

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica

**A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES E DIREÇÃO SOBRE
O PAPEL DO SUPERVISOR NAS DINÂMICAS
ORGANIZACIONAIS DE UMA ESCOLA
CONTRIBUTOS PARA UMA ORGANIZAÇÃO
APRENDENTE**

ALBERTO GIOVANNI VERONESI

abril de 2014

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica

**A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES E DIREÇÃO SOBRE
O PAPEL DO SUPERVISOR NAS DINÂMICAS
ORGANIZACIONAIS DE UMA ESCOLA
CONTRIBUTOS PARA UMA ORGANIZAÇÃO
APRENDENTE**

ALBERTO GIOVANNI VERONESI

Relatório apresentado à Escola Superior de Educação João de Deus, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica, sob a orientação do Professor Doutor José Maria de Almeida.

Lisboa, abril de 2014

RESUMO

Ao longo da história do Ensino no país muito já se pesquisou e já se sabe sobre a função do supervisor pedagógico. A história traz-nos o surgimento do supervisor, com o surgimento das fábricas. Concebido como parte de um processo de dependência cultural e económica integrado a um projeto de controlo do povo e da nação.

Nas escolas nasce como Inspetor Escolar, para fiscalizar o ensino, o trabalho dos professores, como, por exemplo, realizar estatísticas escolares, orientar quanto a implementação do ensino, coordenar e orientar o ensino garantindo que a legislação fosse implementada.

Atualmente, o papel do supervisor escolar é o de aliado, mediador e colaborador das atividades educativas tanto dos professores, atuando como agente responsável pela prática democrática onde todos estejam envolvidos dentro da comunidade escolar.

O estudo aqui apresentado pretende analisar e compreender qual a perceção dos professores sobre o papel do supervisor nas dinâmicas organizativas. Metodologicamente, desenvolvemos um estudo de caso, de natureza qualitativa, onde recorreremos a dois instrumentos de recolha de dados – entrevistas e observação naturalista – para assim obtermos dados que nos permitissem responder aos objetivos: (i) Compreender as dinâmicas organizacionais de escola; (ii) Perceber o “clima” escolar; (iii) Caracterizar o papel de supervisão a professores e estagiários; (iv) Compreender as dinâmicas que os alunos estagiários introduzem nesta escola.

Após a interpretação e a análise dos dados obtidos, podemos perceber que o papel do supervisor é determinante para o desenvolvimento profissional dos professores tornando-os mais reflexivos e para a dinamização da organização tornando-a aprendente. Para isso o supervisor, um líder, deve saber adotar um estilo de liderança coincidente com os seus liderados.

Palavras-Chave: Organização escolar, escola aprendente, liderança escolar, supervisor pedagógico, professor reflexivo.

ABSTRACT

Throughout the history of education in the country much has been researched and is already known about the function of the educational supervisor. This story brings - in the emergence of the supervisor, with the emergence of the plants. Conceived as part of a process of economic and cultural dependence integrated into a project control of the people and the nation.

In schools the School Inspector oversees the teaching, teachers' work , for example, conducting educational statistics, advising on the implementation of education , coordinating and guiding instruction ensuring that the legislation is implemented .

Currently the role of the school supervisor is to ally, mediator and collaborate in the educational activities both of teachers, acting as an agent responsible for democratic practice where everyone is involved within the school community.

The study presented here aims to analyze and understand the perception of teachers of the supervisor's role in organizational dynamics.

Methodologically , we developed a case study of a qualitative nature , where we turn to two instruments for data collection - interviews and naturalistic observation - just to obtain data that would allow us to answer the following questions: (i) Understanding the organizational dynamics of school; (ii) Understand the "climate " of school, (iii) Characterize the role of supervising teachers and trainees , (iv) Understand the dynamics that introduce students interns this school.

After the analysis and interpretation of the data obtained, we can see that the supervisor's role is crucial to the professional development of teachers making them more reflective , to revitalize the organization making the learner to the supervisor that a leader should know that adopt a leadership style coincides with their followers .

Keywords: school organization, learning organization, school leadership, teaching supervisor, reflective teacher.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor José Maria de Almeida, meu orientador, não apenas pelas suas qualidades humanas, pela confiança que soube transmitir, pela forma como me tratou, fazendo-me sempre acreditar que eu era capaz e que ia conseguir, mas também pelo seu grande valor e competência científica, muito obrigado.

Ao Diretor da Escola Superior de Educação João de Deus, Professor Doutor António Ponces de Carvalho, o meu agradecimento pela forma como me incentivou e apoiou para que pudesse concluir o mestrado.

À Professora Doutora Maria Filomena Caldeira, para além de um grande valor humano, uma professora de excelência que sempre me ajudou, depositando confiança em mim. Obrigado.

À minha mulher Adelaide, por ser quem é assim como pelo grande apoio que sempre me deu, à forma como sempre me incentivou e entendeu as minhas ausências durante este último ano.

Aos meus professores do curso pelos conhecimentos que me transmitiram e pela forma digna como sempre me trataram, não podendo esquecer nem a amiga Mestre Conceição Vilhena, pela amizade e apoio constante nem a coordenadora de curso, Professora Doutora Mariana Cortez, pelo grande incentivo que me deu, para integrar o curso, como pelo profissionalismo, respeito e amizade com que sempre me tratou.

A todos os meus colegas de curso pelo espírito de equipa, solidariedade e entreajuda que fomos mantendo ao longo dos dois anos que estivemos juntos, não esquecendo alguns momentos de ansiedade mas de longe suplantados pelos dias de boa disposição e são convívio.

Às minhas colegas e amigos do Jardim Escola João de Deus, pelo apoio que me deram, sobretudo nesta parte final. Obrigado

Índice Geral

Índice Geral	v
Índice de Figuras.....	vii
Índice de Quadros	viii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – REVISÃO DA LITERATURA.....	8
1. Introdução.....	8
1.2. Conceito de organização	9
1.2.1. Teorias e paradigmas das organizações.....	14
1.3. Estilos de liderança.....	23
1.4. A liderança escolar	26
1.5. A escola como organização aprendente	29
1.6. O papel do supervisor na escola aprendente.....	32
1.7. O professor reflexivo	37
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA.....	47
2.1. Tema.....	51
2.1.2. Questões de Investigação	52
2.2. Investigação qualitativa.....	52
2.3. Participantes no estudo	53
2.4. Instrumento de recolha de dados	54
2.4.1. Entrevista	55
2.4.2. Tipo de entrevista escolhida	57
2.4.3. Observação.....	58
2.5. Apresentação dos instrumentos de recolha de dados.....	62
2.5.1. Entrevista	63
2.5.2. Observação.....	64
2.6. Análise e tratamento de dados	65
CAPÍTULO 3 – ÂMBITO DA PESQUISA	69
3.1. História da Instituição	69
3.2. Caracterização do campo	72
3.3. Projeto de Proximidade.....	73
3.3.1. Princípios e valores.....	73
3.3.2. População escolar	74
3.3.3. Relação Escola e Escola Superior de Educação	76

3.3.4. Relação Escola e Família.....	76
3.3.5. Organização Institucional.....	77
CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	81
4.1. Categoria “Funcionamento pedagógico da instituição”	81
4.1.1. Subcategoria “elaboração do projeto de escola / plano anual de atividades”	82
4.1.2. Subcategoria “Divulgação da missão, estratégia e objetivos da escola”	84
4.1.3. Subcategoria “Caracterização da escola”	85
4.2. Categoria “Clima organizacional”	86
4.2.1. Subcategoria: como são acolhidos os colaboradores	87
4.2.2. Subcategoria “Como se processa a organização entre os professores”	89
4.2.3. Subcategoria “trabalho de equipa”	90
4.3. Categoria “autoavaliação e melhoria”	92
4.3.1. Subcategoria “práticas para a melhoria”	92
4.3.2. Subcategoria “avaliação interna”	93
4.3.3. Subcategoria “sugestões de melhoria”	94
4.4. Categoria “Liderança e supervisão”	96
4.4.1. Subcategoria: “competências / características de liderança”	96
4.4.2. Subcategoria “desafios do professor cooperante”	98
4.4.3. Subcategoria “impactos da presença de alunos estagiários na escola”	100
4.5. Observação “reunião de conselho escolar”	102
DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÕES.....	104
Limitações do Estudo	109
Propostas de Ação /Desafios.....	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
ANEXOS	119
ANEXO 1 - Guião de entrevista semiestruturada.....	120
ANEXO 2 - Observação	121
ANEXO 3 - Categorização “funcionamento pedagógico da instituição”	122
ANEXO 4 - Categorização “Clima organizacional”	123
ANEXO 5 - Categorização “autoavaliação e melhoria”	124
ANEXO 6 - Categorização “liderança e supervisão”	125

Índice de Figuras

Figura 1- Alunos Matriculados.....	74
Figura 2 - Quadro de Docentes.....	75
Figura 3 - Quadro Pessoal Auxiliar	75

Índice de Quadros

Quadro 1 – Guião de entrevista	63
Quadro 2 – Grelha usada na observação naturalista.....	65
Quadro 3 – Designação dos códigos atribuídos aos dados recolhidos e tratados.....	66
Quadro 4 – Categorização dos entrevistados.....	66
Quadro 6 – Categorização das respostas às entrevistas “Elaboração do projeto de escola / plano anual de atividades”	82
Quadro 7 – Subcategoria “divulgação da missão, estratégia e objetivos da escola”.....	84
Quadro 8 – Subcategoria “caracterização da escola”	85
Quadro 9 – Subcategoria “como são acolhidos os colaboradores”.	87
Quadro 10 – Subcategoria “como se processa a organização entre os professores”.....	89
Quadro 11 – Subcategoria “trabalho de equipa”.	90
Quadro 12 – Subcategoria “práticas para a melhoria”	92
Quadro 13 – Subcategoria “avaliação interna”.....	93
Quadro 14 – Subcategoria “sugestões de melhoria”.	94
Quadro 15 – Subcategoria “competências / características de liderança”.....	96
Quadro 16 – Subcategoria “ papel / desafios do professor cooperante”	98
Quadro 17 – Subcategoria “impactos da presença de alunos estagiários na escola” ...	100

INTRODUÇÃO

1. Apresentação da Situação

A elaboração deste projeto tem como base o interesse pessoal, ao longo da minha prática pedagógica, no que respeita ao papel do supervisor na escola, interpretando e compreendendo as características que a tornam numa organização aprendente.

O estudo tem como finalidade compreender qual a perceção dos professores e direção sobre o papel do supervisor nas dinâmicas organizacionais de uma escola de 1.º Ciclo com Pré-Escolar.

Para isso, há a necessidade de desenvolver, primeiramente, o conceito de organização, em termos gerais, organização aprendente, em termos específicos. Elaboraremos o perfil funcional do supervisor na organização, particularmente na escola. De seguida, faremos o mesmo desenvolvimento relativamente aos modelos de organização, de modo a perceber qual o tipo que melhor se coaduna com a organização escola.

Este estudo surge da necessidade de perceber o papel que o supervisor deverá ter numa organização para que esta se torne, efetivamente, aprendente. Este tema tem sido discutido atualmente, visto vivermos num período em que se colocam dúvidas acerca de qual o melhor modelo de gestão das escolas e que cada vez mais se quer dar uma maior autonomia às escolas.

Não é nossa intenção defender um tipo de organização com base no autoritarismo, mas sim baseado na confiança e na democracia, ou seja, baseado numa liderança democrática e transformacional.

2. Objetivos do Estudo

O objetivo deste estudo centra-se no papel do supervisor nas dinâmicas organizativas de uma escola, valorizando a participação democrática deste na organização de forma a dinamizá-la. Uma liderança sustentada na partilha de decisões torna-se mais eficaz para alcançar resultados.

Não podemos descartar o papel do supervisor no processo de funcionamento organizativo e temos de chamar a atenção para o facto, deste ser considerado como força fundamental, a par com os professores, desse mesmo processo.

Este trabalho tem também como objetivo desenvolver os conceitos de organização, organização escolar, considerando as suas dimensões relativamente a outras organizações, estilos de liderança, organização aprendente, supervisão pedagógica e supervisor assim como professor reflexivo. Nessa perspetiva, é importante falar do papel do supervisor nas organizações, não esquecendo o ponto de vista sociológico da organização, ou seja, da escola.

A problemática do papel do supervisor associado à organização aprendente não tem sido muito debatido. Esta questão remete-nos para a tentativa de perceber se é fundamental ou não que numa escola que se quer aprendente a função de supervisor.

A questão que me surgiu aquando das pesquisas efetuadas para o tema do projeto final foi, exatamente, qual o papel do supervisor numa organização para que esta se torne aprendente?

3. Importância do Estudo

Muitos são os autores que investigam a questão do papel do supervisor na organização escola. Esta introdução visa dar finura e importância ao estudo, pois trata-se de um problema atual que me interessa como discente do curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica, mas interessa, antes de mais, por ser um profissional da educação.

O tema do meu trabalho recairá em saber o papel do supervisor numa organização aprendente.

Tentaremos perceber o quão é ou não fundamental uma sintonia entre os vários agentes educativos numa escola, para que este seja realmente aprendente.

Com a autonomia das escolas muito em voga nos últimos anos, é premente que as escolas saibam aprender com os seus próprios “erros”, definindo bem as estratégias de melhoria constante.

4. Identificação do Estudo

Este trabalho de investigação tem por base uma metodologia qualitativa, centrado em entrevistas semiestruturadas dirigidas a professores e educadores responsáveis das turmas, e diretora de escola.

Quanto à natureza e focagem da investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) definem cinco características:

- i. A fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal sendo a sua grande preocupação o contexto, pois o comportamento humano é variável consoante a ação onde ocorre;
- ii. Trata-se de uma investigação descritiva, os dados recolhidos são palavras ou imagens e não números. Os dados recolhidos incluem transcrições de entrevistas, notas de canto, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais;
- iii. Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos;
- iv. Os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, não para confirmar ou deduzir hipóteses construídas previamente, mas as abstrações vão sendo construídas à medida que os dados recolhidos se vão agrupando;
- v. O significado tem importância vital. Ao apreender as perspetivas dos participantes, a dinâmica interna das situações será frisada, o que se perdia em caso de observação exterior. A preocupação com os participantes da investigação é contínua para entenderem o que experimentam, como interpretam e como estruturam o mundo social onde vivem. (pp. 47-48)

Na primeira característica, o investigador é o agente principal na recolha de dados. O investigador está diretamente envolvido no local de estudo, exercendo funções no mesmo, num espaço de tempo alargado e mantendo-se informado sobre questões que à educação em geral diz respeito. Os dados foram recolhidos e retificados pelo investigador sendo o seu conteúdo utilizado como instrumento-chave da investigação.

Os investigadores qualitativos preocupam-se com o contexto em que o estudo está a ser feito. Na segunda característica, o investigador está muito mais preocupado em entender o e refletir sobre o problema que investiga. Na terceira característica, o investigador não tem como principal preocupação fazer confirmações, mas sim com as recolhas de anotações e informações que vai obtendo. Na quarta característica, os elementos recolhidos nunca são numéricos, mas sim sob a forma de texto ou imagens. A investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que possam criar dados descritivos para assim lhes permitir observar o modo de pensar dos participantes numa investigação.

Na quinta característica, o investigador procura escolher um processo evidente na análise de dados, as ilações vão sendo formadas partindo sempre da inspeção dos dados que vão sendo recolhidos.

Bogdan e Biklen (1994, p.51) defendem que “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” ainda e segundo os mesmos autores, “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre o investigador e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.”

Para o sucesso do nosso estudo foi sempre nossa intenção criarmos uma certa empatia e uma boa relação interpessoal com o sujeito da investigação, bem como sermos flexíveis, criativos e persistentes, como nos aconselham Bogdan e Biklen (1994), de modo a conseguirmos a melhor colaboração possível, que, segundo os mesmos autores, são fatores fundamentais numa investigação qualitativa.

No caso desta investigação e depois de ter sido identificada a problemática a estudar – qual a perceção dos professores e direção sobre o papel do supervisor nas dinâmicas organizacionais de uma escola? Tivemos sempre presente a opinião de Bogdan e Biklen (1994), isto é, procuramos sempre criar as melhores condições de abertura, proximidade e diálogo franco e aberto para que pudéssemos recolher o sentimento que os professores têm sobre esta temática de forma a conseguirmos encontrar respostas que nos pudessem ajudar na clarificação de algumas das questões por nós levantadas.

Desta forma, as técnicas a serem utilizadas (entrevistas e observação naturalista), ajudaram a aclarar e identificar as diferentes visões que os intervenientes tinham sobre a temática em estudo. Para o desenvolvimento desta investigação a recolha de dados foi realizada em ambiente natural e numa escola privada com pré-escolar e Escola do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, situada na região da Grande Lisboa.

Para a realização deste estudo, o investigador terá como principal referência e segundo Lessard-Hébert *et al.*, (2001, p.131): “tentar identificar os seus próprios valores e a possível influência destes sobre a orientação da investigação”.

Tendo por base a recolha de dados qualitativos, considerados ricos em termos descritivos mas com relativa complexidade quanto ao tratamento estatístico, obtêm-se respostas abertas que irão contribuir para uma discussão dos resultados que desejamos venha a ser produtivos. Procuraremos apresentar uma reflexão crítica e rica, o quanto possível sobre o papel do supervisor nas dinâmicas organizativas, com o objetivo de que a mesma, venha a contribuir por um lado para uma melhoria organizativa.

Tal como afirma Bogdan e Biklen (1994, p.286), “os professores, ao agirem como investigadores, não só desempenham os seus deveres, mas também se observam a si próprios, dão um passo atrás e distanciam-se dos conflitos imediatos, tornam-se capazes de ganhar uma visão mais ampla do que se está a passar”.

Assim, e para que este estudo não venha a tomar a forma de um simples texto descritivo sem qualquer utilidade futura, foi nossa intenção irmos mais longe através da consulta bibliográfica e da recolha de dados ajustados ao problema selecionado para podermos atingir o nosso objetivo, contribuindo assim para uma melhor clarificação do tema central do nosso trabalho.

Tendo em atenção os princípios e fatores enumerados considerámos ser mais ajustada a utilização de uma metodologia baseada na análise qualitativa dos dados recolhidos.

Baseados neste tipo de abordagem investigativa ficaremos a conhecer qual a perceção dos professores e direção sobre o papel do supervisor nas dinâmicas organizacionais de uma escola de 1.º Ciclo com Pré-Escolar.

5. Apresentação do Estudo

O presente estudo foi realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica, da Escola Superior de Educação João de Deus, respeitando as orientações do Professor Doutor José Maria de Almeida.

Este trabalho caracteriza-se como sendo um estudo qualitativo que se realizou numa escola do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e tem, como já foi referido noutra ponto desta investigação, o objetivo de perceber qual a perceção dos professores e direção sobre o papel do supervisor nas dinâmicas organizacionais de uma escola.

Este trabalho é apresentado num único volume, sendo as partes que o constituem organizadas de forma a respeitarem uma orientação, que se deseja bem articuladas e coerentes entre si. Apresenta uma estrutura de acordo com as características que deve obedecer um projeto de investigação, dividida da seguinte forma:

Introdução, Revisão da Literatura, Metodologia, Âmbito da Pesquisa (caracterização), Análise e Apresentação de Resultados, Discussão de Resultados e Conclusões, Limitações do estudo, Novas pistas de ação, referências Bibliográficas. Dele fazem ainda parte os anexos que incluem: os guiões das entrevistas dirigidas a professores, a observação realizada numa das reuniões de conselho escolar assim como os pedidos de autorização.

Na Introdução procura-se fazer: a apresentação da situação, os objetivos do estudo, a importância do estudo, identificação do estudo realizado, e por último a apresentação do estudo.

No primeiro capítulo, é apresentada a Revisão da Literatura, que se pretende ajustada à essência do estudo e aclaram-se os conceitos que derivam do mesmo, ou seja, são desenvolvidas as ideias que provêm da finalidade do estudo. Inclui os seguintes pontos: conceitos de organização, organização escolar; organização aprendente, professor reflexivo e liderança.

No segundo capítulo, é desenvolvida a metodologia utilizada, explicando as fontes de dados utilizadas, técnicas e critérios de recolha de dados, instrumentos de recolha de dados: a entrevista (destacando o tipo de entrevista) e a observação naturalista, explicitando os critérios de tratamento e recolha de dados. A metodologia descreve o

âmbito da pesquisa, tendo em conta as suas características e particularidades, revelando a coerência da utilização de uma abordagem de natureza qualitativa.

No terceiro capítulo, faz-se a descrição do âmbito da pesquisa, nomeadamente, a caracterização do campo e o alvo da pesquisa, (meio e população participantes no estudo), a relação da escola com a família, organização institucional, tendo em conta as suas características e particularidades, revelando a coerência da utilização de uma abordagem de natureza qualitativa.

No quarto capítulo, é feita a análise e apresentação de resultados; são apresentados os dados da entrevista, os dados dos inquéritos por questionários, de referir que os mesmos foram organizados por categorias, tendo a sua análise sido realizada na base dos conceitos investigados e fundamentados no capítulo da Revisão da Literatura.

Finalmente, procura-se refletir sobre os resultados, respondendo às questões de investigação e dando forma às pesquisas realizadas na base das leituras efetuadas e no trabalho realizado no campo de estudo tendo sido as mesmas realizadas de forma a satisfazer os objetivos inicialmente traçados, apresentam-se as respostas referentes às questões colocadas, são avançadas algumas conclusões, são indicadas as limitações existentes no estudo, por ultimo apresentam-se novas pistas e propostas de ação.

Nas Referências bibliográficas, será referida toda a bibliografia utilizada durante a realização trabalho.

Nos Anexos podem ser encontrados, guiões das entrevistas realizadas aos professores e diretora de escola, grelha de observação naturalista e pedidos de autorização.

Este trabalho foi realizado seguindo as orientações metodológicas da APA (American Psychological Association). Este estudo teve o seu início em junho de 2012, momento em que definimos a questão que pretendíamos investigar.

CAPÍTULO 1 – REVISÃO DA LITERATURA

1. Introdução

Neste capítulo procederemos à pesquisa bibliográfica em torno dos conceitos centrais, com a finalidade de elucidar bases conceptuais que nos permitiram construir o objeto de estudo.

A sociedade atual vive marcada por uma evolução vertiginosa onde reina a incerteza, a imprevisibilidade, a insegurança, a complexidade tecnológica e a multiplicidade de informação. Viver em constante transformação exige uma melhor e maior qualificação de todos exigindo-se, cada vez mais da escola enquanto construção social, a preparação dos seus “neófitos”.

Esta realidade traz novos desafios à escola e aos profissionais da educação, que não mais se compadecem com uma visão restrita da escola como um espaço exclusivo de aulas que devem ser dadas e lições que devem ser apreendidas imunes às lutas e conflitos que se dão longe dela (Oliveira e Formosinho, 2002, p.9); nem com a concepção do professor como um técnico de ensino confinado aos problemas do seu espaço da sala de aula.

À escola de hoje, para responder a esta realidade multifacetada, pede-se que se assuma com uma identidade própria que lhe é conferida pelos elementos que constituem a sua comunidade educativa e, com esta seja capaz de se autogovernar e autorregular, de modo a responder com eficácia ecológica aos problemas concretos que se lhe colocam na sua ação educativa.

Pensar na qualificação da escola e dos professores, como via para enfrentar os desafios do nosso século, leva-nos ao reconhecimento da importância que tem a preparação profissional destes agentes educativos como vetores de mudança dos contextos sociais. É num referencial desta natureza que somos levados a perspetivar de que forma a supervisão, entendida como a orientação da prática pedagógica por alguém, em princípio, mais experiente e informado (Alarcão e Tavares, 2003), pode contribuir para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das organizações/organizações aprendentes.

As estruturas de coordenação, supervisão e demais participantes desse processo pedagógico precisam de se esforçar para acompanhar as novas características dessa

sociedade, que se apresenta de forma complexa, dinâmica e desafiadora. Tratando especificamente das funções supervisivas, constatamos que, neste início de século, o foco do trabalho dessas estruturas da educação se têm vindo a modificar devido às referidas mudanças. Nesse sentido e ao contrário do que acontecia no passado, fica afastado qualquer indício, de que o trabalho do supervisor deva estar centrado no controle puro e simples do trabalho do professor. Segundo Medina (2004):

(...) é o trabalho do professor (...) que dá sentido ao trabalho do supervisor no interior da escola. O trabalho do professor abre o espaço e indica o objeto da ação/reflexão, ou de reflexão/ação para o desenvolvimento da ação supervisora (p.32).

Dessa forma, podemos constatar que a ação do supervisor está longe de uma função mecanizada e baseada numa rotina burocrática, como acontecia há décadas, uma vez que, na atualidade, se torna necessário e se espera que o mesmo desenvolva ações baseadas na reflexão sobre o processo pedagógico, onde o professor se torna o principal instrumento dessa reflexão e não um agente a ser controlado no interior das escolas, que aplique de forma rotineira e prescritiva as orientações do supervisor.

1.2. Conceito de organização

O conhecimento que a organização detém, junto com a sua capacidade de aprendizagem coletiva, é o que lhe permite reestruturar-se adequadamente e em tempo útil, no ambiente atual de mudança constante. Para as mais inovadoras, o conhecimento coletivo já é reconhecido como uma competência fundamental para a performance organizacional e baseia-se nas habilidades e experiências individuais em relação ao trabalho a realizar.

As organizações necessitam de uma abordagem que as considere como uma comunidade humana, cujo conhecimento coletivo representa um diferencial competitivo em relação à concorrência.

Em qualquer caso, esse conhecimento coletivo é aperfeiçoado, criando-se redes informais de pessoas, em que estas estão eventualmente dispersas em unidades de serviços.

A escola, como construção social e humana, constitui-se como uma organização educativa onde o poder é um recurso e fonte da ação individual e coletiva, onde deve ser valorizada a capacidade estratégica dos atores num quadro plural quanto a projetos e interesses e onde cada um possui a sua própria margem de “autonomia relativa”. Neste quadro, tentarei, de seguida, dar uma visão sintetizada de como “deve ser” a organização escola nos tempos modernos.

Uma organização não é um sistema autónomo, pois o seu funcionamento e evolução são condicionados, quer o ambiente imediato, mais próximo da organização, representado ao nível da concorrência, dos clientes, fornecedores, associações profissionais e sindicatos, quer o ambiente indireto, representado por outros subsistemas como a economia, o governo, a tecnologia e a informação pública, possuindo capacidade para influenciar e condicionar as decisões organizacionais, ao mesmo tempo que também são influenciados e condicionados por elas.

A teoria que estudou, pela primeira vez, a organização em função do meio externo foi a abordagem contingencial em 1950, antes de iniciar esta abordagem convém responder a uma pergunta, o que significa contingência? De uma maneira geral, contingência significa algo incerto ou eventual, que pode ou não acontecer. É a possibilidade de que alguma coisa aconteça ou não. Facto imprevisível ou fortuito que escapa ou controlo, eventualidade.

Nas últimas décadas, identifica-se cada vez mais um aumento da complexidade das organizações. Diversos fatores ilustram esta realidade: maior competitividade entre as empresas, a globalização, surgimento de temas importantes como a responsabilidade social e a gestão de conhecimento, as novas tecnologias da informação e da comunicação, o aumento do tamanho das empresas, entre outros.

As organizações complexas levaram a uma nova teoria, em que a estrutura de uma organização e o seu funcionamento depende, principalmente, da sua interação com o ambiente externo. Hoje torna-se impossível encontrar uma única teoria capaz de dar respostas e atender a todos os tipos de organização, por isso, o surgimento da teoria contingencial que diz que diferentes ambientes requerem diferentes relações organizacionais para uma ótima eficácia.

É necessário um modelo apropriado para cada situação. Diferentes ambientes conduzem a variações na estrutura organizacional, a origem desta teoria reside em estudos

que demonstram o impacto ambiental influenciando diretamente a estrutura e o funcionamento da organização.

Chiavenato (1987) afirma que a abordagem contingencial salienta que não se atinge a eficácia organizacional, seguindo um único e exclusivo modelo organizacional, ou seja, não existe uma forma única que seja melhor para organizar no sentido de se alcançar objetivos altamente variados das organizações dentro de um ambiente de trabalho variado.

A teoria contingencial teve origem através de pesquisas realizadas para verificar quais os modelos de estruturas organizacionais mais eficazes em determinados tipos de indústrias assim como perceber os aspetos que compunham o êxito ou não destas. Baseados nestes estudos, os pesquisadores puderam confrontar como as organizações interagem com as variáveis ambientais e as consequências para as técnicas administrativas e a relação funcional dentro das organizações.

Em jeito de conclusão esta teoria diz que o fator “ambiente” é fundamental para o equilíbrio e ponderação dentro das organizações podendo atuar como oportunidade ou restrição que influenciam a estrutura.

Como referem Carvalho Ferreira *et al.* (2005), qualquer ser humano desde que nasce necessita de organizações para viver, pois está dependente dos cuidados de saúde fornecidos pelos hospitais, de uma educação e formação prestada pelas escolas e universidades, de um rendimento fornecido pelas organizações de emprego e também de todas as organizações que nos fornecem todos os bens essenciais que necessitamos para viver. Somos portanto indivíduos inseridos, de uma forma ou de outra, em unidades organizacionais pelo que o conhecimento das organizações revela-se muito importante na medida em que os indivíduos e os grupos se veem constrangidos a sobreviver num espaço de representatividade sócio organizacional produzindo, distribuindo e consumindo bens e serviços. Para além disso, têm de apropriar-se e difundir informação que é crucial para o funcionamento das organizações.

Para Chiavenato (2000), a palavra organização pode assumir vários significados. A organização pode ser entendida como uma entidade social dirigida para objetivos específicos e deliberadamente estruturada, sendo entidade social porque é constituída por pessoas, é dirigida para objetivos porque é desenhada para alcançar objetivos, é deliberadamente estruturada pelo fato que o trabalho é dividido e seu desempenho é atribuído aos membros da organização. Nesse sentido, a palavra organização significa

qualquer empreendimento humano moldado intencionalmente para atingir determinados objetivos.

Dentro desse ponto de vista, o autor continua a afirmar que a organização pode ser vista sob dois aspectos distintos: a organização formal e a organização informal.

A organização formal é aquela que é baseada numa divisão de trabalho racional que especializa órgãos e pessoas em determinadas atividades. É a organização planejada, formalmente oficializada. E a organização informal é a organização que emerge espontânea e naturalmente entre as pessoas que ocupam posições na organização formal e a partir dos relacionamentos humanos como ocupantes de cargos. Forma-se a partir de relações de amizade.

A organização pode assumir o significado como função administrativa e parte integrante do processo administrativo, assumindo, neste sentido, o ato de organizar, estruturar e integrar os recursos e os órgãos incumbidos de sua administração e estabelecer as relações entre eles e as atribuições de cada um.

Para Freeman e Stoner (1999), organizar é o processo de arrumar e alocar o trabalho, a autoridade e os recursos entre membros de uma organização de modo que eles possam alcançar eficientemente os objetivos da mesma.

Reforçando as definições já apresentadas deve-se esclarecer ainda que as organizações servem a sociedade, pois são instituições sociais que refletem valores e necessidades culturalmente aceites e permitem que os seres humanos vivam juntos de modo civilizado e que realizem coisas enquanto sociedade, elas servem sociedade transformando o mundo num lugar melhor para se viver.

Nas organizações, os objetivos podem ser realizados, pois através delas os esforços são coordenados, permitindo o alcance das metas, que sem a organização, seriam muito difícil ou até mesmo impossível de serem atingidas.

As organizações preservam o conhecimento, tornando-o como uma ponte que contínua entre gerações passadas, presentes e futuras, além de aumentar o conhecimento ao desenvolver meios novos e mais eficientes de realizar coisas. Sendo assim, as organizações proporcionam carreiras, fonte de sobrevivência para os seus empregados e até mesmo satisfação e autorrealização pessoal.

Na concepção de Etzioni (1974), compreende-se organizações sociais como unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente constituídas e reconstituídas, a fim de atingir objetivos específicos, incluindo-se as corporações, os exércitos, as escolas, os hospitais, as igrejas e as prisões.

Uma organização desenvolve-se em virtude das mudanças tecnológicas, das leis económicas e através da procura de padrões elevados de vida. Essas mudanças externas precisam ser absorvidas internamente pelas organizações; para tanto, o modo de gestão das organizações possibilitará seu desenvolvimento ou não. Segundo Srour (1998), as organizações podem ser definidas como coletividades especializadas na produção de um determinado bem ou serviço. Elas combinam agentes sociais e recursos e se convertem em instrumentos da economia de esforço. Sendo assim, pode-se definir organização como qualquer empreendimento estruturado e constituído para determinado fim, não importando o seu ramo de atividade, a sua constituição legal ou sua finalidade.

Nesse sentido, as instituições beneficentes, escolas, universidades, hospitais e outras organizações possuem uma estrutura definida e seguem uma metodologia de gestão que as mantém na direção de seus objetivos e resultados.

A necessidade de mudança e de adaptação às novas condições ambientais externas leva todas as organizações, independentemente se visam lucro ou não, se estão voltadas para a produção de bens, de serviços ou de conhecimento, a procurarem respostas para o melhor meio de gerenciarem o seu negócio. Nesta busca incessante de melhoria do gerenciamento as organizações deparam com o avanço tecnológico, outro elemento que as afeta direta e indiretamente. Devido às pressões competitivas, segundo Clarke e Monkhouse (1995), as empresas aprenderam a responder melhor às mudanças no mercado e à necessidade e preferências dos clientes, a serem mais flexíveis na sua estrutura e gama de produtos, e também mais compactas e descentralizadas.

Os autores ainda afirmam que a mudança tecnológica é um agente de capacitação, pois possibilita novas estruturas, novos arranjos organizacionais, novos produtos e processos. A tecnologia tornou-se um importante determinante de sucesso nos negócios e um fator-chave no desenvolvimento de padrões de vida e da sua qualidade.

Afirmam, outrossim, que tecnologia é, pois, o conhecimento científico transformado em técnica, a qual, por sua vez, irá ampliar a possibilidade de produção de novos conhecimentos científicos. Na tecnologia está a possibilidade da efetiva transformação do

real. Ela é a afirmação prática do ensejo de controlo que subjaz ao se fazer ciência e pressupõe ação, transformação; é plena de ciência, mas é também técnica.

De uma forma geral e abrangente, pode-se afirmar que a tecnologia tem trazido para as diferentes sociedades, nos mais diversos períodos da história económico-social, diferentes consequências. Elas atingem as mudanças na organização do trabalho e na organização geral das empresas, tanto nas estruturas profissionais quanto nos empregos, e perpassam pelo modo de se capacitar, qualificar e instrumentalizar as pessoas das organizações necessárias para acompanhar todo esse processo acelerado de inovação tecnológica.

Podemos então dizer que as organizações são um sistema social com objetivos e estratégias específicas que exercem funções de integração, controlo e coordenação de indivíduos e grupos, ao mesmo tempo que estão na origem da produção de bens e serviços fulcrais no mercado.

Este conhecimento é extremamente importante, pois a eficiência das organizações vai depender grandemente da compreensão dos seres humanos que nelas trabalham e vivem, encarando-os como sendo diferentes dos outros recursos organizacionais (tecnológicos, financeiros e materiais).

1.2.1. Teorias e paradigmas das organizações

O contexto organizacional encontra-se marcado pela incerteza e pela mudança sucessiva de regras pelo que os paradigmas clássicos considerados objetivos já não são suficientes para a explicação dos fenómenos organizacionais. (Canavarro, 2005)

O positivismo pode, apenas, ser aplicado àquilo que no comportamento humano é previsível. Porém, esse comportamento também já não pode ser identificado e controlado a partir de uma lógica causa – efeito pela crescente implementação de novas formas de organização do trabalho em que a rotina tende, também ela, a desaparecer. Segundo alguns autores, estas mudanças não estão a ser acompanhadas pelo quadro teórico organizacional que ainda prevalece preso ao positivismo.

Guba (1985) resume o positivismo em cinco máximas fundamentais: o primeiro afirma a existência duma realidade única, tangível e fragmentável em variáveis

independente das outras; o segundo refere-se à possibilidade de manter distância relativamente ao objeto de estudo; o terceiro indica, como finalidade do processo de investigação em geral, a produção de preposições sempre válidas independentemente do contexto e do tempo; o quarto menciona que toda a ação pode ser explicada como efeito duma causa que o antecede no tempo e o quinto refere a total isenção de juízos de valor no processo de investigação.

No quadro organizacional, o pensamento sistémico tem sido a alternativa mais frequente ao Positivismo (Marsick, 1990). Nesta ótica, o funcionamento organizacional é encarado como um fenómeno natural, dificilmente controlável e previsível. Todo o fenómeno é visto como uma parte de algo maior que deve igualmente ser investigado, dando assim relevo às relações entre as partes e o todo, logo, rejeitando a existência de fenómenos isolados.

Segundo Guba (1985), a melhor forma de estudar o funcionamento organizacional é sob um olhar sistémico-biológico (investigação naturalista). Para este autor, a realidade é assumida como multifacetada. Este olhar contempla a influência recíproca entre o investigador e o objeto de estudo, permitindo, assim, à investigação fugir das generalizações e explicar diferenças únicas.

Já Mezirow (1985) tem em consideração a avaliação da discrepância de perspetivas de cada interveniente num processo e considera que essa diferença de perspetiva pode ser uma janela para o conhecimento da situação e do problema a estudar.

Em suma, as metodologias que valorizam a perceção dos atores organizacionais e a participação no processo de investigação adequam-se melhor às recentes abordagens das ciências da organização.

Como alternativas aos paradigmas positivista e ao biológico-sistémico, Lewin (1931) apresenta-nos a investigação-ação, cujo processo de investigação em espiral – um processo iterativo focalizado no problema – implica o planeamento da intervenção em si, a avaliação desta, reavaliação do problema de base e do plano de ação, tendo em conta os resultados obtidos.

Uma outra estratégia, a ciência – ação, sustentada, entre outros, por Argyris e Schön (1974, 1978), assenta igualmente na investigação – ação, porém com foco nas diferenças entre as teorias defendidas. Estes autores consideram que nos processos de investigação – ação existe uma fase crítica na passagem do planeamento duma intervenção à sua

implementação, essencialmente quando o problema se mostra difícil e dúbio. Os autores consideram que a descoberta de erros na implementação de projetos de investigação resulta, frequentemente, das crenças e valores do investigador. A análise dos processos de investigação, dos problemas, das falhas do contexto social completa a investigação – ação.

A ciência-ação leva a uma crescente autoaprendizagem e autoconhecimento das partes envolvidas diagnosticando os hiatos entre a “teoria exposta” e a “prática”. Esta estratégia é profícua em informação acerca do funcionamento da organização e sólida no que concerne às abordagens culturais, política e da aprendizagem organizacional (paradigmas organizacionais mais atuais) e de foro construtivista.

Ao nível das Ciências da Organização, a estratégia de investigação paradigmática, que conduz à elaboração de teorias e guias de ação, pode ser sintetizada através das características delimitadas por Marsick (1990, citado por Canavarro, 2005, p.25):

- a) Os problemas devem ser contextualizados e compreendidos no contexto, numa perspetiva integral, e não fragmentada por análises previamente definidas;
- b) Uma vez que o processo de investigação é decorrente da interação entre vários intervenientes num determinado contexto organizacional, há que ter em conta as influências exercidas pelos investigadores ou pelos investigados (pessoas e/ou organização);
- c) A informação recolhida deve destacar aspetos qualitativos e não ser apenas quantitativa;
- d) O rigor do processo de investigação não depende da necessidade de encontrar explicações válidas para todo e qualquer contexto. O objetivo prende-se com a tentativa da compreensão de uma determinada problemática que tem lugar em condições particulares;
- e) O processo de investigação deve presumir colaboração e participação;
- f) O processo de investigação deve promover contribuições positivas para o funcionamento organizacional.

Marsick (1990) afirma ainda que:

a previsão e o controlo duma realidade objetiva, não podem ser o critério de construção e de definição de paradigmas organizacionais. A interpretação e descodificação da diversidade de realidades presentes, e a capacidade de autorregulação que caracterizam toda e qualquer organização, são pressupostos

basilares na elaboração de teorias que possam ser modelos explicativos orientadores de pesquisa e prática realmente proveitosas para o quadro organizacional. (p. 22)

Ainda na senda de Canavarro (2005), o pensamento mecanicista tem a sua raiz na organização militar. Frederico, o Grande, (séc. XVIII), confrontado com a necessidade de organizar um exército heterogéneo, terá introduzido a divisão entre tarefas de execução e de comando ou planeamento (line e staff). Princípios estes retomados pelos autores da Teoria Clássica, já no séc. XX, entre os quais, Henri Fayol e, em especial, Frederick Taylor – o criador da Organização Científica do Trabalho. Esta abordagem tem o seu principal enfoque na tarefa. Taylor estava convencido de que se poderiam encontrar métodos de trabalho muito eficientes e muito fáceis de ensinar e de suscitar a adesão dos trabalhadores em geral. Esta conjugação de fatores, eficiência-facilidade-adesão, promoveria acréscimos significativos de produtividade.

Através de um conjunto de estudos de carácter empírico, no sentido positivista, Taylor mostrou que se se podiam obter melhorias na produção. Conseguiu, dessa forma, pormenorizar toda a organização do trabalho preexistente, caótica, derivada do período de revolução industrial em que se verificou um grande crescimento na indústria em que se verificou um grande crescimento na indústria, tornando-a superorganizada, através de redistribuição, em valor numérico, dos acréscimos de produtividade obtidos (Canavarro, 2005)

De uma forma bastante sintética, podemos afirmar que Taylor (1911, citado por Canavarro, 2005, p.37) defendia seis princípios fundamentais:

- a) A divisão de responsabilidade cujas tarefas de execução caberiam aos trabalhadores enquanto os gestores deveriam dedicar-se ao planeamento e ao controlo;
- b) A utilização de métodos científicos para determinar a melhor forma de executar as tarefas. Taylor preconizava o estudo dos tempos e movimentos (motion-time study) como meio de analisar e padronizar as tarefas que integram um trabalho;
- c) A seleção da pessoa mais indicada para um determinado posto de trabalho;
- d) A formação do trabalhador com o objetivo de promover um bom desempenho;

e) O controlo do desempenho do trabalho para que os resultados esperados pudessem ser alcançados;

f) O incentivo à produção, ao próprio trabalhador, derivaria de pagar mais a quem mais trabalha.

Como afirma Canavarro (2005):

Os efeitos práticos da aplicação dos princípios defendidos por Taylor, e pelos outros autores desta corrente, foram positivos numa primeira fase, dado que permitiram alcançar aumentos de produtividade. No entanto, a conceção redutora e maquinal do homem e das relações interpessoais, ainda que vendida como the one best way, dado que Taylor e os defensores das teorias clássicas julgavam ter descoberto a solução ótima e final para todos os problemas organizacionais, começou a revelar sérias lacunas pois uma organização nunca será tão racional, tão técnica, tão mecânica como uma verdadeira máquina (p.37).

Desta forma distinta, mas parcial, ao entender-se a organização como uma máquina, relegando para segundo plano a dimensão humana e simbólica, entre outras (Gomes, 1990, citado por Canavarro, 2005 p.38), resultaram falhas, pois os trabalhos desempenhados na e pela organização são mais complexos, mais incertos e mais elaborados que as operações levadas a cabo por uma máquina.

Contudo, o sucesso desta forma de conceber a gerir uma organização é possível quando estão presentes algumas condições, nomeadamente quando existe uma grande estabilidade no meio envolvente.

Apesar desta possibilidade de sucesso, as conceções mecanicistas apresentam algumas limitações, criam dificuldade de adaptação a novas situações/resistência à mudança; geram uma interminável e inútil burocracia; Negam o poder dos objetivos pessoais sobre os objetivos organizacionais.

Estas conceções conduzem a uma desumanização do trabalho que é notória nos níveis mais baixos da hierarquia. A visão mecanicista espartilha, ainda, a iniciativa humana, ao não mobilizar o potencial individual ou grupal, acabando por rotinizar, em excesso, procedimentos insignificantes e, dessa forma, não permitindo o desenvolvimento pessoal do trabalhador.

Max Weber, entre os anos cinquenta e setenta, trouxe um grande contributo para a compreensão do crescimento organizacional nas sociedades capitalistas e para a

compreensão do papel do Estado no estabelecimento foi adotado por uma grande parte das organizações públicas.

A Teoria Burocrática ou a Burocracia consiste uma forma racional de organizar pessoas e atividades para se obterem determinados fins.

Esta abordagem organizacional é sustentada por um conjunto formalmente organizado de normas que limitam os comportamentos individuais como forma de atingir objetivos pré-definidos e baseia-se num tipo de autoridade racional como contraponto à autoridade carismática ou tradicional.

Nas dimensões essenciais, muitos dos aspetos do modelo burocrático podem ser encontrados em Taylor e Fayol: a divisão do trabalho, baseada na especialização funcional; a hierarquia e a autoridade definidas; o sistema de regras e de regulamento que descrevem direitos e deveres dos ocupantes dos cargos; o sistema de procedimentos e de rotinas; a impessoalidade nas relações interpessoais, a promoção e a seleção baseadas na competência técnica, entre outros.

Enquanto teoria organizacional e forma de organização do trabalho, a Burocracia foi e é alvo de críticas, por não considerar as demonstrações espontâneas dos indivíduos nas organizações.

Merton (1968, citado em Canavarro, 2005, p.41) refere a impessoalidade e a pouca flexibilidade burocrática como causa de insatisfação nos clientes. Por sua vez, Gouldner (1954, citado por Canavarro, 2005, p.41) refere que as pessoas podem adotar comportamentos que apenas satisfaçam um nível mínimo de funcionamento e Selznick (1949, citado por Canavarro, 2005, p.41), alerta para as consequências negativas decorrentes da delegação de autoridade.

Em suma, segundo Canavarro (2005):

a teoria burocrática falha como explicação, ao não considerar a existência duma atividade informal na organização, reduzindo-a a um conjunto de peças duma máquina que podem ser montadas através de um livro de instruções e postas a funcionar sempre da mesma forma.

Ao procurar ser justa e imparcial, sobe a capa da legalidade, a organização burocrática revela-se foco de arbitrariedade e de exercício incontrolado e abusivo da autoridade. Para além de exercer algum controlo sobre os funcionários, a organização burocrática exerce no quotidiano domínio sobre todos nós, obrigando a perdas de tempo, consumo de papel e gastos de paciência incomensuráveis. (pp.41-42)

O pensamento organizacional, acompanhando Canavarro (2005), tem recebido influxos de várias ciências. As oriundas da Biologia concebem as organizações como “seres vivos” e enquadram a vida organizacional numa ótica de interação com o ambiente, fixando-se uma grande dependência deste para a satisfação das necessidades e consequente sobrevivência das organizações.

Os estudos do biólogo alemão Ludwig Bertalanffy, entre os anos cinquenta e setenta, vieram alertar para o funcionamento interativo, com trocas de influências recíprocas, dos seres vivos com o ambiente que os rodeia e para o facto de uma entidade poder ser constituída por várias unidades em interação.

Ainda neste sentido, Boulding (1956, citado por Canavarro, 2005, p.52), com recurso às conceções sistémicas e generalizando-as para além dos sistemas biológicos, define a organização como um sistema aberto, formado por vários subsistemas em permanente relação com o meio.

Este conceito possibilitou a rutura com a ideia Taylorista duma única e boa forma de organizar (the one best way), uma vez que a organização se relaciona com um meio ambiente extremamente mutável implicando que a viabilidade e a diferença sejam fundamentais nos processos e formas de organização e gestão.

Segundo Canavarro (2005):

a abordagem sistémica das organizações afasta-se da ótica positivista e racionalista em três pontos essenciais: 1 – a organização encontra-se aberta ao mundo exterior e à incerteza que é a sua característica e não permite um controlo total e absoluto; 2 – as partes da organização, os subsistemas, são mais do que peças mecânicas onde as mudanças podem ser feitas deliberadamente e de forma isolada, sem afetar as outras partes, pelo que as partes interagem dando lugar a efeitos mútuos; 3 – a estrutura organizacional, quando formada, ganha vida própria e orienta-se de forma pouco planeada e até espontânea. (p.53)

A atenção desvia-se da estrutura preconcebida para a teia de relações que se estabelecem na vida organizacional.

Estamos, portanto, perante, de acordo com Canavarro (2005, p.54), “um claro rompimento com conceções positivistas e afigura-se como transição para ideias construtivistas, ao afirmar-se que a organização não existe independentemente dos seus membros.”

Na mesma linha de pensamento, Morgan (1993, citado por Cabral, 1999) descreve que conceitualizar uma organização como sendo um grupo de pessoas tornou-se popular com o despertar da Revolução Industrial e adquiriu tonalidade mecânicas. “Organizações, assim como máquinas, vieram a ser vistas como instrumentos que podiam ser concebidos e geridos racionalmente, de tal modo que os seus órgãos humanos e técnicos se comportassem de uma maneira racional e predizível”.(p.66)

Para Cabral (1999), este modelo de organização organizada, feito à imagem e semelhança da máquina teve um sucesso enorme. Porque não conceber uma sociedade humana que funcionasse como uma máquina, em equilíbrio, em harmonia e em paz, para o progresso dos povos? Da conceção à realização foi um passo. Segundo Cabral (1999):

ela ainda aqui está, representada pelas grandes instituições que só ligeiramente se sentem ameaçadas pela transformação do mundo: As grandes burocracias estatais, uma grande parte das escolas e das igrejas, e ainda algumas das grandes corporações multinacionais. O paradigma mecanicista existe sobretudo nas mentalidades, apesar de nos últimos decénios os seus fundamentos terem sido fortemente abalados. (p. 34)

A gestão de uma organização escolar mecanicista não vai muito além da gestão do quotidiano, tendo o imediato como horizonte; tudo se resume a fazer aquilo que é necessário para manter um mínimo de funcionamento organizacional.

Para Cabral (1999), a problemática da gestão e da organização escolar não se pode colocar unicamente em termos de gestão ou mesmo de organização, mas sim de aprendizagem, de pedagogia, como afirma Morgan (1993, citado por Cabral, 1999, p.85), “estamos a deixar a idade das organizações organizadas e a entrar numa era em que a capacidade de compreender; facilitar e encorajar processos de auto-organização se trará numa competência fundamental.”

1.2.2. Organização escolar

Definir organização escolar não é uma tarefa fácil, pois delimitar os teores a serem inseridos nesse conceito evoca a limitação e a polissemia dos termos, além das diferentes perspectivas dos autores que constroem as suas definições de um lugar determinado, com bagagens e repertórios distintos, mais ou menos próximo do universo escolar e de seus atores, como reflete Nóvoa (1992).

Já Alonso (1988) clarifica que uma organização escolar pode ser entendida como “uma entidade social especialmente dirigida para a consecução de determinados fins (os quais são explicitados e retomados ao longo do tempo) e preocupada com a ação eficiente” (p.11).

Ao examinar a escola nas suas diferentes dimensões, Hutmacher (1992) sugere que a organização “é um coletivo humano coordenado, orientado por uma finalidade, controlado e atravessado pelas questões de poder”. (p.40)

A escola é uma rede de relações interativas internas e externas que a configura de um modo singular. A construção da sua identidade não se dá a partir de desenvolvimento de aspetos isolados e fragmentados, pois esta não se constitui como um cruzamento de variáveis, é uma dinâmica onde os seus atributos só são apreendidos na perspetiva da escola que os atualiza e concretiza. Neste sentido devemos referir que esta está sujeita a influências externas na sua configuração.

No que se concerne à organização escolar, esta pode ser considerada como uma relevante “organização formal” de serviços, cujos principais beneficiários são, à partida, os alunos, Isto é, “com quem e para quem [os] seus membros trabalham” (Blau e Scott, 1979, p.66).

A escola, em termos clássicos, também pode ser vista tendencialmente como uma “organização normativa”, uma vez que “o poder normativo é a principal fonte de controlo sobre a maioria dos participantes” (Etzioni, 1974, p.72).

Hall (1984), na mesma linha de pensamento, refere que a organização escolar é:

Uma coletividade com uma fronteira relativamente identificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicações e sistemas de coordenação de afiliação; essa coletividade existe numa base relativamente contínua num ambiente que se compromete em atividades que estão relacionadas, usualmente, com um conjunto de objetos. (p.23)

Na sequência de uma sociologia da ação organizacional, que pressupõe que as organizações não podem ser estudadas apenas pelos normativos, estatutos, organigrama e outros documentos oficiais, mas sim pela ação organizacional, depreciando-se assim os aspetos formais evidenciando as relações informais, o sentido que os atores sociais dão à sua própria ação, mais propriamente de uma sociologia da disputa e do compromisso, as organizações são aqui vistas como construções complexas de seres humanos que se podem realizar em diferentes mundos pois, cada pessoa, como referem Boltanski e Thévenot

(1991), “afrota quotidianamente as situações de mundos distintos” (p.266) e sabe reconhecer e ajustar-se a eles numa sociedade naturalmente diferenciada.

Esta pluralidade configura uma visão holística da organização escolar, que permite ao investigador adotar um olhar panorâmico sobre a escola como um todo no sentido de aprofundar os detalhes considerados pelo investigador como relevantes e, assim, descrever, compreender e interpretar o funcionamento da organização e as lógicas de ação dos diferentes atores.

Apesar dessa focalização não existirá um “modelo ideal” em termos de modelos organizacionais. Existirá, talvez, um modelo dominante dependendo da sensibilidade, vivência pessoal e da crença num valor heurístico superior desta ou daquela perspectiva.

1.3. Estilos de liderança

O conceito de liderança que perfilhámos está próximo do conceito de autoridade, nomeadamente de autoridade carismática e do conceito de poder pessoal referido por Formosinho (1980), deles se distinguindo por ser um poder que se exerce sobre um grupo.

Neste sentido, Jesuíno (1987) considera que:

a liderança não seria mais do que o exercício do poder por parte de um ator sobre um grupo” sendo “esta especificação de grupo, enquanto destinatário do exercício do poder, que constitui uma das características básicas, e geralmente reconhecidas, do conceito de liderança (p. 8).

Para além da especificidade de relação de assimetria numérica, Jesuíno (1987, p. 11, seguindo Parsons, 1963) sustenta que a liderança “envolveria ainda, e sobretudo, a intenção explícita de promover a eficácia da ação coletiva, constituindo esta a condição de sua legitimação” e tendo em conta a “realização de objetivos comuns, tanto de líderes como dos seguidores”.

Clarificado o conceito, e sem nos determos no exame dos traços do perfil do líder, sejam eles a inteligência, a personalidade e motivação, mas frisando as implicações situacionais e contextuais, apresentaremos e comentaremos três modelos descritivos do comportamento dos líderes formais.

Jesuíno (1987) identifica três estilos de liderança: autoritário, democrático e “laissez-faire” (Jesuíno, 1987, p.49, Ghilardi e Spallarossa 1989, p.105, seguindo Kurt Levin). Num

estilo autoritário, o líder formal determina a política da escola, as estratégias gerais, dispensa mecanismos e processos de participação, orienta a sua ação através de dispositivos de submissão pessoal e normativa. O poder cognoscitivo ou de especialista dos professores e formadores aliado à organização do tempo e dos espaços dificultam o exercício do estilo autoritário, embora seja possível um exercício autoritário de dominação nas relações sociais que se estabelecem no exterior da sala de aula. O estilo democrático caracteriza-se pelo incentivo à participação na formulação de políticas e estratégias e nas tomadas de decisão havendo margens significativas de autonomia e liberdade para os membros da organização.

Por último, no estilo “laissez-faire”, há uma diluição do poder de líder, escassos ou nulos procedimentos valorativos da eficiência e eficácia do trabalho desenvolvido, um apagamento do líder formal. Este estilo pode caracterizar uma organização específica como é a escola com um corpo docente móvel, não pertencente estatutariamente à organização, prestador de um serviço com o qual não tem tempo para se identificar, e com um horário de trabalho reduzido e quase exclusivamente letivo, embora seja prudente não generalizar.

Um outro modelo, formulados por Getzels-Guba (citado por Sergiovanni e Carver, 1976) descrevem três estilos possíveis de liderança:

Nomotético: o líder enfatiza a dimensão institucional da organização, que existe independentemente dos seus membros individuais, a organização administrativa e pedagógica da escola, o cumprimento dos papéis fixados em função dos objetivos.

Ideográfico: o líder enfatiza as necessidades dos indivíduos que trabalham na organização. Preocupa-se com a relação pessoal, o bem-estar e a satisfação profissional. Para o líder ideográfico a organização engloba, sobretudo, as pessoas, os seus interesses e necessidades. Transacional: é um estilo que tenta conciliar os dois processos de liderança anteriores. (p.231)

Bass (1988 p.30), na linha deste modelo, propõe uma distinção entre liderança transacional e transformacional. Para a liderança transacional interessa clarificar o que se espera dos professores e alunos, precisar papéis e satisfazer necessidades de forma a atingir os resultados esperados, utilizando quer o “reforço eventual” (prometendo recompensas em função do esforço realizado e os resultados conseguidos por professores e alunos) quer o “castigo eventual” (penalizando professores e alunos quando não atinjam os níveis pretendidos).

Ao contrário, uma liderança transformacional quer que os seus seguidores sejam também líderes. A liderança transformacional motiva os seguidores para que façam mais e melhor do que o esperado, consciencializa da importância e valor dos processos e produtos desejados, promove a superação dos interesses pessoais imediatos em benefício da organização, eleva o nível de confiança e amplia as necessidades dos seguidores.

Reverendo os resultados das investigações empíricas, Bass (1988) enuncia, como fatores de liderança transformacional, o carisma, a consideração individual e o estímulo intelectual, ajuizando que:

O mais provável é que os poderes transformacionais sejam mais ativos do que reativos, no seu modo de pensar, mais criativos e inovadores e menos inibidos na busca de soluções. Em vez de se paralisarem pelas limitações organizativas, procuram analisar até que ponto é possível convertê-las em oportunidades. (p.31)

Um terceiro modelo de estilo de liderança usa os fatores consideração e estruturação ou orientação para as pessoas e orientação para a tarefa (Halpin e Winer, 1957, citados por Sergiovanni e Carver, 1976, p.228, Jesuíno, 1987, p.52). O fator consideração (orientação para as pessoas) reflete relações de trabalho marcadas pela confiança mútua, respeito pelas ideias e apreço dos subordinados. O fator estruturação (orientação para a tarefa) ilustra um comportamento que fixa e precisa o modo de relacionamento, define os padrões de atuação, canais de comunicação e procedimentos tendo em vista a consecução dos objetivos.

A liderança é uma característica dos indivíduos que exercem algum cargo ou têm algum relacionamento com outras pessoas. Como vimos, existe na literatura muitos conceitos de liderança. No entanto, não existe muita divergência entre elas. Sem o propósito de reduzir ao mínimo a explicação do que é liderança, verificamos que existe semelhança nos conceitos dos diferentes autores. Estes afirmam que liderança é a capacidade de influenciar pessoas. Gubman (1999, p.154) simplifica ainda mais essa capacidade quando afirma que “a liderança não é nada mais que uma forma de relação”.

Um conceito onde se percebe claramente que sempre haverá envolvimento interpessoal no exercício da liderança, é apresentado da seguinte forma por Peters (2002, p.56): “Liderança é sinónimo de auxiliar outros na exploração dos seus limites”.

Outro conceito que evidencia a interação pessoal, quando se põe em prática o exercício da liderança, é apresentado por Oliveira (2000, p.64): “Liderar é exercer alguma

forma de poder, e a liderança é o estilo de exercitar esse poder. Ter poder é influenciar. Alguém exerce a liderança quando influencia o comportamento de outras pessoas”.

Explicações mais abrangentes de outros autores não fogem ao propósito de demonstrar a inter-relação necessária entre pessoas para o exercício da liderança. Um desses conceitos é exposto, da seguinte maneira, por Senge (2000, p.6): “a liderança é a capacidade humana de uma comunidade humana de dar forma ao seu futuro e, principalmente, de levar adiante os processos significativos de mudança necessários para fazê-lo”.

Compreende-se pelos conceitos apresentados que liderança é uma característica de suma importância que os dirigentes, professores, executivos, enfim todos que têm pessoas sob sua responsabilidade, devem desenvolvê-la para o eficaz desempenho de suas funções. Sem o aperfeiçoamento da liderança, pessoas em cargos estratégicos podem não fazer fluir todo o potencial de realização dos que estão sob sua responsabilidade.

A liderança pode ser desenvolvida principalmente pela experiência de vida, pela própria vivência em cargos que exigem a interação pessoal, Oliveira (2000) relata que ninguém nasce mais líder que outros, todos têm habilidades e potenciais de se relacionar com os outros.

1.4. A liderança escolar

A natureza da organização escolar é complexa, pois é composta por um conjunto de pessoas que, num ambiente dinâmico, interatuam cooperativamente, estabelecendo relações entre si de forma a atingirem um objetivo comum. Neste contexto, a eficácia da escola requer uma liderança autêntica que seja sensível aos valores, às crenças e às necessidades da comunidade local. Muitas vezes, as maiores limitações da liderança vêm do facto de se transferir para as escolas modos, características e estilos de conduta que funcionaram bem nas organizações industriais, ignorando a especificidade da escola como organização.

Os administradores escolares dependem amplamente da liderança como veículo principal para influenciar os membros da comunidade escolar a voluntariamente mudar as suas preferências, contribuindo também para o desenvolvimento de uma cultura/visão própria da escola.

O sistema educativo português não conseguiu ainda libertar-se do modelo de organização burocrático, propiciador da rotina e da inércia, inibidor dos processos de inovação, de criatividade e de mudança. Mas, para gerir uma escola com autonomia, numa sociedade de conhecimento cada vez mais global, este modelo burocrático definitivamente não serve. Não serve o gestor burocrata nem os profissionais com cultura de “funcionalismo”.

A gestão pretende assegurar o funcionamento regular da organização recorrendo, para o efeito, aos meios já previstos, mas terá de ser substituída pela liderança que cria ou altera os processos, de modo a aproveitar as oportunidades num mundo em constante mudança.

Para reorganizar a escola é necessário um modelo de gestão flexível, baseado na confiança, na liderança partilhada, na autonomia e na abertura que facilite e promova a participação crítica de todos. Este envolvimento implica valorizar a cultura de escola e o trabalho em equipa, em detrimento do individualismo. Se é verdade que todo este processo é muito novo e vai demorar algum tempo a ser assimilado e implementado, o que nos parece é que a mudança está em boa parte nas nossas mãos. Só com a reflexão e a prática de todos, podemos contribuir para o aumento da qualidade da educação, imperativo nacional numa sociedade global.

Isto muda radicalmente o papel dos gestores, cuja missão principal passa pela capacidade de intervir ao nível de fatores de suporte, de forma a criar condições para que os fatores pessoais encontrem condição para se transformarem em competência.

Como sabemos, numa cultura organizacional onde o conhecimento do outro é uma ameaça ao “status” dos seus superiores hierárquicos, esta mudança é profunda e difícil de realizar.

As escolas e os seus líderes encontram-se, por isso, diante de situações problemáticas singulares e a sua função é enfrentá-las. Esta posição não é fortuita, pois resulta precisamente de um processo de descentralização que deixa ao nível local o poder de decidir perante as contradições que o sistema educativo não conseguiu resolver.

A autonomia é acompanhada de responsabilidade e obriga a correr riscos. Se os pais, alunos ou corpo docente protestam, o líder já não os pode encaminhar para um patamar superior com tanta facilidade como no passado. Ele está na “linha da frente” e só deve aceitar fazer parte do problema e da solução.

Não se pode uniformizar a função do diretor escolar, nem mesmo no seio de um único sistema educativo, na medida em que os quadros pertencem a gerações diferentes, foram nomeados para esse cargo em fases divergentes da história da organização, segundo perfis, aspirações e competências distintas.

Conceber uma escola eficaz implica mais do que uma liderança autêntica e genuína, é necessário envolver uma gestão logística traduzida num excelente planeamento, em práticas de gestão saudáveis, aplicação eficaz, sensibilidade política, bem como na capacidade de comprometimento na prática.

Liderar não é uma tarefa simples, pelo contrário, a liderança exige paciência, disciplina, humildade, respeito e compromisso, pois a organização é um ser vivo, dotado de colaboradores dos mais diferentes tipos. Dessa forma, podemos definir liderança como o processo de conduzir um grupo de pessoas. Para Ferreira *et al.* (2001, p. 377), “(...) liderar implica a existência de um indivíduo que tem capacidade de influenciar um grupo de indivíduos”. É uma “qualidade que se aprende e desenvolve” (Carapeto e Fonseca, 2006 p85), para motivar e influenciar os liderados para que contribuam da melhor forma com os objetivos do grupo ou da organização, de modo a satisfazer as necessidades dos indivíduos e alcançar o sucesso.

A liderança tem como antecedentes o comando e o controlo num contexto social e cultural de personagens de referência. Deste modo, a liderança tem sido entendida como as características que o líder deverá possuir a fim de exercer uma influência (não coerciva) como relação de poder para atingir objetivos organizacionais.

De acordo com Moscovici (2003), líder é o sujeito a quem foi atribuído, formal ou informalmente, uma posição de responsabilidade para dirigir e organizar as atividades relacionadas com o desempenho de funções.

As conceções sobre o que é uma boa liderança evoluíram ao longo do tempo, em paralelo com as teorias de gestão, o que motivou inúmeros estudos empíricos sobre modelos de liderança. O estilo de liderança é influenciado pelo contexto e pelas características do próprio sujeito. Porém, o líder deverá conciliar adequadamente estes dois fatores e escolher o estilo de liderança mais adequado para o momento. Contudo, não existe um estilo de liderança “universal e ideal” que se enquadre a todos os indivíduos e situações.

Parece ser necessário sublinhar o papel essencial que a liderança deve desempenhar tanto no desenvolvimento organizativo da escola, como no próprio desenvolvimento profissional dos recursos humanos ao seu dispor. A sua função na mudança é diversificada: desde facilitar as tarefas, oferecer e difundir uma visão da organização e do ensino, estruturar a escola como local de trabalho, participar na tomada de decisões, partilhar responsabilidades e prestar apoio à consecução dos objetivos.

A liderança (formal) nas escolas apresenta funções de cariz muito diferente, assim, a direção da instituição educativa tem, em princípio, funções administrativas cujo cumprimento é indispensável ao bom funcionamento da escola e sem as quais os colaboradores se sentiriam limitados no desempenho da sua missão. Para além de conseguir um clima positivo de relações interpessoais, a liderança deve preocupar-se com a melhoria do currículo e da aprendizagem dos alunos.

1.5. A escola como organização aprendente

Investigações levadas a cabo nas últimas décadas originaram a transformação de uma perspetiva de escola instrumental, reificada e como entidade com uma racionalidade única, para uma dimensão, como refere Friedberg (1993), “muito mais complexa, abstrata e fluida, de construção de jogo, de laço contratual, ou mais simplesmente de arena ou de contexto de ação” (p.111).

Os estabelecimentos de ensino são encarados por Sarmiento (1998) como sistemas concretos de ação, onde os diversos atores da comunidade educativa se inter-relacionam entre si. A complexidade das organizações escolares têm na sua regulação o alicerce para o seu desenvolvimento enquanto contextos onde ocorre a interação de diferentes intenções e onde se estabelecem e desenvolvem diferentes lógicas de ação.

Segundo Barroso (1995), a autonomia da escola é o produto da harmonia de forças entre os diferentes atores, tais como governantes, professores, alunos e pais, pois estes todos detêm sempre algum poder de influência na organização escola. De acordo com Canário (1992), a organização escolar é ao mesmo tempo compreensível, ao nível do constrangimento perante o sistema e imprevisível, no que refere à inter-relação dos atores na ação local. A escola é estudada e analisada como um todo em que as partes estão em interligação entre si.

Para Alarcão (2011), quando ouvimos falar da escola pensamos apenas num edifício e esquecemos que na realidade a escola é um conjunto de pessoas, portanto deve-se possibilitar à escola a autonomia para que seja esta a autorregular-se e não estar dependente de regulação externa, uma vez que, desta forma iríamos perder todo o potencial existente nos atores que a compõe, e nós sabemos o quanto ele é valioso, não podendo dissociar a qualidade da autorregulação da escola da qualidade destes. Há portanto, que dotar a escola de competências, para que exista interação e diálogo entre os seus atores, de forma a gerar uma responsabilização da mesma na resolução dos seus problemas.

Santiago (2001) estabelece algumas condições que considera essenciais para a ocorrência da aprendizagem organizacional, que se traduz numa mudança da cultura organizacional, implementada onde se encontra representado o sistema de comportamentos, normas e valores ou seja, os padrões de referência que vão influenciar a forma de agir e avaliar os acontecimento e que, são aceites e partilhados por todos os atores da organização e que, de certa, forma lhe fornecem um carácter único.

Para o mesmo autor, estes valores têm que reunir as condições necessárias à promoção da aprendizagem organizacional, uma vez que estes influenciam de forma decisiva a comunicação, assim como as opiniões e formas de agir. Nesses valores deve ser inculcado a liberdade de expressão, entre todos os atores, estabelecendo-se um estatuto igualitário de ideias, respeito mútuo, valorizando a colaboração e o diálogo. Contudo, há que respeitar a autonomia profissional dos seus atores. Deve ser promovida uma orientação não só para os resultados, mas fundamentalmente para os processos (liderança, canais de comunicação, participação, ensino-aprendizagem, a gestão curricular, etc.), uma vez que melhorando estes, vamos conseguir melhorar o clima organizacional.

Segundo Alarcão (2001), uma escola que “se pensa a si própria”, que jamais ignora os seus problemas, bem pelo contrário, envolve todos nos seus processos de tomada de decisão e de resolução, aproveitando essa envolvente para obter aprendizagem.

Como já foi referido, o desenvolvimento e aprendizagem da escola, não pode depender apenas da soma das partes, vai isso sim, ganhar forma nas permanentes interações dos indivíduos que a compõe, estamos portanto perante uma escola de pessoas, com pessoas, para as pessoas.

Santos Guerra (2001) diz que uma escola para obter o seu desenvolvimento, não se pode fechar à aprendizagem, não se pode deixar de questionar, ou seja, não pode estar

presa a rotinas: “Tem de ter vontade de agir, olhos abertos para ver, a mente desperta para analisar, o coração disposto para assimilar o aprendido” (p.12)

Para este autor, deve haver capacidade de autocrítica, relativamente ao contexto ou contextos onde esta se integra. Deve planear, desenvolver e avaliar projetos adequados às suas necessidades, promover a qualidade do currículo, gerando altas expectativas nos alunos e considerar que a aprendizagem destes está intimamente ligada à dos professores.

É fundamental, o controlo, a reflexão e avaliação de todos os níveis da instituição, como refere Santos Guerra (2003), “é mais importante saber onde se quer ir que pôr-se a caminho sem rumo. Mais importante saber para onde se caminha que acelerar o passo em direção a nenhures” (p.19).

Num mundo cada vez mais globalizado, é com naturalidade que encaramos a mudança como algo de inevitável, a complexidade e a mudança serão nos dias de hoje aspetos que qualquer organização tem de ter em conta na sua gestão. É premente a necessidade destas estarem equipadas com as ferramentas adequadas, consistentes, para conseguirem lidar com estes fenómenos.

Estabelecer prioridades estratégicas e executá-las, para se adaptar a novos tempos, novas descobertas, à evolução do conhecimento, pois é o conhecimento que provoca crescimento, desenvolvimento e que vai moldar as organizações.

Tem de existir disponibilidade para o conhecimento, para deslindar novas áreas, novos saberes, para progredir e não ficar limitada ao conhecimento que já domina, uma vez que, para se encarar com naturalidade este processo de mudança é fundamental as organizações se irem adaptando.

A realidade de hoje já não é a mesma de amanhã, a constante transformação do ambiente que rodeia as organizações, obrigam a que estas se adaptem para daí retirar a sua satisfação. Mas, para que esta acompanhe a mudança, deve ocorrer no seu interior um ajustamento.

Será a partir da postura organizacional e pedagógica, que varia de escola para escola, e de contexto para contexto, que cada estabelecimento escolar se apropria do instituído para congeminar o construído e desse modo, interferir com a uniformidade para implementar a pluralidade.

Senge (1998) afirma que é na capacidade de aprender dos indivíduos que está o progresso das instituições, mais do que nos recursos materiais, naturais ou com as competências tecnológicas. Mas para que escolas, famílias, empresas, se constituam em

“learning organization” ou escola que aprende se fizermos a analogia do conceito, é necessário que aprender não signifique apenas e só, reproduzir comportamentos ou memorizar conteúdos determinados, mas sim constituir e possibilitar na organização capacidade de reflexão e conseqüente autotransformação.

Neste sentido, para mudar as escolas, é preciso que as mudanças necessárias não ocorram apenas nas organizações de que fazemos parte, ou nos outros ao nosso lado, mas dentro de cada um de nós. Como afirma Senge (1998), “temos uma profunda tendência para ver as mudanças que precisamos de efetuar como estando no mundo exterior, não no nosso mundo interior.” (p. 23).

Como Senge (2005) salienta, na realidade, instituições aprendentes são aquelas que todos os seus atores e o próprio currículo interagissem de uma forma ativa e inovadora como realidades vivas em desenvolvimento. Mas para que isto aconteça, de facto, é preciso uma grande transformação e mudança, por ventura, uma verdadeira transmutação em todos os seus segmentos e componentes.

A escola enquanto organização terá de assumir um papel de permitir que as competências de cada indivíduo sejam uma ferramenta de trabalho para o futuro de cada um. É necessário um projeto onde a participação de todos os atores conscientes que a mudança não será instantânea, mas não poderá continuar a ser protelada.

Neste sentido, Benavente (2001) diz que:

Uma Escola mais democrática, onde todos aprendam, mais flexível, em que a uniformidade dê lugar à diversidade, uma escola com mais qualidade, em que as aprendizagens formais sejam aprendizagens reais, uma escola com identidade em que todos gostem de trabalhar é, certamente, um objetivo nobre, urgente mas difícil de alcançar. (p. 9).

Em síntese será este o caminho que todas as organizações escolares têm que trilhar se querem tornar-se aprendentes.

1.6. O papel do supervisor na escola aprendente

Os autores que, pela primeira vez em Portugal, falam abertamente do conceito de supervisão em toda a sua amplitude são Alarcão e Tavares em 1987. Segundo os mesmos o interesse, inicialmente, demonstrado pelo livro ficou muito aquém das suas expetativas.

No entanto, com o passar dos anos este foi aumentado, gradualmente, justificando assim uma segunda edição. As explicações, segundo os autores, dizem-nos muito sobre a evolução deste conceito.

Numa primeira fase o conceito provocou reações pouco consensuais, essencialmente, pela sua utilização na escola mas também pelo desconhecimento do conceito na sua amplitude.

Por isto era atribuído ao conceito conotações negativas, relacionadas com o poder e as formas de relações socioprofissionais. A sua aceitação relacionada com a orientação da prática pedagógica na formação de professores foi um processo lento e ainda hoje incompleto.

As alterações de interesse e procura pelo livro podem ser atribuídas, segundo os autores, ao facto de os contextos de supervisão, aquando da 1.^a edição, estarem limitados à orientação de estágios na formação inicial e de na época ainda não existir formação específica na área de supervisão, situação esta que se alterou verdadeiramente nos anos noventa, com o início dos mestrados, pós-graduações e formação especializada na área da supervisão, assim como o desenvolvimento da investigação, a publicação de livros e artigos científicos. Hoje, e muito devido ao trabalho realizado nos anos 90, poderemos dizer que os portugueses conseguem distinguir os dois sentidos do conceito, o de fiscalização e superintendência e o de acompanhamento do processo formativo.

O conceito de supervisão e a sua prática estenderam-se a várias áreas, nomeadamente à formação em enfermagem. Com isto, o tema conheceu um grande desenvolvimento na área de formação de professores, ganhando também muita relevância no que diz respeito ao desenvolvimento profissional, adquiriu assim uma dimensão reflexiva e de autoformação, sendo que cada um poderia investigar as suas próprias práticas. Posto isto, Alarcão e Tavares (2003), no prefácio da segunda edição, explicam que “a supervisão é uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais” (pp. 3-6).

Sendo esta uma época de mudanças sociais, no sentido de uma maior complexidade e heterogeneidade, teve repercussões na escola e nas atuações dos professores e outros agentes educativos. O professor começou a ter de agir mais em equipa, o seu conhecimento deverá, também, surgir do diálogo com os outros aquando da adoção de objetivos comuns. Assim, o professor individual e pouco reflexivo, que tem caracterizado a profissão, deverá cair, dando lugar à aprendizagem e desenvolvimento profissional que deverá ser

estabelecido com base na partilha, no confronto com os outros, e no contexto profissional. Alarcão (2001), neste sentido, refere que “a supervisão em Portugal tem sido pensada, sobretudo, por referência ao professor (em formação inicial) e a sua interação pedagógica em sala de aula.” (p.18)

Devido à atual conjuntura, a supervisão deverá adquirir também a dimensão coletiva com o objetivo de melhorar a qualidade quer dentro da sala de aula quer em toda a escola. Isto faz com que Alarcão (2001) refira que deverá haver uma reconceptualização da supervisão, e nesta o objetivo passará a ser “o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de ações individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes” (p.18).

Com esta reconceptualização o supervisor, segundo Alarcão (2001), deverá surgir como um “líder ou facilitador” (p.19) da escola enquanto comunidade aprendente. A ação do deste novo supervisor deverá estender-se, pois as suas competências serão a vários níveis tal como, integrar novos professores, incluindo os, ainda, estagiários, ser ativo no departamento curricular ou em qualquer outra comunidade que se estabeleça com os objetivos de crescimento profissional, isto porque, segundo Alarcão (2002), lhe compete “facilitar, liderar ou dinamizar (consoante os casos), comunidades aprendentes no interior da escola” (p.232). Defende ainda a autora que os supervisores terão de forçosamente conhecer “pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, ação, avaliação e monitorização.” (p.232)

No contexto atual os supervisores fazem parte de uma equipa na qual colaboram sendo que o último responsável é o gestor, por isto, Alarcão (2002) desdobra aquela que considera ser a:

Função macroscópica que é a de estimular ou auxiliar contextos de formação que se traduzam numa melhoria da escola com reflexos no crescimento profissional de todos os agentes educativos e na aprendizagem dos alunos – nas seguintes: a) colaborar no projeto de desenvolvimento da escola; b) colaborar no processo de autoavaliação institucional e analisar as suas implicações; c) criar ou apoiar condições de formação através da identificação e resolução de problemas específicos da escola preferencialmente através da metodologia de investigação-ação; d) acompanhar a formação e integração de novos agentes educativos; e) colaborar no processo de avaliação de desempenho de professores e

funcionários; f) dinamizar atitudes de avaliação dos processos educativos e dos resultados de aprendizagem dos alunos” (p.233).

Também Oliveira-Formosinho (2002) consideram que em vários países europeus e americanos, depois dessas fases anteriores de preocupação com a formação inicial e posteriormente com a formação contínua, ambas considerando o professor isoladamente na sala, assiste-se ao aparecimento da consciencialização da necessidade de uma formação mais centrada na escola, esta que vê o professor integrado no seu departamento, grupo educativo, ou seja, o professor como ator ativo na organização escolar, por isso Formosinho (2002) refere que chegou o tempo de uma supervisão que se coloca:

(...) em papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através da contratualização, de envolvimento na ação educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação refletida através da ação que procura responder ao problema identificado. (pp. 12-13).

A autora salienta que, sobretudo em Portugal, não existem muitos estudos relativamente a uma supervisão nestes moldes. Aponta, portanto, a recensão da obra *Handbook of Research on School Supervision*, editada por Firth e Pajak (1998), na qual sublinham a possível contribuição da Teoria das Organizações para o domínio científico da supervisão, e apresentam quatro tendências na supervisão, que identificaram na obra:

i) a deslocação do foco do indivíduo para o foco do grupo; ii) a deslocação da preocupação com a avaliação e a inspeção para função de facilitação do desenvolvimento profissional; iii) a deslocação do foco numa conceptualização micro para uma conceptualização macro do contexto de supervisão e iv) a ênfase na criação de comunidades de aprendizes ao longo de todo o ciclo de vida, onde uma supervisão reconceptualização pode ter um papel central. (p.14)

Ser supervisor é, portanto, uma tarefa difícil e de grande responsabilidade e, se bem que num futuro o ideal seria que cada um de nós pudesse apresentar capacidades de reflexão e de auto supervisão, na atualidade a necessidade é que alguns elementos da comunidade escolar assumam as responsabilidades supervisoras.

Como ficou patente na análise, por nós realizada, os estudos em áreas como sociologia das organizações, planeamento e avaliação em educação, relações pessoais e

dinâmicas de grupo, métodos e técnicas em investigação, são áreas que o supervisor terá de dominar.

Finalmente, consideramos importante recordar que, apesar das recentes alterações normativas apontarem para formas de trabalho colaborativo nas escolas, às quais a supervisão não pode ficar alheia, esta legislação por si só não produzirá grandes efeitos se os atores educativos, ao nível da organização escola, não acompanharem esta mudança como lembra Oliveira (2000):

A construção de uma cultura colaborativa é um processo longo, não isento de dificuldades e conflitos, e que requer a criação de condições várias, nomeadamente de espaços e tempos destinados ao trabalho em comum e de recursos financeiros, mas essencialmente formação e apoio continuado com vista ao desenvolvimento de atitudes e competências no domínio da formação e da supervisão. De facto, todos os professores poderão, potencialmente, ser formadores e supervisores dos seus colegas e dos candidatos a professores (p.52).

Em síntese, o papel do supervisor é fundamental no dia a dia escolar, este deve assumir um comprometimento com a formação da cidadania, deverá estar atento ao trabalho coletivo da escola agindo harmoniosamente com os demais atores educativos, realizando um trabalho interdisciplinar.

Está-lhe incumbida a tarefa de criar na escola uma cultura colaborativa através de um trabalho participativo e conjunto, onde todos estão comprometidos com o processo e os resultados.

O supervisor deverá assumir uma perspetiva de continuidade, não impondo verdades, mas construindo com o grupo verdades que ajudem a desenvolver tanto o grupo como a organização escolar.

O trabalho do supervisor deve abonar-se de um olhar crítico-reflexivo, fazendo constantemente uma leitura da realidade que o cerca, tornando-se parte desta ligação, investigando junto ao professor, caminhos que conduzam o processo de ensino-aprendizagem de forma a reafirmar a proposta construída e vivenciada pelo grupo.

Deste modo, torna-se fundamental perceber a organização escola, perceber o quotidiano para então trazer diferentes abordagens que garantam a construção de uma escola viva, onde os sujeitos sejam aprendentes.

Por conseguinte, o supervisor terá, como refere Santiago (2005), “o objetivo de desenvolver competências de comunicação, participação de realização de tarefas comuns e de concretização de soluções na resolução de problemas da escola” (pp. 27-41) substituindo, assim, a perspectiva tradicional que preferencialmente se centrava na realização de tarefas específicas apoiadas na explicação, na demonstração, na verificação e no retorno simples da informação com o objetivo de padronizar comportamentos.

1.7. O professor reflexivo

O poder da reflexão sobre a prática como incentivador de melhores práticas tem vindo a ser defendido por diversos autores (Dewey 1933; Kemmis, 1985; Schön, 1983, 1987; Zeichner 1993). Também em Portugal têm sido realizados estudos onde a reflexão sobre a prática tem um papel fundamental (Alarcão, 1996; Serrazina, 1998).

Entender a ideia de ensino reflexivo implica procurar as suas raízes no pensamento sobre a educação. Importa, então, caracterizar o pensamento reflexivo de que fala John Dewey, destacar o termo reflexão e os vários tipos de reflexão descritos por Donald Schön, bem como conhecer outros contributos, como os de Zeichner ou van Manem. As investigações em torno da prática reflexiva têm vindo a aumentar nos últimos anos, contribuindo para a clarificação de conceitos e proporcionando um modelo de fundamentação do processo de ensino, contrapondo-se, assim, a uma visão tecnicista da prática profissional.

Neste contexto, merece ser problematizada a tendência para se dizer que qualquer pensamento sobre a prática é reflexivo. Assumir essa ideia, leva a encerrar a discussão em torno das características e dos princípios subjacentes ao ensino reflexivo e, deste modo, não se questiona a importância do processo reflexivo na inovação em educação. É, pois, necessário que o termo não seja absorvido, nem desvalorizado mas que, em vez disso, seja discutido e clarificado. Interessa, ainda, que nesta análise não se perca a ideia de reflexão associada ao poder emancipatório dos professores.

O movimento das práticas reflexivas tem-se desenvolvido à volta do conceito de reflexão que foi, e continua a ser, objeto de estudo por parte de autores de diversas áreas. Para além do substantivo reflexão, o correspondente adjetivo – reflexivo – adquiriu um grande protagonismo na educação. Assim, termos como ‘pensamento reflexivo’ (Dewey), ‘ensino reflexivo’ (Zeichner), ‘aprendizagem reflexiva’ (Fosnot), ‘praticantes reflexivos’

(Schön) e 'práticas reflexivas' (Jaworski) aparecem frequentemente associados à investigação sobre as práticas dos professores.

Na nossa tradição cultural a palavra 'reflexão' sugere pensamento sério e austero distante da ação, com conotações próximas de meditação e introspecção. Neste caso está a falar-se de um processo mental que acontece quando se olha para determinadas ações do passado. É comum dizer-se “depois de refletir, eu acho que...”, ou “eu já me vi ao espelho...”, o que na verdade corresponde a utilizar uma metáfora para significar a associação da compreensão humana, de nós próprios e das nossas circunstâncias, à reflexão no espelho. Em educação, este termo tem sido usado com diversas significações e há necessidade de o redefinir de forma a clarificar o seu sentido e o entendimento que dele fazemos. Vejamos, então, em que momentos e em que situações a reflexão surge associada ao pensamento educativo.

Dizer que o professor se deve envolver na reflexão sobre a sua prática não é novo. John Dewey, filósofo da educação, defendeu a importância do pensamento reflexivo e escreveu extensivamente sobre o papel da reflexão nos seus livros *How we think* (1910, 1933) e *Logic: The theory of inquiry* (1938). Reconhecia que nós refletimos sobre um conjunto de coisas, no sentido em que pensamos sobre elas, mas o pensamento analítico só tem lugar quando há um problema real a resolver. Ou seja, a capacidade para refletir emerge quando há o reconhecimento de um problema, de um dilema e a aceitação da incerteza. O pensamento crítico ou reflexivo tem subjacente uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face a um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados.

Um outro autor que costuma ser evocado com frequência e que marcou a forma como hoje se entende a reflexão é Donald Schön (1983, 1987). As suas ideias têm tido muita influência no campo educacional, designadamente nas pessoas interessadas na formação de professores. O trabalho que desenvolveu tem sustentado as posições dos que, como Kenneth Zeichner, defendem a emancipação do professor como alguém que decide e encontra prazer na aprendizagem e na investigação do processo de ensino e aprendizagem. As ideias de Schön sobre o desenvolvimento do conhecimento profissional baseiam-se em noções como a de pesquisa e de experimentação na prática. A designação “professional artistry” é usada pelo autor com o sentido de referir as competências que os profissionais revelam em situações caracterizadas, muitas vezes, por serem únicas, incertas e de conflito. O conhecimento que emerge nestas situações de um modo espontâneo e que não se é capaz

de explicitar verbalmente pode ser descrito, nalguns casos, por observação e reflexão sobre as ações. Estas descrições são diversas e dependem das linguagens e das propostas, podendo ser referidas sequências de operações, procedimentos executados, pistas observadas, regras seguidas, valores, estratégias e princípios que constituem verdadeiras teorias de ação (Schön, 1987).

De acordo com este autor, pode distinguir-se a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Os dois primeiros tipos são essencialmente reativos, separando-os apenas o momento em que têm lugar, o primeiro ocorrendo durante a prática e o segundo depois do acontecimento, quando este é revisto fora do seu cenário. É ao refletir sobre a ação que se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento. Como refere Alarcão (1996), essa reflexão consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural quando percecionamos diferentemente a ação.

A reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados podem atribuir ao que aconteceu (Schön, 1992). É a reflexão orientada para a ação futura, é uma reflexão proactiva, que tem lugar quando se revisitam os contextos políticos, sociais, culturais e pessoais em que ocorreu, ajudando a compreender novos problemas, a descobrir soluções e a orientar ações futuras. Para Day (1999), este tipo de reflexão é muitas vezes acompanhada de um desejo de justiça social, emancipação ou melhoramento. Segundo este autor, a profissionalidade implica a presença dos diferentes tipos de reflexão.

Partindo da observação de práticas profissionais, Donald Schön argumenta que a conversação que decorre durante a ação pode desenvolver-se à volta de assuntos, sucessivamente aprofundados pelos participantes, acabando por ser introduzidos nos seus repertórios de forma diversa. Para traduzir a ideia utiliza o termo ‘conversação reflexiva com a situação’, sendo que essa conversação pode ocorrer com os materiais de uma dada situação (como acontece numa sessão de música de jazz) e, neste caso, trata-se de uma conversação no sentido metafórico. De qualquer modo, a conversação reflexiva está no centro da reflexão sobre a prática. As conversações reflexivas podem ser colaborativas e

em muitos casos contribuem para a tomada de decisões, a compreensão e a troca de conhecimento e de experiências.

A ideia de reflexão surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções. Este processo envolve, pois, um equacionar e reequacionar de uma situação problemática. Num primeiro tempo há o reconhecimento de um problema e a identificação do contexto em que ele surge e, num segundo tempo, como refere Schön (1987), a conversação com o “repertório de imagens, teorias, compreensões e ações” (p. 31), por forma a criar uma nova maneira de o ver. A reconstrução de algumas ações pode resultar de novas compreensões da situação.

O processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas. Há, através das práticas, um ganho na compreensão e esta nova compreensão pode fazer surgir um insight sobre o que significa ser professor. Deste modo, a *artistry* do professor, metáfora útil para expressar o que os professores em cooperação são capazes de fazer, vai-se desenvolvendo. Claramente, os vários tipos de reflexão têm um papel importante no desenvolvimento da *artistry*, segundo Schön (1987).

Estas ideias têm sido discutidas em muitos estudos. Uns põem em causa a clareza de conceitos usados por Schön (por exemplo, Eraut, 1995), outros apresentam diferentes leituras (Kemmis, 1985; van Manem, 1997) e outros, ainda, têm contribuído para a sua aplicação a modelos de supervisão pedagógica e programas de desenvolvimento profissional numa variedade de contextos, nomeadamente, na formação de professores.

O conceito “reflexão na ação”, por exemplo, tem sido objeto de diversas críticas. Eraut (1995) argumenta que a distinção entre os conceitos de reflexão na ação e reflexão sobre a ação não é tão nítida como alguns autores afirmam e sugere que esta situação pode ser clarificada se se falar no contexto da reflexão e no foco da reflexão. Como alternativa à reflexão na ação propõe a reflexão antes da ação, a reflexão depois da ação e a reflexão distanciada da ação. Para ele a reflexão na ação e sobre a ação não são ações dicotómicas opostas, pois muitas vezes a reflexão na ação é também sobre a ação. Propõe, também, que se introduza a proposição ‘para’ como forma de indicar o propósito de qualquer reflexão. Esta proposição não foi usada por Schon, mas está implícita em muitos dos seus

argumentos, uma vez que ele está preocupado em primeiro lugar com a reflexão que afeta a ação em curso.

A procura de clarificação tem levado diversos autores a distinguir entre diversos tipos de reflexão, como por exemplo, van Manem (1997), que considera a existência de três níveis. O nível técnico refere-se à aplicação técnica do conhecimento educacional e dos princípios curriculares básicos com o objetivo de atingir um dado fim. No nível prático, a preocupação é com os pressupostos, predisposições, valores e consequências com as quais as ações estão ligadas. No nível crítico ou emancipatório, estão em foco questões éticas, sociais e políticas mais alargadas, incluindo de modo crucial as forças sociais e institucionais que podem constrangir a liberdade de ação do indivíduo ou limitar a eficácia das suas ações.

O debate em torno de uma possível hierarquia entre os níveis pode fazer-se, mas num dado acontecimento o que parece mais importante é ver se os três níveis de reflexão estão presentes, procurando, assim, complementar o contexto da situação com o saber que o (s) professor (es) traz (em) para essa situação, avaliando e tomando decisões de um modo informado e sistemático. Quando se pensa em ensino da Matemática, a reflexão pode partir de diversos aspetos, uns relativos à organização e gestão da sala de aula, outros relativos à compreensão matemática, isto é, à medida que se “conversa reflexivamente com a situação” vai-se sendo capaz de tornar explícito o seu conhecimento matemático – falar sobre os procedimentos e não apenas descrevê-los (Serrazina, 1999).

Os professores são conduzidos, através da reflexão na sua própria prática, e, especialmente, através da reflexão sobre ela a obter uma visão crítica do contexto estrutural ou ideológico em que estão a trabalhar. Um papel essencial é jogado pela reflexão sobre o conteúdo a ensinar, sobre as suas próprias práticas e sobre o que é o ensino e a aprendizagem da Matemática, podendo levar à alteração de crenças e conceções sobre o que é ensinar Matemática e da relação do professor com a Matemática (Thompson, 1992).

Ensinar constitui uma forma de reflexão na ação, isto é, reflete-se sobre os acontecimentos e sobre as formas espontâneas de pensar e de agir de alguém, surgidas no contexto da ação, que orientam a ação posterior. Mas, segundo Kemmis (1985), a reflexão deve ser orientada para a ação e o seu significado em relação a um contexto ou situação – no nosso caso o ensino da Matemática. Só a reflexão não chega, ela tem de ter força para provocar a ação, isto é, levar os intervenientes a repensar o seu ensino da Matemática. Este processo pode ser potenciado se existir um ambiente propício, como, por exemplo, uma

equipa colaborativa como uma forma de enriquecer a reflexão individual. Esta equipa de reflexão funciona como o espaço onde se colocam e discutem as questões que resultam da prática, onde se sentem novas necessidades e se constróem novos conhecimentos (Serrazina, 1999).

O professor investigador tem de ser um professor reflexivo, mas trata-se de uma condição necessária e não de uma condição suficiente, isto é, na investigação a reflexão é necessária mas não basta. Na verdade, a reflexão pode ter como principal objetivo fornecer ao professor informação correta e autêntica sobre a sua ação, as razões para a sua ação e as consequências dessa ação; mas essa reflexão também pode apenas servir para justificar a ação, procurando defender-se das críticas e justificar-se. Assim, a qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que a sua simples ocorrência. Consideramos pertinente a perspetiva de Zeichner (1993), quando sustenta que “o importante é o tipo de reflexão que queremos incentivar nos nossos programas de formação de professores, entre nós, entre nós e os nossos estudantes e entre os estudantes” (p. 50).

Os professores que refletem em ação e sobre a ação estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino. Para Stenhouse (1975), o profissionalismo do professor investigador envolve:

O empenhamento para o questionamento sistemático do próprio ensino como uma base para o desenvolvimento; O empenhamento e as competências para estudar o seu próprio ensino; A preocupação para questionar e testar teoria na prática fazendo uso dessas competências; A disponibilidade para permitir a outros professores observar o seu trabalho – diretamente ou através de registos e discuti-los numa base de honestidade.” (p. 144)

Esta perspetiva pressupõe que ensinar é mais do que uma arte. É uma procura constante com o objetivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens. Vários autores consideram que todos os professores possuem o que Argyris e Schön (1974) designaram por teoria de ação, que determina a sua prática e que é definida como “uma teoria de comportamento humano intencional que é uma teoria de controle mas quando atribuída ao agente, também serve para explicar ou prever o seu comportamento” (p. 6).

Em cada teoria de ação dum determinado professor podem distinguir-se duas componentes: as teorias defendidas e as teorias em uso.

As primeiras são as que justificam ou descrevem o comportamento, isto é, o que uma pessoa diz sobre o que faz e as últimas são o que uma pessoa faz ou o modo como operacionaliza as suas teorias defendidas (Argyris e Schön, 1974).

Os professores investigadores devem ter tempo para investigar as suas teorias de ação. Para isso têm de começar por explicitar as suas teorias defendidas (o que dizem sobre o ensino) e as suas teorias em uso (como se comportam na sala de aula). Só avaliando as compatibilidades e incompatibilidades que existem entre estes dois elementos da sua teoria de ação e os contextos nas quais ocorrem serão os professores capazes de aumentar o seu conhecimento do ensino, dos contextos e de si próprios como professores. Pode dizer-se que a reflexão contribui para a consciencialização dos professores das suas teorias subjetivas, isto é, das teorias pessoais que enformam a sua ação.

Os professores reflexivos desenvolvem a prática com base na sua própria investigação-ação num dado contexto escolar ou sala de aula, que constituem sempre um caso único. A prática é sustentada em teorias da educação em relação às quais o professor mantém uma perspetiva crítica. Deste modo, a prática é sujeita a um processo constante de vaivém que conduz a transformações e a investigações futuras. Este processo desenvolvido pelo indivíduo não é privado mas público, isto é, as interrogações surgem num cenário de conversação coletiva que pode ser real ou em sentido metafórico, como referido por Schön (1987).

Na nossa vida pessoal e profissional, a reflexão constitui um elemento importante do processo de aprendizagem. Os trabalhos de Schön (1987) sobre as práticas tornaram claro que “há zonas indeterminadas da prática – incerteza, carácter único e conflito de valores” (p. 6) que necessitam de abordagens flexíveis que permitam, justamente, lidar com situações ambíguas e complexas. As soluções técnicas não ajudam os professores nestas situações. Estes precisam de ser enquadradas de outro modo, como sendo únicas e carecendo de reflexão.

As investigações que têm sido conduzidas sobre as práticas dos professores dão conta de um conhecimento que resulta das suas experiências e sublinham o papel da reflexão crítica para o desenvolvimento profissional. Zeichner (1993), que se preocupa com os processos de investigação educacional e se tem envolvido nas investigações realizadas pelos próprios professores, considera, tal como Argyris e Schön (1974), que o agir do professor na sala de aula é informado pelas suas teorias pessoais. Zeichner (1993) adianta que a reflexão constituiu uma dimensão do trabalho do professor que, para ser

entendida, precisa integrar as condições de produção desse trabalho. As escolhas e as opções que os professores fazem têm implicações nas oportunidades que são proporcionadas às crianças e, neste sentido, na justiça social. Assim, um professor que não reflete sobre o ensino atua de acordo com a rotina, aceitando a realidade da escola e os seus esforços vão no sentido de encontrar as soluções que outros definiram por ele.

O professor reflexivo é, então, o que busca o equilíbrio entre a ação e o pensamento e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores. Neste sentido, Zeichner e Liston (1996) consideram que há aspetos constituintes das práticas do professor reflexivo como, analisar e enfrentar os dilemas que se colocam na sua atividade, assumir os seus valores, estar atento aos contextos culturais e institucionais, envolver-se na mudança e tornar-se agente do seu próprio desenvolvimento profissional.

Podemos dizer que o ensino reflexivo requer uma permanente autoanálise por parte do professor, o que implica abertura de espírito, análise rigorosa e consciência social. Por exemplo, quando se fala em ensino da Matemática, o professor, inserido na equipa de professores com que trabalha, tem de analisar a situação concreta, perceber os alunos com que está a trabalhar, o que se espera que eles aprendam em Matemática, o que se entende hoje por aprender e ensinar Matemática e o seu papel na formação pessoal e social do aluno. É este processo investigativo realizado pelo professor, em termos individuais e coletivos, que o leva a ação. Para que este processo tenha lugar é necessário que o professor questione e reflita sobre situações de sala de aula e que o faça no contexto da sua equipa.

Esta ação reflexiva confere poder emancipatório ao professor e não pode ser dissociada do contexto social e cultural em que se insere. Implica um “desejo ativo” de transformação no sentido de alterar a situação social onde nos movimentamos, quer seja a escola quer seja a sala de aula. Neste enquadramento, o professor reflexivo é alguém que atribui importância a questões globais da educação, como as finalidades e as consequências do ponto de vista social e pessoal, a racionalidade dos métodos e do currículo e a relação entre essas questões e a sua prática de sala de aula. Assenta, pois, na procura de autonomia e melhoria da sua prática num quadro ético de valores democráticos.

Há muitos tipos de reflexão e de práticas a serem levadas a cabo por diferentes professores em contextos variados. A reflexão pode abrir novas possibilidades para a ação e pode conduzir a melhoramentos naquilo que se faz.

A reflexão pode potenciar a transformação que se deseja e que se é capaz de fazer com os outros. No entanto, para alguns professores a reflexão na prática é muito ameaçadora ou difícil de levar a cabo enquanto outros pensam que reflexão é qualquer coisa que estamos sempre a fazer.

O professor de Matemática pode ser um agente criativo e inovador no processo de questionamento, característico das práticas reflexivas, mas o foco desse questionamento deve estar enraizado nos problemas que afetam o ensino e a aprendizagem. Não há uma única abordagem no processo de pesquisa ou de questionamento – o professor reflexivo deve estar atento à variedade de possíveis opções.

Uma abordagem reflexiva valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática profissional (Vieira, 1995), surgindo a prática como elemento de análise e de reflexão do professor. Ao envolver-se em projetos de investigação-ação sobre a prática numa abordagem reflexiva, o professor está a refletir sobre a sua prática, aumentando o seu conhecimento profissional à medida que consegue explicitar diferentes aspetos do seu conhecimento tácito.

A tomada de decisões consciente é um dos atributos que, de um modo geral, se considera nos professores reflexivos. Esta tomada de decisões tem por base um corpo de conhecimentos sólidos, que os professores reinterpretam de acordo com cada experiência que vivem. A intuição, a sensibilidade, as questões éticas e a consciência sociocultural são outros aspetos referidos na literatura como constituintes do movimento da prática reflexiva.

A discussão em torno das práticas reflexivas e do professor reflexivo está em aberto. Muitas questões podem ser colocadas: Como é que os professores percecionam a reflexão? Reconhecem o seu papel na educação? E na sua prática profissional? A reflexão é um modo de estar? É uma técnica? Começa a haver em Portugal e também na Educação Matemática estudos empíricos que procuram responder a estas questões, nomeadamente alguns dos trabalhos incluídos neste livro.

Quando pensamos no desenvolvimento profissional dos professores, surgem muitas das questões anteriores. Como podem os professores, particularmente os que se encontram em início de carreira, desenvolver o seu repertório pedagógico? Como podem os professores potencializar o processo reflexivo? De que forma esta abordagem pode ajudar os professores a fazerem uma gestão de currículo, nomeadamente de Matemática, de modo mais flexível, correspondendo a uma autêntica diferenciação pedagógica?

O movimento da prática reflexiva levanta outro tipo de questões de natureza epistemológica, que se podem colocar do modo seguinte: Que conhecimento é gerado pelas práticas reflexivas? Quem o usa? Como se relaciona com o conhecimento gerado por outras formas? Qual é o seu estatuto? O que o distingue do chamado conhecimento formal? É este conhecimento apolítico ou neutral do ponto de vista dos valores?

Na sociedade plural em que se vive, caracterizada pela conflitualidade, incerteza e complexidade, os professores precisam de desenvolver uma prática reflexiva no sentido de transformar a sala de aula. As práticas reflexivas na medida em que envolvem equipas de professores em trabalho colaborativo podem constituir um modo de lidar com a incerteza, encorajando a trabalhar de modo competente e ético.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Os estudos em educação não podem ignorar os quadros de referência paradigmáticos que as orientam e, conseqüentemente, provocar um debate sobre a contribuição das abordagens quantitativa e qualitativa para a aproximação à realidade estudada.

Entende-se paradigma como um sistema de crenças, princípios e postulados que informam, dão sentido e rumo às práticas de investigação (Serrano, 2004; Denzin e Lincoln, 2006).

O paradigma positivista quantitativo supõe leis gerais que regem os fenômenos (formula hipóteses prévias, usa técnicas de verificação sistemática, procura explicações causais para os fenômenos e produz generalizações teóricas com validade e contabilidade), recusando a compreensão subjetiva dos factos de uma realidade (Serrano, 2004; Denzin e Lincoln, 2006).

O paradigma pós-positivista qualitativo trabalha com crenças, valores, opiniões, representações, práticas, lógicas de ação, atitudes, normas culturais, pois o objetivo é conseguir um entendimento profundo e, até, subjetivo dos sujeitos (individual ou coletivo) e dos fenômenos, dirigindo a pesquisa para grupos reduzidos, mas a serem intensamente estudados (Serrano, 2004; Denzin e Lincoln, 2006).

Os objetos de estudo em educação, geralmente, apresentam-se de forma complexa e, neste âmbito, a perspectiva positivista tem sido identificada como ineficaz para a análise intrincada dessas situações. É que, a linearidade dessa perspectiva tem como finalidade trazer à luz dados objetivos, medíveis, regularidades e tendências observáveis, por isso coloca-se em questão se esta será a aproximação mais adequada para estudar algo, como os processos humanos e sociais, que são abrangentes, dinâmicos e enleados. Para melhorar a compreensão dessas realidades complexas, contrapõe-se a perspectiva qualitativa de pesquisa que tem como objetivo a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações num dado contexto. Nesta abordagem, pretende-se interpretar em vez de mensurar e procura-se compreender a realidade tal como ela é, experimentada pelos sujeitos ou grupos a partir do que pensam e como agem (seus valores, representações, crenças, opiniões, atitudes, hábitos).

Embora as duas perspetivas tenham uma natureza diferenciada e aparentemente incompatíveis, há autores (Serrano, 2004; Lincoln e Guba, citados em Denzin e Lincoln, 2006) que sugerem a combinação das duas sempre que seja útil e adequado para compreender, explicar ou aprofundar a realidade em estudo. Assim, há autores (Serrano, 2004; Lincoln e Guba, citados em Denzin e Lincoln, 2006) que sugerem uma abordagem mista, originando a complementaridade entre métodos quantitativos e qualitativos, através da sua aplicabilidade nos diferentes momentos de uma investigação. Segundo esses autores (Serrano, 2004; Lincoln e Guba, citados em Denzin e Lincoln, 2006), esta postura pode permitir uma melhor clareza do real, pode evitar atitudes reducionistas, posturas ideológicas e dicotomias entre perspetivas. Apesar disso, os autores salvaguardam que a natureza, a temática e o dinamismo de uma investigação pode exigir uma opção mais definida por uma das abordagens e isso não significa uma rutura com a outra (Serrano, 2004).

Assim, em investigação educacional são diversas as possibilidades e as opções metodológicas a serem utilizadas. Dado que a escolha da metodologia se deve fazer em função da natureza do problema a estudar (Pacheco, 1995a; Serrano, 2004; Lincoln e Guba, citados em Denzin e Lincoln, 2006) considerou-se pertinente seguir uma metodologia de investigação qualitativa ou interpretativa, pois entendeu-se que seria a mais adequada para perceber os processos, os produtos, os fenómenos inerentes à problemática desta investigação – Poder do professor na sala de aula: autoridade e liderança – a partir das representações e das perceções interiores dos sujeitos. É que, tal como refere Lefévre (1990, citado em Pacheco, 1995a, p.16), pretendemos efetuar uma investigação “das ideias, da descoberta dos significativos inerentes ao próprio indivíduo, já que ele é base de toda a indagação”. As investigações qualitativas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação. Neste contexto, Bogdan e Biklen (1994) consideram que esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto. Pode-se dizer que o principal interesse destes estudos não é efetuar generalizações, mas antes particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade.

Assim, em oposição às afirmações universais e à explicação dos fenómenos numa causalidade linear preferiu-se, neste relatório, a descrição concreta das experiências e das representações dos sujeitos que conduzem a uma compreensão ampla dos fenómenos (Bogdan & Biklen, 1994).

As descrições precisas dos factos a partir dos significados dos sujeitos podem ser complementados por uma representação matemática útil que possibilite confirmar ou dar segurança à interpretação de todos os fenómenos de uma realidade. Neste quadro, não interessa determinar relações de causa e efeito numa relação linear nem, tão pouco, explicar fenómenos, provar hipóteses e estabelecer leis gerais – pressupostos de uma perspetiva de investigação positivista – mas possibilitar a transmissibilidade do que se descobriu a outras situações e sujeitos. Como referem Bogdan e Biklen (1994), “a preocupação central não é a de se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (1994, p.66). Esta visão faz parte integrante das abordagens qualitativas. As pesquisas qualitativas interessam-se mais pelos processos do que pelos produtos (Bogdan & Biklen, 1994; Ludke & André, 1986) e preocupam-se mais com a compreensão e a interpretação sobre como os factos e os fenómenos se manifestam do que em determinar causas para os mesmos (Serrano, 2004).

Deste modo, entre as técnicas de pesquisa qualitativa, a técnica de entrevista semiestruturada, os inquéritos de aplicação direta, a análise de documentos e a observação participante (que se utilizaram nesta investigação) são algumas das que melhor dão resposta às características anteriormente referidas (Serrano, 2004). É que, estas técnicas colocam o investigador em contacto direto e aprofundado com os indivíduos e permitem compreender com detalhe o que eles pensam sobre determinado assunto ou fazem em determinadas circunstâncias. Como refere Serrano (2004, p.32), interessa “conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social”.

Na pesquisa qualitativa parte-se do pressuposto que a construção do conhecimento se processa “de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno, à medida que os dados empíricos emergem” (Lefévre, 1990, citado em Pacheco, 1995a, p. 16), ao contrário da abordagem quantitativa que procura comprovar teorias, recolher dados para confirmar ou invalidar hipóteses e generalizar fenómenos e comportamentos.

Assim, em investigação qualitativa, a teoria surge a partir da recolha, análise, descrição e interpretação dos dados. É o que Glaser e Strauss (1967) designam de “teoria fundamentada” (citados em Bogdan e Biklen, 1994), pois “as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. Uma teoria desenvolvida deste modo procede de “baixo para cima” (em vez de “cima para baixo”), com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas” (citado em Bogdan & Biklen, 199, p.50).

Deste modo, enquanto a investigação quantitativa se orienta para a produção de proposições generalizáveis e com validade universal decorrentes de um processo experimental, hipotético-dedutivo e estatisticamente comprovado, a investigação qualitativa orienta-se por uma perspetiva hermenêutica e interpretativa dos fenómenos educativos (Serrano, 2004) procurando, desse modo, compreender o fenómeno educativo a partir da indução dos significados dos próprios contextos na sua singularidade e complexidade.

O processo de produção de conhecimento, nesta perspetiva, dá-se à medida que se recolhem e analisam os dados (Bogdan & Biklen, 1994; Serrano, 2004). Utilizando uma imagem pode-se dizer que o desenvolvimento da investigação se parece a um funil porque “no início há questões ou focos de interesses muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve” (Ludke & André, 1986, p. 13).

Os investigadores qualitativos “abordam o mundo de forma minuciosa” (Bogdan & Biklen, 1994) na tentativa de ilustrar, de forma mais completa possível, as situações e as experiências dos sujeitos. Nesta busca profunda de conhecimento da realidade todos os detalhes são importantes (Ludke & André, 1986), deste modo, os dados recolhidos, neste tipo de investigação, são predominantemente descritivos (Serrano, 2004), pois a “descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (Bogdan & Biklen, 1994, p.49).

Como já foi anteriormente referido, o objetivo principal da abordagem qualitativa é o de compreender de uma forma global as situações, as experiências e os significados das ações e das perceções dos sujeitos através da sua elucidação e descrição (Bogdan & Biklen, 1994). Deste pressuposto decorre, ainda, outra reflexão que importa explicitar. Ao afirmar que os dados, neste tipo de investigação, são produzidos e interpretados pelo investigador

supõem-se, que é possível, que eles reflitam a sua subjetividade, envolvimento e cunho pessoal. Daí que Bogdan e Biklen (1994, p.67) refiram que “os dados carregam o peso de qualquer interpretação”.

Apesar disso, procura-se, em investigação qualitativa, não deixar ir demasiado longe a subjetividade desse envolvimento para não enviesar o conhecimento e a interpretação da realidade. Assim, através do rigor e da abrangência da recolha e análise dos dados, de uma leitura articulada dos dados com uma contextualização teórica e de uma postura de omissão de opiniões pessoais (Bogdan & Biklen, 1994) – embora se tenha presente de que é pelo processo de identificação e reconhecimento da subjetividade do investigador que, na abordagem qualitativa, se lida com os enviesamentos e se limita as ilações do senso comum (Ludke & André, 1986) – que se procurou levar a cabo o processo de produção de conhecimento, neste relatório.

2.1. Tema

2.1.1. Problema de Investigação

A formulação do problema constitui um elemento importante do conhecimento científico pelo que se torna imprescindível a sua formulação em qualquer tipo de pesquisa. Polit e Hungler (2007, p.7) defendem que: “As hipóteses ou os problemas de investigação são uma visão ou uma forma de explicação provisória da relação entre duas ou mais variáveis.”

Tendo por base o problema em estudo, as investigações que nos propomos realizar e as questões de investigação que abaixo apresentamos estamos conscientes que não tratamos toda a realidade nesta área.

A questão principal do estudo é sobre qual a perceção dos professores e da direção sobre o papel do supervisor nas dinâmicas organizacionais de uma escola de 1.ºCiclo com Pré-Escolar? Para conseguirmos atingir esse objetivo colocaremos algumas questões: Como é que a escola se organiza? Como é que os professores caracterizam o clima da escola? Como é feita a supervisão de professores e estagiários? Que dinâmicas é que os alunos estagiários trazem a esta escola? De acordo com o que tinha sido delimitado pelo quadro teórico tínhamos como principais objetivos:

- Compreender o funcionamento pedagógico da instituição.

- Perceber o clima organizacional.
- Caracterizar o papel de supervisão a professores e estagiários.
- Apreender as competências de liderança.
- Compreender o impacto da presença de estagiários na escola.

2.1.2. Questões de Investigação

Várias questões foram surgindo das consultas e leituras por nós realizadas sobre o tema e para as quais consideramos ser fundamental procurar dar respostas, pois constituem a essência deste trabalho de investigação.

Como é que a escola se organiza? Como é que os professores caracterizam o clima da escola? Como é feita a supervisão de professores e estagiários? Que dinâmica é que os alunos estagiários trazem a esta escola?

2.1.3. Objetivos do estudo

Perante a problemática apresentada e tendo em conta a situação atual do papel do supervisor no nosso país, torna-se pertinente fazer uma análise das perceções dos professores procurando conhecer não apenas as suas opiniões, mas também compreender em que medida o supervisor contribui para o sucesso escolar. Assim e com o objetivo de pesquisar as questões de investigação acima identificadas este trabalho possui os seguintes objetivos:

- Compreender as dinâmicas organizacionais de escola;
- Perceber o “clima” de escolar;
- Caracterizar o papel de supervisão a professores e estagiários;
- Compreender as dinâmicas que os alunos estagiários introduzem nesta escola.

2.2. Investigação qualitativa

Sabendo que na investigação qualitativa, a fonte direta dos dados é o ambiente natural, contactámos com as pessoas, observámos os diferentes acontecimentos, tomámos e registámos informações, a fim de evitar interferências ou interpretações que existiriam se fossem outras pessoas a observar.

A recolha de dados, na investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.73), consiste nas seguintes técnicas: observação, observação participante, entrevista com os participantes e catalogação dos documentos.

Para Bell (1997), a observação é o único método que capta os comportamentos em que eles se produzem, sem a mediação de um documento ou de um testemunho. A validade desta técnica, segundo Quivy (1992), depende da precisão e do rigor das observações, as quais, no dizer de Lüdke e André (1986, p.25) deverão ser controladas e sistemáticas, que segundo o mesmo autor deverá ser planeada cuidadosamente, determinando “o quê” e “o como” observar. Neste trabalho, construímos um guião de observação e grelhas de registo escrito. Estas grelhas foram construídas, tendo em atenção os aspetos mencionados por Lüdke e André (1986): iniciando cada registo com a indicação do dia, hora e local; o período de duração da observação e o número de participantes. Serão também feitas à margem das anotações, observações e/ou inferências do observador. Procedemos a uma observação direta, que dependem essencialmente do sentido de observação e da capacidade de registar todas as observações realizadas pelo observador.

Segundo Lodi (1989, p. 27), “não há método mais importante de coleta de dados do que a observação, onde as informações são percebidas e inferidas”. Estrela (1990) apresenta diferentes formas de fazer observação: observação ocasional, observação sistemática e observação naturalista.

Após a recolha de dados qualitativos proceder-se-á ao tratamento dos mesmos.

Segundo Lüdke e André (1986), as categorias emergem num primeiro momento do enquadramento teórico consistente. Ao construirmos as categorias tivemos em atenção as qualidades apresentadas por Mucchielli (1988). Assim estas devem de ser exaustivas; exclusivas; objetivas; pertinentes e claramente definidas.

Assim, o objetivo da investigação qualitativa é o de procurar perceber o comportamento e a experiência humana, e é isso o que nos comprometemos a apresentar com este estudo: um contributo que passa também pelo nosso desejo, de que venha a revelar-se importante para os professores principiante em espaço e situação de aula.

2.3. Participantes no estudo

Tendo em conta o campo de ação e o âmbito da pesquisa a desenvolver foi nossa intenção realizar uma recolha de informação o tema em estudo. Para tal, procurámos ouvir a opinião de professores, para que eles pudessem falar sobre as diferentes situações e questões

que lhes foram colocadas, gerando uma maior importância, mas também pela riqueza das informações e confidências que nos fizeram chegar, uma vez que os percursos de vida, experiências e expectativas são muito diferenciados.

Considerámos ser necessário recolher dados, com base em entrevistas e numa observação, para assim tentarmos encontrar uma variedade de respostas para o objetivo do nosso trabalho, dados esses designados por qualitativos, o que significa ricos em detalhes descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas.

Bogdan e Biklen (1994, p.16) consideram que “os elementos reunidos permitem-nos compreender de forma mais detalhada e precisa os comportamentos, as perspetivas dos sujeitos, bem assim como as suas perceções individuais”.

Ainda e a propósito da temática abordada por este estudo, Bogdan e Biklen (1994) referem que:

O termo dado, refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise. Os dados incluem matérias que os investigadores registam ativamente, tais como transcrições de entrevista e inquéritos por questionário com respostas abertas ou fechadas. Os dados são simultaneamente dados e pistas. (p.149)

Os dados por nós obtidos foram recolhidos em ambiente natural na instituição educativa (com valência de Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo e 2.º Ciclos), onde realizámos a investigação, através de pessoas que se dispuseram a participar no estudo. Na produção dos materiais necessários para a realização do trabalho, foram importantes os dados fornecidos pelos informadores-chave que consistiu na realização de entrevistas a professores do 1.º ciclo, tendo como objetivo compreender e aprofundar o tema subjacente à problemática do estudo

2.4. Instrumento de recolha de dados

Segundo os professores Ghiglione e Matalon (1998, p.14), “é importante que o investigador selecione uma forma de pesquisa, uma ou mais técnicas de recolha de dados, ou varias formas e instrumentos de registo”.

Tuckman (2000, p. 516) refere que as fontes de obtenção de dados que se podem utilizar num estudo de caso são normalmente de dois tipos: (i) entrevistas, (ii) através da observação.

A recolha de dados neste estudo foi exclusivamente feita pelo investigador e no contexto escolar, baseando-se fundamentalmente: (i) nas entrevistas (ii) na observação direta na reunião de conselho pedagógico.

Noutra perspetiva, Lincoln e Guba (1985) referem ainda que a recolha de dados deve ser interrompida quando os depoimentos começam a tornar-se repetitivos, pois nesta etapa, estes autores dizem que se atingiu o “ponto de saturação”.

A recolha de dados foi feita segundo uma abordagem qualitativa com base em contactos diretos e indiretos com os sujeitos escolhidos para a realização do estudo.

Este trabalho de investigação teve início no ano letivo 2012/2013, com a realização de uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de se encontrar autores e temas de interesse para a investigação. Procedeu-se à escolha dos sujeitos da amostra e à construção dos guiões de entrevista.

Como já foi referido, os instrumentos utilizados para a recolha de dados, nas várias etapas desta pesquisa, abrangeram duas técnicas: a entrevista e a observação.

2.4.1. Entrevista

Patton (1990, citado por Tuckman, 2000, p. 517) refere que há três tipos de entrevistas que variam entre as que são totalmente informais ou de conversação e as que são altamente estruturadas e fechadas. As entrevistas qualitativas, como referem Bogdan e Biklen (1999, p.135) variam quanto ao grau de estruturação, desde as entrevistas estruturadas até às entrevistas não estruturadas.

No entanto, este autor refere ainda que as entrevistas semiestruturadas têm a vantagem de se ficar com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos.

Neste projeto optar-se-á por realizar entrevistas semiestruturadas por parecerem mais adequadas neste contexto e por permitirem maior segurança ao investigador. Estas serão então conduzidas através de um guião onde se encontraram algumas questões gerais que serão exploradas mediante as respostas dadas pelos entrevistados. Neste contexto, Merton e Kendall (1946, citados por Bogdan & Biklen, 1994, p.134) referem que as entrevistas

qualitativas podem ser relativamente abertas, centrando-se em determinados tópicos, ou podem ser guiadas por questões gerais.

Biggs (1986, citado por Bogdan e Biklen, 1994, p. 136) refere que as boas entrevistas se caracterizam pelo facto de os indivíduos estarem à-vontade e falarem livremente dos seus pontos de vista. Por outro lado, o investigador poderá colocar questões que exigem alguma exploração de ideias. Como referem Bogdan e Biklen (1994, p.136), «as entrevistas, devem evitar perguntas que possam ser respondidas “sim” e “não”, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração».

Assim, foi realizada uma entrevista semiestruturada à diretora do Jardim-escola em estudo, com o objetivo de compreender o funcionamento pedagógico da instituição, perceber o clima organizacional, detetar modelos de organização, caracterizar a liderança da organização.

Em primeiro lugar, antes de iniciar a aplicação da entrevista, dei a conhecer ao entrevistado alguns pontos prévios. Informei: (i) o âmbito da realização do trabalho de investigação (ex: tema da investigação, trabalho de licenciatura, mestrado, doutoramento ou outro); (ii) os objetivos da investigação e a necessidade de realizar a entrevista; (iii) o modo como pretendi utilizar as informações recolhidas e difundir os resultados obtidos; (iv) a necessidade de gravar a entrevista.

Posto isto, a entrevista iniciou-se com a recolha de informações acerca do entrevistado, nomeadamente, a identificação pessoal, a formação académica e a sua situação e percurso profissional. De realçar ainda, a necessidade de registar a hora de início da entrevista e, mais tarde, do final da mesma, de modo a poder-se aferir a duração total. Realizados estes procedimentos prévios, deu-se início à entrevista propriamente dita.

No final da entrevista, o entrevistador reforçou a possibilidade do(a) entrevistado a acrescentar informações relevantes ou que não tenha mencionado durante a sua realização.

Por último, foi solicitada à entrevistada a sua disponibilidade para uma leitura posterior da transcrição da entrevista, pronunciando-se sobre a exatidão e o grau de acordo com as informações transmitidas.

Assim, antes de iniciar a entrevista, tive a preocupação de:

1. Especificar o âmbito do trabalho
2. Apresentar os objetivos da entrevista:

- i. Informe acerca dos resultados e explique a natureza confidencial e anónima da entrevista;
- ii. Recolha, tratamento e divulgação das informações. Se assim o desejar, o entrevistado poderá ter acesso à informação final;
- iii. Solicite a autorização para realizar a gravação da entrevista: realce a importância da gravação devido à necessidade de transcrever e analisar posteriormente a informação obtida;
- iv. Antes de iniciar a entrevista, saliente ao entrevistado a possibilidade de colocar dúvidas sempre que não entender bem as questões efetuadas.

Por fim, no final da entrevista:

1. Reforce a possibilidade do entrevistado acrescentar informações relevantes que não tenha mencionado durante a sua realização;
2. Verifique a disponibilidade do entrevistado para ler posteriormente a transcrição da informação recolhida com o objetivo de emitir um parecer sobre a adequação das opiniões que forneceu, corrigir eventuais erros e/ou mal-entendidos nas respostas dadas.
 - 2.1. No caso afirmativo, combine a forma de envio da transcrição da entrevista (pessoalmente).

2.4.2. Tipo de entrevista escolhida

A opção da escolha de uma entrevista semiestruturada possibilitou-nos uma recolha de dados de opinião alargada e consistente, permitindo-nos esclarecer ideias, reorganizar e aprofundar questões, em função dos objetivos propostos inicialmente.

O carácter semiestruturado proporciona um ambiente mais informal, sem a entrevista ser completamente aberta, nem guiada por um número preciso e sequenciado de perguntas.

A utilização deste tipo de entrevista poderá resultar em vantagens visto dar hipótese de recolha e análise das declarações e pontos de vista dos entrevistados, podendo também fazer a sua interpretação de uma forma comparativa.

Segundo opinião de Bogdan e Biklen (1994, p.36), “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se

perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam os tópicos em questão”.

A elaboração das entrevistas teve como pressupostos as indicações de Estrela (1994), sendo os guiões organizados, respeitando os seguintes passos: a construção de guiões, o registo das entrevistas através de um gravador, a transcrição das mesmas e por último a validação pela fonte.

As entrevistas foram divididas em blocos, orientadas segundo uma perspetiva que correspondeu aos objetivos e questões do estudo. Após a sua aplicação, considerou-se necessário a realização da transcrição completa das mesmas, a categorização das respostas dadas pelos entrevistados, procedendo-se numa fase seguinte à sua interpretação. Desta fase do trabalho, foram retiradas as principais conclusões, relacionadas com a revisão bibliográfica e objetivos do estudo e que irá ser fundamental para o capítulo da apresentação dos resultados.

Durante a realização das entrevistas tivemos sempre o cuidado de não fazer críticas ou fazer quaisquer juízos de valor, nem tão pouco, realizar durante a formulação das perguntas qualquer comentário sobre as respostas dadas às questões formuladas, procurando, tal como defende Quivy e Champenhoudt (1992, p.196), “fazer aparecer o máximo possível de elementos de informação e reflexão que sirvam de materiais para uma análise sistemática de conteúdo que corresponda, às exigências de estabilidade e de intersubjetividade dos processos”.

2.4.3. Observação

As observações realizadas são naturais em contexto de reunião de conselho escolar, para caraterizar a liderança na organização.

A investigação qualitativa dedica-se aos estudos dos processos, estabelecendo uma relação direta com os sujeitos observados.

Para Bogdan e Biklen (1994), o conceito de observação é definido de forma simples. “olhar e ver o que se passa”, até ao “estudo rigoroso e sistemático de comportamentos e situações”, apoiado em técnicas específicas e treinadas e em meios sofisticados.

No âmbito das Ciências da Educação e da pedagogia, verificamos que existem uma infinidade de significados, aceções e formas de utilização para a palavra observação, nem sempre designando conceitos semelhantes.

Evertson e Green (1986) aludem à observação enquanto conjunto de utensílios de recolha de dados e enquanto processo de tomadas de decisão (o quê ou quem observar, como observar e registar os dados, quando, onde, por quem?).

Contrariamente à investigação quantitativa, na investigação qualitativa, o investigador consegue ter uma posição de neutralidade, tratando de não alterar a realidade, analisando os dados de forma indutiva para a construção do conhecimento, numa perspectiva holística, global.

Independentemente do tipo/sistema de observação que se desenvolve, os instrumentos de observação devem permitir uma observação fiel e sensível de modalidades de comportamento. No caso concreto da nossa área de intervenção, os dados recolhidos devem fornecer informações pedagógicas úteis ao supervisor do seu comportamento, e do efeito que ele suscita nos outros.

No quadro atual da nossa sociedade, cada vez mais a educação se assume como uma preocupação prioritária, construindo-se um consenso relativamente à ideia de que o desempenho da função docente, reconhece e exige que se entenda o professor como um profissional portador de conhecimentos científico/pedagógicos e com capacidade para exercer de uma forma responsável e competente as suas tarefas profissionais.

Ao mesmo tempo que se assume o reconhecimento do professor como alguém que é dotado de saberes e competências específicas e que desempenha um papel fundamental na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, também se está implicitamente a reconhecer, que se aprende a ser professor e, que através de um processo de formação se pode construir os saberes e competências próprios da função docente.

Deste modo, assume-se a preocupação de como promover a qualidade do ensino, dependendo esta, essencialmente da qualidade da formação inicial, do apoio recebido durante a carreira, das condições de trabalho nas escolas e ainda, do “querer” individual da classe profissional e das suas conceções e crenças.

Perrenoud (1993, p. 120) defende que a formação dos futuros professores se deve basear na investigação, já que esta induz necessariamente a uma relação ativa com os saberes e com a realidade do que pretendem dar conta.

Esta ideia de formar o professor através da investigação também é defendida Estrela (1977) nos seguintes termos:

O principal objetivo num programa de formação deverá ser o de contribuir para a formação de uma atitude experimental. Só através de uma prática pedagógica de carácter científico se tornará possível infletir a atitude tradicional que reduz a pedagogia a uma arte. O professor para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar, intervir e analisar. (p.26)

Ao longo dos anos e do estudo sobre a investigação do ensino, concretamente em todos os sistemas de formação de professores, dos tradicionais aos mais atuais, a observação tem sido uma estratégia privilegiada, desempenhando um papel decisivo no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação.

A dimensão “observação” surge assim, como uma estratégia global de qualquer modelo de formação de professores. A observação, juntamente com a entrevista, é a técnica mais utilizada no âmbito da investigação qualitativa. Este método de investigação destina-se a recolher dados de forma intencional, sistemática e cuidadosa, sem interferir nem alterar a realidade, como resposta a um objetivo previamente fixado. É através de uma correta observação que se consegue uma rigorosa avaliação do processo interativo professor/aluno e através da qual se deteta as necessidades de modificação de comportamentos e atitude formativas dos docentes, negociando-se as prioridades da formação. Antes de se iniciar uma observação é preciso definir claramente os objetivos. O objeto da observação é determinado através da seleção de dados, em função dos objetivos de estudo. As principais ferramentas do observador são os seus próprios sentidos, em particular a visão e audição, os quais podem ser ampliados por via do recurso a equipamentos audiovisuais para registar, conservar e reproduzir a realidade.

Segundo Serafini e Pacheco (1990, citados em Pacheco, 1999), a observação apresenta-se como estratégia global de formação de professores e assenta em três pressupostos:

Aprender a observar para aprender a ensinar-pressuposto válido tanto na formação inicial como contínua, “a observação subordina-se a uma tomada de consciência de si

enquanto observador, das suas relações com a situação observada, da sua implicação pessoal na recolha de informações. (pp. 156-157)

Cabe ao orientador/formador, consciencializar o aluno/professor da importância da observação e utilizá-la como metodologia para a sua formação.

Só a observação pode conduzir a uma reflexão num processo de investigação. É necessário que tanto o estagiário como o professor se apodere de situações de ensino, de si próprio e dos outros, para que exista qualidade na reflexão. “Aprender a observar para poder investigar” – colocam-se aqui questões do tipo: Observar o quê? Quando observar? Que técnicas de observação?

Do exposto anteriormente, podemos concluir que a observação desempenha um papel fulcral em toda a metodologia experimental, exigindo a prática quotidiana da formação de professores uma intervenção pedagógica fundamentada pela observação.

Ao iniciar qualquer processo de investigação através da observação devemos considerar, tal como refere Estrela (1996, p.29), a definição dos objetivos da observação, que ocorrerá a partir das respostas que forem atribuídas à questão inicial – observar para quê? A definição desses objetivos permite a construção do projeto de observação, cuja construção está assente em “delimitar o campo de observação; na definição de unidades de observação e no estabelecimento de sequência comportamental”.

Após determinado o objeto da observação, surge outra questão fundamental para o projeto de investigação de observação – como observar? A definição dos objetivos e a determinação do campo de observação determinarão a estratégia a adotar.

Em concreto estamos a referir-nos a determinadas formas e meios de observação (métodos e instrumentos); a uma escolha de critérios e de unidades de registo dos dados (funcional, temporal, etc.); a uma elaboração de métodos e técnicas de análise e tratamento dos dados recolhidos (fidelidade, validade, etc.) e a uma preparação dos observadores (comparação de protocolos de observação direta e simulação de situações de observação).

No universo da formação de professores, através do processo de supervisão/observação pedagógica, pretendemos ajudar a formar melhores professores, de modo a contribuir para que melhorem as aprendizagens dos alunos, garantindo a promoção de um ensino de qualidade.

Em relação ao poder, é importante que cada professor conheça o seu. É indubitável! Se o professor detém poder, terá que saber usufruir desse poder para melhorar as suas práticas e ajudar os alunos a atingir os objetivos propostos para cada tarefa e/ou aprendizagem.

Através da observação poderemos captar as falhas, erros e, também boas práticas do exercício de um poder na docência.

O observador poderá desempenhar vários papéis dentro do contexto, ou seja, a sua participação nas situações observadas poderá variar: ser não participante (observador que permanece distanciado do objeto de estudo e não interage de forma alguma com o objeto de estudo no momento em que realiza a observação. Este tipo de técnica reduz substancialmente a interferência do observador no observado e permite o uso de instrumentos de registo sem influenciar o objeto de estudo); observador participante (observador que partilha a vida do grupo, é um membro do grupo de estudo) e auto-observação (observador que assume o papel de sujeito e objeto).

Todo o trabalho do observador requer o máximo de respeito pelos direitos individuais das pessoas. Para isso, temos de ter sempre presentes as considerações éticas necessárias à proteção das pessoas. Os princípios éticos que englobam o evitar de danos aos participantes, o consentimento informado e a forma clara e suficiente do trabalho a desenvolver. A confidencialidade e a honestidade deverão ser apanágio por todo e qualquer observador.

A observação, que iremos realizar, é uma observação direta, com o conhecimento de todos os elementos do conselho escolar, e ser-lhe-á apresentado o objetivo do estudo.

2.5. Apresentação dos instrumentos de recolha de dados

A realização deste estudo teve para nós uma intenção que se centrou na necessidade de aprofundar o conhecimento sobre qual a perceção dos professores e direção sobre o papel do supervisor nas dinâmicas organizacionais de uma escola de 1.º Ciclo com Pré-Escolar, tendo sido para isso necessário perceber a forma como os diferentes protagonistas do processo educativos valorizam e intervêm, bem assim como das dificuldades sentidas.

Consideramos que esta recolha, análise e tratamento de dados contribuiu para encontrarmos respostas para o nosso problema de investigação, bem assim como para outras questões que de uma forma direta ou indireta dele possam resultar.

Com o objetivo de proceder à recolha de dados e respeitando a metodologia de investigação qualitativa, foram concebidos para cada técnica e critérios de recolha de dados os seguintes instrumentos: um guião da entrevista.

De acordo com os instrumentos de recolha de dados a utilizar, procedemos à escolha do material de apoio tendo em conta as características, necessidades e aplicação de cada um desses mesmos instrumentos.

2.5.1. Entrevista

A aplicação das entrevistas como instrumento de recolha de dados levou à concretização de guiões de entrevistas semiestruturadas.

Na construção do guião da entrevista tivemos em consideração os seguintes objetivos:

- ❖ Compreender o funcionamento pedagógico da instituição.
- ❖ Perceber o clima organizacional.
- ❖ Entender a existência de autoavaliação e melhoria.
- ❖ Perceber a Liderança e supervisão.

As questões apresentadas no guião da entrevista semiestruturada foram as seguintes:

Quadro 1 – Guião de entrevista

Questões
<ul style="list-style-type: none">• Como é que caracteriza esta escola?• Como é que o diretor divulga a missão, a estratégia e os objetivos da escola?• Existem reuniões para tratar do projeto da escola?• Descreva-nos o processo de construção do plano anual de atividades desta escola?
<ul style="list-style-type: none">• Como é que o diretor acolhe os colaboradores?• Como é que os professores se organizam?

<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho de equipa é uma constante nesta escola?
<ul style="list-style-type: none"> • Considera que a sua instituição está preocupada em melhorar de ano para ano? • A escola faz avaliação interna? • Que sugestão dá para a melhoria desta escola?
<ul style="list-style-type: none"> • Olhando para a sua própria experiência, quais são as grandes competências ou características de liderança que deve ter para poder exercer esta profissão? • Como desafia os professores a desenvolver atividades e a participar ativamente na vida da escola? • Como é feita a supervisão aos professores? • Qual o papel dos professores cooperantes como supervisores da prática pedagógica? • Qual o impacto nesta organização escolar da existência de estagiários? • Que desafios tem esta escola na parceria com a ESE João de Deus?

2.5.2. Observação

A observação é um dos meios mais importantes na recolha de dados num estudo de natureza qualitativa. Durante as suas fases permite-nos elaborar um conjunto de notas, nas quais podemos registar observações fatorias. Estas notas revelam-se de grande utilidade quer para podermos descrever o estudo, quer para posteriormente analisarmos os dados. Esta técnica de recolha de dados pode-se dividir em observação participante e não participante, segundo a participação do investigador.

Na observação participante, o principal instrumento de pesquisa é o investigador, num contacto direto com o grupo observado, ou seja, o observador assume, de certa medida, o papel de membro do grupo, permitindo chegar ao conhecimento do grupo partindo do interior do mesmo.

A observação não participante pode tomar a forma de entrevistas e inquérito por questionário como já foi descrito anteriormente.

Neste trabalho realizámos uma observação de uma reunião de conselho escolar.

A observação foi realizada de forma estruturada, onde se registaram as ações observadas e as inferências que realizamos de acordo com os objetivos a observar e as ações desenvolvidas, através de uma grelha de observação que apresentamos no quadro 2.

Quadro 2 – Grelha usada na observação naturalista

Intervenientes	Tempo	Atividades/ Tarefas	Material	Comportamentos		Inferências
				Verbais	Não verbais	

2.6. Análise e tratamento de dados

Neste estudo, caracterizado pela sua natureza qualitativa, não podemos limitar-nos a organizar e descrever os dados recolhidos através da aplicação dos diferentes instrumentos de recolha de dados. Torna-se necessário concretizar diversos procedimentos, recorrendo a técnicas específicas para efetuar o tratamento e análise dos dados obtidos.

Assim, será pertinente recorrer a uma estrutura conceptual, de modo a possibilitar a organização dos dados em categorias específicas, que permitam estruturar e organizar o estudo qualitativo com uma maior especificidade analítica. (Afonso, 2005, p.119)

O processo crucial da investigação é certamente codificar, facultando ao investigador a possibilidade de classificar os dados e demonstrar os resultados subjacentes ao texto, ou seja, os excertos são agrupados em categorias de acordo com “(...) temas comuns e as categorias assumem um nome.” (Morse, 2007, p. 39)

Os dados recolhidos e tratados referem-se aos conceitos – unidades de análise – que foram aclarados e explicitados na Revisão da Literatura. Esses conceitos constituem questões essenciais para compreender, por parte dos sujeitos auscultados, os seus sentimentos, perceções, dúvidas e referências, relativamente ao acolhimento e integração do aluno estagiário da formação inicial na prática pedagógica.

De forma a poder codificar e organizar os dados recolhidos referentes às unidades de análise foram criados quadros, grelhas e gráficos, que permitem uma leitura sucinta, rápida e esclarecedora desses mesmos dados.

Segundo Afonso (2005, p.121), a construção de uma lista ou grelha de categorias permite a organização dos dados segundo uma hierarquia e a integração de categorias mais

específicas em categorias mais abrangentes, possibilitando o desenvolvimento de categorias e subcategorias.

Assim, para a procedermos à apresentação do tratamento de dados foram elaborados quadros de categorização das respostas abertas dos inquiridos por questionário e das entrevistas, bem como uma grelha de registo dados (ações e comportamentos) através de observação. Esses quadros são formados por quatro colunas: na primeira coluna, constam as categorias; na segunda coluna, surgem as subcategorias; na terceira coluna, destacamos a apresentação/descrição dos dados, sistematizando a análise do seu conteúdo, criando desta forma as unidades de registo (UR); na quarta coluna são apresentados os códigos específicos dos dados recolhidos e tratados, compostos por uma letra e um número, que corresponde à ordem sequencial da aplicação dos diferentes instrumentos.

Deste modo, no Quadro 3, podemos observar a designação dos códigos que foram atribuídos aos dados recolhidos e tratados.

Quadro 3 – Designação dos códigos atribuídos aos dados recolhidos e tratados

Código	Designação
E1, E2, E3, E4, E5, E6	entrevistas
O	observação

Quadro 4 – Categorização dos entrevistados

Código do entrevistado	Idade	Habilitações literárias	Profissão	Tempo de serviço
E1	34	Mestrado em C.E.– Supervisão pedagógica	Educadora	10
E2	36	Mestrado em C.E.– Supervisão pedagógica	Educadora	15
E3	42	Mestrado em C.E.– Supervisão pedagógica	Educadora	21
E4	32	Mestrado em C.E.– Supervisão pedagógica	Professora do 1º ciclo	9

E5	38	Mestrado em C.E.– Supervisão pedagógica	Professora do 1º ciclo	16
E6	48	Mestrado em C.E.– Supervisão pedagógica	Professora do 1º ciclo / Diretora de escola	26

No quadro 5 apresentam-se as categorias de significação, da entrevista e da observação, que emergiram dos conceitos elucidados na Revisão da Literatura, e dos que emergiram ao longo da recolha dos dados, na fase de contacto com o campo de trabalho, durante as entrevistas realizadas, como também através da observação naturalista efetuada durante a reunião de conselho escolar.

Quadro 5 – Categorias e subcategorias de significação.

Categorias	Subcategorias
1 - Funcionamento pedagógico da instituição	1.1 Caracterização da escola 1.2 Divulgação da missão, estratégia e objetivos de escola 1.3 Elaboração do projeto de escola / plano anual de atividades
2 - Clima organizacional	2.1. Como são acolhidos os colaboradores 2.2. Como se processa a organização entre os professores 2.3. Trabalho de equipa
3 - Autoavaliação e melhoria	3.1. Práticas para melhoria anual 3.2. Avaliação interna 3.3. Sugestões de melhoria
4- Liderança e supervisão	4.1. Competências/ características de liderança 4.2. Papel / Desafios do professor cooperante

	4.3. Impactos da presença de alunos estagiários na escola
--	---

A categorização dos conteúdos que despertaram maior interesse ao longo do estudo permitiu-nos não só antever quais as características dos intervenientes do estudo, mas principalmente a melhor forma de interagir com eles no sentido de obter as informações necessárias a fim de poder chegar a algumas conclusões e poder responder às questões colocadas no âmbito da investigação.

Para encerrar este capítulo do nosso estudo, podemos acrescentar que a pesquisa bibliográfica por nós realizada, bem como a recolha e tratamento de dados, se realizaram de uma forma constante, e ordenada ao longo do processo de investigação.

CAPÍTULO 3 – ÂMBITO DA PESQUISA

O âmbito da pesquisa foi escolhido com base na informação que se pretendia angariar e tratar. Estando perante objetivos que versam sobre o processo de autoavaliação, era importante escolher o campo de trabalho onde se desenvolveria a pesquisa, e também os momentos nos quais se estabeleceria contacto com o campo de trabalho e os intervenientes do estudo.

De modo a caracterizarmos o âmbito da pesquisa, pesquisámos e analisámos alguns documentos que forneciam a informação necessária para conhecer e explanar dados indispensáveis para proceder à descrição e caracterização do campo e do alvo do presente estudo.

Como explicam Bogdan e Biklen (1994, p.113), a forma que a massa dos investigadores qualitativos utilizam para recolher os dados é o trabalho de campo. Este trabalho de campo exige da parte do investigador encontrar-se com os sujeitos, passar muito tempo no território dos mesmos, o que no nosso caso significou passar algum tempo na escola, ou seja, estar presente em momentos cruciais, como por exemplo o momento em que os professores lançaram as classificações dos seus alunos.

Depois de estabelecida a confiança necessária para que os sujeitos falassem sobre as suas tarefas profissionais, foi importante registar, “de forma não intrusiva” como advertem Bogdan e Biklen (1994, p.113), o que ia acontecendo e recolher outros dados descritivos.

Uma das características dadas a conhecer por Bogdan e Biklen (1994, p.113), que mais sobressaiu na nossa ação como investigadores foi o facto de termos estado em contacto com os sujeitos, não como uma pessoa que sabia tudo, mas como alguém que queria aprender.

3.1. História da Instituição

O centro educativo onde vai decorrer o estudo é um de muitos que pertencem a uma associação, que iniciou o seu percurso pedagógico, em 1882, por iniciativa do mecenas Casimiro Freire, com as Escolas Móveis.

Quando 80% da população portuguesa era iletrada, tornou-se urgente combater esse analfabetismo. Assim, e utilizando um Método próprio de ensino. Conseguiu-se alfabetizar, desde a sua fundação até 1920, vinte e oito mil adultos e crianças.

Este movimento foi acompanhado por diversas personalidades, como Bernardino Machado, João de Barros, Jaime Magalhães Lima, Francisco Teixeira de Queiroz, Ana de Castro Osório, Homem Cristo, entre outros. Em volta do nome do grande Lírico, autor da Cartilha Maternal, juntaram-se muitos professores, intelectuais, artistas e construtores que lançam os verdadeiros alicerces da Pátria”.

Em 1908, passou a designar-se “Associação de Escolas Móveis pelo Método Bibliotecas Ambulantes e Jardins-Escola”.

Decorria o ano 1911, foi aberto em Coimbra o primeiro Jardim-Escola. Uma vez, que sentia a necessidade de espalhar e tornar duradoura a obra de instrução. E esse modelo vingou. Até 1953, foram criadas 11 Jardins-Escola.

Em 1917, foi inaugurado o Museu com o nome do Poeta-Educador, projeto de Escola-Monumento (da autoria de Raul Lino e hoje classificado património nacional), ao qual se congregaram copiosos intelectuais e artistas, entre os quais João de Barros e Afonso Lopes Vieira.

A partir de 1920, a Associação de Jardins-Escola avolumou o número de alfabetizados através do seu Método com mais cento e trinta e cinco mil, seiscentas e quarenta crianças. Esse ano fica marcado pelo início da formação de Educadores de Infância, mas só em 1943 seria fundado, com carácter sistemático, o primeiro Curso de Didática Pré-Primária.

Duas décadas mais tarde, dá-se início aos Curso de Auxiliares de Educação Infantil (que viria a ser extinto em 1980), com o objetivo de dotar os estabelecimentos com pessoal qualificado, para que as crianças não estivessem entregues a vigilantes sem qualquer tipo de qualificação especializada.

Foi durante o Estado Novo, mais propriamente em 1936, com a ordem de encerramento da escola do Magistério Primário, que ficou bem patente a grandiosidade e respeito pela obra desta Instituição (hoje Instituição Particular de Solidariedade Social – IPSS), dedicada à Educação e à Cultura. O ministro Carneiro Pacheco, não se atreveu, dado o peso e o reconhecimento públicos desta Instituição, a encerrá-la, reconhecendo, no Decreto-Lei n.º 26893/1936, de 15 de agosto, o respeitoso projeto de responsabilidade e honestidade dessa instituição.

Foi este o reconhecimento público do trabalho do seu fundador, que de si próprio dizia ironicamente: Depois de João Sem-Medo e de João Sem-Terra, eis aqui o João Sem-Nome. Era nesta modéstia, que se revia o pedagogo que já à época defendia: “É preciso que o povo saiba ler e escrever, é preciso motivar os políticos para a execução desses princípios. Eleito deputado por duas vezes (em 1913 e 1915), o nosso mecenas exerceu ainda os cargos de Governador Civil, de Ministro da Instrução Pública e de Ministro do Trabalho. Mais tarde verificou-se um novo ponto alto da história da instituição, decorria o ano de 1988, através de um diploma legal, o Decreto-Lei n. °408/88, de 9 de novembro, entrou em funcionamento a Escola Superior de Educação da mesma instituição, onde era ministrado os cursos de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo.

A Escola Superior é uma entidade sem fins lucrativos. É propriedade da Associação de Jardins-Escola (Instituição Particular de Solidariedade Social – IPSS). Com origem da reconversão do Curso de Didática Pré-Primária, este foi o primeiro e durante muitos anos, o único a formar Educadores de Infância em Portugal, emprestando um contributo indubitável no desenvolvimento da Educação Infantil. Foram criados os cursos de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Básico 1.º Ciclo, elaborados por um conjunto de doutores em Ciências da Educação, aos quais se juntaram os Cursos de Estudos Superiores Especializados, CESE em Investigação em Educação, Gestão Escolar e Desenvolvimento Pessoal e Social.

A atenção que dedica à pesquisa e à formação permanente dos alunos (e antigos alunos) é notória, não só na criação dos Cursos de Estudos Superiores Especializados, designadamente o de Investigação em Educação, como nas disciplinas desta área ministradas em todos os cursos, e nas 41 publicações e vídeos editados pela Escola, divulgando os trabalhos de investigadores nacionais e estrangeiros. São convidados todos os anos, personalidades nacionais e estrangeiras ligadas às Ciências da Educação, para trabalharem com os alunos.

A partilha de ideias, o conhecimento de novas experiências, sempre com o objetivo de contribuir para a formação permanente, faz com que se realize, por norma, todos os anos, pelo menos três viagens de estudo a centros educativos, em Portugal e no estrangeiro, abertas a professores, alunos e antigos alunos.

Outro desafio se encontra em curso: a colaboração no desenvolvimento nas áreas das Ciências da Educação com a África Lusófona. Por solicitação de governos dos

PALOP, nomeadamente, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe, tem sido possível dar formação a professores, em Língua Portuguesa, em Matemática e em Gestão e Administração Escolar, dos referidos países.

A Associação de Jardins-Escola e a Escola Superior de Educação têm ao seu serviço 973 pessoas, entre educadores, professores, auxiliares de educação e outros colaboradores, cuja atividade se reparte pela ESE e por 42 Jardins-escola, distribuídos pelo País.

Desde a fundação das Escolas Móveis pelo seu Método próprio e posteriormente dos Jardins-escola com o mesmo nome, foram matriculadas aproximadamente 200 mil crianças.

3.2. Caracterização do campo

O Jardim-Escola onde se realizou este estudo é o terceiro mais antigo dos 39 centros pedagógicos que constituem a Associação de Escolas, tendo sido aberto ao público em 1915, mas com inauguração oficial em 1917.

Durante dois anos que decorreram até à sua inauguração oficial, a escola esteve em funcionamento pleno. O atraso na sua inauguração ficou a dever-se ao facto de se ter pretendido associar a inauguração do Jardim Escola ao Museu da Associação de Escolas cujas obras só foram concluídas em 1917.

Fundado em 1915, este centro pedagógico é o mais antigo de Lisboa. O Jardim-Escola fica no centro de um triângulo constituído pelos bairros de Campo de Ourique, Lapa e S. Bento.

Foi escolhido como campo da nossa investigação um dos Jardins-Escola pertencentes a uma instituição de educação, que, por sua vez, constitui uma Associação de Jardins-Escolas. Como atrás por nós já referido, foi fundado em 1915 e está situado na freguesia de Santa Isabel, Concelho e Distrito de Lisboa.

O projeto do Jardim-Escola é da autoria do arquiteto Raul Lino, mas posteriormente, em 1975, foi construído um segundo módulo de arquitetura indiferenciada, que foi sendo alvo de algumas alterações que se ajustaram às necessidades surgidas até finais de 2002. O

estado de conservação do imóvel é razoável, considerando a sua idade, para tal tem contribuído os trabalhos de recuperação e melhoramentos que tem vindo a ser realizados nos últimos anos.

O Jardim-Escola é constituído por dois módulos de arquitetura diversa. Um primeiro módulo construído em 1915 da autoria do Arquiteto Raul Lino e um segundo módulo construído em 1975 de arquitetura indiferenciada que tem vindo a ser alvo de reformas. O estado de conservação do imóvel pode ser considerado razoável considerando a idade e os trabalhos de conservação e melhoramento que têm sido realizados nos últimos anos.

O edifício possui doze salas de aula, um salão, um ginásio, uma biblioteca, uma sala de informática, um gabinete médico, uma sala de professores, uma sala multiuso (onde decorrem nomeadamente, as aulas de Educação Musical), um gabinete de Direção, uma secretaria, um refeitório, uma cozinha, três despensas, uma sala de material de educação física, um vestíbulo, cinco zonas de casas de banho para crianças, quatro zonas de casas de banhos de adultos (1 deficientes) e dois espaços exteriores de utilização polivalente.

São ainda utilizados os laboratórios, o ateliê de Cerâmica, a sala de informática e o ginásio da Escola Superior.

O Jardim-Escola está equipado com mobiliário, material didático, informático e ginnodesportivo em quantidade considerável e globalmente em bom estado de conservação.

3.3. Projeto de Proximidade

3.3.1. Princípios e valores

Caracterizado pelo desenvolvimento de um modelo próprio da Associação a que pertence, o Jardim-Escola é orientado por grandes princípios de solidariedade, de entreajuda, de convívio, de pesquisa e formação permanente. É uma organização projetada à escala humana, na qual se atribui grande importância à vertente humanista e se procura viver em família – a grande família daqueles que se ocupam da Criança e do seu desenvolvimento integral e harmonioso.

Dentro do espírito da sua metodologia, as atividades da Escola desenvolvem-se de acordo com princípios fundamentais. Reconhecendo e fomentando o direito à educação como garantia de igualdade de oportunidades de sucesso; o respeito vivido pela

multiculturalidade, o cuidado pela garantia de desenvolvimento de relações democráticas e pluralistas; o desenvolvimento de um clima relacional favorável a todos os elementos da comunidade educativa.

Recebendo com uma regularidade diária, formandos provenientes da sua escola superior, o Jardim-Escola “transforma-se” num espaço pedagógico por excelência para a prática dos futuros docentes, sob a orientação das docentes que compõe o seu quadro profissional, que auxiliam e apoiam na sua “confrontação” com a realidade segundo as linhas do método, colocando ao seu dispor a sua experiência. A formação dos futuros docentes com base na sua metodologia, traduz-se numa integração mais eficaz e menos morosa na sua cultura organizacional, retirando daí os dividendos necessários a uma melhoria da qualidade.

Consciente dos desafios que tem pela frente e da agressividade e competitividade das sociedades cada vez mais globalizadas, são traçados objetivos na garantia da instrução e formação cívica e moral dos alunos, assente numa verdadeira Educação para a Paz e para a Cidadania, é feita uma aposta nas crianças e na formação dos seus educadores/professores, progredindo em direção ao futuro, com base em valores intemporais de valores, tolerância, respeito e igualdade na diversidade.

3.3.2. População escolar

A escola onde se desenvolveu este estudo tem no ano letivo 2012/2013 matriculados 49 alunos sendo 178 do ensino pré-Escolar, 221 no 1.º CEB e 40 que frequentam o quinto ano e do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

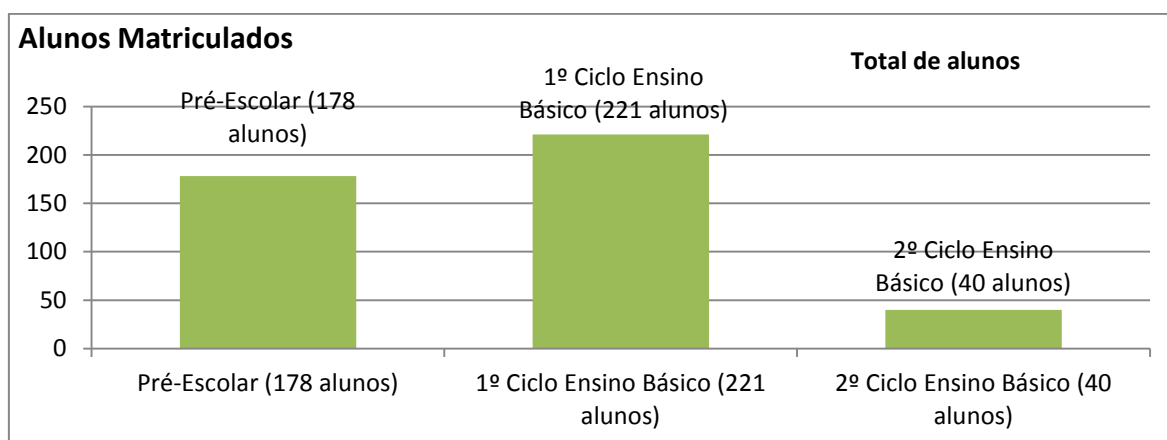


Figura 1- Alunos Matriculados

A escola tem um quadro constituído por 32 docentes sendo: 8 Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, 6 Educadores do Ensino Pré-Escolar, 5 Professores de Atividades Extra Curriculares, 3 Professores de apoio educativo, 5 Professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico e uma Diretora.

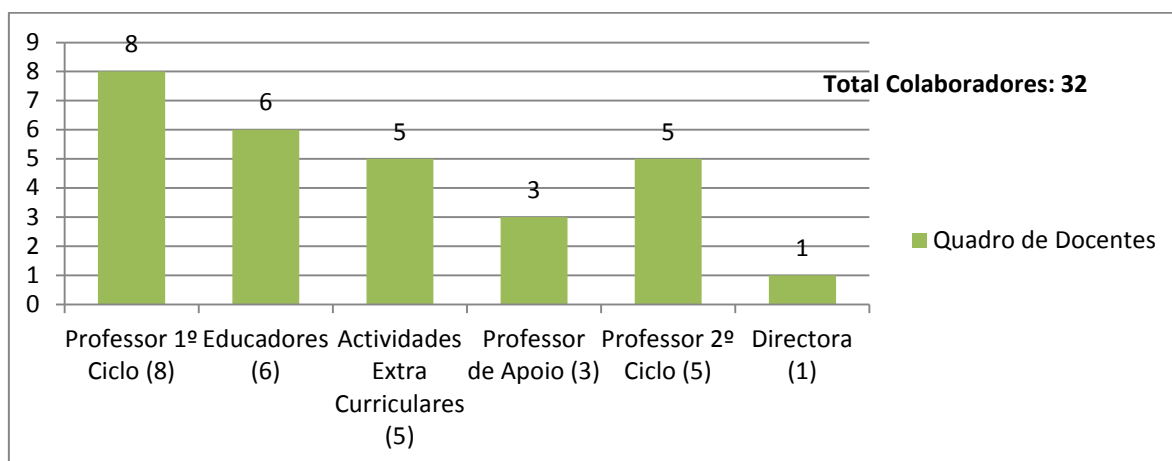


Figura 2 - Quadro de Docentes

A Direção do Jardim-Escola é dirigido por uma Diretora, seis Educadoras e oito Professores, que têm um estatuto de professores titulares de sala que assumem também as funções de docentes orientadores de estágio da pratica pedagógica dos discentes da Escola Superior de Educação João de Deus. Todo o corpo docente tem um grau de formação de nível superior.

Como pessoal auxiliar e administrativo, o Jardim Escola tem ao serviço os seguintes colaboradores:

Um funcionário administrativo, um auxiliar de ação educativa, uma cozinheira e treze funcionários auxiliares.

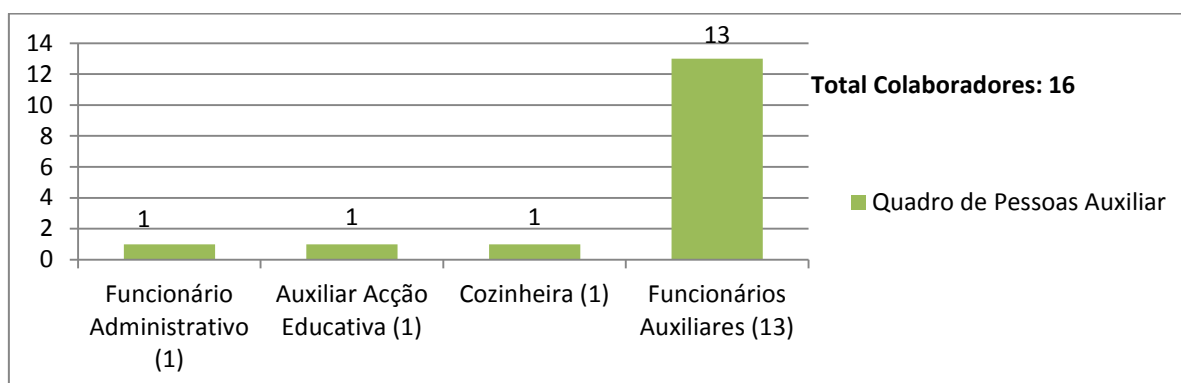


Figura 3 - Quadro Pessoal Auxiliar

3.3.3. Relação Escola e Escola Superior de Educação

Uma das funções deste Jardim Escola é receber diariamente e de forma continuada alunos da Escola Superior de Educação que ali encontram um espaço pedagógico e um quadro de docentes especializado que com a sua experiência e saber contribuem para a formação dos futuros docentes, com base na sua metodologia o que se traduz numa aprendizagem mais eficaz e mais rápida, contribuindo para a formação de melhores e mais capacitados professores e educadores.

Alguns dos alunos da ESE escolhem este Jardim Escola para ali realizarem as horas definidas para a realização das suas práticas pedagógicas, podendo também escolher outras escolas com quem a instituição de ensino superior estabeleceu protocolos de cooperação. Os alunos em situação de estágio acompanham todas as atividades realizadas pelo grupo de crianças, da sala onde estão inseridas.

Todos os alunos estagiários dos diferentes cursos, referidos anteriormente, devem participar e envolver-se em outras atividades que a escola promova, cabendo aqui referir o importante apoio na organização e direção de atividades extra curriculares no âmbito da educação física realizadas ao longo do ano letivo e que faremos referência de forma mais pormenorizada noutro ponto deste capítulo.

Este triângulo formado por professores, estagiários e alunos do jardim-escola, traduz-se em bons resultados no aproveitamento, quer dos alunos do jardim-escola, quer dos alunos da Escola Superior de Educação, uma vez que toda a dinâmica criada contribui para uma melhor satisfação e evolução na aprendizagem dos alunos. Como prova desta experiência estão os bons resultados obtidos ao longo dos muitos anos de existência destas Instituições.

3.3.4. Relação Escola e Família

As relações que se estabelecem entre o jardim-escola e as famílias dos alunos que o frequentam, assumem uma outra expressão social que era desconhecida algumas décadas atrás e que muito tem vindo a ser melhorada. Acresce ainda referir que a instituição e o seu

corpo docente reconhecem e têm consciência de que uma maior proximidade e cooperação entre as famílias e a escola onde trabalham, resultam num melhor clima relacional e, conseqüentemente, num melhor desempenho escolar dos seus alunos e docentes.

Numa perspectiva centrada numa escola aberta em que todos possam ter uma palavra, esta escola na sua organização desenvolve um conjunto de práticas que passam por uma participação de toda a comunidade educativa e que passamos a descrever:

- A escola constitui-se como um espaço aberto onde os pais podem entrar sempre que o desejarem;
- Encontram-se definidos dias e horas de atendimento para que os pais possam conversar com os professores dos seus filhos e diretora;
- São realizadas reuniões de turma (uma por período) onde são analisados os resultados obtidos pelos alunos;
- São realizadas reuniões gerais com a presença de todos os pais e corpo docente;
- Realização da festa de Natal com a participação de toda a comunidade educativa;
- Realização de vários concursos em que os pais são chamados a participar e a colaborar.
- Participação dos pais em atividades/aulas transmitindo aos alunos as suas experiências de vida.
- Dia da escola aberta (uma vez por período) em que os pais participam e acompanham os seus filhos nas suas atividades diárias;
- Festa de alunos finalistas;
- Viagem de finalistas;
- Atividades desportivas com a participação de alunos, pais e corpo docente (encerramento de ano letivo);
- Festa convívio das famílias (encerramento do ano letivo);

3.3.5. Organização Institucional

O jardim-escola, no seu projeto educacional, tem definido no seu programa e plano anual de atividades estratégias de funcionamento comuns a todos os professores, bem

assim como um tema transversal a todas as disciplinas que vai sendo trabalhado ao longo do ano letivo.

O jardim-escola tem um conselho escolar que reúne mensalmente em período pós laboral, sendo essa reunião convocada pela diretora, com carácter obrigatório e com a presença de todos os docentes que exercem funções no Jardim Escola.

Todo o corpo docente trabalha de forma individual e coletiva para a construção de estratégias de intervenção conjunta visando respostas e soluções para as diferentes situações e problemas, planeamento de atividades e definição de estratégias de intervenção.

O jardim-escola tem as seguintes valências de ensino: Pré-Escolar, 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, Estágio de Educadoras e Professores.

Como já foi referido noutro capítulo deste trabalho existem no Jardim Escola atividades de âmbito curricular, não curriculares e extracurriculares. As atividades organizadas no âmbito das diferentes disciplinas respeitam os programas superiormente definidos bem assim como as planificações existentes para as diferentes disciplinas.

As atividades curriculares da Educação Pré-Escolar estão claramente definidas em todas as planificações anuais das três classes existentes.

- Viveirinho – 3 anos
- Viveiro – 4 anos
- Pré-Primária – 5 anos

As atividades curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico encontram-se também definidas nos programas bem assim como as respetivas planificações dos quatro anos de escolaridade (1.º ao 4.º ano).

Áreas disciplinares de frequência obrigatória (a):

- Português
- Matemática

- Estudo do Meio
- Expressões:
 - Artísticas;
 - Físico-Motora.

Áreas não disciplinares (b):

- Apoio ao Estudo.

Disciplina de frequência facultativa (c):

- Educação Moral e Religiosa.

Atividades de enriquecimento curricular (d):

- Atividades de carácter facultativo incluindo uma possível iniciação a uma Língua Estrangeira e os Métodos Quantitativos;
- Área de projeto;
- Estudo acompanhado;
- Educação para a cidadania.

As atividades do 2.º Ciclo do Ensino Básico encontram-se definidas nos programas bem assim como as respetivas planificações existentes para os quatro anos de escolaridade (5.º e 6.º anos).

Línguas e Estudos Sociais:

- Português;
- Inglês;
- História e Geografia de Portugal.

Matemática e Ciências:

- Matemática;
- Ciências Naturais.

Educação Artística e Tecnológica:

- Educação Musical;
- Educação Tecnológica;
- Educação física.

- Educação Moral e Religiosa de frequência facultativa
- Apoio ao Estudo
- Assembleia de turma (semanal 45 minutos).

A escola tem à disposição dos seus alunos as seguintes atividades de âmbito extra curricular:

- Dança Educativa;
- Xadrez;
- Taekwondo;
- Ateliê da Expressão Corporal e Dramática,
- Inglês;
- Ateliê de Estudo Acompanhado;
- Teatro;
- Inteligência Emocional;
- Expressão Plástica;
- Orquestra;
- Ateliê de informática.

Consideramos portanto uma escola com uma oferta curricular e extra curricular acima da média nacional, podendo os alunos que a frequentam optar por uma grande variedade de atividades extra curriculares.

CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Neste capítulo interpretamos e apresentamos os dados que obtivemos, a partir da aplicação dos vários instrumentos de recolha de dados: observação e entrevistas.

Esta análise é realizada de forma indutiva, pois o que se propõe é compreender a questão da investigação e responder às perguntas colocadas a partir dessa questão, e não testar hipóteses.

A análise e interpretação dos dados só é possível se estes estiverem organizados e categorizados, de modo que vão ser apresentados de acordo com as categorias de significação estipuladas no 2.º capítulo – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO; categorias essas que advém dos conceitos iluminados na capítulo 1 – REVISÃO DA LITERATURA.

Como já foi explicado nos critérios de rigor dos dados recolhidos, esta análise e interpretação é realizada com base na triangulação de dados de modo a aumentar a credibilidade do estudo. Assim sendo utilizam-se diferentes fontes de informação.

As entrevistas realizadas e a observação levada a cabo permitiram obter dados que foram classificados e organizados por categorias, das quais derivam algumas subcategorias, situando os conceitos e hierarquizando-os de acordo com o quadro teórico.

4.1. Categoria “Funcionamento pedagógico da instituição”

A categoria funcionamento pedagógico da instituição engloba três subcategorias: (i) Elaboração do plano anual de atividades; (ii) divulgação da missão, estratégia e objetivos de escola; (iii) caracterização da escola. No (quadro 6) apresentamos as respostas dos entrevistados relativamente às subcategorias acima identificadas.

4.1.1. Subcategoria “elaboração do projeto de escola / plano anual de atividades”

Quadro 6 – Categorização das respostas às entrevistas “Elaboração do projeto de escola / plano anual de atividades”

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Funcionamento pedagógico da instituição	Elaboração do projeto de escola / plano anual de atividades	“Não sei...o projeto é entregue já feito...”(UR015)	E1
		“o tema é escolhido por unanimidade, por todos os elementos do conselho escolar, depois é elaborado por alguns membros do corpo docente e posteriormente aprovado, em conselho escolar.”(UR016)	E2
		“O plano anual de atividades é feito em conselho escolar. A diretora da escola propõe algumas atividades para serem realizadas (visitas de estudo, ações de formação, entre outras). Os docentes também podem escolher atividades a realizar com a sua turma. São também decididas em conselho escolar, os testes reguladores do 1.º ciclo e também outras atividades realizadas durante esse período escolar.”(UR017) “Existem algumas reuniões para tratar do projeto de escola mas deveriam ser mais estruturadas de forma a conseguir planejar e organizar de um modo mais adequado o referido projeto. Acho que deveríamos ter um tempo específico para tratarmos com calma o projeto e não temos, temos um dia em que de manhã reunimos o grupo docente e à tarde com o par pedagógico o que é francamente pouco.” (UR018)	E3
		São feitas sugestões pelo corpo docente no início do ano letivo e depois ao longo do mesmo vão sendo feitos reajustes de acordo com os objetivos e temas da escola.” (UR019) “É Falado em reuniões de conselho escolar no início do ano e depois no meio do 2.º período.”(UR020)	E5
		“Tendo em conta a planificação anual que temos de cumprir, 1.º Discutimos com o par pedagógico o que queremos fazer, depois olhamos para a planificação para conjugar com a nossa vontade, e por fim propomos em conselho escolar onde será aprovado ou não tendo em conta o PA do ano anterior dessa mesma turma e o que se prevê para o ano seguinte.”(UR021)	

		<p>“eu não concordo com a construção do plano anual de atividades no início do ano letivo. Este plano deve ser flexível e deve ser feito ao longo do ano letivo. Existem determinadas atividades que se podem agendar no início do ano, mas a maioria não. Isto porque vão sempre surgindo atividades interessantes ao longo do ano e se o plano estiver completamente feito, essas atividades já não têm espaço. Hoje em dia, também temos de ter em atenção o custo das atividades para não sobrecarregar os encarregados de educação, ou seja, existem inúmeros fatores que eu considero que impossibilitam um plano de atividades feito em setembro. Portanto eu tento construí-lo trimestralmente. Na maioria das vezes são os professores que escolhem as atividades que pretendem” (UR022)</p>	E6
--	--	---	----

A partir da análise dos dados percebemos que a elaboração do projeto de escola tem pouca participação dos docentes como refere o entrevistado E1 “não sei...o projeto é entregue já feito...” (UR015) e como confirma o E2 que sugere que “(...) é elaborado por alguns membros do corpo docente e posteriormente aprovado em conselho escolar (...) (UR016). Percebe-se, no entanto, que o tema é escolhido (...) por todos os elementos do conselho escolar (...) (UR016) mas que a sua elaboração não tem a participação de todos.

O entrevistado E3 refere que isso deve-se ao facto de apesar de “existirem algumas reunião para tratar do projeto de escola (...) estas (...) deviam ser mais estruturadas de forma a conseguir planear e organizar de um modo mais adequado(...) (UR018).

No que toca ao plano anual de atividades, o entrevistado E6 refere que “não concorda com a construção do plano anual de atividades no início do ano letivo (...)” (UR022) por considerar que este deve ser “(...) flexível e deve ser feito ao longo do ano letivo (...) (UR022). No entanto pode-se confirmar que este é realizado sempre em conselho escolar e com a participação de todos como afirma o entrevistado E2 que refere “(...) é feito em conselho escolar(...) a diretora propõe algumas atividades para serem realizadas (...) os docentes também podem escolher atividades a realizar com a sua turma.” (UR017). Na mesma linha de pensamento, o entrevistado E3 alude que “são feitas sugestões pelo corpo docente no início do ano letivo e depois ao longo do mesmo vão sendo feitos reajustes de acordo com os objetivos (...) (UR019).

4.1.2. Subcategoria “Divulgação da missão, estratégia e objetivos da escola”

Quadro 7 – Subcategoria “divulgação da missão, estratégia e objetivos da escola”.

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Funcionamento pedagógico da instituição	Divulgação da missão estratégica e objetivos de escola	“a missão, a estratégia e os objetivos tem vindo a ser definidos ao longo dos tempos pela associação em que está inserida. O diretor apenas se limita a cumprir e a fazer cumprir-los” (UR010)	E1
		“Através de reuniões com todo o pessoal docente, realizadas mensalmente, e onde são debatidas e articuladas estratégias e objetivos a atingir quer pelos nossos alunos quer por todos os docentes. São também enviadas para casa dos nossos alunos, circulares com todas as informações referentes à vida escolar dos alunos que frequentam esta escola. Os pais têm também com regularidade reuniões de pais com os educadores e professores dos filhos.” (UR011)	E2
		“Através de uma reunião, reuniões onde estão presentes todos os elementos do corpo docente, acho que devia haver uma com todos os funcionários, esta reunião é feita no início do ano letivo, mas deveria haver outras ao longo do ano para irmos ajustando e avaliando os objetivos, monitorizando estratégias e objetivos, para em conjunto e modo coordenado alcançar os objetivos e cumprir com a missão.” (UR012)	E3
		“Através de circulares internas e reuniões, pedindo muitas vezes a nossa opinião e a nossa colaboração, mas limitada a uma estratégia já existente.”(UR013)	E5
		“Estas divulgações são transmitidas através do projeto educativo, nas reuniões de conselho escolar, quando os funcionários iniciam o seu percurso profissional na instituição, nas reuniões de encarregados de educação e em todas as situações que surjam e seja pertinente divulgá-las.” (UR014)	E6

Quando questionados como se processa a divulgação da missão, estratégia e objetivos de escola os entrevistados são unânimes em afirmar que esta, internamente, é feita “através das reuniões” E2 (UR11), E3 (UR012) E5 (UR013) e E6 (UR014). Reuniões essas, onde, segundo o mesmo entrevistado, “ são debatidas e articuladas estratégias e objetivos a atingir pelos alunos” (UR011).

No entanto, o entrevistado E3 aponta o facto de haver uma carência nessa divulgação e refere que “devia haver uma com todos os funcionários” (UR012). Salienta

ainda que “esta reunião é feita no início do ano letivo, mas deveriam haver outras ao longo do ano para irmos ajustando e avaliando os objetivos, monitorizando estratégias e objetivos, para em conjunto e de modo coordenado alcançar os objetivos e cumprir com a missão” (UR012)

O entrevistado E1 esclarece que “ a missão, a estratégia e os objetivos tem vindo a ser definidos ao longo dos tempos pela associação em que está inserida. O diretor apenas se limita a cumprir e a fazer cumprir-los.” (UR010).

Relativamente à divulgação externa, percebemos que existe um sistema relativamente formal como refere o entrevistado E2 “são também enviadas para casa dos nossos alunos, circulares com todas a informações referentes à vida escolar dos alunos” (UR011).

4.1.3. Subcategoria “Caracterização da escola”

Quadro 8 – Subcategoria “caracterização da escola”

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Funcionamento pedagógico da instituição	Caracterização da escola	“tenta ser organizada dentro do que é possível...” (UR001)	E1
		“caracteriza-se como sendo um escola secular e portanto organiza-se de forma convencional, um diretor que depende do presidente da associação e que por isso tem pouco raio de ação”(UR005)	E2
		“ considero que é uma organização que funciona relativamente bem em termos organizacionais” (UR002) “Embora haja um clima de confiança e de respeito e de partilha de informação penso que deveriam existir estruturas formais de organização e comunicação” (UR003) “ Não há uma definição de um plano no início do ano letivo para os docentes e não docentes” (UR004)	E3
		“Ao nível da sua organização poderemos considerar uma escola tradicional simples, o diretor da associação decreta as diretoras fazem cumprir”(UR006)	E4

	<p>“Em termos organizacionais esta escola está inserida numa associação centenária e portanto tudo o que é orgânica geral vem da sede(...)em situações pontuais a diretora toma decisões e é sua a palavra final. (UR007)</p> <p>“Em termos comunicacionais, as grandes linhas vem da sede através das circulares, nós limitamos a cumprir as diretrizes que vêm de fora, essa comunicação é feita através de circulares internas ou de pequenas/mini reuniões relâmpago com todo o pessoal docente, sempre que necessário. Para além disso temos uma reunião pedagógica todos os meses onde somos informados do que se irá passar nos próximos tempos e fazer balanço do que foi feito anteriormente. (UR008)</p>	E5
	<p>“Esta escola, em meu entender, funciona bem, podendo no entanto funcionar melhor como é óbvio (...) existem limitações externas e internas que condicionam o seu funcionamento do dia a dia.” (UR009)</p>	E6

O fator que sobressai mais sobre a caracterização da escola, em termos organizacionais, é a percepção clara dos entrevistados de que a escola é organizada, mas com margem para melhorar, como refere o entrevistado E1 “(...) organizada dentro do que é possível...”(UR001) ou como confirma o entrevistado E3 que diz que “funciona relativamente bem em termos organizacionais” (UR002). Na mesma linha de pensamento, o entrevistado E6 refere que “(...) em meu entender, funciona bem, podendo no entanto funcionar melhor” (UR009).

Esta noção de que funciona bem, mas poderia funcionar melhor deve-se ao facto de depender diretamente de uma associação que dita as regras como refere o entrevistado E4 “(...) o diretor decreta as diretoras fazem cumprir.” (UR006) esta afirmação é alicerçada pela afirmação do entrevistado E5 que diz que “(...) esta escola está inserida numa associação centenária e portanto tudo o que é orgânica geral vem da sede (...) em situações pontuais a diretora toma decisões(...) (UR007)

As respostas dos nossos entrevistados vão de encontro ao que Hutmacher (1992) sugere, que a organização “é um coletivo humano coordenado, orientado por uma finalidade, controlado e atravessado pelas questões de poder”.

4.2. Categoria “Clima organizacional”

A categoria clima organizacional engloba três subcategorias: (i) Como são acolhidos os colaboradores; (ii) como se processa a organização entre os professores (iii) trabalho de equipa;

4.2.1. Subcategoria: como são acolhidos os colaboradores

Quadro 9 – Subcategoria “como são acolhidos os colaboradores”.

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
<p>Clima organizacional</p>	<p>Como são acolhidos os colaboradores</p>	<p>“deixo bem claro que nesta escola se trabalha muito e podem sempre contar comigo para o que necessitarem. No início dou-lhes espaço e tempo para se poderem adaptar e depois começo a ser um pouco mais exigente.”(UR023)</p>	<p>E6</p>
		<p>“Dando-lhes as boas vindas e deixando à vontade para que tu peças tudo o que necessites, embora por experiência própria a quem recorremos é ao par pedagógico e não à diretora” (UR024)</p>	<p>E5</p>
		<p>“não sei como acolhe, fui acolhida por outro diretor” (UR025)</p>	<p>E4</p>
		<p>“Acolhe na reunião de ano letivo, previamente costuma haver uma reunião individual, nessa do início do ano letivo é apresentado o colaborador ao restante corpo docente e ao seu par pedagógico e tem conhecimento da estrutura organizacional passa a conhecer a missão objetivos estratégias mas de uma forma informal.”(UR026)</p> <p>“Devia haver a implementação de um guião orientador do novo docente como forma de regulação da sua componente profissional, valorizando a vertente comunicacional e relacionando entre os intervenientes. Desta forma proporcionar a perspetiva global do trabalho a desenvolver na instituição fortalecendo uma visão partilhada da dinâmica organizacional da instituição.”(UR027)</p> <p>“Devia igualmente haver um modelo de monitorização acompanhamento e avaliação do novo docente, promovendo experiências de partilha reflexiva e proporcionar sobre o seu desempenho.” (UR028)</p>	<p>E3</p>

		“No primeiro dia do mês de setembro, todos os docentes desta escola têm uma reunião, onde são debatidos vários assuntos. Aí, a diretora apresenta os novos elementos do conselho escolar, e os restantes elementos. Fala um pouco do percurso anterior do novo elemento, e por fim dá as boas vindas, disponibilizando-se para ajudar este(s) novo(s) elemento na escola.” (UR029)	E2
		“Eu quando entrei neste jardim – escola fui muito bem recebida pelo diretor da altura(...)tenho uma relação de amizade e confiança com a direção.” (UR030)	E1

Em relação à forma como são acolhidos os novos colaboradores, na instituição, percebe-se que estes são recebidos de uma forma pouco formal. A diretora, como afirma o entrevistado E5, dá “(...) as boas vindas deixando à vontade para que tu peças tudo o que necessites(...) (UR024), geralmente este acolhimento é feito em duas fases, uma primeira onde “(...) costuma haver uma reunião individual(...) (UR026) e posteriormente “na reunião de ano letivo(...) (UR026) como afirma o entrevistado E3 e confirma o entrevistado E2 “no primeiro dia do mês de setembro, todos os docentes têm um reunião (...)”(UR029).

Nessa reunião também é dado a conhecer, segundo o entrevistado E3,” (...) a estrutura organizacional (...) a missão e objetivos, estratégias”(UR026) e o entrevistado E6 “deixa bem claro que nesta escola trabalha-se muito e podem sempre contar comigo (...) no início dou-lhes tempo para se poderem adaptar e depois começo a ser um pouco mais exigente.”(UR023)

Os entrevistados referem que esse acolhimento é feito pela diretora em reunião de início do ano letivo e aí conforme diz o entrevistado E2 “(...) a diretora apresenta os novos elementos do conselho escolar e os restantes elementos. Fala um pouco do percurso anterior do novo elemento, e por fim dá as boas vindas, disponibilizando-se para ajudar este(s) novo(s) elementos” (UR029).

Esta forma de acolhimento, como referimos anteriormente, é pouco formal e por conseguinte o entrevistado E3 refere que “devia haver a implementação de um guião orientador do novo docente como forma de regulação da sua componente profissional”. (UR027) Ainda o mesmo entrevistado refere que “devia igualmente haver um modelo de monitorização/acompanhamento e avaliação do novo docente (...) (UR028).

4.2.2. Subcategoria “Como se processa a organização entre os professores”

Quadro 10 – Subcategoria “como se processa a organização entre os professores”.

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Clima organizacional	Como se processa a organização entre os professores	“Os professores têm horas não letivas comuns para poderem planear o seu trabalho ao longo da semana.” (UR031)	E1
		“Os professores nesta escola trabalham sempre com o par pedagógico, ou seja, nesta escola existem sempre duas turmas de cada ano, por isso os professores de cada ano trabalham sempre a pares.” (UR032)	E2
		“Quando necessário recorremos às reuniões de conselho escolar para definir as estratégias e objetivos, no início do ano é feito o PCT depois da avaliação diagnóstica...trabalhamos essencialmente com o par pedagógico e com a supervisão da diretora.” (UR033)	E3
		“Os professores de cada turma costumam-se reunir semanalmente e organizarem-se distribuírem tarefas para assim conseguirem atingir os seus objetivos.” (UR034)	E4
		“A diretora propõe uma organização, nós planeamos e expomos à diretora para que seja aprovado.” (UR035)	E5
		“Os professores costumam organizar-se a pares, mas muitas vezes trocam impressões uns com os outros. Mas de uma forma geral organizam-se com o par com quem trabalham.” (UR036)	E6

Depois da análise das entrevistas, podemos dizer, relativamente à forma como se organizam os professores, que estes organizam-se “essencialmente com o par pedagógico” (UR033), como afirma também o entrevistado E3 e igualmente o entrevistado E2 “trabalham sempre com o par pedagógico” (UR032) e confirmam os entrevistados E4 “os professores (...) costumam-se reunir semanalmente para se organizarem e distribuírem tarefas(...) (UR034), e E6 que “os professores costumam organizar-se a pares(...) (UR037), mas este entrevistado alerta para o facto de “muitas

vezes trocam impressões uns com os outros”. (UR036). Esta situação remete-nos para Oliveira (2000), que diz “a construção de uma cultura colaborativa é um processo longo, não isento de dificuldades e conflitos, e que requer a criação de condições várias, nomeadamente de espaços e tempos destinados ao trabalho em comum e de recursos financeiros, mas essencialmente formação e apoio continuado com vista ao desenvolvimento de atitudes e competências no domínio da formação e da supervisão. De facto, todos os professores poderão, potencialmente, ser formadores e supervisores dos seus...(p.52).”

Para isso, refere o entrevistado E1: “têm horas não letivas comuns para poderem planear o seu trabalho ao longo da semana” (UR031).

Este envolvimento valoriza a cultura de escola e o trabalho em equipa, em detrimento do individualismo. Contudo, segundo o entrevistado E3, “embora haja um clima de confiança e de respeito e de partilha de informação penso que de deveriam existir estruturas formais de organização e comunicação (UR003).

4.2.3. Subcategoria “trabalho de equipa”

Quadro 11 – Subcategoria “trabalho de equipa”.

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Clima organizacional	Trabalho de equipa	“Considero que sim...principalmente nas festividades.” (UR037)	E1
		“Na minha opinião, sim... Todos os professores trabalham em conjunto quer com o par pedagógico, quer com outros professores (de apoio ou de outras unidades curriculares).” (UR038)	E2
		“Sim, sempre, poderia ser mais e melhor mas se tivéssemos mais tempo para isso.” (UR039)	E3
		“Sim. Sempre que a escola tem um objetivo para atingir todos trabalham em equipa para que essa meta possa ser alcançada.” (UR040)	E4

		Sempre, é impossível não trabalhar em equipa, isso torna-se numa necessidade de facilitar, não só em par pedagógico...é também ao nível de escola, mesmo como os professore extra curriculares.” (UR041)	E5
		“Faço os possíveis que assim seja, considero que um trabalho em equipa é muito mais benéfico no sentido que a partilha é meio caminho andado para o sucesso de uma escola. Por vezes é difícil, as pessoas trabalham muitas horas e têm pouco tempo para se juntar e trabalhar, mas agora com as novas tecnologias vão-se mantendo em contacto uns com os outros. Fomento o trabalho em equipa e quando é preciso todos trabalham para o mesmo fim com bom agrado.” (UR042)	E6

Quando questionados sobre se o trabalho de equipa era uma constante, o entrevistado E1 considera que “(...) sim(...)”(UR037) mas ressalva que “(...) principalmente nas festividades.” (UR037). Na opinião do entrevistado E2, esse trabalho é mais constante, porque refere que “(...) todos os professores trabalham em conjunto quer com o par pedagógico, quer com outros professores de apoio ou de outras unidades curriculares.” (UR038).

Mostrando-se em consenso com os anteriores também o entrevistado E3 diz que “sim, sempre (...) (UR039) assim como o entrevistado E4 que afirma que “sim, sempre que a escola tem um objetivo para atingir todos trabalham em equipa para que essa meta possa ser alcançada.” (UR040). Já o entrevistado E5 vai mais longe quando afirma que “(...) é impossível não trabalhar em equipa, isto torna-se uma necessidade de facilitar, não só em par pedagógico é também ao nível de escola, mesmo com os professores extra curriculares.” (UR041). Reforçando esta ideia, o entrevistado E6 considera “(...) um trabalho em equipa é muito mais benéfico no sentido que a partilha é meio caminho andado para o sucesso de uma escola(...).”(UR042)

Mesmo que todos considerem e afirmem que o trabalho de equipa é uma constante alguns entrevistados referem que “(...) por vezes é difícil, as pessoas trabalham muitas horas e têm pouco tempo para se juntar e trabalhar(...)” (UR042). Confirmando esta afirmação o entrevistado E3 refere que “(...)poderia ser mais e

melhor se tivéssemos mais tempo para isso.” (UR039) pelo que depreende-se que a falta de tempo é uma condicionante para o trabalho de equipa.

Neste sentido, podemos relembrar Serrazina (1999), que nos diz que o trabalho de equipa funciona como o espaço onde se colocam e discutem as questões que resultam da prática, onde se sentem novas necessidades e se constroem novos conhecimentos e por isso é necessário que seja uma constante nas escolas. Assim, o professor individual é pouco reflexivo, que tem caracterizado a profissão, deverá “cair”, dando lugar à aprendizagem e desenvolvimento profissional que deverá ser estabelecido com base na partilha, no confronto com os outros, e no contexto profissional.

4.3. Categoria “autoavaliação e melhoria”

A categoria autoavaliação e melhoria engloba duas subcategorias: (i) práticas para a melhoria (ii) avaliação interna (iii) sugestões de melhoria.

4.3.1. Subcategoria “práticas para a melhoria”

Quadro 12 – Subcategoria “práticas para a melhoria”

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Autoavaliação e melhoria	Práticas para a melhoria.	“Considero que toda a equipa tem a preocupação em realizar um balanço.” (UR043)	E4
		“Penso que todos nós nesta instituição temos consciência dos nossos pontos fracos e fortes e como é óbvio tentamos todos os anos colmatar os menos positivos.” (UR046)	E1
		“Acho que está mais preocupada em manter o que têm! O que tem é bom, podia ser melhor, mas como o ser melhor implica um esforço excecional...Ao nível das aprendizagens está constantemente com vontade de melhorar.” (UR048)	E5

Na análise às questões relativas à subcategoria em questão, o entrevistado E5 respondeu que a escola “ está mais preocupada em manter o que têm! O que tem é bom, podia ser melhor, mas como o ser melhor implica um esforço excecional (...) (UR048)

no entanto ressalva que “ (...) ao nível das aprendizagens está constantemente com vontade de melhorar.” (UR048).

O entrevistado E4, por outro lado, encaminha-se para o melhoramento individual e considera que “(...) toda a equipa tem a preocupação em realizar um balanço.” (UR043) mas sem nunca desenvolver ou especificar como. Sustentando a mesma ideia o entrevistado E1 pensa que “(...) todos nós nesta instituição temos consciência dos nossos pontos fracos e fortes e como é óbvio tentamos todos os anos colmatar os menos positivos.” (UR046)

Nenhum dos entrevistados conseguiu definir quais as práticas habituais para a melhoria na escola, mas denota-se uma vontade unânime de melhorar.

4.3.2. Subcategoria “avaliação interna”

Quadro 13 – Subcategoria “avaliação interna”.

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Autoavaliação e melhoria	Avaliação interna	“sempre que a escola se propõe em atingir determinado objetivo/meta, existe sempre uma avaliação para ver o que correu bem ou menos bem para que se possa evitar as mesmas falhas.” (UR044)	E4
		“penso que sim...” (UR045)	E1
		“Enquanto avaliação organizacional não. Existe sim uma avaliação de docentes, onde a diretora avalia uma aula programada e uma aula surpresa, sem pré-aviso, em cada período. No final do ano faz-se uma avaliação do desempenho por parte da diretora e uma autoavaliação, durante o ano a Inspetora da Associação vai às salas ver dossiês de turma dos alunos e assistir às aulas dos docentes.” (UR047)	E3
		“Temos uma autoavaliação de desempenho e a diretora faz uma avaliação, os dois vão para a direção da associação, há anos em que se discute em reunião de conselho escolar quando tal não é possível segue diretamente.” (UR049)	E5
		“A escola enquanto instituição não, os professores, esses sim, são avaliados todos os anos. A avaliação interna vai-se fazendo com as observações que nos vão chegando e com o aproveitamento dos nossos alunos quando transitam para o 5º ano. Este último aspeto tem sido aquele que mais nos indica onde é que erramos.” (UR050)	E6

No que toca à avaliação interna, as respostas são clarificadoras quanto à existência de, pelo menos, algum tipo de avaliação nomeadamente, de algumas atividades, como refere o entrevistado E4 “sempre que a escola se propõe em atingir determinado objetivo/meta, existe sempre uma avaliação para ver o que correu bem ou menos bem para que se possa evitar as mesmas falhas.” (UR044), ou de desempenho, como refere o entrevistado E3 que refere que “no final do ano faz-se uma avaliação do desempenho por parte da diretora e uma autoavaliação, durante o ano a inspetora da associação vai às salas ver dossiês de turma dos alunos e assistir às aulas dos docentes.” (UR0407)

Podemos perceber que a avaliação docente é uma constante como refere o entrevistado E3: “Existe sim uma avaliação de docentes, onde a diretora avalia uma aula programada e uma aula surpresa, sem pré-aviso, em cada período.” (UR047). Na mesma linha de pensamento, o entrevistado E6 refere “(...) os professores, esses sim, são avaliados todos os anos.(UR050)

Para além da avaliação existe uma autoavaliação como refere o entrevistado E5 “(...) uma autoavaliação de desempenho e a diretora faz uma avaliação, os dois vão para a direção da associação, há anos em que se discute em reunião de conselho escolar quando tal não é possível segue diretamente.” (UR049)

Relativamente à avaliação institucional apenas o entrevistado E6 refere que “ (...) a escola enquanto instituição não (...) (UR050) tem, mas refere que um dos mecanismos que a escola tem para perceber é através das “ (...) observações que nos vão chegando e com o aproveitamento dos nossos alunos quando transitam para o 5.º ano.” (UR050)

4.3.3. Subcategoria “sugestões de melhoria”

Quadro 14 – Subcategoria “sugestões de melhoria”.

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Autoavaliação e melhoria	Sugestões de melhoria	“deveria existir um estímulo externo para compensar aqueles que trabalham com afinco e que se dedicam de corpo e alma a este projeto...manter o espírito de equipa e sermos honestos, verdadeiros e pautarmos os nossos atos com muito bom senso. “ (UR051)	E6

	<p>“uma menor sobrecarga de horas letivas, mais tempo de reflexão em relação ao trabalho que desenvolvemos, especialmente em equipa, para perceber o que é ou não fundamental para o desenvolvimento dos alunos, a parte burocrática tira-nos muito tempo, precisamos de disponibilidade mental para fazer uma reflexão e comparação com outras realidades educativas.”(UR052)</p>	E5
	<p>“criar um guião para os novos docentes, e ajustar todo o processo organizacional e comunicacional, todos os elementos devem encontrar-se envolvidos na dinâmica organizacional e pedagógico da instituição.” (UR053) “todos os elementos do corpo docente deve haver um espírito de equipa e de entreajuda...fortalecido por um sentimento de partilha e cumplicidade, conduzidos pela homogeneidade de princípios e valores que fomentam a participação na construção de uma escola eficaz e estimulante para todos.” (UR054)</p>	E3
	<p>“Penso que deveriam existir mais “tempos” dentro do horário de cada professor, de maneira a que o trabalho a pares (quer o par pedagógico, quer outros professores da escola) possa ser mais produtivo.” (UR055)</p>	E2

Relativamente a sugestões de melhoria, as respostas dos nossos entrevistados são diversas, o que demonstra um interesse em “tornar a escola” cada vez melhor.

O entrevistado E6 aponta como sugestão de melhoria a valorização do trabalho desempenhado (reforços positivos) quando refere que “deveria existir um estímulo externo para compensar aqueles que trabalham com afinco e que se dedicam de corpo e alma a este projeto “ (UR051).

O entrevistado E5 sugere mais horas não letivas, dizendo que “uma menor sobrecarga de horas letivas, mais tempo de reflexão em relação ao trabalho que desenvolvemos, especialmente em equipa, para perceber o que é ou não fundamental para o desenvolvimento dos alunos, a parte burocrática tira-nos muito tempo, precisamos de disponibilidade mental para fazer uma reflexão e comparação com outras realidades educativas” (UR052). Confirmando a importância desta sugestão está também o entrevistado E2 que pensa que “deveriam existir mais “tempos” dentro do horário de cada professor, de maneira a que o trabalho a pares possa ser mais produtivo.” (UR055).

Outra sugestão apontada é a melhoria do espírito de equipa, que segundo o entrevistado E3 deve ser “ fortalecido por um sentimento de partilha e cumplicidade,

conduzidos pela homogeneidade de princípios e valores que fomentam a participação na construção de uma escola eficaz e estimulante para todos.” (UR054)

4.4. Categoria “Liderança e supervisão”

A categoria liderança e supervisão engloba quatro subcategorias: (i) competências de liderança; (ii) competências / características de liderança; (iii) papel / desafios do professora cooperante; (iv) impactos da presença de alunos estagiários na escola.

4.4.1. Subcategoria: “competências / características de liderança”

Quadro 15 – Subcategoria “competências / características de liderança”

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Liderança e supervisão	Competências/ características de liderança	<p>“Planificar e operacionalizar o processo de ensino aprendizagem com o professor, definindo os objetivos e as estratégias adequadas e ajudando-o a identificar as dificuldades e problemas que vão surgindo de forma a colmatá-los.” (UR057)</p> <p>“Capacidade de comunicar, de promover um diálogo reflexivo e de proporcionar um feedback de modo a que o professor possa intervir, para melhorar e inovar o seu desempenho.” (UR058)</p> <p>“Criar e sustentar um clima afetivo-relacional, catalisador de um espírito de abertura, de flexibilidade, de disponibilidade e de sentido crítico.” (UR059)</p> <p>“Desenvolver o espírito de reflexão, inovação e colaboração.” (UR060)</p> <p>“Promover a dialética teoria-prática, através da experimentação e recorrendo ao ciclo reflexivo de modo a avaliar o processo de ensino-aprendizagem” (UR061)</p> <p>“Possibilitar o desenvolvimento e a consolidação das competências do professor, enquanto pessoa e profissional.” (UR062)</p>	E3
		<p>“Imparcialidade, para mim é o que mais me custa não ver, objetiva e concisa, e a falta de um olhar atento sobre o jardim-escola, sobre a equipa de trabalho, sobre aquilo que é desenvolvido todos os dias.” (UR063)</p> <p>“devia ser o elo de ligação entre os elementos da equipa” (UR064)</p> <p>“Sente-se falta de reforços (positivos) criticas e isso mostra desatenção. (UR065)</p>	E5

		<p>“Não há só um tipo de liderança que se possa exercer. “Todos os dias, em variadas situações temos de agir consoante as características dos vários tipos de liderança.” (UR066) “o bom senso, o diretor tem de ter obrigatoriamente bom senso nas suas atitudes e nas suas tomadas de posição.” (UR067) “tomar decisões justas e fundamentadas...Devemos ser imparciais, objetivos, assertivos, simpáticos, humildes, verdadeiros, compreender os outros e tentarmos ser compreendidos.” (UR068) “Não pode haver distanciamento, mas também não pode existir uma proximidade muito grande, tem de existir um equilíbrio.” (UR069)</p>	E6
--	--	---	----

Quando questionados sobre as competências de liderança, o entrevistado E3 respondeu que estas passam por “planificar e operacionalizar o processo de ensino aprendizagem (...)”(UR057). O mesmo entrevistado vai mais longe e refere que outra das competências é “criar e sustentar um clima afetivo-relacional(...)” (UR059, E3) que vai de encontro ao que diz Gubman (1999, p.154), “a liderança não é nada mais que uma forma de relação”.

A promoção da discussão entre a prática e a teoria também é uma das competências do líder. Como refere o entrevistado E3, que diz que este deve “desenvolver o espírito de reflexão, inovação e colaboração” (UR060, E3), “promover a dialética teoria – prática (...)” (UR061) e assim “possibilitar o desenvolvimento e a consolidação das competências do professor (...)” (UR062, E3). Estas afirmações vão de encontro ao que diz Peters (2002): “Liderança é sinónimo de auxiliar outros na exploração dos seus limites”(p.56) e o que reafirma Oliveira (2000, p.64), quando diz que “liderar é exercer alguma forma de poder, e a liderança é o estilo de exercitar esse poder. Ter poder é influenciar. Alguém exerce a liderança quando influencia o comportamento de outras pessoas”. No mesmo patamar de pensamento, Ferreira *et al.* (2001 p.377) afirmam que “ (...) liderar implica a existência de um indivíduo que tem capacidade de influenciar um grupo de indivíduos”, e (Carapeto & Fonseca, 2006 p.85) que esta capacidade de influenciar é uma “qualidade que se aprende e desenvolve”.

Relativamente às características que um líder deve ter, os entrevistados são perentórios em afirmar que deve ser em primeiro lugar “imparcial (...) objetivo, conciso (...)” (UR063) como refere o entrevistado E5 que diz ainda que este deverá ser “o elo de

ligação entre os elementos da equipa” (UR064, E5), na mesma linha de pensamento o entrevistado E6 refere que o “(...) o diretor tem de ter obrigatoriamente bom senso nas suas atitudes e nas suas tomadas de posição (...)” (UR067) e acrescenta que devem ser “ (...) imparciais, objetivos, assertivos, simpáticos, humildes, verdadeiros, compreender os outros e tentarem ser compreendidos. “ (UR068).

Na relação entre o líder e os liderados, como refere o entrevistado E6 “ não pode haver distanciamento mas também não pode existir uma proximidade muito grande, tem de existir um equilíbrio.” (UR069).

4.4.2. Subcategoria “desafios do professor cooperante”

Quadro 16 – Subcategoria “ papel / desafios do professor cooperante”

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Liderança e supervisão	Papel / Desafios do professor cooperante	<p>“O desafio é estar sempre a par das novas correntes das novas realidades das novas mudanças a nível de formação de professores ao nível dos novos conteúdos das novas estratégias, enriquece muito, complementamo-nos.” (UR075)</p> <p>“Interligar trabalhos, precisamos delas para desenvolver o nosso trabalho e elas de nós para realizar o delas.” (UR076)</p> <p>“É fundamental, porque temos a responsabilidade de os orientar em tudo, desde estruturar as planificações, desde sugerir estratégias, desde motivá-los, apelar ao empenho, nós no fundo somos os modelos deles.” (UR077)</p> <p>“O peso que temos na sua formação é o suficiente, pois as orientadoras de estágio também têm de ter uma palavra a dizer.” (UR078)</p> <p>“Informar sobre os objetivos, estratégias de ação e intervenção e outros aspetos particulares do processo formativo.”(UR079)</p>	E5

		<p>“Questionar o saber e a experiência dos intervenientes neste processo de formação, as técnicas e procedimentos metodológicos.” (UR080)</p> <p>“Sugerir ideias, práticas e soluções para eventuais problemas que surjam.” (UR081)</p> <p>“Avaliar o desempenho do aluno, através do ciclo reflexivo (ação-reflexão) de forma a colmatar as adversidades sentidas e melhorar o processo ensino-aprendizagem.” (UR082)</p> <p>“obriga-nos a estarmos sempre atualizados, de estarmos constantemente a ajustar a prática à teoria, a atividade de supervisão acaba por ser exercida com base no respeito mutuo e do reconhecimento do trabalho e das capacidades de cada um.” (UR083)</p> <p>“Os docentes têm de conhecer o pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão planificação ação avaliação e monitorização.” (UR084)</p> <p>“conhecer a escola a sua cultura os seus projetos os seus alunos de forma a poder integrar e acolher os estagiários através de um conjunto de atitudes compromissos e estratégias.” (UR085)</p>	E3
--	--	---	----

Quanto ao papel do professor cooperante, este é considerado pelo entrevistado E5 como “ (...) fundamental, porque temos a responsabilidade de os orientar em tudo (...) (UR077) na mesma linha de pensamento o entrevistado E3 refere que o papel de professor cooperante passa por “ informar sobre os objetivos, estratégias de ação e intervenção e outros aspetos (...) do processo formativo.” (UR079) assim como “questionar o saber e a experiência dos intervenientes neste processo de formação, as técnicas e procedimentos metodológicos” (UR080), e acrescenta que é igualmente importante “ sugerir ideias, práticas e soluções para eventuais problemas que surjam.” (UR081) estas afirmações vão ao encontro do que diz Alarcão (2001) que refere que o professor cooperante deverá ser um “líder ou facilitador” (p.19).

Relativamente à avaliação de desempenho que também, segundo os entrevistados, a devemos incluir neste papel como refere o entrevistado E3 que diz que uma das funções do professor cooperante é “avaliar o desempenho do aluno através do ciclo reflexivo (ação reflexão) de forma a colmatar as adversidades sentidas e melhorar o processo (...) (UR082).

Por fim, no que diz respeito aos desafios, o entrevistado E5 refere que “o desafio é estar sempre a par das novas correntes das novas realidades das novas mudanças a nível de formação de professores ao nível dos novos conteúdos das novas estratégias, enriquece muito, complementamo-nos.” (UR075) Em sintonia com este pensamento, o entrevistado E3 refere que é desafiante, pois “obriga-nos a estarmos sempre atualizados, de estarmos constantemente a ajustar a prática à teoria (...) (UR083), outros dos desafios referidos pelo entrevistado E3 é o facto de o professor cooperante ter sempre a necessidade de “(...) conhecer o pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, ação, avaliação e monitorização.” (UR084) assim como “conhecer a escola a sua cultura os seus projetos os seus alunos de forma a poder integrar e acolher os estagiários através de um conjunto de atitudes compromissos e estratégias.” (UR085) Afirmações estas que nos remetem para os pensamentos de Alarcão (2002), que desdobra aquela que considera ser a “Função macroscópica que é a de estimular ou auxiliar contextos de formação que se traduzam numa melhoria da escola com reflexos no crescimento profissional de todos os agentes educativos e na aprendizagem dos alunos“ (p.233) e para o de Formosinho (2002), que refere que chegou o tempo de uma supervisão que se coloca: (...) em papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através da contratualização, de envolvimento na ação educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação refletida através da ação que procura responder ao problema identificado. (pp. 12-13).

4.4.3. Subcategoria “impactos da presença de alunos estagiários na escola”

Quadro 17 – Subcategoria “impactos da presença de alunos estagiários na escola”

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
------------	---------------	---------------------	----------------------

Liderança e supervisão	Impactos da presença de alunos estagiários na escola	<p>“O impacto é positivo porque acho que os estagiários são uma mais-valia, porque nos ajudam no nosso dia a dia no trabalho com a crianças, porque também aprendemos com eles.” (UR072)</p> <p>“ajudam também a sermos melhores professores porque somos um exemplo para eles.” (UR070)</p> <p>“Relação colaborativa, potencializada por uma atmosfera acolhedora, segura e empática que possibilita a partilha de saberes e experiências, o contornar de adversidades e o desenvolvimento e aprendizagem orientada para o seu melhoramento formativo.” (UR071)</p>	E3
		<p>“O impacto é brutal, porque nos obriga a sermos melhores e mais ativos.” (UR073)</p> <p>há uma preocupação da nossa parte de fazermos melhor mais variado, obriga-me a ter como objetivo chegar às crianças e aos adultos, somos os modelos deles e lembramo-nos disso diariamente.” (UR074)</p> <p>“todos nós ganhamos com isso, as próprias crianças ganham com o contacto com as estagiárias pois veem formas diferentes de trabalhar.” (UR072)</p>	E5

Quando questionados sobre qual o impacto da presença de alunos estagiários na escola, o entrevistado E3 refere que este é “ (...) positivo (...) (UR072), porque “ os estagiários são uma mais-valia” (UR072), pois segundo o entrevistado também “ (...) aprendemos com eles” (UR072), pois a sua presença em sala de aula, refere o entrevistado E5, “ (...) obriga a sermos melhores e mais ativos.” (UR073) e continua dizendo que “há uma preocupação da nossa parte em fazermos melhor, mais variado (...) a ter como objetivo chegar às crianças e aos adultos, somos os modelos deles e lembramo-nos disso diariamente” (UR074) no mesmo paradigma o entrevistado E3 refere que a sua presença ajuda a aprimorar as nossas práticas porque “(...) somos um exemplo para eles.” (UR070).

Efetivamente os entrevistados são unânimes quando referem que “todos nós ganhamos (...)” com esta relação, que segundo o entrevistado E3 deve ser “colaborativa, potencializada por uma atmosfera acolhedora, segura e empática”, pois assim “(...)possibilita a partilha de saberes e experiências, o contornar de adversidades

e o desenvolvimento e aprendizagem orientada para o seu melhoramento formativo.” (UR071).

4.5. Observação “reunião de conselho escolar”

A ordem de trabalhos da reunião estabeleceu 2 pontos: (i) avaliação diagnóstica dos alunos; (ii) assuntos de ordem geral.

Os professores e educadores reuniram-se no dia 16 de outubro de 2013, pelas 17h15, numa sala de aula do 1.º Ciclo. A diretora encontrava-se de frente para todos os docentes. Estes estavam sentados em forma de “u” virados para a diretora. A sala referida anteriormente é uma sala preparada para os alunos do 1.º Ciclo, pelo que cria algum desconforto quando são os professores que se têm de sentar nas mesas das crianças.

Alguns professores estavam com os computadores ligados, outros com pequenos blocos de nota em cima das mesas e outros ainda com trabalhos dos alunos. Antes de darem início à ordem de trabalhos, os professores conversaram entre si sobre temáticas que nada tinham a ver com a escola. O ambiente era bastante informal e os docentes mostraram ter alguma confiança uns com os outros, dadas as formas de tratamento naturais. Ao centro da sala existia uma mesa com géneros alimentícios.

A diretora da escola dirigiu a reunião. Relativamente à avaliação dos alunos, a diretora começou por pedir às educadoras que lessem a avaliação daqueles alunos que tinham maiores dificuldades. Ao fim de cada leitura, a diretora fazia algumas perguntas aos restantes professores acerca da avaliação e fazia também algumas considerações sobre o aluno, suscitando por parte dos restantes elementos que integravam o conselho, a partilha de opiniões e informações, os docentes faziam um balanço acerca da prestação do aluno e sugeriam estratégias para colmatar as dificuldades apresentadas.

Os professores analisaram cada caso, de alunos que apresentavam dificuldades individualmente, enquanto expunham o caso de cada aluno, faziam considerações variadas, tais como: relato de episódios para ilustrar e justificar a sua opinião de terminado aluno; atitudes e comportamentos; capacidades demonstradas; capacidades por aproveitar; esforço e empenho; défices de concentração e atenção; assiduidade e pontualidade; participação e interesse; comparação com o desempenho do ano anterior;

características familiares; autonomia e responsabilidade; dificuldades de aprendizagem; amizades na escola; objetivos que consegue atingir.

Ao realizarem os registos individuais dos alunos, consideramos que os professores elaboraram uma análise individual que lhes permitiu evidenciar a prestação de cada um deles. A diretora escrevia as observações no caderno de apontamento que tinha. Numa segunda análise, essas apreciações representam informações preciosas acerca da criança, a partir delas os professores podem definir formas de lidar com o aluno, com o intuito que este continue o seu processo de aprendizagem com sucesso.

Foram definidos, no 1.º Ciclo, aqueles alunos que manteriam os Planos de Acompanhamento ou os Planos Educativos Individuais. (P.E.I.'s)

Relativamente à execução do projeto curricular de turma, a diretora liderou a discussão desde ponto e, com a aprovação dos restantes professores, referiu que deveria estar pronto até ao final do mês de outubro e que as competências a desenvolver no período eram gerais.

Quanto às planificações, a diretora referiu que estas tinham de ser cumpridos.

A reunião decorre num ambiente bastante informal, com alguma descontração por parte dos elementos que constituem o conselho escolar.

Quem define a forma como decorre a reunião é a diretor, que vai pedindo aos vários docentes que façam os seus comentários relativos à avaliação diagnóstica.

Nota-se alguma divisão entre professores e educadores no que toca à atenção prestada na análise das crianças/alunos.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÕES

Tendo em conta o tema geral que acompanhou este estudo – a percepção dos professores e direção sobre o papel do supervisor nas dinâmicas organizacionais de uma escola do 1.º Ciclo com Pré-Escolar – e retomando alguns contributos mencionados no enquadramento teórico, a importância do papel do supervisor numa organização (escola) aprendente tem vindo a ser debatido por forma a clarificar quer o papel quer a importância do mesmo.

Tentamos perceber o quão é fundamental uma sintonia entre os vários agentes educativos numa escola, para que este seja realmente aprendente.

Com a autonomia das escolas muito em voga nos últimos anos, é premente que as escolas saibam aprender com os seus próprios “erros” sabendo e definindo bem as estratégias de melhoramento constante.

Apoiados nos relatos de professores por nós ouvidos para a realização deste estudo, ganhou consistência a nossa ideia que cada vez mais se torna necessário a presença de alguém com competências de supervisor na organização escolar para que, juntamente com toda a comunidade, contribua para uma evolução constante da escola tornando-a aprendente.

Os conceitos por nós aclaradas na Revisão da Literatura e que posteriormente sustentaram a análise e interpretação dos dados por nós recolhidos, permitiram-nos dar respostas às questões da investigação relacionadas com os objetivos do estudo possibilitando-nos assim chegar às conclusões e expressar algumas pistas para que no futuro se possam realizar novos trabalhos de investigação.

Assim, de forma detalhada, passamos, de seguida, a responder às questões por nós inicialmente levantadas e que estiveram na essência dos objetivos do nosso estudo:

- (i) Compreender as dinâmicas organizacionais de escola.
- (ii) Perceber o “clima” de escolar.
- (iii) Caracterizar o papel de supervisão a professores e estagiários.
- (iv) Compreender as dinâmicas que os alunos estagiários introduzem nesta escola.

Como caracteriza o funcionamento pedagógico da instituição?

Com base em leituras realizadas, apoiados na revisão de literatura e com a aplicação das entrevistas aos professores procuramos conhecer a opinião que os mesmos têm sobre a instituição para a qual trabalham.

Os dados por nós analisados deram-nos a perceber que os entrevistados caracterizam a instituição para a qual trabalham como sendo uma escola que “funciona bem”, apesar de apontarem algumas questões pedagógicas que se encontram desajustadas, detetadas com a experiência, que quando resolvidas poderiam fazer com que a escola funcione ainda melhor.

Percebemos também que a diretora da escola encontra-se limitada nas suas competências uma vez que a escola depende diretamente da sede da Associação, e é esta última que decide as grandes linhas e diretrizes pedagógicas e que as diretoras têm como obrigação fazer cumprir as diretrizes.

Com isto percebemos que apesar de todos concordarem que há questões ao nível do funcionamento pedagógico da instituição, que deveriam ser resolvidas, também é perceptível através das declarações prestadas que as limitações às quais a escola está sujeita impedem essa resolução.

No entanto alguns dos entrevistados definiram como aspetos a melhorar:

- Mais tempos dentro do horário de cada professor para trabalho de reflexão – ação.
- Estímulo externo para compensar aqueles que trabalham com afinco.

Qual o clima organizacional?

O clima organizacional é apontado por todos os entrevistados como sendo bom, existe bastante entreaajuda entre todo o corpo docente e isso faz com que todos os elementos do corpo docente se deem bem e funcionem sem atritos entre eles.

De salientar que todos os entrevistados consideraram que a forma como os novos docentes é recebida, é pouco formal. O acolhimento é feito na reunião de conselho pedagógico. Podemos concluir, pela interpretação das respostas que a falta de

um guião orientador do novo docente ou um modelo de monitorização, acompanhamento e avaliação do novo docente é bem evidente e que seria necessário.

Os professores organizam-se a pares, ou seja, formam equipas de trabalho com o par pedagógico. Por existirem duas turmas por ano letivo, este trabalho, segundo os entrevistados, torna-se fundamental, só assim conseguem dar vazão à quantidade de trabalho que se lhes apresenta diariamente. Esse trabalho de equipa é desenvolvido nas horas não letivas, que cada docente tem semanalmente, e com a supervisão da diretora.

A equipa que forma o corpo docente da escola, que foram os nossos entrevistados, evidência o ambiente saudável que se vive na instituição e refere que, para além do trabalho a pares, que é diário, existe também uma grande união de todos para, juntos, conseguirem atingir os objetivos, não só a nível da sala de aula mas também e nível escolar.

Para além da necessidade declarada de trabalharem em equipa, os entrevistados referiram que esse trabalho permite uma partilha de conhecimento, uma troca de experiências que é útil para todos e sobretudo para as crianças.

Como referi anteriormente, o único aspeto menos positivo, referida pelos entrevistados, é a falta de tempo, que é, por vezes, insuficiente.

Como caracteriza o papel de supervisão a professores e estagiários?

Na prática, o papel que o supervisor (diretora) tem é um pouco limitado devido a todas as condicionante anteriormente referidos.

Os entrevistados responderam que o supervisor, no caso a diretora nessas funções, tem como papel fazer a avaliação dos docentes, esta é feita através de aulas programadas, ou seja, são marcadas aulas assistidas para que a diretora possa assistir e avaliar, no final os resultados são mostrados, em forma de relatório, individualmente aos docentes.

Costuma haver uma pequena conversa sobre a aula para trocar algumas ideias e ajustar algumas estratégias para o futuro.

Nas funções de supervisor, a diretora ainda assiste a aulas não programadas (surpresa) assim como verifica dossiês dos alunos.

Quando questionados de quais seriam as competências/características que o líder escolar deve ter eis algumas respostas relativas às competências:

- Planificar;
- Operacionalizar;
- Promover diálogo reflexivo;
- Criar e sustentar um clima afetivo – relacional;
- Promover a dialética;
- Possibilitar o desenvolvimento das competências do professor.
- Ser o elo de ligação entre todos os elementos da equipa;

E relativamente às características:

- Ser imparcial;
- Ser portadora de bom senso;
- Assertivos;
- Capacidade de comunicar.

Relativamente ao papel/desafio de supervisão a estagiários, os entrevistados foram perentórios em afirmar que eles (enquanto professores cooperantes / supervisores) consideram que devem ter como principal característica a noção que são, naquele momento, os modelos dos estagiários e que por isso devem estar sempre a par das novas correntes das novas realidades a nível da formação.

Concluimos que os entrevistados têm a noção clara da tarefa de serem, todos eles, professores cooperantes, percebem que é um grande desafio e que isso lhes obriga a estarem a par das novas correntes das novas realidades das novas mudanças a nível de formação de professores.

Todos os entrevistados estão aptos a serem professores cooperantes, pois todos eles têm o Mestrado em Ciências de Educação – Supervisão Pedagógica, isso é, a proximidade com a Escola Superior de Educação faz com que esta seja uma escola referência na formação de professores.

Com a interpretação da análise às entrevistas concluímos que neste campo, supervisão e liderança, a escola tem a perceção da importância que as suas ações desempenham no desenvolvimento daqueles que com eles fazem o estágio.

Parece-me importante referir que esta preparação deve-se essencialmente à formação de cada um dos entrevistados, assim como ao facto de encararem esta tarefa como um instrumento de melhoramento próprio.

Quais as dinâmicas que os alunos estagiários introduzem nesta escola?

O impacto da presença dos alunos estagiários na escola é enorme e positivo, como referem todos os entrevistados, sem exceção. Concluimos que o facto de a escola receber alunos da Escola Superior de Educação, é uma mais-valia para todos inclusive para os professores cooperantes.

Estes sentem que os estagiários ajudam-nos a ser melhores, mais perfeccionistas e conseguem perceber que a partilha do seu saber e experiências melhora a formação dos estagiários.

O facto de serem, em maioria, formados em supervisão pedagógica permite que todos eles tenham a perfeita noção das suas funções, enquanto professores cooperantes.

Aferimos que a relação que existe entre professores cooperantes e estagiários é colaborativa, potencializada por uma atmosfera acolhedora orientada para o seu melhoramento formativo.

Os estagiários na escola provocam uma reacção muito positiva em toda a comunidade escolar fazendo com que esta seja mais dinâmica, pró-ativa, mesmo para as próprias crianças esta situação é, geralmente, benéfica uma vez que veem várias maneiras de trabalhar e de abordarem conteúdos.

Limitações do Estudo

O percurso desenvolvido para a elaboração do nosso estudo não escapou à existência de determinados fatores limitativos à realização do mesmo. Assim, uma das limitações prende-se com o facto de ser a primeira vez que nos propomos concretizar um estudo desta natureza, com a sua complexidade própria e metodologia específica.

Neste estudo, que se traduz no relatório final do Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica, o fator tempo constitui um condicionante deste trabalho de investigação.

Convém ainda sublinhar, que este estudo apenas irá refletir a opinião e a experiência de um grupo de professores restrito.

Da finalidade deste trabalho, poderia emergir a necessidade de alargá-lo ao processo contínuo da sua aplicabilidade. Embora essa situação pudesse constituir outro desafio, o nosso estudo vai de encontro a um método específico de uma proposta de autoavaliação escolar.

Poderíamos, igualmente, estudar as implicações que esta execução teria no desenvolvimento e nas dinâmicas organizacionais.

Por conseguinte, a amplitude e a complementaridade deste processo conduzir-nos-ia a um estudo interessante, mas, a grande abrangência do seu contexto e a sua finalidade acaba por constituir, na sua essência e em termos de tempo de investigação, uma limitação ao nosso estudo.

Como referem Bogdan e Biklen, (1994):

Dado que tudo é interessante e o universo que se quer estudar parece não ter limites, as escolhas mostram-se difíceis. Tem de se disciplinar no sentido de não querer estudar tudo e precisa de colocar alguns limites à sua mobilidade física porque, se assim for, obterá dados demasiados difusos e inapropriados para aquilo que se propôs fazer. (p.207)

Deste modo, este estudo não pretende fazer qualquer tipo de generalização a outros contextos similares, no entanto, procurou apresentar uma proposta de intervenção, no que diz respeito à autoavaliação escolar, como finalidade de tornar a escola aprendente.

Propostas de Ação /Desafios

Como referimos no ponto anterior, existem algumas limitações à concretização deste trabalho, mas ainda assim, estamos convictos de que a amplitude do fenómeno em estudo não permite esgotar as possibilidades e pressupostas potencialidades do tema.

Deste modo, consideramos pertinente indicar algumas pistas que podem encorajar futuros trabalhos e projetos de investigação.

Alaiz *et al* (2003) definem:

a avaliação interna como sendo aquela em que o processo é conduzido e realizado exclusivamente (ou quase) por membros da comunidade educativa da escola. Pode ser definida como a análise sistemática de uma escola, realizada pelos membros de uma comunidade escolar com vista a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de melhoria. (p.16)

Terrasêca (2002) enquadra a sua análise tendo em conta o tipo de encomenda, a entidade avaliadora, as finalidades e os efeitos; referindo que à avaliação interna:

são imputadas metas que permitem apreciar o modo como vão sendo desenvolvidas as ações, compreender aprofundadamente a realidade, melhorar o funcionamento da instituição, conhecer a sua eficácia, apreender modos de a otimizar, ser uma instância de mediação, quer para o seu interior, quer externamente. (p.126)

Os diversos autores atribuem-lhe finalidades variadas. Rocha (1999) considera quatro grandes finalidades da avaliação da escola: “a informação diagnóstica; a melhoria; o controlo; a investigação científica.”. Na finalidade controlo inserem-se a “prestação de contas (accountability), a avaliação sumativa e a comparação de instituições (assessment)” (pp. 49-62). Quando se refere à melhoria caracteriza-a como um modo que valoriza as variáveis de processo e indica a sua alta complexidade como a principal dificuldade. Terrasêca (2002) identifica as finalidades deste tipo de avaliação: “Apreender a realidade de um modo global; justificar opções; apreciar o desenvolvimento da ação/instituição; facilitar a coordenação horizontal e vertical; permitir a monitorização/melhorar o funcionamento da instituição.” (p.121). Esta mesma perspetiva é dada por MacBeath *et al.* (2005) que apontam um objetivo de prestação de contas como um processo que envolve um “impulso desenvolvimentista”, com duas funções principais: “Estimular o diálogo acerca de objetivos, prioridades e critérios de qualidade aos níveis da escola e da sala de aula.” e “Atingir os objetivos

através do uso de instrumentos apropriados e de fácil acesso”. (p.126)

Para que se concretize este processo consideramos que é essencial que se cumpram estes pontos:

- Criação de um grupo de trabalho, preferencialmente liderado por um supervisor, com a finalidade de criar um projeto de autoavaliação escolar.

Para efetivar a criação de um projeto de autoavaliação escolar há que fazer algumas questões prévias:

1. Onde queremos ir/chegar?

Várias alternativas se colocam a esta pergunta entre as quais: melhorar a escola.

2. Quando queremos lá chegar?

Definir a data precisa.

3. Com quem?

4. Como?

Como fazer?

Iniciar o processo; traçar o plano; referenciar, recolher a informação; tratar e analisar os dados; interpretar os resultados e por fim divulgar os resultados.

Ao iniciar o processo deverá ser criada uma equipa de avaliação e definir a duração do seu mandato. Importante será também definir o grupo de focagem publicitar o processo de avaliação e escolher um amigo crítico.

A equipa de avaliação deverá definir as questões de avaliação, selecionar as técnicas de recolha de informação, planear/calendarizar as tarefas de avaliação.

Todo este processo deverá reger-se por um rigor ético, ou seja, respeito pelos respondentes, assim como por um rigor científico, ou seja, validade e fiabilidade e triangulação dos dados.

É importante definir, na parte final do processo quem divulga a avaliação?
Como será feita a divulgação da avaliação?

Completo que estará a avaliação, e perante os resultados deverá ser decidido um plano de melhoria que deverá ser posto em prática assim que todos estejam sensibilizados para a importância da melhoria constante.

Consideramos que este trabalho foi muito enriquecedor, pois todo o esforço de pesquisa bibliográfica realizado, sobre esta temática, bem como a análise de dados obtidos, permitiram uma construção de saberes e de perspectivas de atuação.

Também facilmente compreendemos, que os aspectos abordados neste trabalho são essenciais para nós, já que nos permitem tomarmos maior consciência da abrangência da supervisão, das competências do supervisor e da importância deste no processo de autoavaliação da escola na dinamização da escola podendo, agindo como facilitador, com objetividade torna uma organização aprendente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. (1.^a Edição). Porto: Edições Asa.
- Alaiz, V., Góis, E. e Gonçalves, C. (2003) *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (1996). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. In I. Alarcão (org.) *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). *Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. (2002). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a edição). Coimbra: Edições Almedina.
- Alonso, M. (1988) *O papel do diretor na administração escolar*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- Argyris, C., e Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Barroso, J. (1995). *Os liceus: Organização pedagógica e administração* (1836-1960). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bass, B. M. (1988). *From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision*. *Organizational Dynamics*, 8.
- Benavente, A. (2001) Portugal, 1995/2001: *reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica*. *Revista Ibero-americana de Educação*, n.º 27, (pp. 11 – 18)
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Editora Gradiva-Publicações, Lda.
- Blau, P. M. e Scott, W. R. (1979). *Organizações formais: uma abordagem comparativa*. São Paulo: Atlas

- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boltanski, L. e Thévenot, L. (1991) *De la justification, Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- Cabral, R. (1999). *O novo voo de Ícaro*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Canário, R. (1992). *O estabelecimento de ensino no contexto local*. In R. Canário (ed.). *Inovação e projeto educativo de escola*. Lisboa: EDUCA.
- Canavarro, J. (2005). *Teorias e paradigmas organizacionais*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Carapeto, C., Fonseca, F. (2006). *Administração Pública – Modernização, Qualidade e Inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Carvalho Ferreira, J. M. et al. (2005) *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill
- Chiavenato, I. (1987). *Teoria geral de administração*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Chiavenato, I. (2000). *Introdução à teoria geral da administração*. (2.ed.) Rio de Janeiro: Campus.
- Clarke, T. e Monkhouse, E. (1995). *Finalidade e desempenho da empresa*. In Clarke, T. e Monkhouse, E. *Repensando a empresa*. São Paulo: Pioneira.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.
- Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (2006) *Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Estrela (1990) *Teoria e prática de observação de classes : uma estratégia de formação de professores*. (3.^a edição) Lisboa: INIC.
- Estrela, A. (1994). *Elementos e reflexões sobre a educação física em Portugal, no período compreendido entre 1834 e 1910: da Necessidade da Educação Física*. Lisboa: Instituto Nacional de Educação Física. Centro de Investigação e Documentação.
- Estrela (1996) *Formação e saberes profissionais e situações de trabalho*. Vol.2 . Lisboa: U.L.
- Etzioni, A. (1974). *Análise comparativa de organizações complexas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

- Eraut, M. (1978). *Accountability at school level: Some opinions and their implications*. In T. Becher e S. Maclure (Org.), *Accountability in education*. London: NFER.
- Eraut, M. (1995). *Schön Schock: A case for reframing reflection-in-action? Teachers and teaching*, 1(1), 9-22.
- Evertson, C., e Green, J. L. (1986). *Observation as inquiry and method*. In M. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (3rd ed). New York: MacMillan, 160-213.
- Pacheco, J. (1999). *Formação e avaliação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2002). *A academização da formação dos professores de crianças. Infância e Educação: Investigação e Práticas* (Revista GEDEI), 4, 19-35
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Friedberg, E.(1993). *O poder e a regra: dinâmicas da ação organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Garant, J. P. (1992). *East German Education: A System in Transition*, Phi Delta Kappan, 73, N.º 5, 390-93.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1998). *O Inquérito. Teorias e práticas*. Oeiras: Celta Editora.
- Gubman, E. (1999). *Desenvolvendo pessoas e estratégias para obter resultados extraordinários*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Hall, R. H. (1982) *Organizações*. Rio de Janeiro: Prentice/ Hall Brasil.
- Harris, B. (2002). *Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação* In J. Oliveira-Formosinho, J. (org.) *A Supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Hutmacker, W. (1992) *A escola em todos os seus estudos: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento*. In A. Nóvoa (ed.). *As organizações escolares em análise*, Lisboa, D. Quixote.
- Jardins-Escolas João de Deus (1956). *Documentário da sua atividade*. Lisboa: Associação dos Jardins-Escolas João de Deus.
- Jardim Escola João de Deus (1956). *Documentário da sua atividade*. Lisboa: Associação dos Jardins-Escola João de Deus.

- Jesuino, J. C. (1987). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte Lda.
- João de Deus (2002). História da Associação dos Jardins-Escola. Recuperado em 2014, março 20, de <http://joaodeus.com/esejd/detalhes.asp>
- Kemmis, S. (1985). *Action research and the politics of reflection*. In D. Boud, R. Keogh, e D. Walker (Orgs.), *Reflection: Turning experience into learning* London: Kogan Page.
- Lessard-Hébert, M. (2001). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. (3.^a Edição). Lisboa: Instituto Piaget – Divisão Editorial.
- Lincoln, Y. e Guba, E. (1985) *Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes O planeamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. São Paulo: Ed. Artmed.
- Lodi, J. B., (1989) . *A entrevista . Teoria e prática*. São Paulo: Livraria Pioneira Edit.
- Ludke, M. e André, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- Macbeath, J. S. M., Meuret, D. e Jakobsen, L. B. (2005) *A história de serena. Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições ASA.
- Medina, A. S. (2004) *Supervisor escolar: parceiro político-pedagógico do professor*. In: Rangel, M; Silva Junior, C. A. (Orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas: Papirus.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. (2. ed.) Petrópolis: Vozes.
- Mucchielli, R. (1988) . *La methode des cas* . Paris: E. S. F.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking*. London: Routledge
- Nóvoa, A. (org). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publica.
- Oliveira, J. F. (2000). *Caos, Emoção e Cultura: a teoria da complexidade e o fenómeno humano*. Belo Horizonte: Ed. Ophicina de Arte e Prosa.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *Um capítulo metodológico: os estudos de caso*. In J. Oliveira-Formosinho, e T. Kishimoto (Org.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Thomson Ed.
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.

- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Peters, T. (2002). *Uma liderança sob medida*. HSM management. São Paulo, n. 32, 56-66.
- Polit, D e Hungler B. (2007). *Investigação científica em ciências da saúde*: Porto: Alegre, Artes Médicas.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências das sociais*. Lisboa: Editora Gradiva.
- Rocha, A. P. (1999) *Avaliação de escolas*. Porto: Edições ASA.
- Santiago, R. A., (2001). *A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional*. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Santos Guerra, M. A. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.
- Santos Guerra, M.A. (2003) *No coração da escola: estórias sobre a educação*. Porto: Edições Asa.
- Sarmiento, M. (1998). *Autonomia e regulação da mudança organizacional das escolas*. Revista de Educação, vol. VII, n.º 2, 15-26.
- Senge, P. (1998) *A Dança das Mudanças*. HSM Management. Book Summary 1998, São Paulo, p. 5-21, 2000
- Senge, P. (2000) *A quinta disciplina: Arte e prática da organização de aprendizagem*. São Paulo: Editora Círculo do Livro.
- Senge, P., Scharmer, O., Jaworski, J., e Flowers, B. (2005). *As escolas que aprendem*. Portalegre, Brasil: ARTMED.
- Sergiovanni, T. J. e Carver, F. D. (1976). *O contexto de trabalho do executivo escolar*. In T. J. Sergiovanni e F. D Carver (Eds.), *O novo executivo escolar: uma teoria de administração*. São Paulo: EPU.
- Serrazina, L. (1998). *Reflexão, conhecimento e práticas letivas em matemática num contexto de reforma curricular no 1.º ciclo*. Quadrante, 9, 139-167.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. São Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Schön, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE.
- Stenhouse, L. A. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman Educational.
- Srour, R.H. (1998). *Poder, cultura e ética nas organizações*. Rio de Janeiro: Campus.
- Storner, J. A. F. e Freeman, R. Edward. (1999). *Administração*. Rio de Janeiro: LTC.
- Terrasêca, M. (2002) *Avaliação de sistemas de formação. Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido*. Porto: FPCE-UP.
- Tuckman, B. W.(2000) *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Thompson, A. (1992). *Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of research*. In D. A. Grouws (Org.). *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York, NY: Macmillan.
- Van Manen, M. (1977). *Linking ways of knowing with ways of being practical*. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Vieira, F. (1995). *A autonomia na aprendizagem das línguas*. In Ciências da Educação: Investigação e ação, Atas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (vol. I, pp. 235-243). Porto: SPCE.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. e Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

WEBGRAFIA

- Alarcão, I. Entrevista que concedeu a NOVA ESCOLA em São Paulo. Recuperado em 2011, julho 20, de <http://www.firb.br/txts/txts14.html>

ANEXOS

ANEXO 1 - Guião de entrevista semiestruturada

ANEXO 1 – Guião de entrevista semiestruturada

Guião de entrevista semi estruturada

Objetivos	Questões
Compreender o funcionamento pedagógico da instituição.	<ul style="list-style-type: none">• Como é que caracteriza esta escola?• Como é que o diretor divulga a missão, a estratégia e os objetivos da escola?• Existem reuniões para tratar do projeto da escola?• Descreva-nos o processo de construção do plano anual de atividades desta escola?
Perceber o clima organizacional.	<ul style="list-style-type: none">• Como é que o diretor acolhe os colaboradores?• Como é que os professores se organizam?• O trabalho de equipa é uma constante nesta escola?
Autoavaliação e melhoria	<ul style="list-style-type: none">• Considera que a sua instituição está preocupada em melhorar de ano para ano?• A escola faz avaliação interna?• Que sugestão dá para a melhoria desta escola?

Liderança e supervisão	<ul style="list-style-type: none">• Olhando para a sua própria experiência, quais são as grandes competências ou características de liderança que deve ter para poder exercer esta profissão?• Como desafia os professores a desenvolver atividades e a participar ativamente na vida da escola?• Como é feita a supervisão aos professores?• Qual o papel dos professores cooperantes como supervisores da prática pedagógica?• Qual o impacto nesta organização escolar da existência de estagiários?• Que desafios tem esta escola na parceria com a ESE João de Deus
------------------------	---

ANEXO 2 - Observação

			<p>avaliação diagnóstica é demasiado precoce referenciar algum aluno para apoio.</p> <p>A4 diz a A3 que, no caso de o aluno já ter plano de acompanhamento, pode pedir apoio pois é manter o do ano passado. A6 pede que se inicie a reunião pelos mais velhos do pré – escolar (5 anos). A7 considera boa ideia e A1 confirma que hoje começar-se-á pelos mais velhos. A5 concorda e pede que o façam de imediato.</p> <p>A1 pede a A7 que comece a ler o documento de avaliação diagnóstica dos alunos que tem mais dificuldade. A7 inicia a leitura. Durante a leitura A7 expunha alguns episódios para ilustrar e justificar a avaliação, no final da leitura A1 perguntou ao conselho se tinham alguma coisa a acrescentar relativamente ao aluno em questão. A8 disse quer seria bom ir já para o apoio porque quando entrasse para o primeiro ciclo já poderia vir com ainda mais dificuldades.</p> <p>A9/A10/A11/A12/A13/A14/A15 entre outros comentários concordaram com o que havia sido dito</p>		
--	--	--	---	--	--

			<p>por A8.</p> <p>A1 pede calma e pede que sejam prudentes nesta altura do ano. A14 refere que não havendo possibilidade de todos os alunos com dificuldade terem apoio que temos de ter algum critério de prioridades. A13 refere que convinha reavaliar a situação trimestralmente porque poderá haver alunos que, mesmo tendo tido apoio o ano passado, não necessitem este ano. Os presentes concordaram com o que disse A13 e A14. A1 deu por concluída o tempo destinado a A7 e aos seus alunos e pediu que começasse a ler a sua avaliação diagnóstica a A6.</p> <p>A6 inicia a leitura do seu documento. A1 pede desculpa por ter interrompido mas precisa de ler os apontamentos/observações que havia feito sobre os alunos de A7 para que possam ser aprovados pelo conselho. A1 lê os seus apontamentos, estes são aprovados pelo conselho de uma forma unânime. A6 recomeça a ler a sua avaliação diagnóstico. No final da leitura o processo</p>		
				Os docentes	

			<p>é o mesmo que o anterior.</p> <p>Antes de pedir a A5 que leia as suas avaliações A1 refere que a A16 e A17 vão ter de sair mais cedo pelo que gostaria de informar todos os presentes que a execução do plano curricular de turma deveria estar pronto até ao final do presente mês de outubro e que as competências a desenvolver no período eram gerais, pediu igualmente que, apesar da manifesta falta de tempo, habitual no primeiro período, pelo facto de haver a necessidade de ensaiar para a festa de Natal, que as planificações fossem cumpridas “à risca”</p> <p>A1 pede novamente desculpa pela interrupção que teve de haver devido a saída precoce de A16 e A17, e pede a A5 que retome a leitura das suas avaliações.</p>	<p>A16/ A17/A18 encontram-se a fazer recortes.</p> <p>A16 e A17 ausentam-se da reunião</p>	
--	--	--	---	--	--

ANEXO 3 - Categorização “funcionamento pedagógico da instituição”

ANEXO 3 – Categorização “funcionamento pedagógico da instituição”

Categoria: Funcionamento pedagógico da instituição

Quadro – Subcategoria: caracterização da escola.

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Funcionamento pedagógico da instituição	Caracterização da escola	“tenta ser organizada dentro do que é possível...” (UR001)	E1
		“caracteriza-se como sendo um escola secular e portanto organiza-se de forma convencional, um diretor que depende do presidente da associação e que por isso tem pouco raio de ação”(UR005)	E2
		“ considero que é uma organização que funciona relativamente bem em termos organizacionais” (UR002) “Embora haja um clima de confiança e de respeito e de partilha de informação penso que deveriam existir estruturas formais de organização e comunicação” (UR003) “ Não há uma definição de um plano no inicio do ano letivo para os docentes e não docentes” (UR004)	E3
		“Ao nível da sua organização poderemos considerar uma escola tradicional simples, o diretor da associação decreta as diretoras fazem cumprir”(UR006)	E4
		“Em termos organizacionais esta escola está inserida numa associação centenária e portanto tudo o que é orgânica geral vem da sede(...)em situações pontuais a diretora toma decisões e é sua a palavra final. (UR007) “Em termos comunicacionais, as grandes linhas vem da sede através das circulares, nós limitamos a cumprir as diretrizes que vêm de fora, essa comunicação é feita através de circulares internas ou de pequenas/mini reuniões relâmpago com todo o pessoal docente, sempre que necessário. Para além disso temos uma reunião pedagógica todos os meses onde somos informados do que se irá passar nos próximos tempos e fazer balanço do que foi feito anteriormente. (UR008)	E5

		“Esta escola, em meu entender, funciona bem, podendo no entanto funcionar melhor como é óbvio (...) existem limitações externas e internas que condicionam o seu funcionamento do dia a dia.” (UR009)	E6
--	--	---	----

Quadro – Subcategoria: divulgação da missão estratégica e objetivos da escola.

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Funcionamento pedagógico da instituição	Divulgação da missão estratégica e objetivos de escola	“a missão, a estratégia e os objetivos tem vindo a ser definidos ao longo dos tempos pela associação em que está inserida. O diretor apenas se limita a cumprir e a fazer cumpri-los” (UR010)	E1
		“Através de reuniões com todo o pessoal docente, realizadas mensalmente, e onde são debatidas e articuladas estratégias e objetivos a atingir quer pelos nossos alunos quer por todos os docentes. São também enviadas para casa dos nossos alunos, circulares com todas as informações referentes à vida escolar dos alunos que frequentam esta escola. Os pais têm também com regularidade reuniões de pais com os educadores e professores dos filhos.” (UR011)	E2
		“Através de uma reunião, reuniões onde estão presentes todos os elementos do corpo docente, acho que devia haver uma com todos os funcionários, esta reunião é feita no início do ano letivo, mas deveria haver outras ao longo do ano para irmos ajustando e avaliando os objetivos, monitorizando estratégias e objetivos, para em conjunto e modo coordenado alcançar os objetivos e cumprir com a missão.” (UR012)	E3
		“Através de circulares internas e reuniões, pedindo muitas vezes a nossa opinião e a nossa colaboração, mas limitada a uma estratégia já existente.”(UR013)	E5
		“Estas divulgações são transmitidas através do projeto educativo, nas reuniões de conselho escolar, quando os funcionários iniciam o seu percurso profissional na instituição, nas reuniões de encarregados de educação e em todas as situações que surjam e seja pertinente divulgá-las.” (UR014)	E6

Quadro – Subcategoria: Elaboração do plano anual de atividades

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Funcionamento pedagógico da instituição	Elaboração do projeto de escola / plano anual de atividades	“Não sei...o projeto é entregue já feito...”(UR015)	E1
		“o tema é escolhido por unanimidade, por todos os elementos do conselho escolar, depois é elaborado por alguns membros do corpo docente e posteriormente aprovado, em conselho escolar.”(UR016)	E2
		<p>“O plano anual de atividades é feito em conselho escolar. A diretora da escola propõe algumas atividades para serem realizadas (visitas de estudo, ações de formação, entre outras). Os docentes também podem escolher atividades a realizar com a sua turma. São também decididas em conselho escolar, os testes reguladores do 1º ciclo e também outras atividades realizadas durante esse período escolar.”(UR017)</p> <p>“Existem algumas reuniões para tratar do projeto de escola mas deveriam ser mais estruturadas de forma a conseguir planejar e organizar de um modo mais adequado o referido projeto. Acho que deveríamos ter um tempo específico para tratarmos com calma o projeto e não temos, temos um dia em que de manhã reunimos o grupo docente e à tarde com o par pedagógico o que é francamente pouco.” (UR018)</p>	E3
		<p>São feitas sugestões pelo corpo docente no início do ano letivo e depois ao longo do mesmo vão sendo feitos reajustes de acordo com os objetivos e temas da escola.” (UR019)</p> <p>“É Falado em reuniões de conselho escolar no início do ano e depois no meio do 2º período.”(UR020)</p>	E5
		“Tendo em conta a planificação anual que temos de cumprir, 1.º Discussões com o par pedagógico o que queremos fazer, depois olhamos para a planificação para conjugar com a nossa vontade, e por fim propomos em conselho escolar onde será aprovado ou não tendo em conta o PA do ano anterior dessa mesma turma e o que se prevê para o ano seguinte.”(UR021)	

		<p>“eu não concordo com a construção do plano anual de atividades no início do ano letivo. Este plano deve ser flexível e deve ser feito ao longo do ano letivo. Existem determinadas atividades que se podem agendar no início do ano, mas a maioria não. Isto porque vão sempre surgindo atividades interessantes ao longo do ano e se o plano estiver completamente feito, essas atividades já não têm espaço. Hoje em dia, também temos de ter em atenção o custo das atividades para não sobrecarregar os encarregados de educação, ou seja, existem inúmeros fatores que eu considero que impossibilitam um plano de atividades feito em setembro. Portanto eu tento construí-lo trimestralmente. Na maioria das vezes são os professores que escolhem as atividades que pretendem” (UR022)</p>	E6
--	--	---	----

ANEXO 4 - Categorização “Clima organizacional”

ANEXO 4 – Categorização “Clima organizacional”

Categoria: Clima organizacional

Quadro – Subcategoria: Como são acolhidos os colaboradores

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
<p>Clima organizacional</p>	<p>Como são acolhidos os colaboradores</p>	<p>“deixo bem claro que nesta escola se trabalha muito e podem sempre contar comigo para o que necessitarem. No início dou-lhes espaço e tempo para se poderem adaptar e depois começo a ser um pouco mais exigente.”(UR023)</p>	<p>E6</p>
		<p>“Dando-lhes as boas vindas e deixando à vontade para que tu peças tudo o que necessites, embora por experiência própria a quem recorremos é ao par pedagógico e não à diretora” (UR024)</p>	<p>E5</p>
		<p>“não sei como acolhe, fui acolhida por outro diretor” (UR025)</p>	<p>E4</p>
		<p>“Acolhe na reunião de ano letivo, previamente costuma haver uma reunião individual, nessa do inicio do ano letivo é apresentado o colaborador ao restante corpo docente e ao seu par pedagógico e tem conhecimento da estrutura organizacional passa a conhecer a missão objetivos estratégias mas de uma forma informal.”(UR026)</p> <p>“Devia haver a implementação de um guião orientador do novo docente como forma de regulação da sua componente profissional, valorizando a vertente comunicacional e relacionando entre os intervenientes. Desta forma proporcionar a perspetiva global do trabalho a desenvolver na instituição fortalecendo uma visão partilhada da dinâmica organizacional da instituição.”(UR027)</p> <p>“Devia igualmente haver um modelo de monitorização acompanhamento e avaliação do novo docente, promovendo experiências de partilha reflexiva e proporcionar sobre o seu desempenho.” (UR028)</p>	<p>E3</p>

		“No primeiro dia do mês de setembro, todos os docentes desta escola têm uma reunião, onde são debatidos vários assuntos. Aí, a diretora apresenta os novos elementos do conselho escolar, e os restantes elementos. Fala um pouco do percurso anterior do novo elemento, e por fim dá as boas vindas, disponibilizando-se para ajudar este(s) novo(s) elemento na escola.” (UR029)	E2
		“Eu quando entrei neste jardim – escola fui muito bem recebida pelo diretor da altura(...)tenho uma relação de amizade e confiança com a direção.” (UR030)	E1

Quadro – Subcategoria: Como se processa a organização entre os professores

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Clima organizacional	Como se processa a organização entre os professores	“Os professores têm horas não letivas comuns para poderem planear o seu trabalho ao longo da semana.” (UR031)	E1
		“Os professores nesta escola trabalham sempre com o par pedagógico, ou seja, nesta escola existem sempre duas turmas de cada ano, por isso os professores de cada ano trabalham sempre a pares.” (UR032)	E2
		“Quando necessário recorremos às reuniões de conselho escolar para definir as estratégias e objetivos, no início do ano é feito o PCT depois da avaliação diagnóstica...trabalhamos essencialmente com o par pedagógico e com a supervisão da diretora.” (UR033)	E3
		“Os professores de cada turma costumam-se reunir semanalmente e organizarem-se distribuírem tarefas para assim conseguirem atingir os seus objetivos.” (UR034)	E4
		“A diretora propõe uma organização, nós planeamos e expomos à diretora para que seja aprovado.” (UR035)	E5
		“Os professores costumam organizar-se a pares, mas muitas vezes trocam impressões uns com os outros. Mas de uma forma geral organizam-se com o par com quem trabalham.” (UR036)	E6

Quadro – Subcategoria: Trabalho de equipa

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
<p>Clima organizacional</p>	<p>Trabalho de equipa</p>	<p>“Considero que sim...principalmente nas festividades.” (UR037)</p>	<p>E1</p>
		<p>“Na minha opinião, sim... Todos os professores trabalham em conjunto quer com o par pedagógico, quer com outros professores (de apoio ou de outras unidades curriculares).” (UR038)</p>	<p>E2</p>
		<p>“Sim, sempre, poderia ser mais e melhor mas se tivéssemos mais tempo para isso.” (UR039)</p>	<p>E3</p>
		<p>“Sim. Sempre que a escola tem um objetivo para atingir todos trabalham em equipa para que essa meta possa ser alcançada.” (UR040)</p>	<p>E4</p>
		<p>Sempre, é impossível não trabalhar em equipa, isso torna-se numa necessidade de facilitar, não só em par pedagógico...é também ao nível de escola, mesmo como os professore extra curriculares.” (UR041)</p>	<p>E5</p>
		<p>“Faço os possíveis que assim seja, considero que um trabalho em equipa é muito mais benéfico no sentido que a partilha é meio caminho andado para o sucesso de uma escola. Por vezes é difícil, as pessoas trabalham muitas horas e têm pouco tempo para se juntar e trabalhar, mas agora com as novas tecnologias vão-se mantendo em contacto uns com os outros. Fomento o trabalho em equipa e quando é preciso todos trabalham para o mesmo fim com bom agrado.” (UR042)</p>	<p>E6</p>

ANEXO 5 - Categorização “autoavaliação e melhoria”

ANEXO 5 – Categorização “autoavaliação e melhoria”

Quadro – Subcategoria: Praticas para a melhoria

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Autoavaliação e melhoria	Praticas para a melhoria.	“Considero que toda a equipa tem a preocupação em realizar um balanço.” (UR043)	E4
		“Penso que todos nós nesta instituição temos consciência dos nossos pontos fracos e fortes e como é óbvio tentamos todos os anos colmatar os menos positivos.” (UR046)	E1
		“Acho que está mais preocupada em manter o que têm! O que tem é bom, podia ser melhor, mas como o ser melhor implica um esforço excepcional...Ao nível das aprendizagens está constantemente com vontade de melhorar.” (UR048)	E5

Quadro – Subcategoria: Avaliação interna

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Autoavaliação e melhoria	Avaliação interna	“sempre que a escola se propõe em atingir determinado objetivo/meta, existe sempre uma avaliação para ver o que correu bem ou menos bem para que se possa evitar as mesmas falhas.” (UR044)	E4
		“penso que sim...” (UR045)	E1
		“Enquanto avaliação organizacional não. Existe sim uma avaliação de docentes, onde a diretora avalia uma aula programada e uma aula surpresa, sem pré-aviso, em cada período. No final do ano faz-se uma avaliação do desempenho por parte da diretora e uma autoavaliação, durante o ano a Inspetora da Associação vai às salas ver dossiês de turma dos alunos e assistir às aulas dos docentes.” (UR047)	E3
		“Temos uma autoavaliação de desempenho e a diretora faz uma avaliação, os dois vão para a direção da associação, há anos em que se discute em reunião de conselho escolar quando tal não é possível segue diretamente.” (UR049)	E5
		“A escola enquanto instituição não, os professores, esses sim, são avaliados todos os anos. A avaliação interna vai-se fazendo com as observações que nos vão chegando e com o aproveitamento dos nossos alunos quando transitam para o 5º ano. Este último aspeto tem sido aquele que mais nos indica onde é que erramos.” (UR050)	E6

Quadro – Subcategoria: Sugestões de melhoria

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Autoavaliação e melhoria	Sugestões de melhoria	“deveria existir um estímulo externo para compensar aqueles que trabalham com afinco e que se dedicam de corpo e alma a este projeto...manter o espírito de equipa e sermos honestos, verdadeiros e pautarmos os nossos atos com muito bom senso.” (UR051)	E6
		“uma menor sobrecarga de horas letivas, mais tempo de reflexão em relação ao trabalho que desenvolvemos, especialmente em equipa, para perceber o que é ou não fundamental para o desenvolvimento dos alunos, a parte burocrática tira-nos muito tempo, precisamos de disponibilidade mental para fazer uma reflexão e comparação com outras realidades educativas.”(UR052)	E5
		“criar um guião para os novos docentes, e ajustar todo o processo organizacional e comunicacional, todos os elementos devem encontrar-se envolvidos na dinâmica organizacional e pedagógico da instituição.” (UR053) “todos os elementos do corpo docente deve haver um espírito de equipa e de entreajuda...fortalecido por um sentimento de partilha e cumplicidade, conduzidos pela homogeneidade de princípios e valores que fomentam a participação na construção de uma escola eficaz e estimulante para todos.” (UR054)	E3
		“Penso que deveriam existir mais “tempos” dentro do horário de cada professor, de maneira a que o trabalho a pares (quer o par pedagógico, quer outros professores da escola) possa ser mais produtivo.” (UR055)	E2

ANEXO 6 - Categorização ‘liderança e supervisão’

ANEXO 6 – Categorização “liderança e supervisão”

Categoria: Liderança e supervisão

Quadro – Subcategoria: Competências /características de liderança.

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Liderança e supervisão	Competências/ características de liderança	<p>“Planificar e operacionalizar o processo de ensino aprendizagem com o professor, definindo os objetivos e as estratégias adequadas e ajudando-o a identificar as dificuldades e problemas que vão surgindo de forma a colmatá-los.” (UR057)</p> <p>“Capacidade de comunicar, de promover um diálogo reflexivo e de proporcionar um feedback de modo a que o professor possa intervir, para melhorar e inovar o seu desempenho.” (UR058)</p> <p>“Criar e sustentar um clima afetivo-relacional, catalisador de um espírito de abertura, de flexibilidade, de disponibilidade e de sentido crítico.” (UR059)</p> <p>“Desenvolver o espírito de reflexão, inovação e colaboração.” (UR060)</p> <p>“Promover a dialética teoria-prática, através da experimentação e recorrendo ao ciclo reflexivo de modo a avaliar o processo de ensino-aprendizagem” (UR061)</p> <p>“Possibilitar o desenvolvimento e a consolidação das competências do professor, enquanto pessoa e profissional.” (UR062)</p>	E3
		<p>“Imparcialidade, para mim é o que mais me custa não ver, objetiva e concisa, e a falta de um olhar atento sobre o jardim-escola, sobre a equipa de trabalho, sobre aquilo que é desenvolvido todos os dias.” (UR063)</p> <p>“devia ser o elo de ligação entre os elementos da equipa” (UR064)</p> <p>“Sente-se falta de reforços (positivos) criticas e isso mostra desatenção. (UR065)</p>	E5

		<p>“Não há só um tipo de liderança que se possa exercer. “Todos os dias, em variadas situações temos de agir consoante as características dos vários tipos de liderança.” (UR066)</p> <p>“o bom senso, o diretor tem de ter obrigatoriamente bom senso nas suas atitudes e nas suas tomadas de posição.” (UR067)</p> <p>“tomar decisões justas e fundamentadas...Devemos ser imparciais, objetivos, assertivos, simpáticos, humildes, verdadeiros, compreender os outros e tentarmos ser compreendidos.” (UR068)</p> <p>“Não pode haver distanciamento, mas também não pode existir uma proximidade muito grande, tem de existir um equilíbrio.” (UR069)</p>	E6
--	--	---	----

Quadro – Subcategoria: Desafios do professor cooperante

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Liderança e supervisão	Papel / Desafios do professor cooperante	<p>“O desafio é estar sempre a par das novas correntes das novas realidades das novas mudanças a nível de formação de professores ao nível dos novos conteúdos das novas estratégias, enriquece muito, complementamo-nos.” (UR075)</p> <p>“Interligar trabalhos, precisamos delas para desenvolver o nosso trabalho e elas de nós para realizar o delas.” (UR076)</p> <p>“É fundamental, porque temos a responsabilidade de os orientar em tudo, desde estruturar as planificações, desde sugerir estratégias, desde motivá-los, apelar ao empenho, nós no fundo somos os modelos deles.” (UR077)</p> <p>“O peso que temos na sua formação é o suficiente, pois as orientadoras de estágio também têm de ter uma palavra a dizer.” (UR078)</p> <p>“Informar sobre os objetivos, estratégias de ação e intervenção e outros aspetos particulares do processo formativo.”(UR079)</p>	E5

		<p>“Questionar o saber e a experiência dos intervenientes neste processo de formação, as técnicas e procedimentos metodológicos.” (UR080)</p> <p>“Sugerir ideias, práticas e soluções para eventuais problemas que surjam.” (UR081)</p> <p>“Avaliar o desempenho do aluno, através do ciclo reflexivo (ação-reflexão) de forma a colmatar as adversidades sentidas e melhorar o processo ensino-aprendizagem.” (UR082)</p> <p>“obriga-nos a estarmos sempre atualizados, de estarmos constantemente a ajustar a prática à teoria, a atividade de supervisão acaba por ser exercida com base no respeito mutuo e do reconhecimento do trabalho e das capacidades de cada um.” (UR083)</p> <p>“Os docentes têm de conhecer o pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão planificação ação avaliação e monitorização.” (UR084)</p> <p>“conhecer a escola a sua cultura os seus projetos os seus alunos de forma a poder integrar e acolher os estagiários através de um conjunto de atitudes compromissos e estratégias.” (UR085)</p>	E3
--	--	---	----

Quadro – Subcategoria: Impactos da presença de alunos estagiários na escola

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Liderança e supervisão	Impactos da presença de alunos estagiários na escola	<p>“O impacto é positivo porque acho que os estagiários são uma mais-valia, porque nos ajudam no nosso dia a dia no trabalho com a crianças, porque também aprendemos com eles.” (UR072)</p> <p>“ajudam também a sermos melhores professores porque somos um exemplo para eles.” (UR070)</p> <p>“Relação colaborativa, potencializada por uma atmosfera acolhedora, segura e empática que possibilita a partilha de saberes e experiências, o contornar de adversidades e o desenvolvimento e</p>	E3

		aprendizagem orientada para o seu melhoramento formativo.” (UR071)	
		<p>“O impacto é brutal, porque nos obriga a sermos melhores e mais ativos.” (UR073)</p> <p>há uma preocupação da nossa parte de fazermos melhor mais variado, obriga-me a ter como objetivo chegar às crianças e aos adultos, somos os modelos deles e lembramo-nos disso diariamente.” (UR074)</p> <p>“todos nós ganhamos com isso, as próprias crianças ganham com o contacto com as estagiárias pois veem formas diferentes de trabalhar.” (UR072)</p>	E5