dizer, olha amanhã a aula x que a professora ia dar, interessa-me e eu vou dar essa aula. Posso? E eu respondo: isso é ótimo, já está a ajudar. Estamos na ótica da prevenção.
- G. O coordenador deve dar um exemplo de participação e de comunicação. Nós temos de utilizar muito a comunicação. Nós temos de utilizar a comunicação via email, que de alguma maneira faz com que diariamente chegue a informação a grupos de professores interessados as informações necessárias. E, um aspeto

que considero importante, é o da disponibilidade. É estarmos disponíveis para as pessoas e tentarmos ajudá-las a resolver os assuntos.

Recorre-se, novamente aos registos do documento de observação participante, para ilustrar o papel da equipa de coordenação num projeto global de escola:

Local: Espaços destinados aos vários eventos; Data: 14/4//2012:
Hora: das 11:00h às 17:30h

Presenças: Coordenadores de Ciclo e do Ensino Secundário; coordenadora da Pastoral; responsáveis pelos projetos e alunos; restante comunidade educativa (alunos, professores, funcionários e Pais, familiares, etc; observador na qualidade de participante).
Contexto: Festa da comunidade educativa

Objetivo: Apresentação dos projetos.

A propósito, foram tomadas as seguintes notas descritivas: Muitos elementos da comunidade educativa manifestaram a sua satisfação pela qualidade e alegria das apresentações realizadas no sarau do dia anterior; revelaram ter reconhecimento pela organização, motivação e empenho da direção da escola, em proporcionar, planificar e concretizar este evento; revelaram ter reconhecimento pelo trabalho de equipa dos professores e restantes educadores e do impacto que isso tem na aprendizagem e bem-estar dos alunos, estas abordagens foram uma constante ao longo do dia.

Foi utilizado o programa do evento para o acompanhamento de todos os eventos que se realizaram ao longo do dia.

Os intervenientes manifestaram alegria, cumplicidade, espírito de entrega e de responsabilidade, apesar de estarem exaustos.

Os eventos realizaram-se dentro do horário estabelecido, apesar de alguns, mas poucos, percalços.

O semblante da comunidade educativa foi de regozijo e admiração e de reconhecimento do trabalho efetuado.

À medida que os projetos foram decorrendo foi transmitido um ótimo feedback por parte da equipa da direção pedagógica.

Muitos alunos e professores, apesar do feedback ter sido dado, abordaram a direção no sentido de confirmação do grau de satisfação.

Os registos induziram as seguintes notas reflexivas: novamente a importância dos eventos festivos na definição da imagem da escola como cultura, por serem estratégia de concretização e de divulgação do projeto educativo, uma vez que aí se divulgam os projetos da escola.

Os eventos festivos proporcionam o reconhecimento e a valorização do trabalho de equipa.

É um momento de grandes emoções.

A qualidade das apresentações é reconhecida e, por isso é fator de desenvolvimento de uma maior exigência e de responsabilidade.

Uma organização baseada na cumplicidade, planeamento, envolvimento dos alunos envolve muito trabalho, mas os resultados são visíveis.

O feedback do reconhecimento que a liderança transmite às equipas de trabalho é muito importante para o aumento da confiança dos educadores, alunos e pais.

De notar também que a promoção de um espaço escolar onde os seus membros cuidam uns dos outros e se sentem recompensados por lhe pertencer é um processo moroso.

Recorde-se mais uma vez, Morgado (2005) citando Thurler: «as atividades de cooperação profissional baseiam-se numa série de atitudes que devem ter sido construídas com antecedência – capacidade de ajuda e apoio mútuo, confiança e abertura, participação individual nas decisões coletivas, clima afetivo, bom humor, camaradagem, expressar o reconhecimento pelos outros -, sob pena de os esforços despendidos não satisfazerem as expectativas criadas, nem se repercutirem na organização». (p.104)

No respeitante à questão sobre a contribuição de cada coordenador para a promoção do trabalho colaborativo na equipa, foram apuradas as seguintes unidades de registo:

confiar; acarinhar; aprender a delegar e exigir; avaliação periódica; ser mediador; expor mais assiduamente o trabalho do meu ciclo; ler e informar-me mais; estar muito unida à equipa; colaborando; não se demitir; estar disponível; partilhando os meus problemas; participando na tomada de decisões e de estratégias.

Integrando estes indicadores nas unidades de contexto, são evidentes, mais uma vez, as percepções associadas às lógicas das vertentes da amizade e da proximidade, suportadas por uma organização eficaz e esclarecida:

- A. Confiando e acarinhando a equipa de coordenação.
- B. Primeiro, acho que a tarefa de aprender a delegar e ao mesmo tempo a exigência de após a delegação de funções e de envolvimento de todos os elementos da equipa ter a coragem, digamos assim, de fazer um controlo de uma avaliação periódica das situações para que o trabalho seja levado a um bom porto e ao mesmo tempo ser mediador de conflitos na equipa, para que a equipa cresça em idade e em trabalho colaborativo.
- C. Nesta equipa de coordenação eu posso contribuir por exemplo....Eu acho, que se calhar peço um bocadinho por falar pouco do nosso trabalho de ciclo. Acho que se calhar as pessoas não sabem quase nada do que se passa no ciclo. Acho que devia expor mais assiduamente os trabalhos realizados lá, os pequenos projetos. Mas como o nosso ciclo é o mais pequeno, às vezes parece não se dá tanta importância. Mas eu acho que tem tanta importância como os outros. Eu acho que é isso que falta. É dar a conhecer os projetos que realizamos. Como é que os realizamos e a forma como as crianças os acolhem.

- D. Ler mais, informar-me, estar bem informada sobre a legislação e estar muito unida à equipa diretiva.
- E. Colaborando, essencialmente é isso, se a pessoa se demitir e não colaborar, também não está a contribuir para que os outros trabalhem, antes pelo contrário.
- F. A melhor maneira é estar disponível para ajudar os outros.
- G. Sendo disponível, partilhando os meus problemas e as dificuldades que tenho no dia-a-dia e participando nas tomadas de decisões e de estratégias para resolver as questões que vão aparecendo.

Estes registos transpõem para a defesa do “ ser-se autêntico. O coração é tão importante como a cabeça”, por outro lado, Fullan e Hargreaves, advertem para o perigo dos diretores adotarem uma forma de gestão e de colaboração baseadas na manipulação e na cooptação, ou pior ainda:

a conformação dos docentes com a visão do diretor minimiza as possibilidades de aprendizagem deste: reduz as oportunidades de ele aprender que partes da sua visão poderão estar erradas e que as perspetivas de alguns professores podem ser tão mais válidas do que as suas. A construção de uma visão é uma rua com dois sentidos, em que os diretores aprendem tanto como ensinam os outros. (Fullan e Hargreaves, 2001,p.152/153)

Assim, perspectiva-se uma aposta na flexibilidade e na responsabilidade e nesta ótica, os mesmos autores sugerem que a colaboração deveria significar uma visão em conjunto. Neste sentido, propõe-se que o diretor «prepare listas de opções, não imposições; utilize os meios burocráticos para facilitar, não para constranger; ligue-se ao ambiente mais global» (Fullan e Hargreaves 1991,p. 164).

CONCLUSÕES

Recorde-se que o presente estudo é de caráter exploratório e interpretativo e concentrou-se em duas tarefas fundamentais: uma de enquadramento teórico e outra de estudo empírico.

A primeira parte procurou sintetizar os principais estudos sobre o trabalho colaborativo e esclarecer sobre as dinâmicas daí decorrentes na organização de escola. A pesquisa bibliográfica permitiu identificar a proposta de sustentabilidade das lideranças escolares fundamentada e alicerçada em pressupostos de natureza colaborativa. De facto, os estudos de Hargreaves, Fink, Fullan, Morgado, Lima e Guerra, entre outros, são determinantes nesta conceção.

A segunda parte traduziu-se num estudo empírico que procurou recolher dados que permitissem, com um estudo de caso, entender as dinâmicas do trabalho colaborativo. Para isso, recorreu-se aos documentos-base que presidem a uma dinâmica organizativa de escola (P.E.E. / P.C.E. / R.I.), aos Planos de Ação da organização escolar, à observação participante e a entrevistas à equipa de coordenação pedagógica.

A cultura de escola, baseada na promoção de saberes, competências e valores humano-cristãos, aparece como o principal fator explicativo do desenvolvimento e institucionalização de uma liderança promotora do trabalho colaborativo.

Uma liderança competente precisa de ser constantemente trabalhada através do investimento em planos de organização assertivos, humanos e inovadores, adaptados às exigências do momento e, tal como nos sugerem Hargreaves e Fink, adequadamente alicerçados na “profundidade, durabilidade, amplitude, justiça, diversidade, conservação e disponibilidade de recursos e de ação”. Neste sentido, a liderança assume como critério a sustentabilidade.

Os estudos alertaram igualmente para os impedimentos e dificuldades do trabalho colaborativo. Podemos enquadrar genericamente os motivos desses impedimentos em justificações de natureza cultural, ideológica, legal, política, psicológica, sociológica, individual e organizativa. Concretizando, podemos apontar, nomeadamente, decisões pouco concertadas, pressão constante, falta de comunicação entre os diferentes sectores e departamentos disciplinares, incompatibilidade de horários e a não interiorização do trabalho na ótica colaborativa.

Identificada a natureza dos impedimentos ao trabalho colaborativo entre os professores, não podemos esquecer que a equipa de coordenação pedagógica é constituída por professores que desempenham um cargo de liderança, daí uma certa vulnerabilidade inerente ao facto de também estarem sujeitos ao acima exposto.

Os referenciais definidos foram confirmados pelo estudo empírico. Os indicadores que constituem esses referenciais foram construídos a partir da interpretação das unidades de registo e de contexto (Apêndice F) obtidas através da conjugação dos elementos acima referidos.

Assim, em relação às questões de investigação colocadas no início desta dissertação, podemos apresentar sete subquestões que, em sùmula, se poderão traduzir numa questão geral:

Qual o papel das lideranças na promoção do trabalho colaborativo?

1- Qual o papel do coordenador de ciclo na sua função de gestor de recursos humanos?

Como resposta a esta questão os indicadores sugerem que o coordenador, no seu desempenho, deve harmonizar múltiplas funções: liderar, coordenar, trabalhar em equipa, animar, promover, gerir, supervisionar e garantir a qualidade do processo ensino aprendizagem.

Em relação ao perfil do coordenador propõem-se os seguintes indicadores: responsabilidade, empatia, motivação, entusiasmo, isenção, simpatia, assertividade, ponderação, conciliação, determinação, paixão pelo que faz, afabilidade, acessibilidade e humanidade.

2- De que forma o Coordenador percepçiona e exerce a supervisão no órgão de gestão que coordena?

Como resposta a esta questão foram definidas as seguintes percepções sobre o modo como o coordenador deve exercer a sua função: atitude crítica, empenho, disponibilidade e vontade de fazer melhor, responsabilização do processo ensino-aprendizagem e acompanhamento diário e de proximidade.

3- Que situações se verificam na escola, indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo, reflexivo e sistemático por parte da equipa de coordenação pedagógica?

Como resposta a esta questão foram referidos os documentos-base da escola como veículos do trabalho de equipa, bem como a existência de uma equipa de coordenação, uma escola com valores humano-cristãos, com muitas valências e diferenças e que integra todos os níveis de ensino, a procura de concertação, todo o processo do ensino-aprendizagem, a transversalidade de conteúdos e de atividades, aulas de apoio ao estudo e de projetos; eventos simbólicos, comemoração de efemérides, visitas de estudo e a avaliação.

4- Quais os processos e situações de colaboração e de reflexão utilizados pelos elementos da equipa de coordenação pedagógica?

Como resposta a esta questão foram identificados os seguintes processos e situações: existência de uma equipa diretiva, escola com tradição em dinâmicas de missão partilhada, manual de procedimentos, concertação e gestão de conflitos do quotidiano, reunião semanal da equipa de coordenação, reuniões de sector, reunião geral de professores, ações de formação, conselho pedagógico, conselho de turma, projetos de escola, planos de ação, constituição de equipas de trabalho, reuniões restritas, reuniões de sector, reuniões de coordenação, reuniões de departamento, direção de turma, conselho de turma, encontros informais, sala de professores, gabinete de coordenação e telefonemas inter-conta gratuitos. Todos estes processos e situações conduzem a uma colaboração mais eficaz, quando são presididos pela motivação, envolvimento, confiança, responsabilidade, proximidade entre os elementos do grupo, ambiente familiar, em suma, pelo espírito de ajuda.

5- Quais os obstáculos que condicionam os processos de natureza colaborativa e reflexiva por parte dos elementos da equipa de coordenação pedagógica?

Como resposta a esta questão foram identificados, entre outros, os seguintes obstáculos: momentos de disfunção, decisões pouco concertadas, pressão constante, necessidade de dar resposta rápida, falta de tempo, indisponibilidade, falta de entrosamento entre as pessoas, falta de interiorização do trabalho colaborativo, falta de proximidade, desconhecimento, especificidade das disciplinas, prepotência e egoísmo.

6- Quais as boas práticas a serem reforçadas?

Como resposta a esta questão foram apresentadas, entre outras, como exemplos de boas práticas, a rotina de trabalho, a presença diária dos coordenadores na escola, a versatilidade de funções, a comunhão de propósitos,

o acompanhamento diário e próximo, a reunião semanal, os momentos informais, o profissionalismo, a discrição, a interiorização do trabalho colaborativo, o projeto comum e a proximidade com os outros professores.

7- Quais as alterações que os elementos da equipa estão dispostos a adotar?

Como resposta a esta questão destacaram-se as seguintes intenções: projetar a escola, planificar mais a longo prazo, melhorar as dinâmicas das reuniões, dedicar mais tempo à reflexão, acarinhar, dinamizar, partilhar, confiar, promover e interagir.

Analisando todos os aspetos anteriormente referidos, poder-se-á concluir, em síntese, que a colaboração e a reflexão numa equipa de coordenação pedagógica são fundamentais na organização da escola. De facto, foi confirmada a percepção, intuída, de que o trabalho colaborativo desenvolvido por esta equipa de liderança está alicerçado numa cultura de escola, definida pelo seu projeto educativo assente nos valores humano-cristãos, nos planos de ação desenvolvidos, nas rotinas de trabalho estabelecidas, que permitem uma visão holística da escola, e na existência de uma comunhão de propósitos entre os elementos do grupo.

Todavia, conquanto a equipa assuma um papel preponderante no processo, há todo um coletivo humano que pode e deve contribuir para o bem comum. É fundamental assegurar um contexto favorável a esse processo, quer no que respeita às condições físicas, quer sobretudo no tempo que é facultado aos professores, para que estes possam participar de forma ativa, refazendo identidades, ajustando-se e assimilando as mudanças que vão surgindo e que permitem a promoção da cultura colaborativa.

Em suma, poderemos inferir que a resposta à questão geral desta investigação se pode sintetizar no epítome: a promoção de lideranças holísticas tornará possível a implementação de um trabalho colaborativo sustentável.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma Escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, M. (2009). *Teses, relatórios e trabalhos escolares. Sugestões para a estruturação da escrita* (7.^a ed.). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Bardin, L (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barzanó, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cabral, R.F.O (1999). *Novo voo de Ícaro*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Costa, J. A. (1996) *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina
- Formosinho, J. e Machado, J. (2009). *Equipas educativas: para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M, e Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes*. Guia prático para a avaliação de desempenho. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Cascais: Príncípia Editora, Lda.
- Guerra, M. Á. S. (2002). *Os desafios da participação*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, M. Á. S. (2002). *Entre bastidores - O lado oculto da Organização Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Guerra, M. Á. S. (2002). *Tornar visível o quotidiano, teoria e prática da avaliação qualitativa das Escolas*. Porto: Edições Asa.
- Hargreaves, A. (2003) *O Ensino na sociedade do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. e Fink, D. (2007) *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (1992). *O ciclo de vida profissional dos professores*. Em. Nóvoa, A. (Ed.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Lapo, M. J. (2010). *Professores que marcam a diferença*. Alcochete: Alfarroba.

- Lima, J. Á. (2002). *As Culturas colaborativas nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. Á. (2008). *Em busca da boa escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Maxwell, J. A. (2009). *La modélisation de la recherche qualitative*. Fribourg Suisse: Academic Press Fribourg/Editions Saint-Paul.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa (coor.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nunes, A. S. (1987). *Questões preliminares sobre as ciências sociais*. Queluz de Baixo: Editorial Presença.
- Postman, N. (2002). *O Fim da educação – redefinindo o valor da escola*. Lisboa: Relógio D'água Editores.
- Walberg, J. H. (2010). *Escolha da escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. do C. & Alarcão, I. (2008). *Supervisão - Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago, Lda.
- Sergiovanni, T. J. (1996). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições Asa.
- Stake, R.E. (1995). *A Arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vários (2009). *Escolas de Futuro: 130 Boas práticas de escolas portuguesas para diretores, professores e pais*. Porto: Porto Editora.
- Vários (2000). *Trabalho em equipa e gestão escolar*. Porto: Edições ASA.
- Vários (2005). *Administração da educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa.

APÊNDICES:

A-Observação Participante

OBSERVAÇÃO nº1

Contextualização:

GRUPO OBSERVADO: Equipe da festa da comunidade educativa.

:Observadora Participante, enquanto Diretora Pedagógica.

LOCAL: Gabinete da Diretora Pedagógica. DATA: 7/3/2012..DURAÇÃO: Das 16h00 / 17h00.

NOTAS DESCRITIVAS	NOTAS REFLEXIVAS
<p>A Equipa de Coordenação reuniu-se com a seguinte agenda:</p> <p>Planificação semanal</p> <p>Festa da Comunidade Educativa</p> <p>Relativamente ao 2º ponto da agenda, no início da reunião, o Coordenador da Equipa da Festa da Comunidade Educativa relembrou os seguintes aspetos:</p> <p>A importância da festa da comunidade Educativa, como fator de união da comunidade escolar;</p> <p>A concretização do evento exige o trabalho colaborativo entre toda a comunidade escolar;</p> <p>A Equipa de coordenação deverá coordenar o processo;</p> <p>Será apresentada ao Conselho Pedagógico esta decisão;</p> <p>Os coordenadores de departamento e/ou seus representantes deverão integrar a equipa;</p> <p>Alguns professores ofereceram resistência ao seu envolvimento no projeto.</p>	<p>A realização de “Festas” é referenciada pela maioria dos autores como exemplo de atividades escolares promotoras do trabalho colaborativo.</p> <p>A Festa da Comunidade Educativa está definida no Projeto Curricular de Escola e no Plano Anual de Atividades.</p> <p>A Direção considera que o objetivo é promover o trabalho colaborativo e, nesse sentido, os coordenadores de cada sector lideram o processo.</p> <p>Os coordenadores de departamento fazem parte desta equipa, para que toda a escola esteja envolvida.</p> <p>Existem Professores que, não sendo coordenadores de departamento, por iniciativa própria, se propõem para fazerem parte da equipa, bem como para desenvolver o projeto.</p> <p>A adesão natural destes professores ao projeto é vista, pela direção pedagógica, como indicador de profissionalismo e de assunção do Projeto Educativo de Escola.</p> <p>Verifica-se que alguns elementos não se integram de uma forma natural mas por constatarem que, ao não participarem no projeto, são considerados pouco colaborantes.</p> <p>A direção pedagógica reconhece que nem todos os professores têm competência ou motivação para este tipo de atividades e afirma que o não envolvimento neste projeto não implica necessariamente que esses professores não tenham assumido o Projeto Educativo da Escola.</p>

	<p>A Reunião semanal da equipa diretiva é decisiva para que todos se sintam responsáveis pela concretização do projeto.</p> <p>O trabalho colaborativo existente, nesta equipa, é o resultado da institucionalização de rotinas: reunião semanal e contactos diários informais</p> <p>“O estilo de liderança de topo, deve centrar-se mais em criar um clima no qual a ação tenha lugar do que em liderar a ação propriamente dita de cada equipa, mais em proporcionar a emergência e afirmação das lideranças intermédias do que em dirigir toda ação das equipas”(…)Os estudos Kemmis, Gundy e Contreras proporcionaram uma visão mais alargada e abrangente ao destacarem o contexto institucional como determinante e condicionador das práticas da sala de aula. Os professores, quando entram na escola, deparam-se com uma estrutura organizada em função de determinados preceitos, normas, interesses e valores que norteiam e regem a vida da instituição, consubstanciando uma determinada cultura escolar” Formosinho e Machado (2009:51).</p> <p>“Contreras alertou que estando o trabalho do professor é condicionado a fatores estruturais, a sua reflexão pode ver-se impedida de ultrapassar os seus limites, isto é, de ir mais além da experiência e dos círculos viciosos em que aqueles se encontram envolvidos” Hargreaves e Fullan(2001) citados por Morgado (2005: 51)</p> <p>“Se quisermos proceder a mudanças bem-sucedidas e duradouras, precisamos de “derrubar os muros do privatismo” nas nossas escolas. Quando os professores receiam partilhar as suas ideias e sucessos, com medo de serem considerados exibicionistas; quando mostram relutância em contar aos outros uma nova ideia, com medo de que estes a possam roubar e retirar daí vantagens pessoais (ou no pressuposto de que estes se devem sujeitar ao mesmo processo penoso de descoberta que eles próprios experienciaram); quando eles, novos ou velhos, receiam pedir ajuda porque poderiam ser considerados menos competentes; quando um educador utiliza a mesma abordagem, ano após ano, embora ela não esteja a resultar”.Hargreaves e Fullan(2001: 75)</p> <p>A importância dos símbolos, rituais e festividades, evocados na Imagem de Escola como Cultura, in J.A.Costa</p>
--	---

OBSERVAÇÃO nº2

LOCAL: Sala de reunião (7ºB)

DATA: 7/3/2012

HORA:16h00; DURAÇÃO: das 16h00; às 17h00

PRESENCAS: Coordenadores do 2º e 3º Ciclo e do Ensino Secundário;

Coordenadora da Pastoral;

Coordenadores dos Departamentos Curriculares e/ou seus representantes.

Observador na qualidade de participante

NOTAS DESCRITIVAS	NOTAS REFLEXIVAS
<p>Contexto:</p> <p>A formação desta equipa partiu de uma diretiva da Direção e do Conselho Pedagógico. No entanto, a sua constituição e adesão dos seus elementos foi espontânea.</p> <p>Agenda:</p> <p>Informação e discussão sobre os conteúdos a serem apresentados no Sarau</p> <p>Alinhamento das apresentações</p> <p>Descrição:</p> <p>O Responsável da equipa apresentou o conjunto das iniciativas dos departamentos. A Equipa tomou conhecimento das diligências que foram sendo tomadas desde o início do ano para a concretização de cada projeto</p> <p>O responsável afirmou: os projetos são o resultado da interdisciplinaridade e da envolvimento de todas as turmas. Alguns projetos envolvem alunos de diversos anos de escolaridade e de ciclo, bem como de professores de departamentos distintos.</p>	<p>A Direção Pedagógica da escola considera a festa da Comunidade Educativa um evento fundamental, no processo ensino aprendizagem dos alunos, bem como uma importante estratégia de promoção da imagem da escola.</p> <p>Para que a Festa da Comunidade Educativa se realize, é fundamental o trabalho colaborativo.</p> <p>Por isso, é importante que a equipa da festa seja constituída pelos Coordenadores de ciclo e dos departamentos curriculares, devido às funções que desempenham na promoção da aprendizagem integrada e global.</p> <p>A Definição do processo é fundamental, para que todos se envolvam com profissionalismo e entusiasmo</p> <p>Os líderes sustentáveis não mudam de rumo, mostram-se unidos, persistem junto das pessoas e mantêm – se vivos; inspiram os outros; são humanos; Por vezes, poderão desiludir as suas escolas e sentir-se desiludidos consigo próprios Hargreaves e Fink, (2007: 328 e 329)</p> <p>A hierarquização e a definição das funções são fundamentais.</p> <p>Num ensino que valoriza a compartimentação dos saberes, traduzido na existência de distintas disciplinas e na valorização dos resultado é muito difícil incluir projetos que exigem muito tempo para a sua realização tanto mais que envolvem muitas pessoas e meios. (todos os autores referenciam este aspeto)</p>

<p>Os Departamentos de Língua Portuguesa, nomeadamente a professora do 9º ano; das Artes e de Ciências Humano-Sociais foram os que apresentaram mais propostas</p> <p>Vários professores disseram que estes projetos são estratégias fundamentais na promoção de um bom ensino aprendizagem.</p> <p>Foi adotada uma postura de entusiasmo e de empenho na apresentação dos projetos</p> <p>A Diretora Pedagógica- observadora participante disse:</p> <p>Alguns dos projetos exigem um empenhamento e dedicação assinaláveis. Porém, algumas sugestões dadas no Conselho Pedagógico, para a concretização de alguns projetos, não foram atendidas, para não dizer, completamente ignoradas. Nomeadamente, a constatação de um não total envolvimento dos 3 ciclos</p> <p>Registaram-se as seguintes reações a esta intervenção:</p> <p>troca de olhares e de expressões faciais (sorrisos) e (irritação)</p> <p>Alguns elementos afirmaram que as sugestões foram acatadas, mas que a adoção de outras estratégias se deviam a perspetivas diferentes sobre a forma de conceber o projeto e a falta e qualidade de meios técnicos</p> <p>O Responsável da reunião referiu que deveria haver um esforço por parte de todos, na perspetiva de todos colaborarem no projeto, apesar das dificuldades de natureza técnica ou de interesses e gostos pessoais.</p> <p>Após estas intervenções observou-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grande cumplicidade entre alguns elementos - Posturas de grande profissionalismo e de preocupação que os projetos não refletissem apenas aspetos de carácter lúdico, mas 	<p>É um projeto que envolve todos os ciclos do ensino o que torna muito difícil conciliar as exigências e particularidades.</p> <p>Algumas disciplinas e professores consideram muito difíceis envolverem-se nestes projetos, porque não têm tempo, nem disponibilidade.</p> <p>Dificuldades na gestão dos espaços.</p> <p>Existem vestígios de “Balcanização”.</p> <p>Existem vestígios de algum receio de não conseguirem agradar à Direção.</p> <p>Existe da parte dos Coordenadores de ciclo alguma frustração em não conseguirem o envolvimento de todos, apesar do trato afável e do apoio que é efetivamente dado às pessoas envolvidas, nomeadamente na compreensão das situações da vida privada de cada um.</p> <p>O Papel da liderança é fundamental na promoção, definição e motivação das tarefas.</p> <p>Day (2001:130) considera ainda que uma cooperação disfarçada pode ser entendida como colaboração, ou colaboração confortável, sendo este um processo ligeiramente superficial, que se sustenta numa “camaradagem ao nível pessoal”.</p> <p>Importante recordar as sugestões dos estudos de Fullan e Hargreaves em relação à liderança sustentável.</p>
---	---

<p>sobretudo reveladores da aquisição de saberes e de competências.</p> <p>Registou-se tensão, entre alguns dos elementos, reveladoras das diferenças de postura, perante as atividades da escola e interesses pessoais.</p> <p>Foi perceptível que dois ou três elementos estão pouco motivados nesta tarefa</p>	
---	--

OBSERVAÇÃO nº3

LOCAL: Casa

DATA: 4 /4 / 2012

HORA: das 11h00 às 17h00

Observador na qualidade de participante

NOTAS DESCRITIVAS	NOTAS REFLEXIVAS
<p>Contextualização:</p> <p>Fui contactada telefonicamente, por um dos coordenadores de setor, com o objetivo de concretização da realização do cartaz informativo da Festa da Comunidade Educativa.</p> <p>Reconhecendo a competência artística desse coordenador, bem como de um coordenador de departamento, sugeri que os dois realizassem o trabalho com as indicações e informações assumidas na reunião de coordenação;</p> <p>Durante a realização do cartaz houve troca de emails e de telefonemas, animados, o que proporcionou que a tarefa fosse realizada com naturalidade</p> <p>Depois de acabado, o cartaz foi conhecido e aprovado, pela equipa de coordenação, através do email.</p> <p>No final do dia o Cartaz foi publicado no site do Colégio</p>	<p>A utilização das novas tecnologias, nomeadamente, o Telemóvel (com gratuidade nos telefonemas entre os vários elementos deste grupo de trabalho) e a internet facilitam o trabalho colaborativo.</p> <p>A composição de uma equipa diretiva com elementos com conhecimento global da escola, sensibilidade artística, bom domínio da língua portuguesa é fundamental na execução e concretização de um Projeto, como o da Festa da Comunidade Educativa</p> <p>A amizade existente entre os elementos que concretizaram a tarefa contribui para o trabalho colaborativo.</p> <p>O cartaz foi construído a partir do trabalho de um aluno de artes, estando, assim, evidenciado que este evento deve também refletir a aprendizagem alunos.</p> <p>Foi um dia de trabalho, mas a informalidade e o espírito de colaboração atenuou a fadiga. Por outro lado, foi, mais uma vez fortalecida a cumplicidade entre alguns dos elementos da equipa.</p>

OBSERVAÇÃO nº4

LOCAL: Gabinete da diretora pedagógica ;

DATA 10/4/ 2012

HORA: das 12h00 às 12h45

Presenças: Equipa de Coordenação

Observador na qualidade de participante

Contexto: Reunião semanal da equipa de coordenação

Objetivo: Planear e organizar a semana de trabalho

NOTAS DESCRITIVAS	NOTAS REFLEXIVAS
<p>Agenda:</p> <p>Ações ainda a desenvolver para a concretização da festa da CE</p> <p>Os coordenadores apresentaram os ajustes efetuados no calendário/horário dos ensaios.</p> <p>Os coordenadores realçaram a cooperação e compreensão dos intervenientes no alinhamento deste processo.</p> <p>Foi salientada a escassez de espaço e tempo para a organização deste evento</p> <p>A Diretora Pedagógica referiu ter essa perceção, mas apelou para a necessidade de se continuar a trabalhar no projeto com determinação e otimismo, contrariando deste modo a adversidade.</p> <p>A Diretora Pedagógica informou sobre a confirmação do apoio da Câmara Municipal e da Polícia com o empréstimo de um palco para a banda de músicos e policiamento na noite se 6ª feira.</p> <p>A Diretora Pedagógica e dois coordenadores ficaram responsáveis pela elaboração e publicação do cartaz do programa da festa no site do colégio e distribuição pelos vários espaços do colégio-</p>	<p>A importância da definição de instrumentos e de monitorização das atividades planificadas por parte das lideranças. In autores (Fullan , Fink, Hargreaves, Day, Lima, Segiovanni. Morgado, Costa e al.)</p> <p>A falta de tempo e de condições como obstáculo à concretização dos projetos.</p> <p>A determinação da liderança.</p> <p>O apoio e envolvimento das autoridades locais</p> <p>A concretização de tarefas fundamentais é exercida pela liderança.</p>

OBSERVAÇÃO nº5

LOCAL: Espaços destinados aos vários eventos.

DATA 11 a 13/4/2012

HORA: das 8h30 às 16h00 e no dia 11 e 13 das 20h00 às 23h00

Presenças: Coordenadores de Ciclo e do Ensino Secundário;

Coordenadora. da Pastoral;

Professores responsáveis pelos projetos e alunos

Observador na qualidade de participante

Contexto: Ensaaios

NOTAS DESCRITIVAS	NOTAS REFLEXIVAS
<p>No palco onde se realizam as apresentações dos projetos, os professores responsáveis ensaiam os alunos, no horário definido pela equipa de coordenação</p> <p>Nos espaços adjacentes e disponíveis, os vários grupos, com o acordo prévio da equipa de coordenação, aproveitam as oportunidades dos espaços e tempos disponíveis</p> <p>Em 8 projetos, os alunos orientam autonomamente a sua participação.</p> <p>Face à falta de tempo e de espaços para alguns ensaios mais eficazmente, os professores combinam entre si e disponibilizam-se para ajustes e alterações de estratégia e de espaços.</p> <p>Os intervenientes não revelaram dificuldade de alterarem estratégias e/ou espaços</p> <p>Poucos intervenientes manifestaram a sua dificuldade de trabalhar nas condições definidas</p> <p>Os professores intervenientes ensaiaram além seu horário letivo</p> <p>Alguns funcionários disponibilizaram-se para o apoio aos ensaios para lá do seu horário de</p>	<p>O papel da liderança no acompanhamento e apoio nos eventos;</p> <p>A importância da organização e aproveitamento dos espaços.</p> <p>Autonomia dos alunos para a concretização de projetos próprios;</p> <p>A entrega dos professores dos vários departamentos, desde o início do ano, na construção deste projeto.</p> <p>Reconhecimento e valorização do trabalho entre colegas.</p> <p>O trabalho em equipa, com professores, alunos e funcionários a perseguir um momento objetivo.</p> <p>O carisma vivido, baseado nos valores do padre fundador, na partilha, no respeito, na valorização do esforço e do trabalho.</p> <p>Com motivação e reconhecimento os educadores</p>

<p>trabalho.</p> <p>Os alunos manifestaram alegria e entusiasmo nos ensaios</p> <p>Alguns projetos provocaram nos intervenientes e nos observadores sentimentos e reações como:</p> <p>Orgulho</p> <p>Congratulação</p> <p>Cumplicidade</p> <p>Exaltação</p> <p>Alegria</p> <p>Reconhecimento</p> <p>O reconhecimento de que o trabalho de anos é muito importante</p> <p>Fascínio</p> <p>A importância da planificação do trabalho</p> <p>A importância da motivação e dinamização dos alunos</p> <p>o assumir e o envolvimento no Projeto Educativo da Escola</p> <p>a admiração pela qualidade do trabalho do outro</p> <p>O esforço e o empenho valem a pena</p>	<p>trabalham além do que lhes é objetivamente exigido.</p> <p>O empenho dos alunos do 5º ao 12º ano, trabalhando nas aulas e nos seus tempos livres para que a festa seja um sucesso.</p> <p>Os projetos realizados são o resultado de um ensino e desenvolvimento de competências no ensino aprendizagem.</p> <p>Os projetos transmitem uma mensagem de otimismo, beleza, de alegria da condição humana.</p>
--	---

OBSERVAÇÃO nº6

LOCAL: Espaços destinados aos vários eventos.

DATA: 13 /4 / 2012

HORA: das 21:00h às 23:30 h

Presenças: Coordenadores de Ciclo e do Ensino Secundário;

Coordenadora. da Pastoral;-

Professores responsáveis pelos projetos, alunos Restante comunidade Educativa (alunos, professores, funcionários, Pais, familiares ,etc.)

Observador na qualidade de participante

Contexto: Sarau

Objetivo: Apresentação dos projetos

NOTAS DESCRITIVAS	NOTAS REFLEXIVAS
Os projetos foram apresentados na sequência predefinida, com qualidade no desempenho e com muita alegria	As apresentações transmitiram uma mensagem de otimismo, de beleza, de alegria da condição humana. É o final de uma etapa e o culminar de quase um ano de trabalho. Mas por outro lado é a alavanca que permite avançar para as próximas etapas, mostrando à comunidade educativa que a vontade, criatividade, esforço empenho valem sempre muito a pena.

OBSERVAÇÃO nº7

LOCAL: Espaços destinados aos vários eventos

DATA: 14 /4/ 2012

HORA: das 11h00 às 17h30

Presenças: Coordenadores de Ciclo e do Ensino Secundário;

Coordenadora da Pastoral;

Professores responsáveis pelos projetos e alunos;

Restante comunidade Educativa (alunos, professores, funcionários, pais, familiares , etc);

Observador na qualidade de participante.

Contexto: Continuação da festa da comunidade educativa.

NOTAS DESCRITIVAS	NOTAS REFLEXIVAS
<p>Objetivo: Apresentação dos projetos</p> <p>Muitos elementos da comunidade educativa manifestaram a sua satisfação pela qualidade e alegria das apresentações realizadas no sarau do dia anterior.</p> <p>Revelaram ter reconhecimento pela organização, motivação e empenho da direção da escola, em proporcionar, planificar e concretizar este evento</p> <p>Revelaram ter reconhecimento pelo trabalho de equipa dos professores e restantes educadores e do impacto que isso tem na aprendizagem e bem-estar dos alunos</p> <p>Estas abordagens foram uma constante ao longo do dia</p> <p>Foi utilizado o programa do evento para o acompanhamento de todos os eventos que se realizaram ao longo do dia.</p> <p>Os intervenientes manifestaram alegria, cumplicidade, espírito de entrega e de responsabilidade, apesar de estarem exaustos.</p> <p>Os eventos realizaram-se dentro do horário</p>	<p>O reconhecimento do trabalho docente pelos alunos pais e lideranças é referenciado pelos autores de referência como um fator de motivação.</p> <p>Os eventos celebrativos são referenciados pelos autores de referência como promotores das aprendizagens profundas e duradoras.</p> <p>O envolvimento das lideranças na promoção e execução dos principais eventos da escola é referido como fator de promoção do trabalho colaborativo</p>

<p>estabelecido, apesar de alguns, mas poucos, percalços.</p> <p>O semblante da comunidade educativa foi de regozijo e admiração e de reconhecimento do trabalho efetuado</p> <p>À medida que os projetos foram decorrendo foi transmitido um ótimo feedback por parte da equipa da direção pedagógica</p> <p>Muitos alunos e professores, apesar do feedback ter sido dado, abordaram a direção no sentido de confirmação do grau de satisfação</p> <p>No final do dia, foi notório o sentimento de missão cumprida e de responsabilidade em promover o trabalho colaborativo.</p>	
---	--

B-Grelhas das Entrevistas do Diretor Geral e da Equipa de Coordenação

Literatura de apoio	MOMENTO DE PRÉ-ENTREVISTA				
ENTREVISTA					
Literatura de apoio	Grupos temáticos	Subgrupos temáticos	Questão colocada	Objetivo (s) da questão	Questão parcelar de investigação
<ul style="list-style-type: none"> • Morgado, J.C. (2005). Currículo e Profissionalidade Docente • Harbreaves. A & Fink.D.(2007), Liderança Sustentável • Hurberman, M , (1992)O ciclo de vida dos Professores 	I CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL		<ol style="list-style-type: none"> 1. Que idade tem? 2. Há quantos anos é diretora nesta escola? 3. Quais as suas habilitações académicas? 4. Há quantos anos desempenha o cargo de Diretora da Escola? 5. Quantos professores integram o colégio? 	<ul style="list-style-type: none"> • Manter o clima de descontração anteriormente criado, permitindo que a/o entrevistada/o se sinta confortável e preparada/o para as questões que lhe irão ser colocadas; • Caracterizar a entrevistada/o em termos pessoais e profissionais. 	
Literatura de apoio	Grupos temáticos	Subgrupos temáticos	Questão colocada	Objetivo (s) da questão	Questão parcelar de investigação
<ul style="list-style-type: none"> • Alarcão e Tavares (2003) • Formosinho, (2009) • Fullan e Hargreaves (2001) • Guerra (2002) • Hargreaves e Fink, (2002) • Jesus et al (2000) • Lima (2002) 	II FUNÇÕES E PERFIL DO COORDENADOR DE CICLO	II.1. Funções prioritárias do Coordenador.	<ol style="list-style-type: none"> 1- Do seu ponto de vista, quais lhe parecem ser as mais importantes funções da equipa de coordenação 	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar quais as funções que o Diretor geral considera prioritárias no desempenho da equipa de coordenação; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o papel da equipa de coordenação na organização escolar?

<p>Portaria n.º 921/92</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regulamento interno da escola • Sergiovanni, T (1996) • Barzanò, G, (2009) • Day, C, (2001) • Guerra, M. (2002) • Hargreaves & Fink (2002) 		<p>II.2. Perfil do Coordenador de Ciclo</p>	<p>2- Para desempenhar da melhor forma as funções anteriormente referidas, que características pessoais, devem possuir os elementos desta equipa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, de entre as características pessoais da figura dos Coordenadores, quais as mais valorizadas, se as de âmbito relacional, se as relativas à área dos conhecimentos. 	
Literatura de apoio	Grupos temáticos	Subgrupos temáticos	Questão colocada	Objetivo (s) da questão	Questão parcelar de investigação
<ul style="list-style-type: none"> • Hargreaves & Fink, (2007) • Morgado, (2005) I • Day (2001) • Elias (2008) • Formosinho, (2009) • Fullan e Hargreaves (2001) • Jesus et. Al. (2000) • Lima (2002) • Guerra, M (2002) 	<p>III PERCEÇÕES SOBRE A (IN)EXISTÊNCIA DE TRABALHO COLABORATIVO</p>	<p>III.1. Situações indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo; a quem recorrer.</p>	<p>1- Já se verificaram na escola, situações indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo e sistemático por parte da equipa de coordenação? Se sim, como se procedeu? Qual a situação mais problemática que percecionou? Conseguiu(ram) resolver-se a(s) situação(ões)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar situações problemáticas que tenham ocorrido e analisar a forma como o Coordenador interveio para a sua resolução. 	<p>3. Que situações se verificaram na escola, indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo, reflexivo e sistemático por parte da equipa de coordenação Pedagógica?</p>
		<p>III.2. Atividades realizadas de forma colaborativa entre os professores</p>	<p>2- Na Equipa de Coordenação promovem-se estratégias e o planeamento de trabalho conjunto entre si? Se sim, com que frequência e como o fazem?</p> <p>3- Em cada ciclo promove-se outro tipo de atividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a percepção do Diretor, relativa a boas práticas, promotoras do trabalho colaborativo entre professores da mesma disciplina ou afins. • Identificar a percepção do Coordenador, relativa a 	

			<p>que impliquem um trabalho de natureza colaborativa entre os professores? Se sim, quais? E entre os diferentes Departamentos Curriculares?</p> <p>4-Há acompanhamento do trabalho que cada docente realiza com as suas turmas? Se sim, por parte de quem?</p> <p>5-Na Coordenação de Ciclo existe o hábito de apoiar os professores com menos experiência, ou que, em determinados momentos manifestam mais dificuldades? Se sim, como é feito este acompanhamento?</p> <p>6-É usual fazer algum tipo de integração dos novos docentes no Ciclo que vão lecionar e na escola? Se sim, por parte de quem?</p> <p>7-Nas reuniões de Ciclo abordam-se temas, que obriguem os professores a utilizar processos de colaboração e de reflexão? Isto é, temas como, estratégias de ensino, problemas profissionais,</p>	<p>outras atividades de natureza colaborativa, entre os professores da mesma disciplina ou afins</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar a forma como se realiza a supervisão dentro da escola, ao nível do trabalho desenvolvido com os alunos. • Identificar as estratégias utilizadas, no sentido de apoiar os docentes com menos experiência, ou que manifestem algum tipo de dificuldades. • Verificar a forma como os novos professores são integrados na escola. • Verificar que temas são abordados e tratados no seio das reuniões, que promovam a discussão e o debate de ideias. 	<p>4. Quais os processos de colaboração e de reflexão utilizados pelos elementos da equipa de coordenação Pedagógica?</p>
--	--	--	--	--	--

Literatura de apoio	Grupos temáticos	Subgrupos temáticos	Questão colocada	Objetivo (s) da questão	Questão parcelar de investigação
<ul style="list-style-type: none"> • Day (2001) • Elias (2008) • Formosinho, (2009) • Fullan e Hargreaves (2001) • Jesus et. Al. (2000) • Lima (2002) 	IV IMPEDIMENTOS AO TRABALHO COLABORATIVO	IV.1. Obstáculos colocados ao trabalho de natureza colaborativa.	1- Na sua opinião, quais os maiores obstáculos que se colocam ao trabalho colaborativo entre os professores ? 2- E entre os diferentes Departamentos Curriculares?	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar causas que constituem obstáculos ao trabalho colaborativo, relacionadas com a vivência diária. • Identificar causas que constituem obstáculos ao trabalho colaborativo no seio de um grupo, como forças resistentes à execução do trabalho. 	5. Quais os obstáculos que condicionam os processos de natureza colaborativa e reflexiva, por parte dos elementos da equipa de coordenação Pedagógica?
		IV.2. Contributo dos professores para o funcionamento do Ciclo.	3- Como Diretor sente que os professores são pouco motivados, ou há um espírito de equipa e de colaboração nas várias tarefas a que são chamados?	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar a forma como o Diretor avalia a atitude dos professores e em que medida esta influencia o desempenho dos Professores. 	
Literatura de apoio	Grupos temáticos	Subgrupos temáticos	Questão colocada	Objetivo (s) da questão	Questão parcelar de investigação
<ul style="list-style-type: none"> • Morgado, J (2005) • Hargreaves e Fink, (2007) • Alarcão e Tavares (2003) • Day, (2001) 	V PARA UMA IMPLEMENTAÇÃO DE BOAS PRÁTICAS	V.1. Boas práticas a manter.	1- No que respeita ao trabalho colaborativo, quais as boas práticas que se encontram implementadas no Equipa?	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar procedimentos que o Coordenador considera serem boas práticas. 	

<ul style="list-style-type: none"> • Day (2001) • Formosinho, (2009) • Fullan e Hargreaves (2001) • Guerra (2002) • Jesus (2000) • Sergiovanni ,T ((2004)) 		<p>V.2.Boas práticas a reforçar ou a adotar.</p>	<p>2- Quais as que necessitam de ser melhoradas, ou adotadas, pelo facto de pouco ou quase nunca se praticarem?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar quais as boas práticas que se devem manter, ou que necessitam de ser intensificadas e quais as que não se praticam e devem ser implementadas. 	<p>6.Quais as boas práticas a ser reforçadas?</p>
		<p>V.3. Contribuição do Diretor para o reforço do trabalho colaborativo sistemático.</p>	<p>3- Como Diretor e líder do grupo, de que forma pode contribuir para a promoção do trabalho colaborativo, para que este seja uma prática sistemática entre os professores que integram escola?</p> <p>4- Como Elemento da equipa de coordenação pedagógica, de que forma pode contribuir na promoção do trabalho colaborativo, desta equipa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar a percepção do Diretor sobre a sua própria disponibilidade e a dos professores • Averiguar a percepção do Diretor sobre a sua própria disponibilidade dentro da equipa 	<p>7. Quais as alterações que os elementos da Equipa de coordenação estão dispostos a adotar?</p>

GRELHA DA ENTREVISTA AOS COORDENADORES DE CICLO E PASTORAL

Literatura de apoio	MOMENTO DE PRÉ-ENTREVISTA
<ul style="list-style-type: none"> • Morgado, J.C. (2005). Currículo e Profissionalidade Docente • Hargreaves. A & Fink.D.(2007), Liderança Sustentável • Hurberman, M , (1992)O ciclo de vida dos Professores 	<p>Nos momentos que antecedem a entrevista, serão divulgados os objetivos da mesma e fornecidas algumas informações relevantes no que respeita ao seu conteúdo. Procura-se deste modo, criar um clima de descontração e motivação, propício ao desenrolar da entrevista. Neste preâmbulo, pretende-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Divulgar o objetivo da entrevista e a sua importância para o trabalho desenvolvido pela entrevistadora; • Solicitar a colaboração da entrevistada; • Garantir a confidencialidade da informação recolhida; • Garantir o acesso aos resultados do estudo efetuado, se a entrevistada/o o desejar; • Solicitar autorização para a gravação da entrevista em suporte áudio; • Efetuar uma breve síntese dos temas a abordar, nomeadamente no que respeita às percepções da entrevistada/o, relativamente: <ul style="list-style-type: none"> - às funções e perfil do Coordenador de ciclo; - às formas de interação e de reflexão promovidas pela entrevistada, no âmbito das funções e perfil referidos; - à frequência e qualidade do trabalho colaborativo entre os elementos da equipa de direção pedagógica; - aos fatores que condicionam a dinâmica do trabalho colaborativo na equipa de coordenação pedagógica; - às estratégias que podem ser adotadas no sentido de implementar/desenvolver uma cultura de trabalho de natureza colaborativa e reflexiva.

ENTREVISTA					
Literatura de apoio	Grupos temáticos	Subgrupos temáticos	Questão colocada	Objetivo (s) da questão	Questão parcelar de investigação
<ul style="list-style-type: none"> • Morgado, J.C. (2005). Currículo e Profissionalidade Docente • Harbreaves. A & Fink.D.(2007), Liderança Sustentável 	I CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL		<ol style="list-style-type: none"> 1. Que idade tens? 2. Há quantos anos lecionas nesta escola? 3. Quais as tuas habilitações académicas? 4. Há quantos anos desempenhas o cargo de Coordenadora de ciclo? 5. Quantos professores integram o ciclo que coordenas? 	<ul style="list-style-type: none"> • Manter o clima de descontração anteriormente criado, permitindo que a/o entrevistada/o se sinta confortável e preparada/o para as questões que lhe irão ser colocadas; • Caracterizar a entrevistada/o em termos pessoais e profissionais. 	

Literatura de apoio	Grupos temáticos	Subgrupos temáticos	Questão colocada	Objetivo (s) da questão	Questão parcelar de investigação
<ul style="list-style-type: none"> • Alarcão e Tavares (2003) • Formosinho, (2009) • Fullan e Hargreaves (2001) • Guerra (2002) • Hargreaves e Fink, (2002) • Jesus et al (2000) • Lima (2002) • Regulamento interno da escola • Sergiovanni,T (1996) • Barzanò,G,(2009) • Day, C,(2001) • Guerra, M.(2002) • Hargreaves & Fink(2002) 	II FUNÇÕES E PERFIL DO COORDENADOR DE CICLO	II.1. Funções prioritárias do Coordenador. II.2. Perfil do Coordenador de Ciclo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Do teu ponto de vista, quais te parecem ser as mais importantes funções do Coordenador do Ciclo 2. Para desempenhar da melhor forma as funções anteriormente referidas, que características pessoais devem possuir o Coordenador de ciclo 3. Das funções que tens que desempenhar, quais te parecem mais importantes para o bom funcionamento do Ciclo? As que estão relacionadas com a vertente humana, ou com a vertente mais burocrático-administrativa? 	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar quais as funções que ao Coordenador de Ciclo considera prioritárias no desempenho da sua função; • Avaliar em que medida, o Coordenador relaciona as suas funções prioritárias com as características que deve possuir; • Identificar, de entre as características pessoais da figura do Coordenador, quais as mais valorizadas, se as de âmbito relacional, se as relativas à área dos conhecimentos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o papel do Coordenador de Ciclo na sua função de gestor de recursos humanos e materiais?
Literatura de apoio	Grupos temáticos	Subgrupos temáticos	Questão colocada	Objetivo (s) da questão	Questão parcelar de investigação
<ul style="list-style-type: none"> • Alarcão e Roldão (2008) • Alarcão e Tavares (2003) • Alarcão et al (2000) • Formosinho, (2009) 	III	III.1. Autocrítica relativa ao desempenho no exercício do cargo	<ol style="list-style-type: none"> 1- No exercício do cargo de Coordenadora de Ciclo, sentes que desempenhas da melhor forma todas as funções que te são atribuídas? 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover uma breve reflexão relativamente ao desempenho do cargo; 	<ol style="list-style-type: none"> 2. De que forma o Coordenador perceciona e exerce a supervisão no órgão de gestão que coordena?

<ul style="list-style-type: none"> • Fullan e Hargreaves (2001) • Guerra (2002) • Jesus et, al. (2000) • Lima (2002) 	<p>PERCEÇÕES SOBRE A ACTUAÇÃO DO COORDENADOR DE CICLO</p>		<p>2- Tendo em conta os momentos do ano letivo, quais são aquelas a que dás prioridade?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar quais as funções a que o Coordenador atribui maior ponderação e dedicação em função de determinados momentos do ano letivo. 	
		<p>III2.Grau de satisfação em relação às reuniões de Ciclo.</p>	<p>1- Sentes que os professores que integram o Ciclo saem das reuniões que coordenas com a sensação de <i>missão cumprida</i>? Isto é, que saem motivados, confiantes e com a percepção que compreendes os seus problemas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher a percepção do Coordenador, relativamente à forma como decorrem as reuniões de Ciclo, ao ânimo, confiança e motivação, sentidos pelos professores. 	

Literatura de apoio	Grupos temáticos	Subgrupos temáticos	Questão Colocada	Objetivo (s) da questão	Questão parcelar de investigação
<ul style="list-style-type: none"> • Hargreaves & Fink, (2007) • Morgado, (2005) I • Day (2001) • Elias (2008) • Fonseca (2000) • Formosinho, (2009) • Fullan e Hargreaves (2001) • Jesus et. Al. (2000) • Lima (2002) • Guerra, M (2002) 	IV PERCEPÇÕES SOBRE A (IN)EXISTÊNCIA DE TRABALHO COLABORATIVO	VI.1. Situações indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo; a quem recorrer.	<p>1-Já se verificaram na escola, situações indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo e sistemático por parte da equipa de coordenação? Se sim, como se procedeu? Qual a situação mais problemática que enfrentaste? Conseguiram resolver-se a(s) situação(ões)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar situações problemáticas que tenham ocorrido e analisar a forma como o Coordenador interveio para a sua resolução. 	<p>3. Que situações se verificaram na escola, indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo, reflexivo e sistemático por parte da equipa de coordenação Pedagógica?</p>
		VI.2. Atividades realizadas de forma colaborativa entre os professores	<p>Na Equipa de Coordenação promovem-se estratégias e o planeamento de trabalho conjunto entre si? Se sim, com que frequência e como o fazem? 3-Em cada ciclo promove-se outro tipo de atividades que impliquem um trabalho de natureza colaborativa entre os professores? Se sim, quais? E entre os diferentes Departamentos Curriculares? 4-Há acompanhamento do trabalho que cada docente realiza com as suas turmas? Se sim, por parte de quem?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a percepção do Coordenador, relativa a boas práticas, promotoras do trabalho colaborativo entre professores da mesma disciplina ou afins. • Identificar a percepção do Coordenador, relativa a outras atividades de natureza colaborativa, entre os professores da mesma disciplina ou afins • Identificar a forma como se realiza a supervisão dentro da escola, ao nível 	<p>4. Quais os processos de colaboração e de reflexão utilizados pelos elementos da equipa de coordenação Pedagógica?</p>

Literatura de apoio	Grupos temáticos	Subgrupos temáticos	Questão colocada	Objetivo (s) da questão	Questão parcelar de investigação
			<p>8- Na Coordenação de Ciclo existe o hábito de apoiar os professores com menos experiência, ou que, em determinados momentos manifestam mais dificuldades? Se sim, como é feito este acompanhamento?</p> <p>9- É usual fazer algum tipo de integração dos novos docentes no Ciclo que vão lecionar na escola? Se sim, por parte de quem?</p> <p>10- Nas reuniões de Ciclo abordam-se temas, que obriguem os professores a utilizar processos de colaboração e de reflexão? Isto é, temas como, estratégias de ensino, problemas profissionais, necessidades de formação, etc.</p>	<p>do trabalho desenvolvido com os alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as estratégias utilizadas, no sentido de apoiar os docentes com menos experiência, ou que manifestem algum tipo de dificuldades. • Verificar a forma como os novos professores são integrados na escola. • Verificar que temas são abordados e tratados no seio das reuniões, que promovam a discussão e o debate de ideias. 	

Literatura de apoio	Grupos temáticos	Subgrupos temáticos	Questão colocada	Objetivo (s) da questão	Questão parcelar de investigação
<ul style="list-style-type: none"> • Alarcão & Roldão, (2008) • Alves, Flores et al (2010) • Day (2001) • Elias (2008) • Formosinho, (2009) • Fullan e Hargreaves (2001) • Jesus et. Al. (2000) • Lima (2002) 	V IMPEDIMENTOS AO TRABALHO COLABORATIVO	VIII.1. Obstáculos colocados ao trabalho de natureza colaborativa.	<p>4- Na tua opinião, quais os maiores obstáculos que se colocam ao trabalho colaborativo entre os professores?</p> <p>5- E entre os diferentes Departamentos Curriculares?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar causas que constituem obstáculos ao trabalho colaborativo, relacionadas com a vivência diária. • Identificar causas que constituem obstáculos ao trabalho colaborativo no seio de um grupo, como forças resistentes à execução do trabalho. 	<p>5. Quais os obstáculos que condicionam os processos de natureza colaborativa e reflexiva, por parte dos elementos da equipa de coordenação Pedagógica?</p>
		IX.2. Contributo dos professores para o funcionamento do Ciclo.	<p>6- Como Coordenador, sentes que os professores são pouco motivados, ou há um espírito de equipa e de colaboração nas várias tarefas a que são chamados?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar a forma como o Coordenador avalia a atitude dos professores e em que medida esta influencia o desempenho dos Professores. 	
Literatura de apoio	Grupos temáticos	Subgrupos temáticos	Questão colocada	Objetivo (s) da questão	Questão parcelar de investigação
<ul style="list-style-type: none"> • Morgado, J (2005) • Hargreaves e Fink, (2007) • Day, (2001)) • Formosinho, (2009) 	VI PARA UMA IMPLEMENTAÇÃO DE BOAS PRÁTICAS	X.1. Boas práticas a manter.	<p>5- No que respeita ao trabalho colaborativo, quais as boas práticas que se encontram implementadas no Equipa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar procedimentos que o Coordenador considera serem boas práticas. 	

<ul style="list-style-type: none"> • Fullan e Hargreaves (2001) • Guerra (2002) • Jesus (2000) • Sergiovanni ,T (2004) 		XI.2.Boas práticas a reforçar ou a adotar.	6- Quais as que necessitam de ser melhoradas, ou adotadas, pelo facto de pouco ou quase nunca se praticarem?	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar quais as boas práticas que se devem manter, ou que necessitam de ser intensificadas e quais as que não se praticam e devem ser implementadas. 	6. Quais as boas práticas a ser reforçadas?
		XII.3. Contribuição do Coordenador para o reforço do trabalho colaborativo sistemático.	7- Como Coordenador e líder do grupo, de que forma podes contribuir para a promoção do trabalho colaborativo, para que este seja uma prática sistemática entre os professores que integram o ciclo? 8- Como Elemento da equipa de coordenação pedagógica, de que forma podes contribuir na promoção do trabalho colaborativo, nesta equipa?	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar a perceção do Coordenador sobre a sua própria disponibilidade e a dos professores • Averiguar a perceção do coordenador sobre a sua própria disponibilidade dentro da equipa 	7. Quais as alterações que os elementos da Equipa de coordenação estão dispostos a adotar?

C-Guião das Entrevistas do Diretor Geral e da Equipa de Coordenação

Guião de entrevista ao Diretor Geral

Objetivo da entrevista

- perceber às funções e perfil do Coordenador de ciclo;
- conhecer à frequência e qualidade do trabalho colaborativo entre os elementos da equipa de direção pedagógica;
- conhecer os fatores que condicionam a dinâmica do trabalho colaborativo na equipa de coordenação pedagógica;
- . perceber as estratégias que podem ser adotadas no sentido de implementar/desenvolver uma cultura de trabalho de natureza colaborativa e reflexiva

I

CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

1. Que idade tem?
2. Há quantos anos é diretora nesta escola?
3. Quais as suas habilitações académicas?
4. Há quantos anos desempenha o cargo de Diretora da Escola?
5. Quantos professores integram o colégio?

II

FUNÇÕES E PERFIL DO COORDENADOR DE CICLO

II.1. Funções prioritárias do Coordenador.

1-Do seu ponto de vista, quais lhe parecem ser as mais importantes funções da equipa de coordenação.

III.2. Perfil do Coordenador de Ciclo

2-Para desempenhar da melhor forma as funções anteriormente referidas, que características pessoais devem possuir o Coordenador de ciclo

3- Das funções que desempenham os coordenadores de ciclo, quais lhe parecem mais importantes para o bom funcionamento do Ciclo? As que estão relacionadas com a vertente humana, ou com a vertente mais burocrático-administrativa?

:

III

PERCEPÇÕES SOBRE A (IN)EXISTÊNCIA DE TRABALHO COLABORATIVO

III.1. Situações indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo; a quem recorrer.

1- Já se verificaram na escola, situações indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo e sistemático por parte da equipa de coordenação?

Se sim, como se procedeu?

Qual a situação mais problemática que percecionou?

Conseguiu(ram) resolver-se a(s) situação(ões)?

III.2. Actividades realizadas de forma colaborativa entre os professores

2- Na Equipa de Coordenação promovem-se estratégias e o planeamento de trabalho conjunto entre si?

Se sim, com que frequência e como o fazem?

3- Em cada ciclo promove-se outro tipo de actividades que impliquem um trabalho de natureza colaborativa entre os professores?

Se sim, quais? E entre os diferentes Departamentos Curriculares?

4- Há acompanhamento do trabalho que cada docente realiza com as suas turmas? Se sim, por

5- Na Coordenação de Ciclo existe o hábito de apoiar os professores com menos experiência, ou que, em determinados momentos manifestam mais dificuldades?

Se sim, como é feito este acompanhamento?

6- É usual fazer algum tipo de integração dos novos docentes no Ciclo que vão leccionar e na escola?

Se sim, por parte de quem?

7- Nas reuniões de Ciclo abordam-se temas, que obriguem os professores a utilizar processos de colaboração e de reflexão? Isto é, temas como, estratégias de ensino, problemas profissionais, necessidades de formação, etc.

IV

IMPEDIMENTOS AO TRABALHO COLABORATIVO

.

IV.1. Obstáculos colocados ao trabalho de natureza colaborativa.

1- Na sua opinião, quais os maiores obstáculos que se colocam ao trabalho colaborativo entre os professores ?

2- E entre os diferentes Departamentos Curriculares?

IV.2. Contributo dos professores para o funcionamento do Ciclo.

3-Como Diretor sente que os professores são pouco motivados, ou há um espírito de equipa e de colaboração nas várias tarefas a que são chamados?

V

PARA UMA IMPLEMENTAÇÃO DE BOAS PRÁTICAS

V.1. Boas práticas a manter.

1-No que respeita ao trabalho colaborativo, quais as boas práticas que se encontram implementadas no Equipa?

V.2.Boas práticas a reforçar ou a adotar.

2-Quais as que necessitam de ser melhoradas, ou adotadas, pelo facto de pouco ou quase nunca se praticarem?

V.3. Contribuição do Coordenador para o reforço do trabalho colaborativo sistemático.

3-Como Diretor e líder do grupo, de que forma pode contribuir para a promoção do trabalho colaborativo, para que este seja uma prática sistemática entre os professores que integram escola?

Guião de entrevista à Equipa de Coordenação

Objetivo da entrevista:

- Efetuar uma breve síntese dos temas a abordar, nomeadamente no que respeita às perceções da entrevistada/o, relativamente:
 - às funções e perfil do Coordenador de ciclo;
 - às formas de interação e de reflexão promovidas pela entrevistada, no âmbito das funções e perfil referidos;
 - à frequência e qualidade do trabalho colaborativo entre os elementos da equipa de direção pedagógica;
 - aos fatores que condicionam a dinâmica do trabalho colaborativo na equipa de coordenação pedagógica;
 - às estratégias que podem ser adotadas no sentido de implementar/desenvolver uma cultura de trabalho de natureza colaborativa e reflexiva

I

CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

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

II

FUNÇÕES E PERFIL DO COORDENADOR DE CICLO

II.1. Funções prioritárias do Coordenador.

1-Do teu ponto de vista, quais te parecem ser as mais importantes funções do Coordenador do Ciclo

II.2. Perfil do Coordenador de Ciclo

2-Para desempenhar da melhor forma as funções anteriormente referidas, que características pessoais devem possuir o Coordenador de ciclo

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

III

PERCEPÇÕES SOBRE A ACTUAÇÃO DO COORDENADOR DE CICLO

III.1. Autocrítica relativa ao desempenho no exercício do cargo

III. 2. No exercício do cargo de Coordenadora de Ciclo, sentes que desempenhas da melhor forma todas as funções que te são atribuídas?

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

III.2. Grau de satisfação em relação às reuniões de Ciclo.

4-Sentes que os professores que integram o Ciclo saem das reuniões que coordenas com a sensação de *missão cumprida*? Isto é, que saem motivados, confiantes e com a percepção que compreendes os seus problemas?

IV

PERCEPÇÕES SOBRE A (IN)EXISTÊNCIA DE TRABALHO COLABORATIVO

IV.1. Situações indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo; a quem recorrer.

1-Já se verificaram na escola, situações indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo e sistemático por parte da equipa de coordenação?

Se sim, como se procedeu?

Qual a situação mais problemática que enfrentaste?

Conseguiram resolver-se a(s) situação(ões)?

IV.2. Actividades realizadas de forma colaborativa entre os professores

2-Na Equipa de Coordenação promovem-se estratégias e o planeamento de trabalho conjunto entre si?

Se sim, com que frequência e como o fazem?

3-Em cada ciclo promove-se outro tipo de actividades que impliquem um trabalho de natureza colaborativa entre os professores?

Se sim, quais? E entre os diferentes Departamentos Curriculares?

4-Há acompanhamento do trabalho que cada docente realiza com as suas turmas? Se sim, por parte de quem?

5-Na Coordenação de Ciclo existe o hábito de apoiar os professores com menos experiência, ou que, em determinados momentos manifestam mais dificuldades?

Se sim, como é feito este acompanhamento?

6-É usual fazer algum tipo de integração dos novos docentes no Ciclo que vão lecionar na escola?

Se sim, por parte de quem?

7-Nas reuniões de Ciclo abordam-se temas, que obriguem os professores a utilizar processos de colaboração e de reflexão? Isto é, temas como, estratégias de ensino, problemas profissionais, necessidades de formação, etc.

V

IMPEDIMENTOS AO TRABALHO COLABORATIVO

V.1.Obstáculos colocados ao trabalho de natureza colaborativa.

1-Na tua opinião, quais os maiores obstáculos que se colocam ao trabalho colaborativo entre os professores?

E entre os diferentes Departamentos Curriculares?

2. Contributo dos professores para o funcionamento do Ciclo.

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

VI

PARA UMA IMPLEMENTAÇÃO DE BOAS PRÁTICAS

VI- Boas práticas a manter.

1-No que respeita ao trabalho colaborativo, quais as boas práticas que se encontram implementadas no Equipa?

2.Boas práticas a reforçar ou a adotar.

2-Quais as que necessitam de ser melhoradas, ou adotadas, pelo facto de pouco ou quase nunca se praticarem?

3. Contribuição do Coordenador para o reforço do trabalho colaborativo sistemático.

3-Como Coordenador e líder do grupo, de que forma podes contribuir para a promoção do trabalho colaborativo, para que este seja uma prática sistemática entre os professores que integram o ciclo?

4-Como Elemento da equipa de coordenação pedagógica, de que forma podes contribuir na promoção do trabalho colaborativo, nesta equipa?

D-Transcrição das Entrevistas

Caraterização pessoal e profissional	
1. Idade	
2. Tempo de lecionação nesta escola?	
3. Habilitações académicas?	
4. Tempo de desempenho do cargo?	
5. Quantos professores integram o ciclo que coordenas?	
A	1ª:53; 2ª:10 anos;3ª: Pós-Graduação;10 anos; Toda a Comunidade Educativa
B	1ª:45; 2ª:5 anos;3ª: Mestrado;4ª 3 anos; Toda a comunidade Educativa
C	1ª:52; 2ª:30 anos;3ªLicenciatura; 15 anos; 9
D	1ª:58; 2ª:15 anos; Licenciatura; 10 anos; 19
E	1ª:48; 2ª:24 anos; Mestrado; 15 anos; 25
F	1ª:48; 2ª: 5anos;Licenciatura; 3 anos; 35
G	1ª:53; 2ª:24 anos; Bacharelato;9 anos;34

1. Qual o papel do Coordenador de Ciclo na sua função de gestor de recursos humanos e materiais?

- Averiguar quais as funções que ao Coordenador de Ciclo considera prioritárias no desempenho da sua função;

II

FUNÇÕES E PERFIL DO COORDENADOR DE CICLO:

II.1. Funções prioritárias do Coordenador.

1.Do teu ponto de vista, quais te parecem ser as mais importantes funções do coordenador de ciclo

A	As principais funções da equipa de coordenação é a de garantir um trabalho de equipa que permita o funcionamento dos diferentes ciclos, bem como a atuação em conjunto, numa perspetiva de liderança global da escola
B	Animar e promover a evangelização em todos os âmbitos da escola liderando pequenas equipas de trabalho que ajudem a organizar, a promover, a orientar as atividades, mais especificas que ajudem cada setor da escola a crescer nesta dimensão humano transcendente
C	As mais importantes serão estar atento ao que se passa, estar aberto às problemáticas que são colocadas relativamente ao ciclo; estar aberto a ouvir e a estar aberto para as resolver da melhor maneira. Deve ter um espírito de colaboração com todos; ter a parte humana em conta; compreender os problemas pessoais dos outros e também ser organizado.
D	Tem que ser uma pessoa conciliadora, atenta, bem preparada a nível pedagógico, científico e ser capaz de relativizar muitas situações que aparecem no nosso dia-a-dia, na nossa prática pedagógica.
E	Gerir bem os recursos humanos, portanto as pessoas, atendendo às especificidades e à personalidade de cada pessoa. No fundo, acaba por ser uma função de gestão dos recursos humanos. Não só de horários e de

	trabalho, mas de recursos humanos tendo em conta a especificidade das pessoas. Aquilo a que normalmente nós dizemos” o feito de cada um, não é?” A personalidade os handicaps, as suas coisas pessoais.
F	As funções mais importantes a nível de organização de escola, do funcionamento nas turmas, marcações de testes, para que o calendário seja exequível e adequado aos alunos; garantir, por exemplo, o cumprimento das planificações; supervisionar que as aprendizagens das diferentes disciplinas acontecem; verificar se o acompanhamento dos alunos, com necessidades ou perfil especial, a nível educativo, se são cumpridas essas medidas. Detetar se os alunos estão a ter um acompanhamento adequado. Detetar, ou ter um trabalho, que penso que é importante ao nível das aprendizagens quando se verifica que há um aluno que nas avaliações é referenciado pelos professores com problemas. E, a partir daí, proceder-se a uma eventual avaliação especial para saber é preciso adaptar medidas especiais para esse aluno, e ao mesmo tempo em relação ao comportamento. É essencialmente isso. Gerir a relação entre os professores e os alunos
G	A mais importante de todas é garantir a qualidade do ensino que se coordena. Depois para que isso aconteça é preciso dar algumas orientações aos professores, ouvir as pessoas. Mas é assim, eu acho que a função mais importante é garantir que a qualidade do ensino que se presta, tem qualidade, é boa.
<p>1. Qual o papel do Coordenador de Ciclo na sua função de gestor de recursos humanos e materiais?</p> <p>Avaliar em que medida, o Coordenador relaciona as suas funções prioritárias com as características que deve possuir;</p> <p style="text-align: center;">II</p> <p>FUNÇÕES E PERFIL DO COORDENADOR DE CICLO</p> <p>III.2. Perfil do Coordenador de Ciclo</p> <p>2-Para desempenhar da melhor forma as funções anteriormente referidas, que características pessoais devem possuir o coordenador de ciclo</p>	
A	Devem ser pessoas com grande sentido de responsabilidade, empáticas, disponíveis, compreensivas, tolerantes, simpáticas e sobretudo gostarem de crianças e de jovens. Além disso e igualmente importante devem conhecer muito bem, todos os aspetos inerentes ao processo ensino aprendizagem, nomeadamente o currículo, a avaliação, a legislação referente, e conhecer muito bem o funcionamento e organização de escola. No fundo ter espírito de liderança.
B	Primeiro deve gostar muito do que faz. Ter alguma preparação específica na área. Ser capaz de criar empatia com os diferentes âmbitos da escola. Porque o meu trabalho não abrange só professores, mas toda a comunidade educativa e ter capacidade de motivação e de entusiasmo.
C	A isenção; algum espírito de liderança e saber ouvir.
D	Uma pessoa simpática, acolhedora, atraente e não sei mais.
E	Saber ouvir; gerir; ser paciente. Fazer juízos kb, ou seja não julgar à partida mas ser criterioso das situações e em relação às pessoas. Saber falar com os outros e ser assertivo, isto é, dizer exatamente o que

	se quer dizer, no momento certo e na forma certa. O que às vezes é um bocado difícil, não é....Porque também temos sentimentos e às vezes, irritamo-nos e não as dizemos da melhor maneira. É saber lidar com os outros, no fundo.
F	Deve ser uma pessoa que tenha uma visão de escola, portanto uma experiência em termos de educação, uma visão abrangente, uma pessoa inexperiente terá mais dificuldade de ir ao encontro daquilo que foi referido atrás; ser assertivo, mas ponderado nas tomadas de decisões; há muitas coisas que são apresentadas com sentido de urgência e que a primeira reação das pessoas é resolve-la, e às vezes não se deve resolver na hora, porque requer reflexão e ponderação e muitas vezes aconselhamento. E nesse aspeto, aparece uma outra característica importante que é a humildade. Isto é, ter a consciência que não trabalho sozinho e que às vezes da parte daqueles que parecem ser mais pequenos e estar no fim da cadeia. Às vezes são os próprios alunos que nos trazem as soluções mais acertadas para resolver os problemas.
G	Primeiro gostar do que faz; segundo ter ideias do que é a qualidade do ensino; terceiro ter alguma personalidade para conseguir orientar as pessoas; ser determinado e ter boa capacidade de decisão. Eu penso que é uma atividade em que a pessoa que tem que tomar decisões muito rapidamente e que por vezes não tem tempo para pensar. E, a pessoa tem que ser boa a tomar decisões.

1. Qual o papel do Coordenador de Ciclo na sua função de gestor de recursos humanos e materiais?

Identificar, de entre as características pessoais da figura do Coordenador, quais as mais valorizadas, se as de âmbito relacional, se as relativas à área dos conhecimentos.

II

FUNÇÕES E PERFIL DO COORDENADOR DE CICLO

III.2. Perfil do Coordenador de Ciclo

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

A	A vertente humana é fundamental. Mas para que as relações e as interações se estabeleçam e desenvolvam é fundamental uma base legal justa e procedimentos bem definidos. Saliente-se a importância do projeto educativo e o regulamento interno como documentos de estratégia de gestão pedagógica
B	A vertente humana, sem dúvida nenhuma.
C	Se pudesse fazer uma percentagem seria 70% para a parte humana e 30% para a parte burocrática
D	Mais importante... a vertente humana é muito importante. Embora a outra

	também o seja.
E	A vertente humana. Se bem que a burocrática também é importante, como eu dizia há bocado. Por exemplo os horários. Isso é importante mas é objetivo. O lado subjetivo é mais difícil, mas também é importante.
F	As mais importantes são de certeza as de natureza humana, porque para já é o mais difícil de gerir esse aspeto do que o burocrático. Porque a papelada e as regras são mais fáceis, o que não quer dizer que a parte burocrática e administrativa não seja importante e um bom suporte para que o resto não funcione. A parte burocrática ajuda a balizar o campo de ação de cada um, as regras de todos: dos coordenadores, professores, funcionários, pais e alunos. Mas a vertente humana é a mais importante de ter em consideração.
G	Se a vertente humana não funcionar, nenhuma das outras funcionam. Se a vertente humana estiver a funcionar bem, podemos ter algum deficit na vertente burocrática, mas as coisas acabam por funcionar.

2. De que forma o Coordenador percebe e exerce a supervisão no órgão de gestão que coordena?

- Promover uma breve reflexão relativamente ao desempenho do cargo;

III

PERCEPÇÕES SOBRE A ACTUAÇÃO DO COORDENADOR DE CICLO

IV.1. Autocrítica relativa ao desempenho no exercício do cargo

- 3- No exercício do cargo de Coordenadora de Ciclo, sentes que desempenhas da melhor forma todas as funções que te são atribuídas?

A	
B	Eu esforço-me por isso, embora tenha consciência que nem sempre consigo. Não consigo chegar da mesma maneira a todos os elementos da comunidade educativa. I
C	Riso...não, há sempre falhas e maneiras de melhorar. E devemos ter sempre espírito crítico em relação à nossa atuação. Porque como também sou educadora, às vezes há aspetos da parte da coordenação que ficam para trás ou que falham, ou me escapam. Mas tenho a consciência que tento, que me preocupo em que tudo esteja organizado, que os pais estejam satisfeitos e principalmente que as crianças estejam bem acompanhadas e felizes.
D	Nem todas, umas melhor outras pior. Depende muito do dia e da situação concreta. Algumas desempenho bem, outras não. Sinto-me condicionada, pelo facto de ser também professora ao mesmo tempo. E isto é diferente, porque eu já experimentei ser só coordenadora. Só coordenadora, fica-se mais livre para poder andar de sala em sala, tomar conta das situações todas, ver as atuações dos colegas, dos alunos, dos pais. A todas as situações e aos alunos concretamente. Conhece-los pelo seu nome. Quando, sendo professora e coordenadora, passo muitas horas em sala de aula, foco mais o meu olhar para os meus alunos, porque sinto a grande responsabilidade de crianças tão pequenas como é este o caso. Coisa que não é de todo impossível de fazer, mas que trás muito desgaste psíquico trás

E	Eu não sou perfeita...Acho que posso ser sempre melhor. Quando decidimos alguma coisa no conselho de coordenação, até chegarmos a um acordo, há sempre coisas que uns concordam outros não. Mas depois temos que atuar em conformidade.
F	Não, nunca é da melhor forma. Aliás, às vezes é da melhor forma que eu consigo. Isto é, aquela que eu encontro para desempenhar as funções que me são atribuídas, mas nem todas são da melhor forma. Há determinados aspetos sobre os quais eu tenho maiores dificuldades e que tenho vindo a aprender. Mas ainda tenho muito que aprender. É muito mais fácil lidar com os alunos do que, por incrível que pareça com os meus colegas. Tenho mais dificuldade a esse nível. Sinto que nem sempre consigo resolver da melhor maneira. Se calhar às vezes deveria ser mais assertiva ou até autoritária para conseguir obter determinados resultados, mas, se calhar, pelo meu perfil, às vezes êxito tanto, êxito tanto que depois não digo a coisa na hora certa. Há problemas que depois se resolvem, mas naquele momento eu não soube resolver. Portanto tenho que aprender a lidar com os professores.
G	É assim, seria fantástico mas não. Acho que algumas, não tenho desempenhado mal. Tento obviamente, e eu acho que isto é o principal, porque sou uma pessoa empenhada. Tento fazer o meu melhor...há sempre aspetos que podia fazer melhor.

2. De que forma o Coordenador percebe e exerce a supervisão no órgão de gestão que coordena?

- Verificar quais as funções a que o Coordenador atribui maior ponderação e dedicação em função de determinados momentos do ano letivo.

III

PERCEPÇÕES SOBRE A ACTUAÇÃO DO COORDENADOR DE CICLO

IV.1. Autocrítica relativa ao desempenho no exercício do cargo

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

A	
B	No início do ano, a abertura do ano. A, momentos mais explicitamente religiosos, por serem de maior vivência religiosa, como o advento, o Natal, a quaresma, a páscoa e depois, também os momentos celebrativos enquanto identidade de escola e enquanto festividades próprias da escola. Mas, todo o ano é importante, porque todo o ano temos uma quantidade de atividades e de ações que abrangem âmbitos que eu referi, terem mais a ver com alunos e professores, mas também com os auxiliares de educação. Durante todo o ano trabalhamos muito com os alunos numa linha de atendimento pessoal e de escuta, de apoio e como os outros setores, ou seja os pais.
C	Eu acho, por exemplo, a festa da comunidade educativa é um momento importante e isso implica estarmos por dentro de todos os pormenores. Outros momentos, são os momentos do Natal, por exemplo...eu acho que são principalmente os momentos em que todos os elementos do ciclo estão envolvidos e tentar coordena-los para o mesmo fim, para o mesmo

	evento. Também o dia da mãe e do pai. Por isso, todos os momentos em que os pais são chamados à escola.
D	Todos os momentos do ano são importantes. Tanto o início do ano, como os momentos de avaliação, e os principais eventos do colégio
E	.Dou prioridade á avaliação dos alunos, festejos ao longo do ano. Quando eu falo na avaliação dos alunos estou a falar em processo ensino aprendizagem, não é só de avaliação pontual de final do período. Isso é já um acumular de coisas, não é?. Mas, também o bem-estar dos alunos e dos professores. E os marcos mais significativos do colégio, se são ou não vividos na totalidade.
F	Vai variando ao longo do ano. Se estamos no momento de avaliação, dou mais relevo às notas dos alunos, aos resultados, se os professores estão de facto a dar as aulas de apoio, se os alunos estão de facto a receber o apoio dos professores, para melhorarem o seu aproveitamento. Noutras ocasiões, se calhar, estou mais atenta a outros aspetos, por exemplo se os alunos têm tempo para outras atividades, se são feitas visitas de estudo, se são marcadas atempadamente, se são pertinentes, ou não. É uma coisa, que vai variando ao longo do ano. Há por exemplo o período da festa da comunidade educativa, em que as atenções estão voltadas para esse aspeto da manifestação integral e artística. Portanto, as prioridades vão variando ao longo do ano.
G	O momento chave do ano letivo em termos de coordenação, por incrível que pareça é o terceiro período, porque é aquele que exige mais trabalho, em que acontecem mais coisas, em que a pressão do coordenador é maior, porque os alunos estão pressionados com o final do ano e com os resultados. Como os próprios pais estão pressionadíssimos e por consequência tem que se promover (eu não queria dizer impor) da parte dos professores todo o rigor, sem que eles se sintam demasiado pressionados. É uma altura muito complicada.

<p>Questão 2 .De que forma o Coordenador percebe e exerce a supervisão no órgão de gestão que coordena? Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recolher a percepção do Coordenador, relativamente à forma como decorrem as reuniões de Ciclo, ao ânimo, confiança e motivação, sentidos pelos professores. <p style="text-align: center;">III PERCEPÇÕES SOBRE A ACTUAÇÃO DO COORDENADOR DE CICLO</p> <p>V2.Grau de satisfação em relação às reuniões de Ciclo. 3- Sentes que os professores que integram o Ciclo saem das reuniões que coordenas com a sensação de <i>missão cumprida</i>? Isto é, que saem motivados, confiantes e com a percepção que compreendes os seus problemas?</p>	
A	
B	A minha missão em reuniões, não é tanto compreender os problemas dos professores, dado o meu papel na equipa de coordenação. Isso, faço mais

	a título individual, ou em pequenos grupos. O meu papel é essencialmente de motivação e de envolvimento neste projeto de evangelização da escola, e nesse aspeto, acho que sim.
C	Sinto, porque eu sinto que as pessoas que fazem parte do ciclo são muito responsáveis e são muito críticas e são muito atentas e estão todos com um grande objetivo que é que tudo funcione em prole da criança.
D	Em muitas reuniões eu sinto isso. Noutras vejo que remetem muito para a diretora pedagógica. Sobretudo quando é na parte pedagógica e titular. Quando me questionam na parte laboral, e na parte legislativa. Sinto aí, que muitas vezes têm a intenção de remeter para a entidade máxima da escola. Agora, quando é para coordenar festas, o nosso dia a dia, sinto que toda a equipa é colaborativa e saímos entusiasmadas e com vontade de fazer
E	Eu acho que até saem motivados, com vontade de fazer coisas. Mas como qualquer professor da escola, isso passado um tempo perde a validade. Há tanta coisa à volta que as pessoas muito rapidamente se esquecem das coisas boas. Isto é, saem muito entusiasmadas, mas depois há sempre fatores exteriores que começam a minar e há sempre coisas que depois ficam para trás e que as pessoas não fazem. Às vezes até dizem: já, não me devia ter metido em tanta coisa, não devia ter assumido isto. Há sempre fatores pessoais, de família, da escola, das tarefas, que às vezes acabam por minar um bocadinho. Agora se saem com o sentido de missão cumprida, se calhar sim, e às vezes se calhar até mais do que isso, dão conta de algumas falhas que vão tentar colmatar algumas coisas que ficaram ou por fazer ou mal feitas, e isso não acontece, uma ou outra vez. A pessoa mais do que ter a ideia de missão cumprida fica alerta para o que pode fazer para melhorar.
F	Acho que sim. Tenho várias experiências, de reuniões com professores. Apesar de quando são reuniões com todos, não consigo ter essa perceção, porque é diferente. Quando são reuniões mais restritas, sei lá, com os diretores de turma, ou com o diretor de turma de um aluno, ou só com um aluno, ou alguns alunos, ou com os encarregados de educação e os diretores de turma, ou algum professor, na generalidade sinto que saem confiantes da orientação que dei ao assunto.
G	Eu, por acaso, acho que sim. Acho que...o meu principal problema, não é esse, eu acho que nessa parte até satisfaço com o meu trabalho, não quero dizer obviamente que não possa fazer melhor alguns aspetos. Penso que não é aí o meu problema.

3-Que situações se verificaram na escola, indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo, reflexivo e sistemático por parte da equipa de coordenação Pedagógica?

- Identificar situações problemáticas que tenham ocorrido e analisar a forma como o Coordenador interveio para a sua resolução.

IV

PERCEPÇÕES SOBRE A (IN)EXISTÊNCIA DE TRABALHO COLABORATIVO

VI.1.Situações indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo; a quem recorrer.

<p>4- Já se verificaram na escola, situações indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo e sistemático por parte da equipa de coordenação? Se sim, como se procedeu? Qual a situação mais problemática que enfrentaste? Conseguiram resolver-se a(s) situação(ões)?</p>	
A	<p>A escola está organizada numa lógica de trabalho colaborativo. E, podemos ter essa perceção através das mais variadas evidências. A existência do conselho de coordenação que define o tipo de organização de escola. O facto de ser uma escola com todos os níveis de ensino, assente não só no desenvolvimento de saberes e de competências, mas também na aquisição e prática dos valores cristãos exige um trabalho colaborativo de todos os educadores. Aliás, isso está patente no próprio conceito de comunidade educativa, referenciado em todos os documentos e discursos oficiais da equipa diretiva.</p> <p>Neste sentido, a equipa de coordenação, cujos os elementos forma escolhidos e designados por mim, claro está, com a aprovação da entidade titular da congregação, depara-se diariamente com situações que implicam análises, reflexões e tomadas de decisão conjuntas. A equipa de coordenação foi criada como resposta às necessidade de gestão e organização de uma escola com muitas valências e diferenças que dificilmente poderia ser gerida por uma única pessoa.</p>
B	<p>Sim, mas isso já é um facto. Criámos hábitos com reuniões periódicas. Com uma comunicação e informação fluente que nos permite manter fluente que nos permite manter todos com o conhecimento que vão acontecendo na escola e que nos possamos ajudar mutuamente mesmo, fora do horário que marcamos para nos encontrarmos.</p>
C	<p>Sim. Procedemos com reuniões, com diálogo, com interações, com confronto de ideias. Enfrentei algumas situações problemáticas. Aliás, no dia-a-dia estão sempre a surgir, problemáticas, embora não me recorde de nenhuma em concreto.</p>
D	<p>Sim, por exemplo quando tivemos que redefinir aquele processo das ocorrências, isto é o manual de procedimentos. A festa da comunidade educativa é outro ponto alto em que aí se sente a necessidade de envolvimento. São atos marcantes da vida da escola. Esses momentos resolvem-se graças ao bom relacionamento de toda a equipa de coordenação.</p>
E	<p>Há sempre necessidade. Ou seja, mesmo que às vezes pareça que está cada um a trabalhar para seu lado. Porque eu não estou todos os dias com todos os elementos da equipa. Mesmo que esteja cada uma a trabalhar para o seu sector, depois quando reunimos sentimos que estamos todos a trabalhar para o mesmo e acertar procedimentos. Acho que isso é uma constante e não é pontual. E mesmo, quando algum mete água, assumimos e até dizemos, não devias ter dito ou feito aquilo, mas agora está feito, vamos resolver.</p>
F	<p>Em relação a situações que são diárias, desde a falta de professores. Normalmente os professores não dão aulas a só um ciclo, portanto automaticamente surge a necessidade de arranjar aulas de substituição, encontrar tarefas para esses alunos,; orientar as visitas de estudo; atividades desportivas, como por exemplo os jogos....; a festa da comunidade educativa, que requer um grande trabalho de equipa; além da</p>

	<p>organização das outras atividades de ciclo e de turma que numa escola como a nossa, só faz sentido que seja um assunto tratado em conjunto, com os coordenadores dos diferentes ciclos e com os professores das diferentes áreas.</p> <p>Uma situação mais problemática...lembro-me de várias situações, em que precisei... em que senti que sozinha não ia resolver.</p> <p>Nomeadamente, no 1º ano em que fui coordenadora houve uma aluna que tinha um procedimento disciplinar e que nós decidimos atribuir um dia de suspensão. E, no momento da reunião com o encarregado de educação, a diretora pedagógica, por razões profissionais, não pode estar presente, e essa comunicação à encarregada de educação foi feita por mim, na presença da diretora de turma e a mãe da aluna não concordou com a suspensão, até apresentou algumas razões pessoais da aluna que de certa forma justificariam comportamentos inesperados.</p> <p>Eu era pouco experiente e senti-me completamente encurralada, porque não sabia que atitude deveria tomar naquele momento. Se era ir contra as decisões da direção da qual eu faço parte, ou se devia ser perentória e dizer à mãe que a decisão estava tomada, independente dos motivos apresentados. Lembro-me que foi um momento em que me senti perdida e que tive muita consciência de que há assuntos em que a pessoa não deve resolver sozinha, e transmitir uma imagem errada da escola. A situação resolveu-se quando pedi licença para sair um pouco. Fiz um telefonema à Diretora Pedagógica pedindo-lhe ajuda. E, ela disse-me, que obviamente perante os factos apresentados, tínhamos que rever a nossa decisão e arranjar uma alternativa. Acabamos por voltar atrás o que mostra que às vezes as melhores decisões não são as que se tomam primeiro.</p>
G	<p>O trabalho colaborativo é algo que tem que existir sempre. Eu penso que nós na equipa de coordenação temos uma tradição de colaboração. Por vezes, há uma tendência humana das pessoas tomarem decisões, ou terem ações individuais, mas de uma maneira geral, nesta equipa de coordenação, o trabalho colaborativo é uma realidade. Nós temos uma reunião semanal em que a equipa de coordenação se reúne. Nessa reunião semanal existe uma partilha dos eventos da semana e arranjamos uma estratégia se calhar, podíamos fazer, um pouco melhor, numa ou noutra situação. Fazer mais algumas reuniões, mas eu penso que não é por aí. Eu acho que o número de reuniões é o suficiente. Existem muitos momentos informais que valorizo. Às vezes, esses momentos tratam de problemas delicados d muito específicos que têm que ser tratados com cuidado.</p>

Questão

4. Que situações se verificam na escola, indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo, reflexivo, sistemático por parte da equipa de coordenação pedagógica?

Objetivo

- Identificar a perceção do Coordenador, relativa a boas práticas, promotoras do trabalho colaborativo entre professores da mesma disciplina ou afins.

IV PERCEPÇÕES SOBRE A (IN)EXISTÊNCIA DE TRABALHO COLABORATIVO VII.2. Atividades realizadas de forma colaborativa entre os professores 2-Na Equipa de Coordenação promovem-se estratégias e o planeamento de trabalho conjunto entre si? Se sim, com que frequência e como o fazem?	
A	Foram definidas reuniões como a da direção que é mensal e a de coordenação que é semanal e o conselho pedagógico. E, pelo menos nestas reuniões estão presentes, todos os elementos (ou pelo menos quase todos) da equipa de coordenação. Portanto, só por si, a rotina provocada por estas reuniões obriga a uma atitude do trabalho de equipa. Os planos de ação definidos nestas reuniões são estratégias de uma ação de trabalho concertado e colaborativo.
B	Sim, claro. Nós trabalhamos sempre colaborativamente em todas as situações. Em situações de algum problema, de alguma situação mais complicada que surge quer com alunos, quer com professores há sempre a programação de estratégias conjuntas para resolver os problemas que vão surgindo.
C	Sim. Sim. Sim. Ao longo do ano letivo sempre que há atividades que impliquem uma planificação conjunta a equipa reúne-se, por exemplo:: dia do pais, da mãe, da festa da comunidade educativa e realizam-se tantas reuniões quantas as necessárias. Às vezes até semanalmente. Até estar tudo pronto. Também há reuniões com os departamentos curriculares. Por exemplo: no dia mundial da criança, os professores de educação física organizarão em conjunto com as educadoras atividades. Com a professora de música, a mesma coisa. Se precisamos de uma canção sobre um tema que estamos a desenvolver, se precisamos de saber que tipo de movimentos é que precisamos de saber, falamos com os professores de ed. Física. E, todos nos envolvemos uns com os outros.
D	Ah, sim. Delineamos nas reuniões de coordenação e de direção. E, ficando tudo muito bem definido nas reuniões de direção e de coordenação vou para a minha reunião com os professores mais segura e com um à vontade para podermos delinear em conjunto.
E	Na reunião semanal falam-se não só do que se vai fazer, como também se resolvem muitos problemas e se acertam agulhas, definindo estratégias. Esta reunião é de facto muito importante, porque semanalmente, sabemos o que se passa em cada setor. Conseguimos pôr tudo em conjunto e ajudamo-nos uns aos outros, no sentido de encontrarmos boas estratégias
F	Atividades que se desenvolvem ao longo do ano letivo com vista à festa da comunidade e que envolvem os diferentes departamentos. As decisões são tomadas primeiro nos departamentos, mas depois partilhadas por uma equipa formada por representantes dos diferentes departamentos e com os coordenadores de ciclo, com vista à realização dos ditos projetos na festa da comunidade. Este ano letivo está por exemplo a decorrer um projeto de edição de um jornal de escola que envolve professores, neste

	<p>caso do()ciclo, mas a nível das várias disciplinas e mesmo ao nível das visitas de estudo e outras atividades existe muita transversalidade, nos projetos desenvolvidos. Transversalidade desde o mesmo ano de escolaridade ao nível das diferentes disciplinas e outras vezes, de forma vertical ao nível dos diferentes anos.</p>
G	<p>Nós temos uma reunião semanal em que a equipa de coordenação se reúne. Nessa reunião semanal existe uma partilha dos eventos da semana e arranjam uma estratégia. Se calhar, podíamos fazer, um pouco melhor, numa ou noutra situação. Fazer mais algumas reuniões, mas eu penso que não é por aí. Eu acho que o número de reuniões é suficiente. Existem muitos momentos informais que eu valorizo. Às vezes, esses momentos tratam de problemas delicados e muito específicos que têm que ser tratados com cuidado.</p>
<p>4. Quais os processos de colaboração e de reflexão utilizados pelos elementos da equipa de coordenação Pedagógica?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar a perceção do Coordenador, relativa a outras atividades de natureza colaborativa, entre os professores da mesma disciplina ou afins <p style="text-align: center;">IV</p> <p>PERCEPÇÕES SOBRE A (IN)EXISTÊNCIA DE TRABALHO COLABORATIVO</p> <p>VII.2. Atividades realizadas de forma colaborativa entre os professores</p> <p>3-Em cada ciclo promove-se outro tipo de atividades que impliquem um trabalho de natureza colaborativa entre os professores?</p> <p>Se sim, quais? E entre os diferentes Departamentos Curriculares?</p>	
A	<p>Sim. Cada setor tem o seu próprio momento de reflexão. Olhe-se para o caso do pré-escolar e do 1º ciclo com as reuniões mensais entre as respetivas coordenadoras e educadoras e ou professoras. No caso dos restantes ciclos, como os coordenadores, embora também sejam professores, têm mais tempo disponível para as tarefas inerentes ao cargo de coordenação e diariamente estão em contato com os professores e alunos, numa atitude de orientação e de acompanhamento das necessidades que vão surgindo. Apesar desses encontros diários existirem, também se realizam reuniões no âmbito dos projetos de escola, como por exemplo: projeto das festividades; jornal de escola; “estágios” para os alunos do 10º ano; apoio ao estudo e projetos; formação cívica; empreendedorismo e outros. Para além disso, é de salientar a importância dos momentos informais, como por exemplo, os vividos na sala de professores e noutros espaços dentro e fora da escola.</p> <p>A própria congregação promove encontros de educadores com o objetivo de propiciar troca de experiência, num registo de informalidade.</p>
B	<p>Este trabalho é feito em primeiro lugar, pelos diretores de turma, no seu conselho de turma e pelo coordenador de ciclo e posteriormente e concomitantemente pela diretora pedagógica e diretora geral da escola.</p>

	Sempre contando com a colaboração e a opinião da equipa de coordenação.
C	Há um acompanhamento direto dos professores. Às vezes chamam-me para eu ver um projeto e convidam-me. Eu não vou acompanhar, no sentido de verificar se as atividades estão a ser realizadas ou não. Eu vou porque sou convidada. Ou porque é uma inovação ou porque estão a fazer um projeto interessante. E, convidam-me para ir observar, também para dar a minha opinião sobre o assunto. Nas reuniões toda a gente põe em comum os projetos que estão a realizar, para que todos saibam o que se está a passar em cada turma.
D	Sim, nas nossas reuniões semanais fazemos a planificação do nosso dia- dia- um enriquecimento muito grande. Depois temos outros projetos. Por exemplo, o das estagiárias na nossa sala de aula em que temos que delinear em conjunto para ver quais são as estratégias mais eficazes para elas puderem atuar na nossa sala de aula.
E	Sim, nos momentos informais, na sala dos professores e há muita colaboração. Concretamente em relação ao () ciclo as pessoas estão sempre prontas a ajudar para substituições, para colaborar..por exemplo, havendo a necessidade de substituição procura-se fazer-se troca de aulas. As reuniões com os diretores de turma que é mais específico, não se realizam com tanta frequência, mas há sempre encontros entre mim o os diretores de turma. Há sempre..quando há algum problema, o diretor de turma ou pelo telefone ou não fala comigo e, com os restantes professores é a mesma coisa
F	O acompanhamento é feito em primeira mão pelo chefe de departamento, de cada disciplina. Pelo diretor de turma, junto dos professores do seu conselho de turma e também pela coordenadora de ciclo. A supervisão é feita, no fundo, diariamente. Há prioridade co os professores. Portanto, vamos estando a par das dificuldades que haja, por exemplo, no cumprimento de planificações ou de atividades.
G	Sim muitos, então no ensino (..) há muitos eventos a decorrer que não têm só a ver com a parte pedagógica, como por exemplo o jantar de (...), o que implica trabalho com os diretores de turma. O projeto dos estágios, e neste caso em concreto, tenho notado que as pessoas estão a colaborar e a tentar resolver as coisas. Há muitos projetos...a festa da escola e outros...

4. Quais os processos de colaboração e de reflexão utilizados pelos elementos da equipa de coordenação Pedagógica?

Identificar a forma como se realiza a supervisão dentro da escola, ao nível do trabalho desenvolvido com os alunos.

IV

PERCEPÇÕES SOBRE A (IN)EXISTÊNCIA DE TRABALHO COLABORATIVO VII.2.Actividades realizadas de forma colaborativa entre os professores

4-Há acompanhamento do trabalho que cada docente realiza com as suas turmas? Se sim, por parte de quem?	
A	Há um acompanhamento do trabalho docente, numa vertente de ajuda e de orientação do ensino aprendizagem. Aliás, nem podia deixar de o ser, porque essa prática é inerente à pedagogia useriana. Assim, num primeiro momento esse acompanhamento é feito no momento de contratação, onde é definido o perfil de professor pretendido. Mais tarde, a monitorização do trabalho do professor é feita pelo coordenador de ciclo e nos aspetos mais específicos das disciplinas, pelo coordenador de departamento.
B	Eu acho que há, mas também percebo que deveria haver mais, eu acho que temos feito um esforço por acompanhar os professores com menos experiência ou que estão de novo.
C	Sim, apoiamos sempre os professores que nos pedem ajuda e estamos sempre disponíveis para prestar essa ajuda. O acompanhamento é feito quando normalmente a pessoa manifesta que tem dificuldades e mesmo não tendo, como trabalhamos por grupos etários, as pessoas têm mais experiência, planificam as atividades com a outra pessoa, o que faz com que aí, nesse momento haja intercâmbio de ideias e a pessoa fique sempre a ganhar. E não só, a pessoa com mais experiência também sai sempre a ganhar com as ideias novas da pessoa com menos experiência. Assim, vai-se equilibrando.
D	Muito, sobretudo se as pessoas manifestam, ou se nós damos conta de que a pessoa necessita de apoio. Apoiamo-la, pela esquerda e pela direita, pela negativa, pela positiva, por todos os lados necessários. Às vezes há pessoas, mais fechadas e daí a necessidade de acompanhar. No início do ano a integração é feita e a partir daí as pessoas são integradas no seu grupo e a coordenadora está atenta. Embora, neste momento, como isto já foi um trabalho muito estruturado e bem feito nesta escola e ao longo da minha vida como coordenadora, porque já fui também coordenadora noutra escola, era uma preocupação minha e nossa. Só que agora o corpo docente é mais estável e portanto já são as pessoas que permanecem qui e já de certa forma encarnaram em si o carisma a escola e a prática docente e as pessoas já não necessitam de tanto acompanhamento porque por si já sabem toda a nossa dinâmica.
E	Muito, não só os que são novos na casa, mas também outros. São muito acompanhados, no sentido de saber como estão a correr as coisas, a adaptação à turma, o feedback dos miúdos e dos encarregados de educação. Vamos tentando assertar. E, nos que têm menos experiência vamos acompanhando, no sentido de lhes fornecer recursos para que possam fazer melhor.
F	O acompanhamento é feito desde logo o início. Quando os professores iniciam as suas funções para que entrem no funcionamento da escola e no espírito da escola, no sentido de terem consciência do perfil de professor que a escola pretende, são normalmente feitas reuniões com regularidade e caráter formal, com esses professores, para saber se há necessidade de resolver algum problema com as turmas. É pedido ajuda ao chefe de departamento, como por exemplo, no que diz respeito ao cumprimento de

	uma determinada tarefa, atividade ou contudo e se houver problemas, por exemplo, ao nível da disciplina também se faz um acompanhamento a esse nível, delineando-se estratégias com os professores para se ultrapassarem essas dificuldades.
G	Sempre, aliás o acompanhamos muito o trabalho dos professores. Esse acompanhamento é feito no dia-a-dia. Acompanhar professores com experiência e sem experiência deve ser diário e próximo, tanto da parte dos coordenadores que se coordenam nesse acompanhamento, tanto com os coordenadores de departamento.

Questão	
4. Quais os processos de colaboração e de reflexão utilizados pelos elementos da equipa de coordenação Pedagógica?	
Objetivo	
Identificar as estratégias utilizadas, no sentido de apoiar os docentes com menos experiência, ou que manifestem algum tipo de dificuldades	
IV	
PERCEPÇÕES SOBRE A (IN)EXISTÊNCIA DE TRABALHO COLABORATIVO	
VII.2. Atividades realizadas de forma colaborativa entre os professores	
5-Na Coordenação de Ciclo existe o hábito de apoiar os professores com menos experiência, ou que, em determinados momentos manifestam mais dificuldades?	
Se sim, como é feito este acompanhamento?	
A	Como já referi essa prática de acompanhamento e de orientação existe. Procura-se estabelecer uma atitude de confiança entre os professores e as chefias intermédias, não com uma finalidade de prestação de contas, mas numa ótica de que partilhando perspetivas de ensino pode-se ensinar melhor. Obviamente que quando nos deparamos com professores que não gostam de expor o seu trabalho e não gostam de colocar dúvidas, as dificuldades surgem mais cedo ou mais tarde. Mas, já há alguns anos que a equipa de coordenação se envolve na prática pedagógica da sala de aula, envolvendo também os coordenadores de departamento. Saliente-se, ainda o facto de no final do período os professores terem que relatar em ata de reunião do conselho de avaliação do final de período o cumprimento ou não do programa.
B	Sim, nós temos uma especial atenção com esses professores proporcionando momentos formativos de integração na dinâmica pedagógica da escola e por outro lado há uma preocupação da parte dos coordenadores de ciclo e de departamento e da direção em geral em ajudar esse professor em integrar-se da melhor forma possível, dando-lhe todo o apoio que ele necessita para uma boa integração.
C	Normalmente as diretoras e a coordenadora fazem essa integração. Nas reuniões gerais de professores e depois nas reuniões por ciclo, com mais pormenor.
D	Já respondi..na outra...
E	Na escola faz-se uma reunião no início do ano e uma visita guiada. O coordenador de ciclo orienta, mas também há muito trabalho do departamento
F	Normalmente, por parte dos coordenadores que fazem uma reunião inicial

	com os novos professores apresentando-lhes o regulamento interno e conversando sobre as normas de funcionamento da escola, os procedimentos a nível burocrático e não só. Portanto há um esclarecimento inicial que depois se prolonga ao longo do ano. E, portanto vamos estando a par das dificuldades que vão surgindo ao longo do ano.
G	Essa integração faz-se numa reunião no início do ano, no momento da apresentação do projeto educativo da escola e depois faz-se o acompanhamento diário e próximo, já referido

4. Quais os processos de colaboração e de reflexão utilizados pelos elementos da equipa de coordenação Pedagógica?

- Verificar a forma como os novos professores são integrados na escola.

IV

PERCEPÇÕES SOBRE A (IN)EXISTÊNCIA DE TRABALHO COLABORATIVO

VII.2. Atividades realizadas de forma colaborativa entre os professores

6-É usual fazer algum tipo de integração dos novos docentes no Ciclo que vão lecionar na escola?

Se sim, por parte de quem?

A	A integração é feita logo no momento de apresentação do projeto de escola pela equipa de coordenação, no início do ano e depois ao longo do ano sempre em articulação com o respetivo coordenador de departamento
B	Penso que já respondi a essa pergunta
C	Normalmente as diretoras e a coordenadora fazem essa integração. Nas reuniões gerais de professores e depois nas reuniões por ciclo com mais pormenor
D	No início do ano, pelas diretoras e ao longo do ano conforme a especificidade. Há é sempre um acompanhamento próximo e atento, por parte do coordenador de ciclo e da diretora pedagógica.
E	Na escola faz-se uma reunião no início do ano
F	
G	

4- Quais os processos de colaboração e de reflexão utilizados pelos elementos da equipa de coordenação Pedagógica?

Verificar que temas são abordados e tratados no seio das reuniões, que promovam a discussão e o debate de ideias.

IV

PERCEPÇÕES SOBRE A (IN)EXISTÊNCIA DE TRABALHO COLABORATIVO

VII.2. Atividades realizadas de forma colaborativa entre os professores

	<p>7 Nas reuniões de Ciclo abordam-se temas, que obriguem os professores a utilizar processos de colaboração e de reflexão? Isto é, temas como, estratégias de ensino, problemas profissionais, necessidades de formação, etc.</p>
A	<p>No conselho Pedagógico e nas reuniões por setor e de departamento são refletidas várias temáticas, como estratégias de ensino e outras de natureza pedagógica e mesmo no âmbito da profissionalidade docente que depois se estende às reuniões de departamento. Para além disso, existem também ações de formação dento e fora da escola com o objetivo de proporcionar momentos de reflexão. A direção da escola acredita que o proporcionar momentos de reflexão conjunta, como por exemplo as formações de “ missão partilhada” de” “ autoavaliação de escola” e “ equipas diretivas” contribuíram par o desenvolvimento do trabalho de equipa na escola e conseqüentemente do trabalho colaborativo.</p>
B	<p>No caso da equipa da pastoral temos uma reflexão que envolve um trabalho colaborativo, não só entre docentes, mas também entre não docentes e alunos e nesse aspeto nós refletimos sobre as melhores estratégias, a partir da sensibilidade de cada um dos participantes de os motivar, aos alunos e aos professores.</p>
C	<p>Nas reuniões trimestrais de avaliação do ciclo e programação do seguinte, estes assuntos são sempre motivo de discussão e de conversa. As estratégias de ensino. Como é que cada uma faz, por exemplo, sobre o mesmo tema. Expõe as suas estratégias e chega-se a um consenso ou não. As pessoas têm noção que usam estratégias diferentes em algum momento. Mas funcionam porque o que importa é que as crianças saiam beneficiadas.</p> <p>Em relação aos assuntos profissionais também. Há colaboração por parte de todos e reflete-se sobre a melhor maneira de resolver Necessidades de formação também é um tema muito importante e a que nós estamos sempre atentos às formações que existem.</p>
D	<p>Muito. Então necessidades de formação é constante e é um tema que salta muitas vezes e as pessoas pedem, embora nós também, muitas vezes despertemos essa necessidade e esse interesse. Mas é um tema muito recorrente nas nossa reuniões.</p>
E	<p>Mais na base da formação. Até porque temos que ter um plano de formação. Os professores já procuram a sua formação. As estratégias de ensino, também, até porque aqui temos tido o estudo acompanhado que foi uma boa escola para os professores verem como é que as outras pessoas atuam, como é que fazem e ensinam. Este ano, na reunião de estudo acompanhado eu própria lancei o desafio de darem técnicas e métodos de estudo aos alunos e portanto, isso obrigou as pessoas a investigar sobre como é que se estuda para as várias disciplinas. As várias maneira de estudar.</p> <p>Em relação aos problemas profissionais, é engraçado que as pessoas até se sentem à vontade para irem ter com os colegas, ou até mesmo comigo para dizerem: estou com um problema com este aluno e por isso preciso de ajuda. Vai lá. Mesmo em termos de substituições...lembro-me que uma vez uma pessoa ia pela primeira vez fazer uma substituição e pediu-me se um não me importava de ir lá para apresentar e falar com os miúdos para</p>

	a receberem de outra forma. E achei engraçado, porque eu acabei por ir lá e falar com os miúdos e ela estava presente e achei engraçado o cuidado da pessoa antecipar o que poderia ser o impacto para os alunos terem uma professora nova e dela própria sentir necessidade de ter um cuidado diferente, pelo facto de ser a primeira vez que ia fazer uma aula de substituição.
F	Claro que sim, as estratégias de ensino aplicadas às diferentes turmas; os problemas que vão surgindo; problemas profissionais obviamente já requerem um acompanhamento individual que possa precisar de uma formação específica na sua área para melhorar a sua prestação. Mas isto já é feito.
G	Sim abordam-se este tipo de temas sempre.

<p>Questão</p> <p>5. Quais os obstáculos que condicionam os processos de natureza colaborativa e reflexiva, por parte dos elementos da equipa de coordenação Pedagógica?</p> <p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar causas que constituem obstáculos ao trabalho colaborativo, relacionadas com a vivência diária. <p style="text-align: center;">V</p> <p>IMPEDIMENTOS AO TRABALHO COLABORATIVO</p> <p>VIII.1. Obstáculos colocados ao trabalho de natureza colaborativa.</p> <p>7- Na tua opinião, quais os maiores obstáculos que se colocam ao trabalho colaborativo entre os professores?</p>	
A	Os maiores obstáculos são por vezes alguns momentos de disfunção, motivada por decisões pouco concertadas. Essas situações surgem devido à pressão constante que existe na vida da escola que leva à necessidade de respostas rápidas e pouco refletidas que nem sempre são assertivas.
B	O facto de serem professore (riso), no sentido de serem seres humanos e como grupo humano as dificuldades surgem só pelo simples facto de sermos um grupo humano. As pessoas têm boa vontade, querem colaborar, querem trabalhar em conjunto, mas depois as dificuldades vão surgindo e ou por personalidades diferentes ou por problemas que vão surgindo na relação entre eles. Mas de uma forma geral não me parece que as dificuldades qui na escola sejam suficientemente graves que impeçam esse trabalho colaborativo. Entre os departamentos curriculares poderia haver obstáculos se não houvesse uma relação humana de qualidade, que na maioria dos casos não acontece. Ou seja, há uma boa relação, há mecanismos através da coordenação ou direção, reuniões gerais, de departamento, e conselho pedagógico onde tudo é colocado e analisado em conjunto
C	Surgem divergências de opinião e às vezes, os obstáculos são mais de natureza pessoal e as vezes podem ou não impedir. Mas desde que haja o diálogo, pelo menos aqui, chega-se sempre a um consenso.
D	Às vezes as pessoas não estarem muito à vontade umas com as outras.

	Entre os diferentes departamentos curriculares, talvez uma falta de conhecimento. Porque, quando se começam a conhecer e têm boa vontade, ... a partir daí, gera-se um grande clima de à vontade, e, as pessoas trabalham bem...
E	O maior impedimento é uma resposta banal, que é o da falta de tempo em que as pessoas têm de fazer as suas coisas, dar a sua matéria e acabam por não colaborar tanto, E, às vezes, mesmo nas aulas de par pedagógico nota-se que há colaboração mas que depois última hora está mais um, porque o outro está menos disponível. Penso que a falta de tempo não deixa as pessoas estarem disponíveis. Outra, são os fatores pessoais. Acho que cada um tem a sua vida e a vida de cada um não deixa de interferir de alguma forma, na vida da escola, E, a pessoa não deixa de pensar na sua vida. E, às vezes tem outros afazeres que o impedem, um bocadinho, ou a pouca disponibilidade mental, que o impede de fazer as coisas.
F	As pessoas que não interiorizam que o espírito do trabalho deve ser na ótica colaborativa e resolvem agir individualmente, de forma espontânea e às vezes, só depois de agirem mal é que vêm colocar os problemas e pedir, então o tal apoio de colaboração. Embora, as pessoas saibam qual é o espírito da escola, que há um trabalho de equipa, com pessoas dispostas a acompanhá-las, de certa forma furam o esquema e em vez de ajudarem a prevenir vêm depois pedir soluções
G	O obstáculo natural, são os horários, porque o trabalho de escola nem sempre é possível que as pessoas se encontrem quando é necessário. Porque nem todos os professores coabitam ao mesmo tempo e é difícil, por vezes arranjar espaços temporais para o fazer. Talvez seja o maior obstáculo na organização da escola, e nem sempre ser possível marcar reuniões porque as pessoas nem sempre estão disponíveis

Questão:

5-Quais os obstáculos que condicionam os processos de natureza colaborativa e reflexiva, por parte dos elementos da equipa de coordenação Pedagógica?

Objetivo

- Identificar causas que constituem obstáculos ao trabalho colaborativo no seio de um grupo, como forças resistentes à execução do trabalho.

V

IMPEDIMENTOS AO TRABALHO COLABORATIVO

VIII.1.Obstáculos colocados ao trabalho de natureza colaborativa.

8- E entre os diferentes Departamentos Curriculares?

A	O desconhecimento, apesar de existirem mecanismos de interdisciplinaridade e de projetos globais de escola. Para não falar da falta de tempo e de espaço de reunião de trabalho
B	Entre os departamentos curriculares poderia haver obstáculos se não houvesse uma relação humana de qualidade, que na maioria dos casos não acontece. Ou seja, há uma boa relação, há mecanismos através da

	coordenação ou direção, reuniões gerais, de departamentos e conselho pedagógico onde tudo é tratado e analisado em conjunto
C	Os maiores obstáculos entre os departamentos curriculares, penso que será a falta de proximidade e às vezes até a falta de espaço para nos reunirmos e conversarmos sobre os assuntos. Aí, eu acho que será nosso maior obstáculo.
D	Entre os diferentes departamentos curriculares, talvez uma falta de conhecimento
E	Às vezes a especificidade das disciplinas e as pessoas não conseguem ver que apesar das disciplinas serem muito diferentes, têm pontos em comum e que as coisas cruzam-se, isto é o conhecimento não é estanque. Os miúdos têm que aprenderes a relacionar. Agora, se um professor de um contudo de uma determinada disciplina considerar que pode dar em transversalidade com outra contribui para o desenvolvimento do conhecimento dos miúdos. Por exemplo um dos principais problemas é quando alguém diz A e eu dou matemática e isso não cruza com nada.
F	Estou-me a lembrar, por exemplo, da festa da comunidade educativa que se por um lado há pessoas extremamente disponíveis e que assumem este espírito colaborativo e percebem que a festa é para todos e é de todos, não interessa de que forma participam e colaboram. Também há outras que tentam puxar a brasa à sua sardinha e tentam mostrar que o seu departamento fez A e o outro fez B. Mas isso, também é normal, haver alguma competição.
G	É exatamente o mesmo problema, o espaço e tempo é pouco, para termos as pessoas juntas. O problema dos horários é de facto um problema difícil.

5-Quais os obstáculos que condicionam os processos de natureza colaborativa e reflexiva, por parte dos elementos da equipa de coordenação Pedagógica?

- Averiguar a forma como o Coordenador avalia a atitude dos professores e em que medida esta influência o desempenho dos Professores.

V

IMPEDIMENTOS AO TRABALHO COLABORATIVO

IX.2. Contributo dos professores para o funcionamento do Ciclo.

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

A	A grande maioria dos professores são muito motivados e isso é visível, na forma como são recebidos pelos alunos, e pais e pela forma como encaram os projetos que lhes são propostos. A grande maioria dos professores trabalham no projeto da escola, sem estar a contabilizar se está a trabalhar mais do que lhe compete.
B	Eu acho que há um certo espírito de colaboração. Há sempre exceções, mas em gral, eu acho que sim
C	Os professores estão muito motivados
D	São motivados, por parte da direção, coordenação e motivam-se também uns aos outros. E têm vontade de acertar e de fazerem coisas boas e

	bonitas para os alunos.
E	<p>É assim, às vezes, até pode parecer que há alguma desmotivação, ou que há alguma falta de vontade em colaborar. Mas depois, temos exemplos em que para o bem ou para o mal estamos cá todos. E será raro o caso em que alguém não quer fazer nada. Toda a gente tenta colaborar e...estava a pensar em outro momento em que eu achasse... já falei, da transversalidade, mas que acaba por cruzar um bocadinho, como eu dizia há bocado, com as várias disciplinas não serem estanques. Os professores conseguiram trabalhar uns com os outros e curiosamente nas visitas de estudo. Não só pela transversalidade mas pela vontade de colaborar e, às vezes, de colmatar algumas falhas...como por exemplo, adora não ter professor para ir, e às vezes pessoas que não tinham aulas, nessa hora disponibilizam-se para...Quando, até parece que: olha não tem aulas, não está cá, não mostrou vontade disto ou daquilo, e isso não é necessariamente verdade, porque se calhar estão só à espera que não vamos ter com elas e quando vamos acabar por até ficar contentes. Olha alguém veio ter comigo..,</p>
F	Há um espírito de equipa e de coordenação. Há pessoas que são difíceis de motivar porque estão cansadas ou não estão preparadas ou com tanta energia para trabalhar. Mas em geral há de facto este espírito de equipa que se tenta transmitir nas várias tarefas e que depois uns aderem mais do que outros. Mas que se calhar é uma área de melhoria, isto é será necessário fazer mais coisas para inculcar, nas pessoas este espírito
G	Eu penso que há um espírito geral de colaboração. De uma maneira geral os professores estão motivados. Obviamente há exceções. Mas se me for lembrar dos 34 professores que fazem parte do ciclo, a grande maioria são professores motivados.

<p>Questão: 6.Quais as boas práticas a ser reforçadas? Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar procedimentos que o Coordenador considera serem boas práticas. <p style="text-align: center;">VI PARA UMA IMPLEMENTAÇÃO DE BOAS PRÁTICAS</p> <p>X.1. Boas práticas a manter.</p> <p>9- No que respeita ao trabalho colaborativo, quais as boas práticas que se encontram implementadas na Equipa?</p>	
A	As rotinas de trabalho que foram criadas pela equipa de coordenação: reunião semanal; sala de coordenação; presença de todos os coordenadores na maior parte do tempo escolar; visível cumplicidade entre os elementos da equipa; o assumir que todos trabalham para o mesmo projeto; o espírito de família que se vive na escola. Enfim , somos pessoas que gostamos de cuidar uns dos outros.
B	Primeiro um ritmo semanal de reunião que permite um conhecimento permanente de tudo o que se vai passando na escola. Segundo uma facilidade de comunicação

	um espírito de equipa o que permite que possamos tomar decisões com fácil consenso. Depois o facto de termos uma boa relação entre nós que facilita a comunicação a nível informal e possibilita a realização do trabalho de equipa e vai muito além dos momentos formais é um trabalho que temos que ter normalmente e espontaneamente em equipa.
C	As boas práticas aqui são: a abertura, o diálogo e depois, na parte prática as reuniões semanais. Acho que são muito importantes, para que todos estejam inteirados do que se está a passar e todos possam, de alguma maneira contribuir para a resolução dos problemas.
D	Partilhamos as nossas necessidades, discutimos em grupo qual é a melhor estratégia para levar a cabo. Pudermos chegar à nossa reunião e dizermos tudo o que nos vai na alma. O profissionalismo de cada um. O saber que o que eu digo aqui é para nós é segredo. Não andam, por aí a badalar e a dizer o que nós dizemos.
E	Uma já falei que é a reunião de coordenação. Outra, boa prática é a equipa dar-se muito bem e mesmo em momentos fora das reuniões mais informais. Encontramos-nos ou na sala de coordenação ou na sala de professores e estarmos sempre a par do que vai acontecendo sejam coisas boas ou algumas problemáticas. Melhores práticas...são... não termos um trabalho estanque. Ou seja, se um coordenador não estiver, outro coordenador automaticamente, assume. Até pode estar na escola, mas naquele momento, está a desempenhar outra tarefa, noutra local. O outro coordenador, não diz: eu não vou dizer ou eu não faço isto, porque não sou coordenador desse setor. Muito pontualmente, isso pode acontecer, num caso muito específico, mas normalmente, isso não acontece. Portanto, acho que este colmatar das presenças ou das ausências de uns e de outros e não haver um trabalho muito estanque e de alguma forma estarmos a planear o que se passa em todos os sectores é muito bom para a equipa de coordenação de conseguir trabalhar e coordenar.
F	A reunião semanal que é uma excelente prática que às vezes, nos até pensamos que não há nada para dizer naquela reunião e ficamos surpreendido com a quantidade de informação e às vezes a quantidade de estratégias que se definem nessa reunião. E mais do que isso é esta interiorização que nenhum de nós trabalha sozinho. Portanto, apesar de eu ser coordenadora do () ciclo si que há determinadas decisões deste ciclo que eu devo tomar sozinha. E, a interiorização que ninguém trabalha sozinho. As práticas dos outros e as experiências ajudam a trabalhar melhor
G	A melhor prática implementada na equipa de coordenação são os encontros diários, uns mais formais, outros mesmo formais e em que partilhamos os problemas com que nos deparamos no dia-a-dia e que sempre vamos conversando para arranjar estratégias de resolução. A proximidade dos coordenadores e da diretora tem sido a chave para a resolução da maioria dos problemas. Depois, a reunião semanal em que nos encontramos formalmente e em que partilhamos. Mas penso que a chave não está na reunião semanal, mas nos momentos informais.

Questão

6.Quais as boas práticas a ser reforçadas?

Objetivo:

- Verificar quais as boas práticas que se devem manter, ou que necessitam de ser intensificadas e quais as que não se praticam e devem ser implementadas.

VI
PARA UMA IMPLEMENTAÇÃO DE BOAS PRÁTICAS

XI.2. Boas práticas a reforçar ou a adotar.

10- Quais as que necessitam de ser melhoradas, ou adotadas, pelo facto de pouco ou quase nunca se praticarem?

A	Devemos continuar a melhorar as dinâmicas das reuniões para otimizar o trabalho com o objetivo atingir resultados e decisões concertadas. Temos também, que criar uma melhor dinâmica de reflexão a longo prazo..
B	No momento, não me ocorre nada que seja importante e que não façamos. Talvez, continuar a crescer, neste âmbito e nesta dimensão, no sentido de dedicar mais tempo à reflexão, por exemplo. Já fazemos, mas poderíamos dedicar mais tempo à resolução e à partilha de situações, mas à reflexão a longo prazo.
C	Eu acho que aqui, talvez... mais encontros informais. Acho que nós não temos espaço para conversarmos de tudo, menos de escola, por exemplo. Eu acho que isso também reforça os laços entre as pessoas.
D	Talvez, mais tempo para refletirmos. Encontrarmo-nos com mais frequência fora do âmbito da escola, para nos conhecermos melhor e refletirmos em conjunto.
E	Práticas que quase nunca se pratica... não sei.
F	Não sei (...) pronto é mais a sensação do trabalho em equipa. Para mim, foi uma surpresa trabalhar assim e portanto sentir que tenho uma equipa na qual me apoiar foi um dos alicerces para a minha segurança no dia-a-dia e portanto...mas...há pessoas que pensam doutra maneira, que trabalhar em equipa pode significar estar –se a intrometer. Para mim é importante partilhar tudo, porque sei que os outros estão aqui para me ajudarem.
G	Pois...eu não estou a ver, uma situação que eu desejasse muito e que fosse diferente. Mas talvez, sermos capazes de planificar mais um bocadinho e alongo prazo. Penso que é um defeito que todos temos. Às vezes andamos um pouco em cima das planificações do dia-a-dia. Temos que ser capazes de sermos mais organizados nas planificações

Questão**7. Quais as alterações que os elementos da Equipa de coordenação estão dispostos a adotar?****Objetivo:**

Averiguar a perceção do Coordenador sobre a sua própria disponibilidade e a dos professores

VI**PARA UMA IMPLEMENTAÇÃO DE BOAS PRÁTICAS****XII.3. Contribuição do Coordenador para o reforço do trabalho colaborativo sistemático.**

11- Como Coordenador e líder do grupo, de que forma podes contribuir para a promoção do trabalho colaborativo, para que este seja uma prática sistemática entre os professores que integram o ciclo?

A	Confiando no bom trabalho de todos e promovendo melhores condições materiais para que os professores possam refletir e atuar, numa lógica de projeto global de escola
B	Participando, mostrando-me disponível, colaborando e disponibilizando do meu tempo e da minha pessoa para aquilo que for necessário
C	Sendo ponte, por exemplo, entre as pessoas. Formando pontes e as ligações que possa fazer sejam positivas de forma a reforçar o espírito colaborativa entre todos. Eu acho que devemos servir de pontes e não de muros
D	Na equipa de coordenação pedagógica, eu sinto que algumas vezes, pelo facto de ser também professora e não estar presente em algumas reuniões, como por exemplo, alguns conselhos pedagógicos, não estou tão bem informada acerca dos assuntos, Sinto que isso é um empobrecimento. E, em algumas situações fico reduzida ao meu ciclo. E isso, de certa maneira impede-me que eu possa falar e tomar decisões relativamente ao meu grupo. Se eu tiver uma abrangência relativamente à escola toda sei dizer os porquês. Por vezes eu não sei e custa-me dizer eu não sei. Porque remetem-me logo, mas a....não é da direção?
E	Eu acho que o principal é o líder do ciclo, neste caso o coordenador ser o principal entusiasta. Eu acho que quando nós estamos motivados e nos entusiasmos com qualquer coisa eu acho que isso é contagioso. Se não for assim o inverso também acontece. Assim, o principal é nós sermos os principais entusiastas e querermos fazer qualquer coisa. Porque essa alegria contagia-se
F	Acima de tudo é transmitir aos professores este mesmo conceito, isto é, assim como a equipa de coordenação trabalha em colaboração, os professores devem fazer o mesmo. Isto é, entre os professores e a coordenação e os professores entre si. Por exemplo, há um professor que está de baixa e há um professor que me vem dizer, olha amanhã a aula x que a professora ia dar, interessa-me e eu vou dar uma aula y posso? E, eu respondo: isso é ótimo, já está a ajudar. Estamos na ótica da prevenção.
G	O coordenador deve dar um exemplo de participação e de comunicação. Nós temos de utilizar muito a comunicação. Nós temos de utilizar a comunicação via email, que de alguma maneira faz com que diariamente chegue a informação a grupos de professores interessados as

	informações necessárias. E, um aspeto que considero importante é o da disponibilidade. É estarmos disponíveis para as pessoas e tentarmos ajudá-las a resolver os assuntos
--	--

Questão:	
7. Quais as alterações que os elementos da Equipa de coordenação estão dispostos a adotar?	
Objetivo:	
<ul style="list-style-type: none"> •Averiguar a perceção do coordenador sobre a sua própria disponibilidade dentro da equipa 	
VI PARA UMA IMPLEMENTAÇÃO DE BOAS PRÁTICAS	
XII.3. Contribuição do Coordenador para o reforço do trabalho colaborativo sistemático	
12- Como Elemento da equipa de coordenação pedagógica, de que forma podes contribuir na promoção do trabalho colaborativo, nesta equipa?	
A	Confiando e acarinhando a equipa de coordenação
B	Primeiro acho que a tarefa de aprender a delegar e ao mesmo tempo a exigência de após a delegação de funções e de envolvimento de todos os elementos da equipa ter a coragem, digamos assim, de fazer um controlo de uma avaliação periódica das situações para que o trabalho seja levado a um bom porto e ao mesmo tempo ser mediador de conflitos na equipa, para que a equipa cresça em idade e em trabalho colaborativo
C	Nesta equipa de coordenação eu posso contribuir por exemplo...Eu acho, que se calhar peço um bocadinho por falar pouco do nosso trabalho de ciclo. Acho que se calhar as pessoas sabem quase nada do que se passa no ciclo. Acho que devia expor mais assiduamente os trabalhos realizados lá, os pequenos projetos. Mas como o nosso ciclo é o mais pequeno, às vezes parece não se dá tanta importância. Mas eu acho que tem tanta importância como os outros. Eu acho que é isso que falta. É dar a conhecer os projetos que realizamos. Como é que os realizamos e a forma como as crianças os acolhem
D	Ler mais, informar-me, estar bem informada sobre a legislação e estar muito unida à equipa diretiva
E	Colaborando, essencialmente é isso, se a pessoa se demitir e não colaborar, também não está a contribuir para que os outros trabalhem, antes pelo contrário
F	A melhor maneira é estar disponível para ajudar os outros.
G	Sendo disponível, partilhando os meus problemas e as dificuldades que tenho no dia-a-dia e participando nas tomadas de decisões e de estratégias para resolver as questões que vão aparecendo

E-Análise de conteúdo

1º

	Sub Categorias	Unidades de Registro	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Categorias	1 Tempo de serviço	<p>“10 anos” “5 anos” “30 anos” “15 anos” “24 anos” “5 anos” “24 anos”</p>	<p>“Há 10 anos, seguidos mas Já cá estive, noutro momento” “Estou, nesta escola há 5 anos” “Muitos...,30 anos” “Há 15 anos e outros tantos noutra escola” “Há 24 anos” Nesta escola, há 5 anos, mas já trabalhei noutras. Nesta escola, há 24 anos e mais dois anos, numa pequena escola,”</p>	<p>LA LB LC LD LE LF LG</p>
	2- Tempo de desempenho do cargo	<p>“10 anos” “3 anos” “15 anos” “10 anos” “15 anos” “3 anos” “10 anos”</p>	<p>“10 anos” “3 anos” “15 anos” “10 anos” “15 anos” “3 anos” “10 anos”</p>	<p>LA LB LC LD LE LF LG</p>
	3-Número de professores que integram o ciclo	<p>“87” “87” “9” “19” “25” “35” “34”</p>	<p>“Todos os Professores” “ Todos os Professores” “ Somos, no total 9” “19 professores” “25professores” “.35 professores” “34 professores</p>	<p>LA LB LC LD LE LF LG</p>

Categories	Sub Categories	Unidades De Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Funções do Coordenador	Funções prioritárias	Coordenar/Trabalho de equipa/ liderança global de escola	Garantir um trabalho de equipa que permita o funcionamento dos diferentes ciclos, bem como a atuação em conjunto, numa perspetiva de liderança global de escola	LA
		Animar/promover/liderar /Orientar	Animar e promover a evangelização em todos os âmbitos...(liderando em pequenas equipas de trabalho que ajudem a organizar, a promover e orientar atividades que ajudem cada setor da escola a crescer..”	LB
		Atenção/abertura/Colaboração Organizado/ humano	..Serão estar atento ao que se passa, estar aberto às problemáticas que são colocadas relativamente ao ciclo...ter um espírito de colaboração com todos...deve ter um espírito de colaboração com todos; ter a parte humana em conta.e também ser organizado	LC
		Conciliador/Atenção/Competente Saber relativizar	Tem que ser uma pessoa conciliadora, atenta, bem preparada a nível pedagógico, científico e ser capaz de relativizar...	LD
		Gerir recursos humanos	Gerir bem os recursos humanos, portanto as pessoas, atendendo às especificidades e à personalidade de cada um.. Não só de horários e de trabalho, mas de recursos humanos tendo em conta a especificidade das pessoas	LE
		Organização da escola/Supervisionar/ Acompanhar/ Verificar/Gerir relações	As funções mais importantes a nível de organização de escola, do funcionamento nas turmas, marcações de testes, para que o calendário seja exequível e adequado aos alunos; garantir, por exemplo o cumprimento das planificações; supervisionar que as aprendizagens das diferentes disciplinas acontecem; detetar se	LF

		Garantir a qualidade/ orientar	os alunos estão a ter um acompanhamento adequado...gerir a relação entre professores e alunos” A mais importante de todas é garantir a qualidade do ensino que se coordena. Depois para que isso aconteça é preciso dar algumas orientações aos professores, ouvir as pessoas...	LG
Perfil do Coordenador	Caraterísticas Sociais e éticas	Responsáveis / empáticas/ disponíveis/compreensivas/tolerantes/ simpáticas/	Devem ser pessoas com grande sentido de responsabilidade, empáticas, disponíveis, compreensíveis, tolerantes, simpáticas e sobretudo gostarem de crianças e de jovens	LA
		Gostar do que faz/ empatia/capacidade de motivação e de entusiasmo	Primeiro gostar muito do que faz...Ser capaz de criar empatia com os diferentes âmbitos da escola. Porque o meu trabalho não abrange só professores, mas toda a comunidade educativa e ter capacidade de motivação e de entusiasmo.	LB
		Isenção/ saber ouvir	A isenção...e saber ouvir	LC
		Simpática/ acolhedora/ atraente	Uma pessoa simpática, acolhedora, atraente e não sei mais	LD
		Saber ouvir/ ser paciente/ Justa/ Assertiva	Saber ouvir...ser paciente. Fazer juízos KB, ou seja não julgar à partida mas ser criterioso das situações e em relação às pessoas. Saber falar com os outros e ser assertivo...è saber falar com os outros, no fundo.	LE
		Assertivo/Ponderado/ Humildade/	...ser assertivo, mas ponderado nas decisões; há muitas coisas que são apresentadas com sentido de urgência e que a primeira reação das pessoas é resolver na hora, porque requer reflexão e ponderação e muitas vezes aconselhamento. E, nesse aspeto, aparece uma outra caraterística importante que é a humildade. Isto é, ter a consciência que não trabalho sozinho e que às vezes da parte daqueles que parecem	LF

			<p>ser mais pequenos e estar no fim da cadeia. Às vezes são os próprios alunos que nos trazem as soluções mais acertadas para resolver os problemas</p> <p>Primeiro gostar do que faz;...terceiro ter alguma personalidade para conseguir orientar as pessoas; ser determinado...</p>	LG
Competências organizacionais.	Conhecimento do processo ensino/aprendizagem, currículo, avaliação/ Organizado// espírito de liderança		...Além disso e igualmente importante devem conhecer muito bem, todos os aspetos inerentes ao processo ensino aprendizagem, nomeadamente o currículo, a avaliação, a legislação referente, e conhecer muito bem o funcionamento e organização de escola. No fundo, ter espírito de liderança.	LA
	Preparação na área		...Ter alguma preparação específica na área...	LB
	Espírito de liderança		...algum espírito de liderança..	LC
	Gerir		...saber gerir	LD
			... saber lidar como os outros, no fundo	LE
	Experiência na educação/ visão abrangente/		Deve ser uma pessoa que tenha uma visão de escola, portanto uma experiência em termos de educação, uma visão abrangente, uma pessoa inexperiente terá mais dificuldade de ir ao encontro daquilo que foi referido atrás; ser assertivo, mas ponderado nas tomadas de decisões...	LF
	Ter ideias do que é a qualidade de ensino		...segundo ter ideias do que é a qualidade do ensino	LG
Valorização da vertente humana ou burocrático-administrativa	Vertente humana/ base legal justa/ procedimentos bem definidos		A vertente humana é fundamental. Mas para que as relações e as interações se estabeleçam e desenvolvam é fundamental uma base legal justa e procedimentos bem definidos. Saliente-se a importância do projeto educativo e o regulamento interno	LA

			como documentos de estratégia de gestão pedagógica.	
		Vertente humana	A vertente humana sem dúvida nenhuma.	LB
		70% humana / 30% mais burocrática	Se pudesse fazer uma percentagem seria 70% para a parte humana e 30% para a mais burocrática	LC
		Humana/ embora a outra vertente também o seja	Mais importante... a vertente humana é muito importante. Embora a outra também o seja.	LD
		Humana/ burocrática e administrativa baliza o campo de ação	As mais importantes são de certeza as de natureza humana, porque já , é mais difícil de gerir esse do que o burocrático: Porque a papelada e as regras são mais fáceis, o que não quer dizer que a parte burocrática e administrativa não seja importante e um bom suporte para que o resto não funcione. A parte burocrática ajuda a balizar o campo de ação...Mas a vertente humana é a mais importante.	LD
		Humana	Se a vertente humana não funcionar, nenhuma das outras funcionam. Se a vertente humana estiver s funcionar bem , pudemos ter algum deficit na vertente burocrática, mas as coisas acabam por funcionar.	L G

Categories	Sub Categories	Unidades De Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Perceções sobre a atuação do coordenador de ciclo	Autocrítica relativa ao desempenho do cargo:	Esforço-me, mas nem sempre consigo	Eu esforço-me por isso, embora tenha consciência que nem sempre consigo. Não consigo chegar da mesma maneira a todos os elementos da comunidade educativa.”	LB
		Espírito crítico/ Consciência	Riso...não, há sempre falhas e maneiras de melhorar. E devemos ter sempre espírito crítico em relação à nossa atuação. Porque como também sou., às vezes há aspetos da parte da coordenação que ficam para trás ou que falham, ou me escapam. Mas tenho a consciência que tento, que me preocupo em que tudo esteja organizado...	LC
		Depende da situação concreta/ sinto-me condicionada	Nem todas, umas melhor outras pior. Depende muito do dia e da situação concreta.. Sinto-me condicionada, pelo facto de ser também...ao mesmo tempo. E isto é diferente, porque eu já experimentei ser só coordenadora...Coisa que não é de todo impossível de fazer, mas que trás muito desgaste psíquico trás...	LD
		Não sou perfeita/ posso ser melhor/ Atuar em conformidade	Eu não sou perfeita...acho que posso ser melhor. Quando decidimos alguma coisa no conselho de coordenação, até chegarmos a um acordo, há sempre coisas que uns concordam outros não. Mas depois temos que atuar em conformidade	LE
		Ainda tenho muito que aprender/ lido melhor com os alunos	Não, nunca é da melhor forma. Aliás, às vezes é da melhor forma que eu consigo...Mas ainda tenho muito que aprender. É muito mais fácil lidar com os alunos do que, por incrível que pareça com os meus colegas. Tenho mais dificuldades a esse nível. Sinto que nem sempre consigo resolver da melhor maneira, Se calhar, às vezes deveria ser mais assertiva ou até autoritária para conseguir obter determinados resultados, mas se calhar, pelo meu perfil, às vezes êxito tanto êxito tanto, que depois não digo a coisa na hora certa. Há problemas que depois se resolvem, mas naquele momento eu não consigo resolver. Portanto tenho que aprender a lidar com os professores.	LF

		Empenhado	É assim, seria fantástico mas, não. Acho que algumas, não tenho desempenhado mal. Tento obviamente, e eu acho que isto é o principal, porque sou uma pessoa empenhada. Tento fazer o meu melhor...há sempre aspetos que podia fazer melhor	LG
Auto- crítica relativa ao desempenho do cargo: prioridades	Início do ano/ Momentos religiosos/Momentos celebrativos/ atendimento pessoa e de escuta	No início do ano , a abertura do ano. A , momentos mais explicitamente religiosos, por serem de maior vivência religiosa, como o advento...também os momentos celebrativos enquanto identidade de escola. Mas, todo o ano é importante, porque todo o ano temos quantidade de atividades e de ações que abrangem âmbitos que eu referi...Durante todo o ano trabalhamos muito com os alunos numa linha de atendimento pessoal e de escuta, de apoio e com os outros setores, ou seja os pais.	LB	
	Festa da comunidade educativa/ Natal/dia da mãe e do pai	Eu acho, por exemplo, a festa da comunidade educativa é um momento importante e isso implica estarmos por dentro de todos os pormenores:..o natal. Também o dia da mãe e do pai. Por isso, todos os momentos em que os pais são chamados à escola	LC	
	Os principais eventos do colégio	Todos os momentos do ano são importantes. Tanto o início do ano, como os momentos de avaliação e os principais eventos do colégio	LD	
	Festejos/Avaliação/bem-estar dos alunos e dos professores/Marcos mais significativos	Dou prioridade à avaliação dos alunos, festejos ao longo do ano. Quando falo na avaliação dos alunos estou a falar em processo ensino aprendizagem, não é só da avaliação pontual de final do período. Mas, também o bem-estar dos alunos e dos professores. E os marcos mais significativos do colégio, se são ou não vividos na totalidade.	LE	
	Avaliação/Visitas de estudo/ Festa da Comunidade educativa	Vai variando ao longo do ano. Se estamos no momento da avaliação, dou mais relevo às notas dos alunos, aos resultados, se os professores estão de facto a dar aulas de apoio, se os alunos estão de facto a receber o apoio dos professores, para melhorarem o seu aproveitamento...se são feitas as visitas de estudo, se são marcadas atempadamente, se são pertinentes ou não. É uma coisa que vai variando ao longo do ano. Há por exemplo o período da festa da comunidade educativa, em que as atenções	LF	

		Terceiro período	<p>estão voltadas para esse aspeto da manifestação integral e artística...</p> <p>O momento chave do ano letivo em termos de coordenação, por incrível que pareça é o terceiro período, porque é aquele que exige mais trabalho, em que acontecem mais coisas, em que a pressão do coordenador é maior, porque os alunos estão pressionados com o final do ano e com os resultados. Como os próprios pais estão pressionadíssimos e por consequência tem que se promover (eu não queria dizer impor) da parte dos professores todo o rigor, sem que eles se sintam demasiado pressionados. É uma altura muito complicada.</p>	LG
Grau de satisfação em relação às reuniões de ciclo	Motivação/ Envolvência	A minha missão em reuniões, não é tanto compreender o problema dos professores, dado o meu papel na equipa de coordenação. Isso, faço mais a título individual, ou em pequenos grupos. O meu papel é essencialmente de motivação e de envolvimento neste projeto de evangelização da escola, e nesse aspeto, acho que sim.	LB	
	Responsáveis/Críticas/ atentas	Sinto, porque eu sinto que as pessoas que fazem parte do ciclo são muito responsáveis e são muito críticas e são atentas e estão todos com um grande objetivo que é que tudo funcione em prole da criança.	LC	
	Diretora Pedagógica e titular/ Coordenar festas e atividades pedagógicas/ equipa colaborativa/ entusiasmadas	Em muitas reuniões eu sinto isso. Noutras vejo que remetem muito para a diretora pedagógica. Sobretudo quando é na parte pedagógica e titular. Quando me questionam na parte laboral, e na parte legislativa. Sinto aí, que muitas vezes têm a intenção de remeter para a entidade máxima da escola. Agora, quando é para coordenar festas, o nosso dia a dia, sinto que toda a equipa é colaborativa e saímos entusiasmadas e com vontade de fazer	LD	
	Motivados/ Fatores exteriores de desmotivação/ Missão cumprida fica alerta para o que pode fazer para melhorar	Eu acho que até saem motivados, com vontade de fazer coisas. Mas como qualquer professor da escola, , isso passado um tempo perde a validade. Há tanta coisa à volta que as pessoas muito rapidamente se esquecem das coisas boas, Isto é saem muito entusiasmadas, mas depois há sempre fatores exteriores que começam a minar e há sempre coisas que ficam para trás e que as pessoas não fazem.. Há sempre fatores pessoais, de família, da escola, das tarefas, que às vezes acabam por minar um bocadinho.	LE	

		Reuniões restritas/ saem confiantes	<p>...A pessoa mais do que missão cumprida fica alerta para o que pode fazer para melhorar</p> <p>Acho que sim. Tenho várias experiências, de reuniões com professores. Apesar de quando são reuniões com todos, não consigo ter essa percepção, porque é diferente. Quando são reuniões mais restritas, sei lá, com os diretores de turma, ou com o diretor de turma e um aluno, ou só com um aluno, ou alguns alunos, ou com os encarregados de educação e os diretores de turma, ou algum professor, na generalidade sinto que saem confiantes da orientação que dei ao assunto</p>	LF
		Satisfaço com o meu trabalho	<p>Eu, por acaso, acho que sim. Acho que o meu principal problema, não é esse, eu acho que nessa parte até satisfaço com o meu trabalho, não quero dizer obviamente que não possa fazer melhor alguns aspetos. Penso que não é aí o meu problema</p>	LG

4º

Categorias	Sub Categorias	Unidades De Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Percepção sobre a (in)existência se trabalho colaborativo	Situações indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo. A quem recorrer	Trabalho colaborativo/ conselho de coordenação/Escola com todos os níveis de ensino/Escola com valores cristãos// Equipa diretiva/análises/ reflexões conjuntas/Escola com muitas valências e diferenças	<p>A escola está organizada numa lógica de trabalho colaborativo. E, podemos ter essa percepção através das mais variadas evidências. A existência do conselho de coordenação que define o tipo de organização de escola. O facto de ser uma escola com todos os níveis de ensino, assente não só no desenvolvimento de saberes e de competências, mas também na aquisição e prática dos valores cristãos exige um trabalho colaborativo de todos os educadores. Aliás, isso está patente no próprio conceito de comunidade educativa, referenciado em todos os documentos e discursos oficiais da equipa diretiva.</p> <p>Neste sentido, a equipa de coordenação, cujos elementos forma escolhidos e designados por mim, claro está, com a aprovação da entidade titular da congregação, depara-se diariamente com situações que implicam análises, reflexões e tomadas de decisão conjuntas. A equipa de coordenação foi criada como resposta às necessidades de gestão e organização de uma escola com muitas valências e diferenças que dificilmente poderia ser gerida por uma única pessoa.</p>	LA

		Reuniões periódicas/ Comunicação e informação fluente/ Ajudar mutuamente/	Sim, mas isso já é um facto. Criámos hábitos com reuniões periódicas. Com uma comunicação e informação fluente que nos permite a todos, manter com o conhecimento do que vai acontecendo na escola e para que nos possamos ajudar mutuamente mesmo, fora do horário que marcamos para nos encontrarmos.	LB
		Reuniões/ diálogo/ interações/ confronto de ideias	Sim. Procedemos com reuniões, com diálogo, com interações, com confronto de ideias. Enfrentei algumas situações problemáticas. Aliás, no dia-a- dia estão sempre a surgir, problemáticas, embora não me recorde de nenhuma em concreto	LC
		Manual de procedimentos/Festa da comunidade Educativa/Atos marcantes/ bom relacionamento de toda a equipa de coordenação	Sim, por exemplo quando tivemos que redefinir aquele processo das ocorrências, isto é o manual de procedimentos. A festa da comunidade educativa é outro ponto alto em que aí se sente a necessidade de envolvência. São atos marcantes da vida da escola. Esses momentos resolvem-se graças ao bom relacionamento de toda a equipa de coordenação.	LD
		Acertar procedimentos	Há sempre necessidade. Ou seja, mesmo que às vezes pareça que está cada um a trabalhar para seu lado. Porque eu não estou todos os dias com todos os elementos da equipa. Mesmo que esteja cada uma a trabalhar para o seu sector, depois quando reunimos sentimos que estamos todos a trabalhar para o mesmo e acertar procedimentos. Acho que isso é uma constante e não é pontual. E mesmo, quando algun mete água, assumimos e até dizemos, não devias ter dito ou feito aquilo, mas agora está feito, vamos resolver.	LE
		Situações diárias/ professores não dão aulas a só um ciclo/ visitas de estudo// Atividades desportivas/ Festa da Comunidade Educativa/ Trabalho de equipa/ atividades de ciclo e de turma/ escola como a nossa/ Assunto tratado em conjunto/ coordenadores dos diferentes ciclos/ professores das diferentes áreas/ procedimento disciplinar/	Em relação a situações que são diárias, desde a falta de professores. Normalmente os professores não dão aulas a só um ciclo, portanto automaticamente surge a necessidade de arranjar aulas de substituição, encontrar tarefas para esses alunos,; orientar as visitas de estudo; atividades desportivas, como por exemplo os jogos...; a festa da comunidade educativa, que requer um grande trabalho de equipa; além da organização das outras atividades de ciclo e de turma que numa escola como a nossa, só faz sentido que seja um assunto tratado em	LF

		<p>Trabalho colaborativo/equipa de coordenação/ tradição de colaboração/Reunião Semanal/ Partilha dos eventos da semana/ momentos informais/</p>	<p>conjunto, com os coordenadores dos diferentes ciclos e com os professores das diferentes áreas. Uma situação mais problemática...lembro-me de várias situações, em que precisei... em que senti que sozinha não ia resolver. Nomeadamente, no 1º ano em que fui coordenadora houve uma aluna que tinha um procedimento disciplinar e que nós decidimos atribuir um dia de suspensão. E, no momento da reunião com o encarregado de educação, a diretora pedagógica, por razões profissionais, não pode estar presente, e essa comunicação à encarregada de educação foi feita por mim, na presença da diretora de turma e a mãe da aluna não concordou com a suspensão, até apresentou algumas razões pessoais da aluna que de certa forma justificariam comportamentos inesperados. Eu era pouco experiente e senti-me completamente encurralada, porque não sabia que atitude deveria tomar naquele momento. Se era ir contra as decisões da direção da qual eu faço parte, ou se devia ser perentória e dizer à mãe que a decisão estava tomada, independente dos motivos apresentados. Lembro-me que foi um momento em que me senti perdida e que tive muita consciência de que há assuntos em que a pessoa não deve resolver sozinha, e transmitir uma imagem errada da escola. A situação resolveu-se quando pedi licença para sair um pouco. Fiz um telefonema à Diretora Pedagógica pedindo-lhe ajuda. E, ela disse-me, que obviamente perante os factos apresentados, tínhamos que rever a nossa decisão e arranjar uma alternativa. Acabamos por voltar atrás o que mostra que às vezes as melhores decisões não são as que se tomam primeiro.</p> <p>O trabalho colaborativo é algo que tem que existir sempre. Eu penso que nós na equipa de coordenação temos uma tradição de colaboração. Por vezes, há uma tendência humana das pessoas tomarem decisões, ou terem ações individuais, mas de uma maneira geral, nesta equipa de coordenação, o trabalho colaborativo é uma realidade. Nós temos uma reunião semanal em que a equipa de</p>	<p>LG</p>
--	--	--	---	-----------

			<p>coordenação se reúne. Nessa reunião semanal existe uma partilha dos eventos da semana e arranjam uma estratégia se calhar, podíamos fazer, um pouco melhor, numa ou noutra situação. Fazer mais algumas reuniões, mas eu penso que não é por aí. Eu acho que o número de reuniões é o suficiente. Existem muitos momentos informais que valorizo. Às vezes, esses momentos tratam de problemas delicados d muito específicos que têm que ser tratados com cuidado.</p>	
	Estratégias e planeamento de trabalho conjunto na equipa de coordenação	<p>Reunião de direção/Reunião de Coordenação/Conselho Pedagógico/ Rotina/ Planos de ação/ Trabalho concertado</p> <p>Trabalhamos sempre colaborativamente /Programação de estratégias conjuntas</p> <p>Planificação conjunta do dia da mãe e do pai etc/ Organização de atividades com a professora de música e de Educação física</p>	<p>Foram definidas reuniões como a da direção que é mensal e a de coordenação que é semanal e o conselho pedagógico. E, pelo menos nestas reuniões estão presentes, todos os elementos (ou pelo menos quase todos) da equipa de coordenação. Portanto, só por si, a rotina provocada por estas reuniões obriga a uma atitude do trabalho de equipa. Os planos de ação definidos nestas reuniões são estratégias de uma ação de trabalho concertado e colaborativo.</p> <p>Sim, claro. Nós trabalhamos sempre colaborativamente em todas as situações. Em situações de algum problema, de alguma situação mais complicada que surge quer com alunos, quer com professores há sempre a programação de estratégias conjuntas para resolver os problemas que vão surgindo</p> <p>Sim. Sim. Sim. Ao longo do ano letivo sempre que há atividades que impliquem uma planificação conjunta a equipa reúne-se, por exemplo: dia do pais, da mãe, da festa da comunidade educativa e realizam-se tantas reuniões quantas as necessárias. Às vezes até semanalmente. Até estar tudo pronto. Também há reuniões com os departamentos curriculares. Por exemplo: no dia mundial da criança, os professores de educação física organizarão em conjunto com as educadoras atividades. Com a professora de música, a mesma coisa. Se precisamos de uma canção sobre um tema que estamos a desenvolver, se precisamos de saber que tipo de movimentos é que precisamos de saber, falamos com os professores de ed. Física. E, todos nos envolvemos uns com os outros.</p>	<p>LA</p> <p>LB</p> <p>LC</p>

		Delineamos em conjunto das reuniões de direção e de coordenação	Ah, sim. Delineamos nas reuniões de coordenação e de direção. E, ficando tudo muito bem definido nas reuniões de direção e de coordenação vou para a minha reunião com os professores mais segura e com um à vontade para podermos delinear em conjunto.	LD
		Reunião semanal	Na reunião semanal falam-se não só do que se vai fazer, como também se resolvem muitos problemas e se acertam agulhas, definindo estratégias. Esta reunião é de facto muito importante, porque semanalmente, sabemos o que se passa em cada setor. Conseguimos pôr tudo em conjunto e ajudamo-nos uns aos outros, no sentido de encontrarmos boas estratégias	LE
		Atividades que se desenvolvem ao longo do ano e que envolvem os diferentes departamentos/ Festa da comunidade Educativa/	Atividades que se desenvolvem ao longo do ano letivo com vista à festa da comunidade e que envolvem os diferentes departamentos. As decisões são tomadas primeiro nos departamentos, mas depois partilhadas por uma equipa formada por representantes dos diferentes departamentos e com os coordenadores de ciclo, com vista à realização dos ditos projetos na festa da comunidade. Este ano letivo está por exemplo a decorrer um projeto de edição de um jornal de escola que envolve professores, neste caso do()ciclo, mas a nível das várias disciplinas e mesmo ao nível das visitas de estudo e outras atividades existe muita transversalidade, nos projetos desenvolvidos. Transversalidade desde o mesmo ano de escolaridade ao nível das diferentes disciplinas e outras vezes, de forma vertical ao nível dos diferentes anos.	LF
		Reunião semanal/Momentos informais/ Problemas delicados que têm que ser tratados com cuidado	Nós temos uma reunião semanal em que a equipa de coordenação se reúne. Nessa reunião semanal existe uma partilha dos eventos da semana e arranjam uma estratégia. Se calhar, podíamos fazer, um pouco melhor, numa ou noutra situação. Fazer mais algumas reuniões, mas eu penso que não é por aí. Eu acho que o número de reuniões é suficiente. Existem muitos momentos informais que eu valorizo. Às vezes, esses momentos tratam de problemas delicados e muito específicos que têm que ser tratados com cuidado	LG

	<p>Atividades realizadas de forma colaborativa entre os professores e os diferentes departamentos curriculares</p>	<p>Cada setor tem o seu próprio momento de reflexão; Reuniões mensais e semanais/ Reuniões no âmbito dos projetos de escola/ Reuniões informais/ Momentos de convívio</p> <p>Diretores de turma/ Conselho de turma/Coordenador de ciclo/ Diretora Pedagógica e geral//Equipa de coordenação</p> <p>Acompanhamento direto dos professores/ reuniões</p>	<p>Sim. Cada setor tem o seu próprio momento de reflexão. Olhe-se para o caso do pré-escolar e do 1º ciclo com as reuniões mensais entre as respetivas coordenadoras e educadoras e ou professoras. No caso dos restantes ciclos, como os coordenadores, embora também sejam professores, têm mais tempo disponível para as tarefas inerentes ao cargo de coordenação e diariamente estão em contato com os professores e alunos, numa atitude de orientação e de acompanhamento das necessidades que vão surgindo. Apesar desses encontros diários existirem, também se realizam reuniões no âmbito dos projetos de escola, como por exemplo: projeto das festividades; jornal de escola; "estágios" para os alunos do 10º ano; apoio ao estudo e projetos; formação cívica; empreendedorismo e outros. Para além disso, é de salientar a importância dos momentos informais, como por exemplo, os vividos na sala de professores e noutros espaços dentro e fora da escola. A própria congregação promove encontros de educadores com o objetivo de propiciar troca de experiência, num registo de informalidade.</p> <p>Este trabalho é feito em primeiro lugar, pelos diretores de turma, no seu conselho de turma e pelo coordenador de ciclo e posteriormente e concomitantemente pela diretora pedagógica e diretora geral da escola. Sempre contando com a colaboração e a opinião da equipa de coordenação.</p> <p>Há um acompanhamento direto dos professores. Às vezes chamam-me para eu ver um projeto e convidam-me. Eu não vou acompanhar, no sentido de verificar se as atividades estão a ser realizadas ou não. Eu vou porque sou convidada. Ou porque é uma inovação ou porque estão a fazer um projeto interessante. E, convidam-me para ir observar, também para dar a minha opinião sobre o assunto.</p> <p>Nas reuniões toda a gente põe em comum os projetos que estão a realizar, para que todos saibam o que se está a passar em cada turma.</p>	<p>LA</p> <p>LB</p> <p>LC</p>
--	--	--	---	-------------------------------

		Reuniões semanais/ Planificação do dia-dia/ Projetos	Sim, nas nossas reuniões semanais fazemos a planificação do nosso dia-dia-um enriquecimento muito grande. Depois temos outros projetos. Por exemplo, o das estagiárias na nossa sala de aula em que temos que delinear em conjunto para ver quais são as estratégias mais eficazes para elas puderem atuar na nossa sala de aula.	LD
		Momentos informais/ Sala de professores/ Substituições/ Reuniões com os diretores de turma/	Sim, nos momentos informais, na sala dos professores e há muita colaboração. Concretamente em relação ao () ciclo as pessoas estão sempre prontas a ajudar para substituições, para colaborar..por exemplo, havendo a necessidade de substituição procura-se fazer-se troca de aulas. As reuniões com os diretores de turma que é mais específico, não se realizam com tanta frequência, mas há sempre encontros entre mim o os diretores de turma. Há sempre quando há algum problema, o diretor de turma ou pelo telefone ou não fala comigo e, com os restantes professores é a mesma coisa	LE
		Chefe de departamento/ Diretor de turma/Conselho de Turma/ Coordenador de ciclo/ Supervisão/ Cumprimento das planificações e de atividades	O acompanhamento é feito em primeira mão pelo chefe de departamento, de cada disciplina. Pelo diretor de turma, junto dos professores do seu conselho de turma e também pela coordenadora de ciclo. A supervisão é feita, no fundo, diariamente. Há prioridade co os professores. Portanto, vamos estando a par das dificuldades que haja, por exemplo, no cumprimento de planificações ou de atividades.	LF
		Eventos/Diretor de turma/Projetos/ Festa da escola	Sim muitos, então no ensino (..) há muitos eventos a decorrer que não têm só a ver com a parte pedagógica, como por exemplo o jantar de (...), o que implica trabalho com os diretores de turma. O projeto dos estágios, e neste caso em concreto, tenho notado que as pessoas estão a colaborar e a tentar resolver as coisas. Há muitos projetos...a festa da escola e outros	LG

Acompanhamento do trabalho docente	Vertente de ajuda e de orientação do ensino aprendizagem/ Momento da contratação/ Monitorização do trabalho do professor pelo Coordenador de Ciclo e de Departamento	<p>Há um acompanhamento do trabalho docente, numa vertente de ajuda e de orientação do ensino aprendizagem. Aliás, nem podia deixar de o ser, porque essa prática é inerente à pedagogia</p> <p>Assim, num primeiro momento esse acompanhamento é feito no momento de contratação, onde é definido o perfil de professor pretendido. Mais tarde, a monitorização do trabalho do professor é feita pelo coordenador de ciclo e nos aspetos mais específicos das disciplinas, pelo coordenador de departamento.</p>	LA
	Temos feito um esforço por acompanhar	<p>Eu acho que há, mas também percebo que deveria haver mais, eu acho que temos feito um esforço por acompanhar os professores com menos experiência ou que estão de novo</p>	LB
	A pessoa manifesta que tem dificuldade e mesmo não tendo/ Trabalhamos por grupos etários/ Equilíbrio entre pessoas com mais e menos experiência	<p>Sim, apoiamos sempre os professores que nos pedem ajuda e estamos sempre disponíveis para prestar essa ajuda. O acompanhamento é feito quando normalmente a pessoa manifesta que tem dificuldades e mesmo não tendo, como trabalhamos por grupos etários, as pessoas têm mais experiência, planificam as atividades com a outra pessoa, o que faz com que aí, nesse momento haja intercâmbio de ideias e a pessoa fique sempre a ganhar. E não só, a pessoa com mais experiência também sai sempre a ganhar com as ideias novas da pessoa com menos experiência. Assim, vai-se equilibrando</p>	LC
	Se as pessoas manifestam, ou se damos conta/ Trabalho muito estruturado/ Corpo docente estável/	<p>Muito, sobretudo se as pessoas manifestam, ou se nós damos conta de que a pessoa necessita de apoio. Apoiamo-la, pela esquerda e pela direita, pela negativa, pela positiva, por todos os lados necessários. Às vezes há pessoas, mais fechadas e daí a necessidade de acompanhar. No início do ano a integração é feita e a partir daí as pessoas são integradas no seu grupo e a coordenadora está atenta. Embora, neste momento, como isto já foi um trabalho muito estruturado e bem feito nesta escola e ao longo da minha vida como coordenadora, porque já fui também coordenadora noutra escola, era uma preocupação minha e nossa. Só que agora o corpo docente é mais estável e portanto já são as pessoas que permanecem qui e já de certa forma</p>	LD

		<p>Vamos tentando assertar</p> <p>Acompanhamento é feito desde logo o início/Reuniões com regularidade e caráter formal/ Chefe de departamento/ estratégias</p> <p>Acompanhamento é feito dia-a-dia pelos Coordenadores de Ciclo e de Departamento</p>	<p>encarnaram em si o carisma a escola e a prática docente e as pessoas já não necessitam de tanto acompanhamento porque por si já sabem toda a nossa dinâmica.</p> <p>Muito, não só os que são novos na casa, mas também outros. São muito acompanhados, no sentido de saber como estão a correr as coisas, a adaptação à turma, o feedback dos miúdos e dos encarregados de educação. Vamos tentando assertar. E, nos que têm menos experiência vamos acompanhando, no sentido de lhes fornecer recursos para que possam fazer melhor.</p> <p>O acompanhamento é feito desde logo o início. Quando os professores iniciam as suas funções para que entrem no funcionamento da escola e no espírito da escola, no sentido de terem consciência do perfil de professor que a escola pretende, são normalmente feitas reuniões com regularidade e caráter formal, com esses professores, para saber se há necessidade de resolver algum problema com as turmas. É pedido ajuda ao chefe de departamento, como por exemplo, no que diz respeito ao cumprimento de uma determinada tarefa, atividade ou contudo e se houver problemas, por exemplo, ao nível da disciplina também se faz um acompanhamento a esse nível, delineando-se estratégias com os professores para se ultrapassarem essas dificuldades.</p> <p>Sempre, aliás o acompanhamos muito o trabalho dos professores. Esse acompanhamento é feito no dia-a-dia. Acompanhar professores com experiência e sem experiência deve ser diário e próximo, tanto da parte dos coordenadores que se coordenam nesse acompanhamento, tanto com os coordenadores de departamento.</p>	<p>LE</p> <p>LF</p> <p>LG</p>
Apoio aos professores com menos experiência	Atitude de confiança entre os professores e as chefias intermédias/Partilhando perspectivas de ensino pode-se ensinar melhor/ Envolvimento na prática pedagógica da sala de aula dos coordenadores de departamento/ Reunião do Conselho de turma: informação sobre o	Como já referi essa prática de acompanhamento e de orientação existe. Procura-se estabelecer uma atitude de confiança entre os professores e as chefias intermédias, não com uma finalidade de prestação de contas, mas numa ótica de que partilhando perspectivas de ensino pode-se ensinar melhor. Obviamente que quando nos deparamos	LA	

		cumprimento do programa	com professores que não gostam de expor o seu trabalho e não gostam de colocar dúvidas, as dificuldades surgem mais cedo ou mais tarde. Mas, já há alguns anos que a equipa de coordenação se envolve na prática pedagógica da sala de aula, envolvendo também os coordenadores de departamento. Saliente-se, ainda o facto de no final do período os professores terem que relatar em ata de reunião do conselho de avaliação do final de período o cumprimento ou não do programa.	
		Momentos formativos de integração na dinâmica pedagógica/Apoio da Coordenação	Sim, nós temos uma especial atenção com esses professores proporcionando momentos formativos de integração na dinâmica pedagógica da escola e por outro lado há uma preocupação da parte dos coordenadores de ciclo e de departamento e da direção em geral em ajudar esse professor em integrar-se da melhor forma possível, dando-lhe todo o apoio que ele necessita para uma boa integração.	LB
		Diretora e Coordenação/Reuniões gerais	Normalmente as diretoras e a coordenadora fazem essa integração. Nas reuniões gerais de professores e depois nas reuniões por ciclo, com mais pormenor	LC
		Já respondi..na outra...	LD
		Reunião de início de ano/ Coordenador de ciclo orienta/ trabalho de departamento	Na escola faz-se uma reunião no início do ano e uma visita guiada. O coordenador de ciclo orienta, mas também há muito trabalho do departamento	LE
		Coordenadores numa reunião inicial/ Apresentação do Regulamento Interno/ Ao longo do ano	Normalmente, por parte dos coordenadores que fazem uma reunião inicial com os novos professores apresentando-lhes o regulamento interno e conversando sobre as normas de funcionamento da escola, os procedimentos a nível burocrático e não só. Portanto há um esclarecimento inicial que depois se prolonga ao longo do ano. E, portanto vamos estando a par das dificuldades que vão surgindo ao longo do ano.	LF
		Reunião de início de ano/ Apresentação do Projeto Educativo da Escola/ Acompanhamento diário próximo	Essa integração faz-se numa reunião no início do ano, no momento da apresentação do projeto educativo da escola e depois faz-se o acompanhamento diário e	LG

			próximo, já referido	
	Integração dos novos docentes	<p>Apresentação do Projeto da escola pela equipa de coordenação / Articulação com o Coordenador de Departamento</p> <p>...</p> <p>...</p> <p>Diretoras/Coordenadoras/ Reuniões de Ciclo</p> <p>...</p> <p>Diretoras/Ao longo do ano conforme a especificidade/ Próximo e atento</p> <p>Início do ano</p> <p>Apresentação do Projeto Educativo de escola/ Diretoras/ Coordenador de ciclo e de Departamento/ Feedback do Diretor de Turma</p> <p>Diretoras/ Articulação da Coordenação de Ciclo e de Departamento</p>	<p>A integração é feita logo no momento de apresentação do projeto de escola pela equipa de coordenação, no início do ano e depois ao longo do ano sempre em articulação com o respetivo coordenador de departamento</p> <p>...</p> <p>Penso que já respondi a essa pergunta</p> <p>Normalmente as diretoras e a coordenadora fazem essa integração. Nas reuniões gerais de professores e depois nas reuniões por ciclo com mais pormenor</p> <p>No início do ano, pelas diretoras e ao longo do ano conforme a especificidade. Há é sempre um acompanhamento próximo e atento, por parte do coordenador de ciclo e da diretora pedagógica.</p> <p>Na escola faz-se uma reunião no início do ano</p> <p>A integração é feita no momento de apresentação do projeto educativo de escola, pela diretora geral e pedagógica e respetivo coordenador de ciclo. Seguidamente agenda-se uma reunião com o chefe de departamento. Ao longo do ano, Há um acompanhamento próximo por parte dos referidos intervenientes. O Diretor de turma também tem um papel fundamental no que diz respeito ao feedback dos alunos e encarregados de educação. Pelas diretoras, e coordenação de ciclo e de departamento. Depois, ao longo do ano, no departamento sempre articulado com a coordenação de ciclo</p>	<p>LA</p> <p>LB</p> <p>LC</p> <p>LD</p> <p>LE</p> <p>LF</p> <p>LG</p>
	Reuniões de reflexão: estratégias de ensino, Problemas profissionais; necessidades de formação; etc.	<p>Conselho Pedagógico/Reuniões por sector e de departamento/Ações de formação/ Direção promove momentos de reflexão conjunta: Missão Partilhada; autoavaliação de escola; equipas diretivas;</p>	<p>No conselho Pedagógico e nas reuniões por setor e de departamento são refletidas várias temáticas, como estratégias de ensino e outras de natureza pedagógica e mesmo no âmbito da profissionalidade docente que depois se estende às reuniões de departamento. Para além disso, existem também ações de formação dento e fora da escola com o objetivo de proporcionar momentos de reflexão. A direção da escola acredita que o proporcionar momentos de reflexão conjunta,</p>	<p>LA</p>

			como por exemplo as formações de “ missão partilhada” de” “ autoavaliação de escola” e “ equipas diretivas” contribuíram par o desenvolvimento do trabalho de equipa na escola e consequentemente do trabalho colaborativo.	
		Reflexão não só entre docentes, mas também entre não docentes e alunos	No caso da equipa da pastoral temos uma reflexão que envolve um trabalho colaborativo, não só entre docentes, mas também entre não docentes e alunos e nesse aspeto nós refletimos sobre as melhores estratégias, a partir da sensibilidade de cada um dos participantes de os motivar, aos alunos e aos professores.	LB
		Reuniões Trimestrais de avaliação e de programação do ciclo/ Colaboração por parte de todos/ Atentos à necessidade de formação	Nas reuniões trimestrais de avaliação do ciclo e programação do seguinte, estes assuntos são sempre motivo de discussão e de conversa. As estratégias de ensino. Como é que cada uma faz, por exemplo, sobre o mesmo tema. Expõe as suas estratégias e chega-se a um consenso ou não. As pessoas têm noção que usam estratégias diferentes em algum momento. Mas funcionam porque o que importa é que as crianças saiam beneficiadas. Em relação aos assuntos profissionais também. Há colaboração por parte de todos e reflete-se sobre a melhor maneira de resolver Necessidades de formação também é um tema muito importante e a que nós estamos sempre atentos às formações que existem	LC
		Necessidade de formação constante/Despertemos essa necessidade	Muito. Então necessidades de formação é constante e é um tema que salta muitas vezes e as pessoas pedem, embora nós também, muitas vezes despertemos essa necessidade e esse interesse. Mas é um tema muito recorrente nas nossas reuniões	LD
		Mais na base de formação/ Plano de formação/ Estudo acompanhado foi uma boa escola para os professores verem como é que as outras pessoas atuam/ Eu própria lancei o desafio/ ir ter com os colegas e comigo/ Aulas de substituição/	Mais na base da formação. Até porque temos que ter um plano de formação. Os professores já procuram a sua formação. As estratégias de ensino, também, até porque aqui temos tido o estudo acompanhado que foi uma boa escola para os professores verem como é que as outras pessoas atuam, como é que fazem e ensinam. Este ano, na reunião de estudo acompanhado eu própria lancei o desafio de darem técnicas e métodos de estudo aos alunos e	LE

			<p>portanto, isso obrigou as pessoas a investigar sobre como é que se estuda para as várias disciplinas. As várias maneiras de estudar.</p> <p>Em relação aos problemas profissionais, é engraçado que as pessoas até se sentem à vontade para irem ter com os colegas, ou até mesmo comigo para dizerem: estou com um problema com este aluno e por isso preciso de ajuda. Vai lá. Mesmo em termos de substituições...lembro-me que uma vez uma pessoa ia pela primeira vez fazer uma substituição e pediu-me se um não me importava de ir lá para apresentar e falar com os miúdos para a receberem de outra forma. E achei engraçado, porque eu acabei por ir lá e falar com os miúdos e ela estava presente e achei engraçado o cuidado da pessoa antecipar o que poderia ser o impacto para os alunos terem uma professora nova e dele próprio sentir necessidade de ter um cuidado diferente, pelo facto de ser a primeira vez que ia fazer uma aula de substituição.</p>	
		<p>Estratégias de ensino/ problemas que vão surgindo/ Problemas Profissionais já requerem um acompanhamento individual</p>	<p>Claro que sim, as estratégias de ensino aplicadas às diferentes turmas; os problemas que vão surgindo; problemas profissionais obviamente já requerem um acompanhamento individual que possa precisar de uma formação específica na sua área para melhorar a sua prestação. Mas isto já é feito</p>	LF
		<p>Sempre</p>	<p>Sim abordam-se este tipo de temas sempre</p>	LG

Categories	Sub Categories	Unidades De Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Obstáculos que se colocam ao trabalho colaborativo entre os professores	Impedimentos ao trabalho colaborativo	Momentos de disfunções motivadas por decisões pouco concertadas/Pressão constante/Necessidade de respostas rápidas e pouco refletidas	“Os maiores obstáculos são por vezes alguns momentos de disfunção, motivada por decisões pouco concertadas. Essas situações surgem devido à pressão constante que existe na vida da escola que leva à necessidade de respostas rápidas e pouco refletidas que nem sempre são assertivas	LA
		Ser Professor/Dificuldades que vão surgindo/ personalidades diferentes/ Há boa relação	O facto de serem professores (riso), no sentido de serem seres humanos e como grupo humano as dificuldades surgem só pelo simples facto de sermos um grupo humano. As pessoas têm boa vontade, querem colaborar, querem trabalhar em conjunto, mas depois as dificuldades vão surgindo e ou por personalidades diferentes ou por problemas que vão surgindo na relação entre eles. Mas de uma forma geral não me parece que as dificuldades que há na escola sejam suficientemente graves que impeçam esse trabalho colaborativo. Entre os departamentos curriculares poderia haver obstáculos se não houvesse uma relação humana de qualidade, que na maioria dos casos não acontece. Ou seja, há uma boa relação, há mecanismos através da coordenação ou direção, reuniões gerais, de departamento, e conselho pedagógico onde tudo é colocado e analisado em conjunto	LB
		Obstáculo de natureza pessoal/ pelo menos, aqui chega-se sempre a um consenso	Surgem divergências de opinião e às vezes, os obstáculos são mais de natureza pessoal e as vezes podem ou não impedir. Mas desde que haja o diálogo, pelo menos aqui, chega-se sempre a um consenso.	LC
		As pessoas não estarem à vontade umas com as outras/ falta de conhecimento entre os diferentes departamentos	Às vezes as pessoas não estarem muito à vontade umas com as outras. Entre os diferentes departamentos curriculares, talvez uma falta de conhecimento. Porque, quando se começam a conhecer e têm boa vontade, ... a partir daí, gera-se um grande clima de à vontade, e, as pessoas trabalham bem-	LD
Falta de tempo/Fatores pessoais/ Pouca disponibilidade mental	O maior impedimento é uma resposta banal, que é o da falta de tempo em que as pessoas têm de fazer as suas coisas, dar a sua matéria e acabam por não colaborar tanto, E, às vezes, mesmo nas aulas de par pedagógico nota-se que há	LE		

			<p>colaboração mas que depois última hora está mais um, porque o outro está menos disponível. Penso que a falta de tempo não deixa as pessoas estarem disponíveis. Outra, são os fatores pessoais. Acho que cada um tem a sua vida e a vida de cada um não deixa de interferir de alguma forma, na vida da escola, E, a pessoa não deixa de pensar na sua vida. E, às vezes tem outros afazeres que o impedem, um bocadinho, ou a pouca disponibilidade mental, que o impede de fazer as coisas</p> <p>As pessoas que não interiorizam que o espírito do trabalho deve ser na ótica colaborativa e resolvem agir individualmente, de forma espontânea e às vezes, só depois de agirem mal é que vêm colocar os problemas e pedir, então o tal apoio de colaboração. Embora, as pessoas saibam qual é o espírito da escola, que há um trabalho de equipa, com pessoas dispostas a acompanhá-las, de certa forma furam o esquema e em vez de ajudarem a prevenir vêm depois pedir soluções</p> <p>O obstáculo natural, são os horários, porque o trabalho de escola nem sempre é possível que as pessoas se encontrem quando é necessário. Porque nem todos os professores coabitam ao mesmo tempo e é difícil, por vezes arranjar espaços temporais para o fazer. Talvez seja o maior obstáculo na organização da escola, e nem sempre ser possível marcar reuniões porque as pessoas nem sempre estão disponíveis</p>	<p>LF</p> <p>LG</p>
	<p>Obstáculos que se colocam ao trabalho colaborativo entre os departamentos curriculares</p>	<p>"Desconhecimento/ Falta de tempo e de espaço</p> <p>Entre os departamentos poderia haver obstáculos se não houvesse uma relação humana de qualidade</p> <p>Falta de proximidade/ Falta de espaço</p>	<p>"O desconhecimento, apesar de existirem mecanismos de interdisciplinaridade e de projetos globais de escola. Para não falar da falta de tempo e de espaço de reunião de trabalho</p> <p>Entre os departamentos curriculares poderia haver obstáculos se não houvesse uma relação humana de qualidade, que na maioria dos casos não acontece. Ou seja, há uma boa relação, há mecanismos através da coordenação ou direção, reuniões gerais, de departamentos e conselho pedagógico onde tudo é tratado e analisado em conjunto</p> <p>Os maiores obstáculos entre os departamentos curriculares, penso que será a falta de proximidade e às vezes até a falta de espaço para nos reunirmos e conversarmos sobre os assuntos. Aí, eu acho que será o nosso</p>	<p>LA</p> <p>LB</p> <p>LC</p>

		Falta de Conhecimento	maior obstáculo.	LD
		A especificidade das disciplinas	Entre os diferentes departamentos curriculares, talvez uma falta de conhecimento Às vezes a especificidade das disciplinas e as pessoas não conseguem ver que apesar das disciplinas serem muito diferentes, têm pontos em comum e que as coisas cruzam-se, isto é o conhecimento não é estanque. Os miúdos têm que aprender a relacionar. Agora, se um professor de um conteúdo de uma determinada disciplina considerar que pode dar em transversalidade com outra contribui para o desenvolvimento do conhecimento dos miúdos. Por exemplo um dos principais problemas é quando alguém diz A e eu dou matemática e isso não cruza com nada	LE
		Pessoas que tentam puxar a brasa à sua sardinha	Estou-me a lembrar, por exemplo, da festa da comunidade educativa que se por um lado há pessoas extremamente disponíveis e que assumem este espírito colaborativo e percebem que a festa é para todos e é de todos, não interessa de que forma participam e colaboram. Também há outras que tentam puxar a brasa à sua sardinha e tentam mostrar que o seu departamento fez A e o outro fez B. Mas isso, também é normal, haver alguma competição	LF
		Espaço/ Tempo	É exatamente o mesmo problema, o espaço e tempo é pouco, para termos as pessoas juntas. O problema dos horários é de facto um problema difícil.	LG
	Motivação, espírito de equipa entre os professores	A grande maioria dos professores é muito motivada	A grande maioria dos professores é muito motivada e isso é visível, na forma como são recebidos pelos alunos, e pais e pela forma como encaram os projetos que lhes são propostos. A grande maioria dos professores trabalham no projeto da escola, sem estar a contabilizar se está a trabalhar mais do que lhe compete	LA
		Espírito de colaboração	Eu acho que há um certo espírito de colaboração. Há sempre exceções, mas em geral, eu acho que sim	LB
		Muito motivados	Os professores estão muito motivados	LC
		Motivados, por parte da direção, coordenação e motivam-se uns aos outros	São motivados, por parte da direção, coordenação e motivam-se também uns aos outros. E têm vontade de acertar e de fazerem coisas boas e bonitas para os alunos.	LD

		<p>Será raro alguém que não quer fazer nada/ Os professores trabalham uns com os outros na transversalidade, nas visitas de estudo, nas aulas de substituição</p>	<p>É assim, às vezes, até pode parecer que há alguma desmotivação, ou que há alguma falta de vontade em colaborar. Mas depois, temos exemplos em que para o bem ou para o mal estamos cá todos. E será raro o caso em que alguém não quer fazer nada. Toda a gente tenta colaborar e...estava apensar em outro momento em que eu achasse... já falei, da transversalidade, mas que acaba por cruzar um bocadinho, como eu dizia há bocado, com as várias disciplinas não serem estanques. Os professores conseguiram trabalhar uns com os outros e curiosamente nas visitas de estudo. Não só pela transversalidade mas pela vontade de colaborar e, às vezes, de colmatar algumas falhas...como por exemplo, adora não tenho professor para ir, e às vezes pessoas que não tinham aulas, nessa hora disponibilizam-se para...Quando, até parece que: olha não tem aulas, não está cá, não mostrou vontade disto ou daquilo, e isso não é necessariamente verdade, porque se calhar estão só à espera que não vamos ter com elas e quando vamos acabam por até ficar contentes. Olha alguém vem ter comigo</p>	LE
		<p>Espírito de equipa e de coordenação/Há pessoas cansadas ou que não estão preparadas ou com tanta energia para trabalhar</p>	<p>Há um espírito de equipa e de coordenação. Há pessoas que são difíceis de motivar porque estão cansadas ou não estão preparadas ou com tanta energia para trabalhar. Mas em geral há de facto este espírito de equipa que se tenta transmitir nas várias tarefas e que depois uns aderem mais do que outros. Mas que se calhar é uma área de melhoria, isto é será necessário fazer mais coisas para inculcar, nas pessoas este espírito</p>	LF
		<p>De uma maneira geral estão motivados. Obviamente à exceções</p>	<p>Eu penso que há um espírito geral de colaboração. De uma maneira geral os professores estão motivados. Obviamente há exceções. Mas se me for lembrar dos 34 professores que fazem parte do ciclo, a grande maioria são professores motivados</p>	LG

6º

Categorias	Sub Categorias	Unidades De Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
------------	----------------	---------------------	----------------------	------------------------

Implementação de boas práticas	Boas práticas a manter	Rotinas de trabalho/Presença diária dos Coordenadores/Visível cumplicidade/Projeto comum/ Espírito de família	As rotinas de trabalho que foram criadas pela equipa de coordenação: reunião semanal; sala de coordenação; presença de todos os coordenadores na maior parte do tempo escolar; visível cumplicidade entre os elementos da equipa; o assumir que todos trabalham para o mesmo projeto; o espírito de família que se vive na escola. Enfim, somos pessoas que gostamos de cuidar uns dos outros	LA
		Ritmo semanal/Facilidade de comunicação/Espírito de equipa/Boa relação/ Momentos informais	Primeiro um ritmo semanal de reunião que permite um conhecimento permanente de tudo o que se vai passando na escola. Segundo uma facilidade de comunicação um espírito de equipa o que permite que possamos tomar decisões com fácil consenso. Depois o facto de termos uma boa relação entre nós que facilita a comunicação a nível informal e possibilita a realização do trabalho de equipa e vai muito além dos momentos formais é um trabalho que temos que ter normalmente e espontaneamente em equipa.	LB
		Diálogo/Reuniões semanais/	As boas práticas aqui são: a abertura, o diálogo e depois, na parte prática as reuniões semanais. Acho que são muito importantes, para que todos estejam inteirados do que se está a passar e todos possam, de alguma maneira contribuir para a resolução dos problemas	LC
		Discutimos em grupo/ Reunião/ Profissionalismo de cada um/ Segredo/	Partilhamos as nossas necessidades, discutimos em grupo qual é a melhor estratégia para levar a cabo. Pudermos chegar à nossa reunião e dizermos tudo o que nos vai na alma. O profissionalismo de cada um. O saber que o que eu digo aqui é para nós é segredo. Não andam, por aí a badalar e a dizer o que nós dizemos	LD
		Reunião de Coordenação/Momentos informais/Não termos um trabalho estanque/Se um coordenador não estiver o outro assume automaticamente/Planear o que se passa em todos os sectores	Uma já falei que é a reunião de coordenação. Outra, boa prática é a equipa dar-se muito bem e mesmo em momentos fora das reuniões mais informais. Encontramo-nos ou na sala de coordenação ou na sala de professores e estarmos sempre a par do que vai acontecendo sejam coisas boas ou algumas problemáticas. Melhores práticas...são... não termos um trabalho estanque. Ou seja, se um coordenador não estiver, outro coordenador automaticamente, assume. Até pode estar na escola, mas naquele momento, está a	LE

		<p>desempenhar outra tarefa, noutra local. O outro coordenador, não diz: eu não vou dizer ou eu não faço isto, porque não sou coordenador desse setor. Muito pontualmente, isso pode acontecer, num caso muito específico, mas normalmente, isso não acontece. Portanto, acho que este colmatar das presenças ou das ausências de uns e de outros e não haver um trabalho muito estaque e de alguma forma estarmos a planejar o que se passa em todos os sectores é muito bom para a equipa de coordenação de conseguir trabalhar e coordenar.</p>	
	<p>Reunião semanal/Interiorização de que nenhum de nós trabalha sozinho/</p>	<p>A reunião semanal que é uma excelente prática que às vezes, nos até pensamos que não há nada para dizer naquela reunião e ficamos surpreendido com a quantidade de informação e às vezes a quantidade de estratégias que se definem nessa reunião. E mais do que isso é esta interiorização que nenhum de nós trabalha sozinho. Portanto, apesar de eu ser coordenadora do () ciclo só que há determinadas decisões deste ciclo que eu devo tomar sozinha. E, a interiorização que ninguém trabalha sozinho. As práticas dos outros e as experiências ajudam a trabalhar melhor</p>	<p>LF</p>
	<p>Encontros diários uns formais outros informais/Proximidade dos Coordenadores/ Reunião Semanal</p>	<p>A melhor prática implementada na equipa de coordenação são os encontros diários, uns mais formais, outros mesmo formais e em que partilhamos os problemas com que nos deparamos no dia-a-dia e que sempre vamos conversando para arranjar estratégias de resolução. A proximidade dos coordenadores e da diretora tem sido a chave para a resolução da maioria dos problemas. Depois, a reunião semanal em que nos encontramos formalmente e em que partilhamos. Mas penso que a chave não está na reunião semanal, mas nos momentos informais.</p>	<p>LG</p>
Boas práticas a reforçar ou melhorar	<p>"Melhoras as dinâmicas das reuniões e de reflexão a longo prazo</p>	<p>Devemos continuar a melhorar as dinâmicas das reuniões para otimizar o trabalho com o objetivo atingir resultados e decisões concertadas. Temos também, que criar uma melhor dinâmica de reflexão a longo prazo</p>	<p>LA</p>
	<p>Continuar a crescer/ dedicar mais tempo à reflexão a longo prazo</p>	<p>No momento, não me ocorre nada que seja importante e que não façamos. Talvez, continuar a crescer, neste âmbito e nesta dimensão, no sentido de dedicar</p>	<p>LB</p>

			<p>mais tempo à reflexão, por exemplo. Já fazemos, mas poderíamos dedicar mais tempo à resolução e à partilha de situações, mas à reflexão a longo prazo</p>	
		Mais tempo e espaço para conversarmos	Eu acho que aqui, talvez... mais encontros informais. Acho que nós não temos espaço para conversarmos de tudo, menos de escola, por exemplo. Eu acho que isso também reforça os laços entre as pessoas	LC
		Tempo para refletirmos/ Encontrarmo-nos fora do âmbito da escola/ Não sei	Talvez, mais tempo para refletirmos. Encontrarmo-nos com mais frequência fora do âmbito da escola, para nos conhecermos melhor e refletirmos em conjunto Práticas que quase nunca se pratica... não sei.	LD
		Tempo para refletir	Precisamos de refletir mais a longo prazo.	LE
		Sensação do trabalho em equipa na qual me apoiar/ Partilhar tudo	Não sei (...) pronto é mais a sensação do trabalho em equipa. Para mim, foi uma surpresa trabalhar assim e portanto sentir que tenho uma equipa na qual me apoiar foi um dos alicerces para a minha segurança no dia-a-dia e portanto...mas...há pessoas que pensam doutra maneira, que trabalhar em equipa pode significar estar -se a intrometer. Para mim é importante partilhar tudo, porque sei que os outros estão aqui para me ajudarem.	LF
		Planificar mais um bocadinho a longo prazo	Pois...eu não estou a ver, uma situação que eu desejasse muito e que fosse diferente. Mas talvez, sermos capazes de planificar mais um bocadinho e a longo prazo. Penso que é um defeito que todos temos. Às vezes andamos um pouco em cima das planificações do dia-a-dia. Temos que ser capazes de sermos mais organizados nas planificações	LG
	Contribuição do coordenador para a prática sistemática entre os professores que integram o ciclo	Confiando/ Promovendo/	Confiando no bom trabalho de todos e promovendo melhores condições materiais para que os professores possam refletir e atuar, numa lógica de projeto global de escola	LA
Participando/ mostrando-me disponível		Participando, mostrando-me disponível, colaborando e disponibilizando do meu tempo e da minha pessoa para aquilo que for necessário	LB	
Sendo ponte/		Sendo ponte, por exemplo, entre as pessoas. Formando pontes e as ligações que possa fazer sejam positivas de forma a reforçar o espírito colaborativa	LC	

			entre todos. Eu acho que devemos servir de pontes e não de muros	
		O não estar presente em todos os conselhos pedagógico/O desconhecimento em alguns assuntos/ O estar por vezes reduzida ao meu ciclo	Na equipa de coordenação pedagógica, eu sinto que algumas vezes, pelo facto de ser também professora e não estar presente em algumas reuniões, como por exemplo, alguns conselhos pedagógicos, não estou tão bem informada acerca dos assuntos, Sinto que isso é um empobrecimento. E, em algumas situações fico reduzida ao meu ciclo. E isso, de certa maneira impede-me que eu possa falar e tomar decisões relativamente ao meu grupo. Se eu tiver uma abrangência relativamente à escola toda sei dizer os porquês. Por vezes eu não sei e custa-me dizer eu não sei. Porque remetem-me logo, mas a...não é da direção?	LD
		O líder do ciclo é o principal entusiasta/ motivados e entusiasmados/ a alegria contagia-se	Eu acho que o principal é o líder do ciclo, neste caso o coordenador ser o principal entusiasta. Eu acho que quando nós estamos motivados e nos entusiasmamos com qualquer coisa eu acho que isso é contagioso. Se não for assim o inverso também acontece. Assim, o principal é nós sermos os principais entusiastas e quereremos fazer qualquer coisa. Porque essa alegria contagia-se	LE
		Transmitir o conceito/Ótica da Prevenção	Acima de tudo é transmitir aos professores este mesmo conceito, isto é, assim como a equipa de coordenação trabalha em colaboração, os professores devem fazer o mesmo. Isto é, entre os professores e a coordenação e os professores entre si. Por exemplo, há um professor que está de baixa e há um professor que me vem dizer, olha amanhã a aula x que a professora ia dar, interessa-me e eu vou dar uma aula y posso? E, eu respondo: isso é ótimo, já está a ajudar. Estamos na ótica da prevenção.	LF
		O Coordenador deve dar um exemplo de participação e de comunicação/ Disponibilidade para ajudar e resolver	O coordenador deve dar um exemplo de participação e de comunicação. Nós temos de utilizar muito a comunicação. Nós temos de utilizar a comunicação via email, que de alguma maneira faz com que diariamente chegue a informação a grupos de professores interessados as informações necessárias. E, um aspeto que considero importante	LG

			é o da disponibilidade. É estarmos disponíveis para as pessoas e tentarmos ajudá-las a os resolver assuntos	
	Contribuição de cada coordenador para a promoção do trabalho colaborativo na equipa	Confiar/ Acarinhar	Confiando e acarinhando a equipa de coordenação	LA
		Aprender a delegar e exigir/ Avaliação periódica / Ser mediador	Primeiro acho que a tarefa de aprender a delegar e ao mesmo tempo a exigência de após a delegação de funções e de envolvimento de todos os elementos da equipa ter a coragem, digamos assim, de fazer um controlo de uma avaliação periódica das situações para que o trabalho seja levado a um bom porto e ao mesmo tempo ser mediador de conflitos na equipa, para que a equipa cresça em idade e em trabalho colaborativo	LB
		Expor mais assiduamente o trabalho do meu ciclo	Nesta equipa de coordenação eu posso contribuir por exemplo....Eu acho, que se calhar peço um bocadinho por falar pouco do nosso trabalho de ciclo. Acho que se calhar as pessoas sabem quase nada do que se passa no ciclo. Acho que devia expor mais assiduamente os trabalhos realizados lá, os pequenos projetos. Mas como o nosso ciclo é o mais pequeno, às vezes parece não se dá tanta importância. Mas eu acho que tem tanta importância como os outros. Eu acho que é isso que falta. É dar a conhecer os projetos que realizamos. Como é que os realizamos e a forma como as crianças os acolhem	LC
		Ler e informa-me mais/ estar muito unida à equipa	Ler mais, informar-me, estar bem informada sobre a legislação e estar muito unida à equipa diretiva	LD
		Colaborando/Não se demitir	Colaborando, essencialmente é isso, se a pessoa se demitir e não colaborar, também não está a contribuir para que os outros trabalhem, antes pelo contrário	LE
		Estar disponível	A melhor maneira é estar disponível para ajudar os outros.	LF
		Dendo disponível/ Partilhando os meus problemas/ Participando na tomada de decisões e de estratégias	Sendo disponível, partilhando os meus problemas e as dificuldades que tenho no dia-a-dia e participando nas tomadas de decisões e de estratégias para resolver as questões que vão aparecendo	LG

F-Quadro síntese

Subquestão de investigação	Categorias	Indicadores
1- Qual o papel do coordenador de ciclo na sua função de gestor dos recursos humanos?	Funções prioritárias do Coordenador	<ul style="list-style-type: none"> • Liderar • Coordenar • Trabalhar em equipa • Animar • Promover • Gerir • Supervisionar • Garantir a qualidade
	Perfil do Coordenador	<ul style="list-style-type: none"> • Responsável • Empático • Motivador • Entusiasta • Isento • Simpático • Assertivo; • Ponderado • Determinado • Apaixonado pelo que faz • Afável • Acessível • Humano
2- De que forma o coordenador percebe e exerce a supervisão no órgão de gestão intermédia?	Perceção sobre a atuação do coordenador de ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Atitude crítica • Empenho • Disponibilidade para fazer melhor • Responsabilização do processo ensino-aprendizagem • Acompanhamento diário de proximidade
3- Que situações se verificam na escola indicadoras da necessidade de um trabalho colaborativo, reflexivo e sistemático por parte da equipa de coordenação pedagógica?	Perceções sobre a (in)existência de trabalho colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> • Pressupostos definidos no Projeto educativo <ul style="list-style-type: none"> • A existência de uma Equipa de coordenação Pedagógica • Escola com todos os níveis de ensino • Escola com valores cristãos • Escola com muitas valências e diferenças • Aulas de apoio ao estudo e projetos • Transversalidade de conteúdos e projetos • Situações diárias • Início do ano • Processo ensino aprendizagem • Efemérides • Avaliação • Visitas de estudo • Terceiro período • Escola com tradição em dinâmicas de missão partilhada <ul style="list-style-type: none"> • Projeto Curricular de Turma • Manual de procedimentos • Gestão de conflitos • Reunião semanal da equipa de coordenação <ul style="list-style-type: none"> • Reuniões de setor • Reunião Geral de Professores • Formação • Conselho Pedagógico • Conselho de Turma • Projetos de escola • Constituição de equipas de trabalho • Planos de ação
		<ul style="list-style-type: none"> • Motivação • Envolvência • Confiança • Responsabilidade • Reuniões restritas • Reuniões de setor • Reuniões de departamento
4- Quais os processos e situações de colaboração utilizados pelos elementos da equipa de		

coordenação pedagógica		<ul style="list-style-type: none"> • Diretor de turma • Coordenador de Departamento • Conselho de turma • Encontros informais • Sala de professores • Gabinete de coordenação • Telefonemas inter-conta gratuitos • Cumplicidade no grupo • Comunhão de propósitos • Proximidade entre os elementos do grupo • Ambiente familiar • Espírito de ajuda
5-Quais os obstáculos que condicionam os processos de natureza colaborativa e reflexiva, por parte dos elementos da equipa de coordenação pedagógica?	Impedimentos ao trabalho colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> • Momentos de disfunção • Decisões pouco concertadas • Pressão constante • Necessidade de dar resposta rápida • Pouca reflexão • Falta de tempo • Indisponibilidade • Falta de entrosamento entre as pessoas • Falta de interiorização do trabalho colaborativo • Falta de proximidade • Desconhecimento • Especificidade das disciplinas • Prepotência • Egoísmo
6-Quais as boas práticas a serem reforçadas? 7-Quais as alterações que os elementos da equipa de coordenação estão dispostos a adotar?	Para uma implementação de boas práticas	<ul style="list-style-type: none"> • Rotina de trabalho • Presença diária dos coordenadores na escola • Cumplicidade • Comunhão de propósitos • Acompanhamento diário e próximo • Reunião semanal • Momentos informais • Profissionalismo • Discrição • Interiorização do trabalho colaborativo • Projeto comum • Proximidade com os outros professores <ul style="list-style-type: none"> • Projetar a escola • Melhorar as dinâmicas das reuniões • Dedicar mais tempo à reflexão • Planificar mais a longo prazo • Acarinhar • Dinamizar • Partilhar • Confiar • Promover • Sendo Ponte • Entusiasmar • Disponibilidade para ajudar e resolver • Contagiar