

Os coordenadores de ano como gestores pedagógicos

Zita Esteves⁴¹

João Formosinho⁴²

Joaquim Machado⁴³

Introdução

Muitas escolas procuram caminhos de inovação que lhes permitam concretizar os objetivos estabelecidos. Neste texto, apresenta-se uma dimensão do projeto de reorganização de uma escola do norte de Portugal que visa implementar a mudança e promover uma cultura de confiança e de compromisso da profissionalidade docente através da valorização das lideranças intermédias e da ação dos protagonistas no processo de ensino aprendizagem – os professores e os alunos.

Inspirando-se no modelo de organização da escola por Equipas Educativas, esta escola criou uma estrutura de Coordenação de Ano, cujas vantagens e oportunidades para a reestruturação da gestão pedagógica intermédia são aqui destacadas.

1. Motivações para um projeto de reestruturação pedagógica da escola

A docência sempre foi uma ocupação complexa se atendermos ao facto de o professor trabalhar com a singularidade e imprevisibilidade do ser humano. Hoje avultam outras dificuldades à atividade docente acrescidas pelo desenvolvimento tecnológico mal distribuído, pelas alterações na estrutura familiar, pela heterogeneidade de ritmos de aprendizagem, pela necessidade de atenção e apoio individual requerido por um número cada vez maior de alunos com dificuldades de aprendizagem e outros com necessidades educativas especiais, pela crise de motivação por parte dos alunos gerada pela ausência de expectativas positivas face ao futuro e poderíamos acrescentar muitas outras. Mas estas já são suficientes para confirmar que a atividade docente encontra a cada passo no quotidiano das escolas obstáculos que requerem uma resolução imediata e carecem de uma tomada de decisão.

⁴¹ Agrupamento de Escolas de Real, Braga.

⁴² Universidade do Minho.

⁴³ Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

Na procura da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, os professores e educadores defrontam-se com diversos desafios e dificuldades: fazer da escola a chave para o sucesso educativo, introduzir a inovação na escola a partir de dentro e valorizar a profissionalidade docente na vivência e aprendizagem de cada professor ao longo da sua prática.

Atualmente, a palavra mudança acompanha a generalidade dos discursos sobre educação. Os professores precisam mudar as suas práticas. A escola tem de promover a mudança. Este tem sido um empenho que se torna visível na ação de boa parte das escolas no sentido de atingir melhores resultados escolares. Diferentes políticas têm sido adotadas por diferentes agrupamentos de ensino na tentativa de promoção do sucesso escolar.

O projeto de reorganização da gestão intermédia da escola aqui apresentado foi inspirado no modelo de Equipas Educativas (Formosinho, 1988; Formosinho e Machado, 2009). Este modelo alicerça-se na ideia de que todos os membros da Equipa participam cooperativamente na planificação, desenvolvimento e avaliação do processo educativo, bem como na atribuição das tarefas mais adequadas a cada um: “Neste processo de reestruturação da escola e reorganização do trabalho docente, o protagonismo cabe mais às estruturas e aos responsáveis de gestão intermédia do que à liderança de topo” (Formosinho & Machado, 2009:13).

A inovação na procura da melhoria tem origem na administração central quando considera a escola como unidade estratégica de uma mudança a partir da base e coloca a aprendizagem dos alunos num espaço privilegiado de debate e ação. A este desiderato as escolas têm respondido com vários projetos contextualizados na sua realidade específica. Hargreaves afirma que “a condição pós-moderna é complexa, paradoxal e contestada (...) e tem consequências profundas e significativas na educação e no ensino em áreas tão diversas como a autonomia da escola, as culturas de colaboração, a devolução de poder aos professores e a mudança organizacional” (1998:93).

2. Organização e mudança

Na escola em análise, o modelo de organização em equipas de ano foi planeado e intencionalmente adequado de forma singular e específica pelos agentes educativos no contexto em que foi implementado com base numa planificação e conceção resultante da ação dos seus intervenientes. Esta apropriação foi efetuada de forma progressiva de tal modo que a naturalização do modelo foi concretizada de forma intrínseca amplificando algumas boas práticas de trabalho e colaboração entre os diversos agentes educativos.

Bolívar (2005) salienta que potenciar a coordenação horizontal tem um papel chave no estímulo das dinâmicas endógenas de cada escola contribuindo para a construção da sua própria capacidade de desenvolvimento e de melhoria e nesta sequência podemos acrescentar que promove espaços de reflexão colaborativa onde os professores partilham as suas conceções, crenças e modelos sobre o modo como ensinam e como os alunos aprendem.

A qualquer interação, por muito pontual e superficial que seja, é atribuída a profundidade e significado de colaboração e de trabalho em equipa de que parece resultar a resolução de todos os problemas da escola. Contudo, Ávila de Lima adverte para o que designa de “mitos associados à noção do trabalho em equipa na escola” e à sua redução à realização de reuniões: “Há quem lhe atribua um poder quase milagroso de transformação e de melhoria, como se o simples facto de os professores se encontrarem mais frequentemente tivesse por efeito torná-los melhores profissionais e transformasse as escolas em lugares onde ocorrem aprendizagens mais ricas” (2009:8).

Entretanto, distintas experiências mostram que o desenvolvimento profissional dos professores é favorecido por contextos colaborativos que proporcionem ao professor a oportunidade de interagir com outros e sentir-se apoiado, onde pode partilhar e confrontar as suas experiências e reunir informações importantes. E, nesse sentido, na escola constituíram-se novos órgãos de gestão intermédia, designadamente a coordenação de ano e a coordenação pedagógica de ciclo que avocaram a definição de competências próprias no âmbito das responsabilidades atribuídas. Na linha do que referem Bolívar (2012) e Formosinho e Machado (2009), a criação destas estruturas de gestão intermédia visa responder aos novos desafios com que a escola se confronta, incorporando nos processos de decisão os intervenientes envolvidos na mudança.

3. A coordenação de ano

Quando cada equipa assume o compromisso para aprender em conjunto o impacto desta opção emerge, isto é, aumenta a cooperação, melhora e amplia-se o desempenho profissional, gera-se desenvolvimento do currículo de forma integrada, eleva-se a responsabilização coletiva pelas aprendizagens dos alunos.

Mas a mudança organizacional e pedagógica não surge por acaso. Ela carece de decisões contextualizadas que têm repercussões no conjunto de procedimentos que articulam as ações docentes na escola, designadamente ao nível da distribuição de serviço, onde é preciso constituir equipas de professores, agrupar os alunos por ano de escolaridade, organizar os

horários escolares contemplando tempos para encontros semanais e atender a que cada professor leccione apenas um ano e assim proporcionar o máximo de tempo de dedicação à equipa.

Por outro lado, é preciso ter em conta que o acesso ao cargo de coordenador de ano está dependente da condição de ser Diretor de Turma, sendo a eleição efetuada por todos os elementos da equipa de ano. Por sua vez, a eleição assenta num determinado perfil de acordo com as competências e com o poder de decisão atribuídos ao cargo. Estas foram as condições propostas e aprovadas pelos professores e inscritas no Regulamento Interno. Na verdade, “Esta reconfiguração da gestão pedagógica intermédia da escola por Equipas Educativas exige uma estruturação vertical, em que sobressaem os coordenadores de cada equipa, e requer uma coordenação geral que conjugue a ação das diferentes equipas e a articule com a gestão pedagógica de topo, nomeadamente com o conselho pedagógico” (Formosinho & Machado, 2009:12)

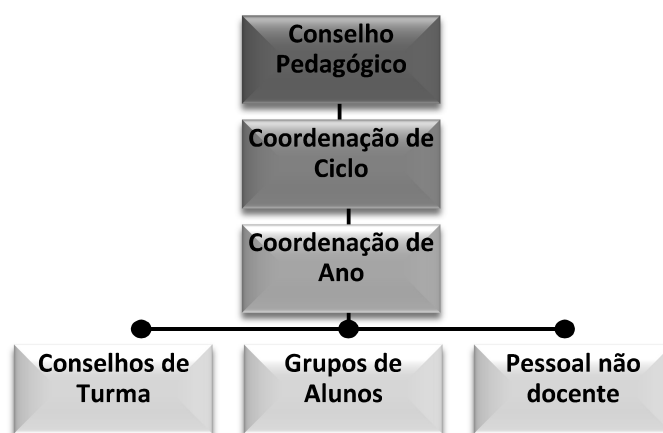


Figura 1. A coordenação de ano abrange todos os docentes, alunos e assistentes operacionais de cada ano

A mudança baseada na delegação de competências, liderança distribuída e constituição de vários órgãos de coordenação e supervisão pedagógica produziu uma vitalidade e motivação geral que se fez notar na participação e na preparação das práticas pedagógicas em cada equipa de conselho de ano.

A autonomia assumida pelos professores que integram cada equipa de ano contribui para o aprofundamento da colaboração em torno do projeto de desenvolvimento curricular e permite a afirmação de lideranças pedagógicas intermédias. Estas carecem de competências próprias por forma a exercer a sua autonomia que se consubstanciam em ações como: convocar

reuniões; decidir sobre assuntos a debater; problemas a resolver; coordenar a equipa de ano; decidir sobre as atividades a realizar, estratégias a implementar; coordenar a distribuição dos alunos em grupos; definir metas e objetivos a atingir para cada ano; decidir sobre as turmas acolhedoras para novos alunos ou alunos-problema; monitorizar os resultados da aprendizagem e regular as atividades de acordo com os progressos conseguidos; gerir recursos humanos, tempos e espaços.

4. Gestão e liderança pedagógica

A equipa de ano abrange todos os docentes dos alunos de cada ano de escolaridade.

Quando a pessoa se encontra numa fase de estabilidade profissional e pessoal são visíveis os sentimentos de uma crescente competência pedagógica que gera a sensação de segurança, descontração, confiança, conforto e uma maior descentração, em que a preocupação com a consecução dos objetivos profissionais supera a preocupação com a componente pessoal. Esta fase do desenvolvimento profissional predispõe para a adoção de projetos.

Como referem Fullan e Hargreaves, “se quisermos proceder a mudanças bem-sucedidas e duradouras precisamos de *derrubar os muros do privatismo* nas nossas escolas” (2001:75). Neste sentido, fala-se atualmente na necessidade de partilha, entrosamento e entreajuda, mas a verdade é que, no plano da ação concreta, nem todos os professores estão disponíveis para essa prática.

Por outro lado, cada vez mais o professor é solicitado para ações que vão muito para além da simples atividade letiva e que apelam à cooperação e colaboração da equipa, designadamente: gestão integrada do currículo, elaboração de planos de desenvolvimento, apoios educativos, atividades de complemento curricular, diferenciação pedagógica e estratégias de superação das dificuldades, tutorias, coadjuvação, espaços, permuta de turmas, permuta de alunos entre turmas, bolsa de substituição de ano, permuta de professores. O sucesso destas ações requer do coordenador de ano competências de liderança capazes de envolver e motivar cada um e todos os elementos da equipa educativa que coordena.

Atualmente, não chega ao professor cumprir programas. Ele precisa de ter uma ação mais abrangente. É mais do que necessário concentrar os esforços tanto na dimensão da sala de aula como nas restantes dimensões da escola e o trabalho em equipa impulsiona e favorece a ação docente. Quando os professores trabalham em equipa: [1]. A dinâmica interna é influenciada positivamente e dá origem a uma nova natureza de ação na gestão intermédia da escola; [2]. Amplia a capacitação dos professores para decidirem e construírem respostas mais

adequadas aos alunos; [3]. Aumenta a motivação para a prossecução das metas e dos objetivos definidos em equipa.

5. Colegialidade docente e liderança partilhada

A coordenação de ano promove lideranças partilhadas nas equipas educativas e tem fomentado o envolvimento e a participação dos agentes educativos em torno de projetos comuns que assumem as derivações e especificidades resultantes da dinâmica de apropriação que cada equipa educativa lhe imprime.

A liderança partilhada em equipas educativas tem fomentado o envolvimento e a participação dos agentes educativos em torno de um projeto comum que assume as derivações e especificidades resultantes da dinâmica de apropriação de cada equipa educativa.

Os processos de colaboração colegial podem ser poderosos instrumentos para se atingir melhores resultados educativos, tendo também influência significativa no aperfeiçoamento das práticas e no desenvolvimento profissional dos professores, já que são geradores de motivação para a concretização de experiências motivadoras. Segundo Formosinho e Machado (2009) a liderança múltipla tem subjacentes objetivos fundamentais como: [1]. Permitir que a mudança se estabeleça no interior de cada equipa e que ela evolua mais de dentro para fora do que de cima para baixo; [2]. Proporcionar a interação profissional considerando os professores sujeitos do seu aperfeiçoamento profissional e valorizando o seu contributo para a organização do trabalho em equipa; [3]. Associar a melhoria da escola ao desenvolvimento do espírito de grupo e à aprendizagem em equipa.

No que concerne à existência de trabalho articulado entre os professores verificamos que, embora estes sintam a necessidade de trabalhar em conjunto, a articulação da sua ação processa-se de forma pontual e resume-se, muitas vezes, a trocas de opiniões e sugestões, que decorrem de modo informal, quando a mudança carece de ser discutida, sentida e desejada para ser planeada, concretizada e avaliada. A mudança pedagógica carece ainda que os seus intervenientes diretos, professores e alunos, articulem as suas ações num envolvimento sincronizado com os objetivos definidos. A escola e a sala de aula enquanto espaços de mudança precisam da autonomia dos professores. Enquanto a liderança pode ser oferecida, a autonomia tem de ser edificada por aqueles que a querem exercer e, nessa medida, assumir e partilhar a liderança.

A autonomia construída pelos professores que integram cada equipa contribui para o aprofundamento da colaboração em torno do projeto de desenvolvimento curricular e permite a afirmação de lideranças pedagógicas intermédias.

A coordenação de ano gera confiança e esbate barreiras de comunicação, assim como a cumplicidade nas equipas gera construção do conhecimento que se revela na ação de construir, diversificar, ampliar e modificar para melhorar.

As lideranças múltiplas apostam nas potencialidades invisíveis e não exploradas. Permitem a emergência de novas relações de forças e novos tipos de liderança. Favorecem as relações interpessoais e a aprendizagem em equipa. Estimulam a reflexão sobre os objetivos comuns e as competências profissionais efetivas de todos e de cada um.

À figura do coordenador de ano, os professores atribuem um determinado perfil de liderança que assenta em características que condicionam o seu sucesso e colhe o respeito dos elementos da equipa, nomeadamente: conhecer as pessoas com quem interage, saber ouvir a opinião do outro, estabelecer empatia, valorizar as sugestões, saber comunicar, transmitir convicção através do exemplo, assumir responsabilidades e compromissos, saber valorizar os contributos dos outros, revelar interesse, atenção, empenho e criatividade.

Para a mudança ocorrer é necessário que os professores estejam motivados e interessados na mudança; tenham vontade de a concretizar e implicar-se para fazer a diferença; essa vontade só nascerá se o seu poder aumentar e se tiverem vontade de exercê-lo, como salienta Thurler (2001). Neste processo de interação e de reflexão, porque não é possível mudar sem refletir, constrói-se a dinâmica que gera o conhecimento coletivo e a partilha das práticas transformativas, o que, por sua vez, amplifica a participação.

Cada equipa de ano estabelece as formas de participação, competências e organização desta estrutura de articulação, coordenação educativa e supervisão pedagógica. No exercício das suas funções e competências, a equipa de ano planifica e aprova o plano de trabalho do ano que inclui todos os alunos, organiza as atividades a realizar ao longo do ano de acordo com as metas definidas e os objetivos a atingir, acompanha e monitoriza os efeitos das atividades e os resultados dos alunos, avalia o projeto curricular e procede à sua autorregulação para o ano ou ciclo seguinte.

A coordenação das equipas tem a seu cargo a aferição das formas de avaliação dos alunos providenciando que todas as modalidades (diagnóstica, formativa e sumativa) sejam aplicadas de forma sistemática e contínua auxiliando assim a autorregulação das aprendizagens e a aferição dos resultados dos apoios e a alteração de estratégias para atingir os fins desejados.

Em suma, os coordenadores de ano assumem papel ativo para ajudar a melhorar a prática docente; ajudar a fazer o diagnóstico das necessidades da equipa para melhorar o processo de ensino; colocar à disposição da equipa os recursos necessários à prática pedagógica; analisar, debater e acompanhar o plano de atividades da equipa; analisar, debater e avaliar os resultados da aprendizagem dos alunos. Daqui desponta um processo dinâmico de construção do conhecimento emergente da prática colaborativa numa escola que trabalha em equipa e se reorganiza à luz do modelo de Equipas Educativas.

Referências bibliográficas

- Afonso, Almerindo J. (1999), “A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público”, *Inovação*, 12, 121-137.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos - o que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, João (1996a). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, João (1996b), “O Estudo da Autonomia da Escola: da autonomia decretada à autonomia construída”. In João Barroso (org.), *O Estudo da Escola* (pp. 167-189). Porto: Porto Editora.
- Costa, Jorge Adelino. (1991). *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Esteves, Z. (1999). Autonomia e Agrupamento de Escolas. Sinalização de um percurso. In J. Machado (coord.). *Autonomia, Flexibilidade e Associação* (pp. 85-90). Braga: CFAE Braga/Sul.
- Formosinho, J. (1987). Organizar a Escola para o (In)sucesso Educativo, in F. Alves, J. Formosinho, *Contributos para uma Outra Prática Educativa* (pp. 17-42). Porto: Edições ASA, 1992.
- Formosinho, J. (1988). Proposta de Organização do 2.º Ciclo do Ensino Básico em Agrupamentos Educativos. Trabalho elaborado para a CRSE. Braga, UM, Abril (policopiado).

- Formosinho, J. (2004). A Governação das Escolas em Portugal – da Gestão Democrática à Governação Participada. In A. Vilela (coord.). *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática* (pp. 31-45). Braga: CFAE Braga-Sul.
- Formosinho, J., e Machado J. (2008). Currículo e Organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.1, 5-16, Jan/Jun. ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto, Porto Editora.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2012). Autonomia da escola, organização pedagógica e equipas Educativas. In I. Fialho & J. Verdasca (orgs.), *TurmaMais e Sucesso Escolar, fragmentos de um percurso* (pp. 45-58). Évora: CIEP-UE.
- Formosinho, J. et al. (1994). *Modelos de Organização Pedagógica da Escola Básica*. Porto, ISET.
- Formosinho, J. et al. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Fullan, M. (2002). *Las Fuerzas del Cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Ediciones Akal.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Por Que Vale a Pena Lutar? O Trabalho em Equipa na Escola*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Hargreaves, Andy & Fink, Dean (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Lima, Jorge Ávila (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, Jorge Ávila (2008). *Em busca da Boa Escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, Jorge A. (2009) Prefácio. In Formosinho, J. e Machado, J. *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola* (pp. 7-9). Porto: Porto Editora.
- Machado, J. (1995). A Organização da escola por Equipas Educativas. Projecto de Intervenção Pedagógica. *De Facto*, n.º 4. Braga: Escola Secundária Alberto Sampaio, 54-55.

Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.

Thurler, Gather, M. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed.