

OLHARES SOBRE A ORGANIZAÇÃO E O FUNCIONAMENTO DE UM DEPARTAMENTO CURRICULAR DE 1º CICLO – DESAFIOS E PROPOSTAS PARA APRENDER A MELHORAR EM CONJUNTO

ISABEL CAVAS* (isabelcavas@gmail.com) & CONCEIÇÃO LEAL DA COSTA
Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação Évora, Portugal

*Autor da correspondência

RESUMO

O estudo que se apresenta foi realizado no âmbito da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Administração e Gestão Educacional. Teve como curiosidade inicial, conhecer e compreender a organização e o funcionamento do Departamento do 1º Ciclo do Ensino Básico de um colégio privado, centrando-se as atenções nas estruturas organizacionais e nas dinâmicas relacionais entre docentes para a consecução do Projecto Educativo daquela escola.

Adoptando uma metodologia qualitativa, conjugou-se a análise documental, *focus group* e entrevistas semiestruturadas, envolvendo nove participantes.

Das reflexões finais, que a triangulação metodológica e a análise de conteúdo nos permitiram realizar, destacamos a importância do Projecto Educativo enquanto elemento estruturante e orientador da acção dos professores e da Escola como um todo organizacional. Manifestando todos os participantes um bom conhecimento da visão, missão e objectivos nele plasmados, percebemos que dele resulta uma partilha de responsabilidades, valores e interesses comuns. Compreendemos que as funções de cada elemento estão bem definidas e assumidas em grupo, identificando-se ainda o importante papel da gestão intermédia, reconhecendo-se a Directora do 1º Ciclo como fundamental na promoção das interacções entre pares e de práticas colaborativas entre eles e com as famílias.

Compreendemos que existe um caminho a percorrer no sentido da promoção da cooperação entre os docentes, pelo que fomentar e investir em dinâmicas formativas que os envolvam a todos em contextos do seu trabalho nos pareceram relevantes para um emergente desenvolvimento do sistema organizacional. Apontamos necessidades de parcerias e comunidades onde os encontros, os trabalhos conjuntos, a partilha de experiências e as interacções sejam os alicerces para a construção de ambientes e de projectos formativos desejados em espaços e tempos onde todos aprendam e com eles a organização se desenvolva.

Palavras-chave: Professores; Colaboração e Aprendizagem; Comunidades na Escola; Desenvolvimento Organizacional.

ABSTRACT

The presenting study was accomplished within the Master's Dissertation in Educational Sciences - Educational Administration and Management. It had as initial curiosity to know and understand the organization and operation of the elementary level curricular department in a private College, we focus on the organizational structures and relational dynamics between teachers to the achievement of the Education Project of that school.

Adopting a qualitative methodology, we have combined document analysis, focus groups and semi-structured interviews involving nine participants.

Of the final reflections, which the methodological triangulation and content analysis allowed us to accomplish, we highlight the importance of the educational project while structural element and that guides the action of teachers and the school as a whole organizational. As all the participants manifest a good understanding of the vision, mission and goals enshrined in it, we realized that it results in shared responsibilities, values and common interests. We understand that the roles of each element are well defined and admitted as a group, identifying the important role of middle management, recognizing that the Director of the 1st cycle plays a crucial role promoting interactions among peers and collaborative practices between them and with families.

We understand that there is a path to follow towards promoting cooperation among teachers, so that encouraging and investing in formative dynamics which involve them in their work contexts, appeared relevant to an emerging development of the organizational system. We point the needs of partnerships and communities where the meetings, working as a group, sharing experiences and interactions are the foundation for the construction of environments and desired training projects in space and time where everyone learns and with them there is a development in the organization.

Keywords: Teachers; Collaboration and Learning; Communities in the school; Organizational Development.

1. TEXTO COMPLETO PARA PUBLICAÇÃO

Olhares sobre a Organização e o Funcionamento de um Departamento Curricular de 1º Ciclo – desafios e propostas para aprender a melhorar em conjunto

1.1 INTRODUÇÃO E OBJECTIVOS

Neste texto, partilhamos o que conhecemos e compreendemos acerca da organização e do funcionamento de um Departamento Curricular de 1º Ciclo de uma escola privada, que exerce funções com paralelismo pedagógico em Portugal. O estudo que realizámos direccionou-se para a componente estrutural desta microestrutura, mas também para os processos vivenciais dos professores que a habitam. Isso conduziu-nos por caminhos de conhecimento de possibilidades e desafios da construção de culturas colaborativas e de comunidades na escola, como recursos de desenvolvimento do todo organizacional. Encaminhámos o nosso trabalho considerando pertinente compreender a escola como um espaço relacional complexo, singular nos seus projectos e actores, com um conjunto de elementos de gestão integradores e com uma acção pedagógica que lhe é própria e a distingue das demais. No fundo, como lemos em Verdasca (2010), as escolas enquanto organizações, para poderem funcionar:

Apoiam-se nas competências e nos conhecimentos dos seus operacionais que são profissionais de elevada qualificação, realizando um trabalho complexo e em grande parte regulado pelos que o executam sob um mecanismo de coordenação que torna a escola vertical e horizontalmente descentralizada (p. 111).

Por isso, embora se tratasse de uma escola privada, enquanto organização e perseguindo uma abordagem sistémica, foi importante conhecer idiossincrasias dos actores em diferentes estruturas da organização em estudo e respectivas sinergias que se estabelecem e que conferem especificidades àquela escola e à sua imagem única no universo das escolas locais. Focando o respectivo Departamento Curricular do 1º Ciclo, conhecemos e compreendemos como a acção e os papéis dos seus actores influencia a promoção de um ambiente aberto à participação e aprendizagem de todos os seus membros e da organização como um todo.

Neste sentido, traçámos um conjunto de objectivos que nortearam o percurso metodológico. Conjugando a análise documental com um *focus group* e entrevistas semiestruturadas, a opção pela investigação qualitativa foi o caminho (Quivy e Campenhoudt, 1998; Galego e Gomes, 2005; Bogdan e Biklen, 1994). Assim, este estudo foi conduzido para aquilo que é a organização e a acção educativa perseguida na esteira dos valores e missão daquela escola, de forma particular como no Departamento do 1º Ciclo há um comprometimento com o Projecto Educativo da escola como um todo (Azevedo *et al.*, 2011). Foram também alvo de preocupação os aspectos caracterizadores daquela estrutura departamental, nomeadamente a sua constituição, as funções e os papéis que os professores desempenham, as relações que estabelecem entre si, a forma como olham a sua formação e o tipo de práticas interactivas entre estes agentes educativos (Lima, 2002; Nóvoa, 1995). Neste emaranhado relacional, emergiram preocupações com as funções da respectiva gestão intermédia que actua no Departamento, a cultura organizacional também não ficou negligenciada. Acerca da formação dos professores num trabalho em conjunto e em contexto, fomos levados para um conhecimento da importância de comunidades de prática e de aprendizagem na escola que poderão contribuir para os elementos melhorarem as práticas em conjunto contribuindo para a melhoria da escola como um todo (Barroso e Leite, 2010; Day, 2001; Bolívar, 2012).

Incidindo sobre as questões apontadas, lançámos um olhar atento e progressivamente pormenorizado nos documentos e no que os docentes nos contaram, mas também fazendo ajustes nas estratégias metodológicas que foram sendo adoptadas, sem perder de vista os dois aspectos centrais que nos moviam desde o princípio da nossa investigação: a organização e o funcionamento do Departamento do 1º Ciclo do Colégio em estudo.

1.2 QUADRO TEÓRICO

Para conceptualizarmos a escola como organização social socorremo-nos de autores como Bilhim (2004), Canário (2005), Mintzberg (2010), Verdasca (2010) e Bolívar (2012) entre vários outros. Desta feita, começámos por definir um quadro teórico que se baseou em autores que perspectivam a escola como uma organização onde os sujeitos aprendem e se desenvolvem em relações biunívocas com os contextos. Tornou-se portanto relevante e necessário, como elementos externos à instituição em estudo, aprofundar ideias e conceitos que nos permitiram, numa primeira instância, pensar a escola como uma realidade constituída por particularidades que lhe conferem uma identidade e dinâmicas singulares. Compreendemos que a visão que se constrói de uma organização escolar deve ser aquela que a caracteriza como um espaço com múltiplos elementos, com uma estrutura hierárquica bem definida

onde se evidencia uma recíproca relação entre os diferentes actores educativos e onde são definidos objectivos e metas que devem ser perseguidas por todos com o intuito de se atingir o desenvolvimento do todo organizacional.

Tendo em conta os objectivos da investigação, traçados inicialmente, seria igualmente essencial entrar no contexto escolar, conhecer os seus actores e compreender aquilo que ocorre no interior da escola, em especial ouvi-los acerca do Departamento Curricular do 1º Ciclo. Para isso, centrámos a nossa atenção no estudo da cultura e do ambiente escolar, ou seja, nos valores, crenças, princípios, comportamentos e acções dos membros da escola que permitem criar uma atmosfera interna que exprime aquilo que se quer perseguir.

Julgámos também oportuno fazer referência ao trabalho dos professores, nomeadamente à dimensão individual e relacional potenciada entre os docentes envolvidos no nosso estudo. Se é mais isolado e autónomo ou se pelo contrário é mais colaborativo e partilhado. Como tal, tivemos em consideração autores como Fullan e Hargreaves (2001); Lima (2002) e Formosinho e Machado (2009, 2012) que se tornaram relevantes para percebermos que por um lado o trabalho individual dos professores é importante para que estes desenvolvam o seu pensamento crítico e pessoal, a sua criatividade e autonomia na sua acção. E por outro lado, que o trabalho colaborativo também se torna relevante para que se perpetuem relações entre pares, troca de opiniões, construção de projectos e a confluência para o desenvolvimento de novas aprendizagens.

No quadro teórico que definimos, evidenciámos ainda a questão da gestão, de forma particular o que se refere às lideranças distribuídas e intermédias, no sentido de percebermos o tipo de relações e dinâmicas promovidas no contexto escolar. Considerando a escola como uma organização social e destacando Barroso (1996) que refere a “gestão participativa” (p. 3) ou ainda Bolívar (2012) que nos fala de uma “liderança para a aprendizagem” (p. 12), compreendemos que as escolas e os seus departamentos, os quais designámos por microestruturas numa linguagem própria, devem configurar-se como contextos abertos à participação, à iniciativa, à responsabilidade, à definição clara das funções de cada um, à cooperação e entajuda e à tomada de decisões, a fim de que tudo vá de encontro à aprendizagem grupal e melhoria permanente (Day, 2001). Assim, falar em gestão e lideranças é compreender que se deve potenciar um trabalho de equipa, articulado e coordenado por alguém que precisa de outros actores para orientar a organização globalmente, ou seja, permitir que os objectivos traçados no Projecto Educativo vão sendo alcançados através dos diferentes contributos oriundos de cada um e de todos os membros e das comunidades que interagem com a escola.

Compreendemos que as interrogações sobre a aprendizagem dos professores experientes crescem, pois as investigações continuam a levantar novas e sucessivas questões numa área onde os interesses são relativamente recentes e acompanhados de uma diversidade de contributos “disciplinares”. Constatando que a pluridisciplinaridade é absolutamente necessária, mas que a dificuldade no encontro de metodologias e linguagens facilitadoras da construção de conhecimento conjunto aparenta ser real e, por vezes admitido como prejudicial, estreitámos o espectro de análise e reflexão. Seguimos, sobretudo, uma linha de ligação entre a docência e os contextos, em abordagens da aprendizagem profissional que reclamam o professor enquanto sujeito aprendente, porque é crítico, participativo, gerador de mudanças em si próprio e nos outros e, consequentemente, na escola (Alarcão, 2009).

Flores (2005) reconhecendo que ensinar implica a aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos, também pressupõe que é necessário “um processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser

professor e sobre os propósitos e valores implícito nas próprias acções e nas instituições que se trabalha” (p. 139). Neste sentido, o conteúdo, a forma e os propósitos das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento dos professores devem reflectir sobre a complexidade do ensino, a fase de carreira em que se encontram, a sua biografia pessoal e os contextos em que trabalham e se relacionam. Neste trabalho ressaltaram visões de desenvolvimento profissional que têm em consideração que a aprendizagem do professor não pode ser vista de maneira simplista e avulsa. No fundo, a diversidade de aspectos que para ela contribuem, exige que repensemos as sucessões dos factos e acontecimentos vivenciados, na longa construção desses percursos que se desejariam articulados e coerentes. Assim, compreendemos como, a formação inicial e a continuada, as condições de trabalho, a gestão e o desenvolvimento curricular, as próprias vidas, percursos académicos e profissionais dos professores, a continuidade inerente a esse empreendimento que é tomar a mudança como possibilidade e como limite da profissionalidade e da melhoria da escola, são um conjunto de bons exemplos e aspectos fundamentais a ter em conta neste debate temático (Day, 2001).

Reforçamos ainda a necessidade e pertinência de actuais entendimentos, em que o desenvolvimento profissional dos professores seja conceptualizado, em linha com o conceito de aprendizagem ao longo da vida, enquanto processo de aprendizagem continuada e permanente, mas contando com a participação de colegas e outros elementos da comunidade, no âmbito de uma “cultura de construção” e não no sentido de lhes fornecer ferramentas técnicas ou de treinar habilidades (Lieberman e Miller, 2004). No fundo, neste campo figuram como centrais e essenciais para a melhoria dos processos da educação escolar, os entendimentos do que é ser professor enquanto profissional (Clarke e Hollingsworth, 2002; Formosinho, 2009; Roldão, 2007; Van Veen, 2008 e outros). Não desprezando os conhecimentos dos conteúdos curriculares, reclama-se “uma formação que não despreza os conhecimentos, mas que não termina na sua aquisição, pois tem como mira desenvolver competências no agir e para o agir (Leite, 2006, p. 372).

Neste sentido, pensamos nas possibilidades e desafios que a construção de culturas colaborativas nas escolas vão levantando, quer na literatura educacional, quer em vivências empíricas observadas no contexto escolar, também elas motivadoras das curiosidades iniciais deste estudo. Apontando a qualidade e a educação para todos, incluindo os professores, implicou ao reconhecermos necessidades da sua qualificação permanente ao longo da carreira, abrir caminho a relações íntimas entre desenvolvimento profissional e organizacional em contextos onde os conceitos de comunidade de prática e de aprendizagem, liderança partilhada e organização aprendente ganharam significado ao longo das duas últimas décadas (Lave e Wenger, 1998; Wenger, 2000; Fullan e Hargreaves, 2001; Bilhin, 2004; Rainbard, Huller e Munro, 2004; Murillo, 2006; Azevedo e Nascimento, 2010; Fullan, 2011; Bolívar, 2012 e outros). Compreendemos então, que o choque ou o esbatimento entre os conceitos de construção de conhecimento e aprendizagem profissional, formação em contexto de trabalho e construção da profissionalidade docente, entre os quais se promovem as ideias de ambientes de imprevisibilidade e de exigência nos contextos educativos da actualidade, baseiam-se nalgumas propostas explicativas através de paradigmas que diferem nalguns aspectos (Hager, 2011; Opffer e Pedder, 2011).

Fizemos prevalecer abordagens de raiz sócio - construtivista e modelos de aprendizagem colaborativa, onde a linguagem da colaboração e os processos dialógicos são vistos como influências positivas, através das possibilidades oferecidas pela participação nas comunidades profissionais de aprendizagem de que os professores fazem parte (Crafton e Kaiser, 2011; Lieberman e Friedrich, 2010; Little, 2002; Meirink, Meijer e Verloop, 2007; Horn e Little, 2010; Schunk e Mullen, 2013; Vescio, Ross e Adams, 2008).

Anotámos também o como a dimensão social da aprendizagem tem vindo a oferecer consistência à utilização do conceito de comunidade (Little, 2002; Vescio, Ross e Adams, 2008; Wenger, 1998) e como o conceito de participação colectiva foi ganhando forma (Garet *et al.*, 2001). A noção de que o conceito de desenvolvimento profissional pode estar directamente ligado à aprendizagem do professor e que esse fenómeno envolve a participação do colectivo docente, faz parte de um corpo de investigações em que se viu manifesta a importância que se dá à comunidade profissional, sobretudo dos pares, nesses processos.

Entre outros, estes aspectos têm levado muitos investigadores a considerarem, que apesar de grandes investimentos na formação continuada dos professores, nas últimas décadas as modalidades adoptadas, os locais onde se tem realizado e as interacções e vivências permitidas, têm sido na maior parte inadequadas ou pouco eficazes (Borko, 2004; Darling-Hammond e Sykes, 1999, Clarke e Hollingsworth, 2002; Timperley e Alton-Lee, 2008).

A construção da confiança relacional, associada a entendimentos mais claros das obrigações e papéis dos sujeitos, pode sustentar compromissos docentes com alterações nas suas práticas e estas poderão ser manifestações do desenvolvimento profissional que lhes foi permitido. Vários estudos apontam que em última análise, tudo isto pode resultar na melhoria de resultados dos alunos (Frank, Zhao e Borman, 2004).

Um trabalho conjunto, ou mesmo cooperativo, entre colegas com diferentes níveis de experiência profissional, parece-nos ser vista como potencial para a aquisição de competências e informações que se traduzem em mais-valias no trabalho do professor. Dito de outra maneira, as experiências não formais das quais ressaltou a importância dada às interacções por alguns autores, ou mesmo às “ajudas” dos professores mais experientes revelam-se promissoras de desenvolvimento profissional (Ball e Cohen, 1999; Little, 1993; Penuel, Fishman, Yamaguchi e Gallager, 2007).

Reforçamos, por fim, a influência na análise e interpretação dos dados, do conceito de comunidades profissionais de aprendizagem defendido por Bolívar (2012). Deste autor sublinhamos a importância de serem perseguidos objectivos comuns, com promoção de uma partilha de interesses e percepções, onde exista uma aprendizagem contínua e onde na organização escolar tudo se direcciona para o desenvolvimento de práticas colaborativas entre todos os membros envolvidos no quotidiano da escola com vista a possibilidades de uma almejada cooperação.

1.3 METODOLOGIA

No que respeita ao tipo de metodologia que utilizámos, ela centrou-se numa abordagem qualitativa, considerando ser aquela que mais se adequava ao conhecimento e compreensão do funcionamento e organização do Departamento do 1º Ciclo em análise, o que naturalmente passaria por conhecer vivências e experiências dos professores e identificar funções e papéis por eles assumidos. Para isso, recorremos a três tipos de estratégias metodológicas, nomeadamente análise documental, *focus group* e entrevistas semiestruturadas, envolvendo um conjunto de nove participantes. Realizámos, numa primeira instância, uma análise documental, pois sendo nós elementos externos à instituição seria muito importante conhecer aquilo que são as suas directrizes e princípios orientadores, por forma a termos um conhecimento mais detalhado desta organização. Mas posteriormente havia necessidade de envolver as pessoas, ouvi-las e dar-lhes voz. Envolvemos estes elementos num *focus group* propositado para este trabalho, passando os membros do departamento a colaboradores do nosso estudo. De seguida e devido a algumas limitações nos conhecimentos obtidos e aos constrangimentos temporais e relacionais que o desenvolvimento desta estratégia nos proporcionou, optámos por realizar ainda quatro entrevistas semiestruturadas a quatro elementos do Departamento, designadamente à Directora do 1º Ciclo, a duas Professoras Titulares do

1º Ciclo e a uma Professora Não Titular do mesmo Departamento. Considerámos que seria importante compreender o papel da Directora do 1º Ciclo como órgão de gestão intermédia da Escola. Tendo já sido estabelecido contacto com uma docente que demonstrou ter maior interesse pelos aspectos abordados no debate de grupo, revelando uma maior participação e abertura, julgámos que seria importante fazer-lhe uma entrevista, no sentido de esta se tornar num enriquecimento metodológico e interpretativo. Haveria assim mais um ponto de vista para nos dar a conhecer o Departamento. Foi igualmente relevante conhecer mais aprofundadamente a opinião de um docente titular que tivesse tido uma participação menos activa no *focus group* e que, inserido noutra contexto, poderia ter outro tipo de intervenção. Finalmente, uma quarta entrevista recaiu sobre uma docente não titular do Departamento, a fim de perceber qual o seu papel e interligação com os outros elementos.

Para além de se afirmarem como um outro instrumento de recolha de dados deste estudo, estas entrevistas afiguram-se também como um meio de reunir apontamentos e opiniões mais individualizadas e concretas, quer pelo contexto da sua realização, quer pelos colaboradores envolvidos.

Após a recolha de informação que os três tipos de estratégias metodológicas nos permitiram obter, procedemos a uma análise de conteúdo, primeiramente de forma horizontal e posteriormente de forma vertical. Queremos com isto dizer que procedemos a uma análise e interpretação dos dados recolhidos, de forma individual, das informações obtidas em cada uma das técnicas metodológicas utilizadas. Numa segunda fase, agrupámos e retirámos conclusões daquilo que ficámos a conhecer por meio da análise documental, do *focus group* e das entrevistas semiestruturadas que realizámos.

Especificando e analisando de uma forma mais detalhada cada uma das estratégias metodológicas que utilizámos, no que se refere à análise documental debruçámos a nossa atenção para o Projecto Educativo da Escola, o Plano Anual de Actividades e o Regulamento Interno como documentos basilares e estruturantes do desenvolvimento da acção educativa da escola em estudo. Para além destes, também um Relatório de avaliação do trabalho desenvolvido no Departamento do 1º Ciclo no ano lectivo 2012/2013 e algumas actas de reuniões, documentos estes que nos foram dados a conhecer e que se revelaram bastante pertinentes e relevantes para a nossa investigação.

Num segundo momento, realizámos um *focus group* em que participaram a Directora do 1º Ciclo, que como órgão de gestão intermédia se revelou fundamental e sete dos dez professores daquele departamento e uma colaboradora, pois naquele momento e após a sua calendarização eram os elementos que se encontravam disponíveis.

Num terceiro e último momento, passámos à realização de entrevistas semiestruturadas. Com a realização desta componente da investigação empírica, pretendemos debruçar um olhar mais atento sobre certas especificidades e articulações da escola e do Departamento em estudo, conjugando ao mesmo tempo aquilo que íamos aprofundando teoricamente acerca das possibilidades de aprendizagem dos professores em contexto de trabalho resultantes de influências do conhecimento institucional, das lideranças e das actividades colaborativas.

1.4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

No que se refere aos resultados e informações que conseguimos obter, dividimos esta questão em duas categorias, mais concretamente nos dois conceitos centrais do nosso estudo: aspectos que respeitam à organização e outros que se referem sobretudo ao funcionamento do Departamento do 1º Ciclo. Assim, no que concerne à organização, percebemos não só como elementos externos mas também para a própria instituição que é importante ter um conhecimento e visão da escola, nomeadamente naquilo que se refere

à sua cultura, aos princípios que a orientam, ao ambiente escolar que é proporcionado pelas pessoas que nele se encontram, às dinâmicas e práticas educativas. Verificámos também, quer teoricamente quer com as informações que recolhemos, que é essencial saber quem faz parte de um contexto educativo e que funções competem a cada um desempenhar, permitindo assim que cada membro da escola tenha conhecimento da posição hierárquica que cada um ocupa. Neste sentido, percebemos que o Departamento em estudo se encontra bem organizado, o que pode permitir que o ambiente escolar se torne mais produtivo e conduza ao sucesso desta microestrutura.

Quanto ao funcionamento, percebemos que existe uma partilha de responsabilidades e prestação de contas, pois será fundamental que cada actor educativo apresente um compromisso e responsabilidade ao desenvolver as suas tarefas na escola, mas também se torna relevante que em grupo exista uma avaliação de parte a parte, ou seja, as pessoas devem reunir-se, percebendo aquilo que fizeram e aquilo que podem vir a melhorar. Verificámos igualmente que existe um conhecimento dos documentos orientadores da escola, aspecto que destacamos como um ponto forte, uma vez que as pessoas que se encontram neste contexto escolar devem pensar e compreender para onde se encaminha a instituição. Apesar disso, um dos aspectos mais negativos que percebemos foi que alguns pais e professores não apresentam um conhecimento muito profundo sobre o Regulamento Interno desta instituição, o que se pode dever à forma como os seus documentos são divulgados à comunidade educativa. Um outro aspecto que mereceu o nosso destaque foi que dentro da escola em estudo são promovidos dois tipos de trabalho articulado: entre Departamentos e dentro do mesmo Departamento que se diferenciam conforme o tipo de actividades desenvolvidas, o tipo de organização que requerem e a quantidade de elementos que envolve. Um outro ponto mais negativo que podemos também realçar é o tempo insuficiente para o planeamento que estamos em crer que se deve, em parte, à realização de reuniões o que por conseguinte pode vir a desequilibrar o ambiente e as relações no seio desta microestrutura.

Por outro lado ainda, compreendemos que a direcção intermédia se interliga com diferentes elementos, nomeadamente com os pais, com os professores, com os alunos e com a Direcção Pedagógica o que nos demonstra a amplitude de funções e competências que este elemento tem a seu cargo. Para além disso, percebemos que a formação continua e especializada dos professores da instituição é muito importante, sendo valorizada pelos nossos colaboradores e partilhada com os seus colegas. Como tal, a própria escola promove um Plano de Formação Interna que varia conforme os assuntos a tratar, o público-alvo, como também a sua abrangência.

Neste sentido, achámos por **bem fazer algumas propostas de melhoria**. Pensámos que seria importante desenvolver outro tipo de **mecanismos de divulgação dos documentos orientadores da escola**, por exemplo uma reunião no início do ano lectivo que envolvesse a comunidade educativa, de forma conjunta ou faseada, por forma a transmitir e aprofundar os princípios e valores centrais da escola com o intuito de existir um sentimento de **pertença para com o ambiente escolar**. Consideramos também que o tempo para o planeamento deve ter outro tipo de organização para que se potencie um trabalho individual e relacional entre os actores educativos e não se atinjam os extremos destas concepções. Por seu turno, pensámos que deve igualmente ser **potenciada a autonomia da gestão intermédia**, a fim de lhe atribuir outro tipo de competências e funções que lhe permitam ter mais autonomia nas suas tomadas de decisão.

1.5 CONCLUSÕES

Ficámos a compreender que o Departamento do 1º Ciclo do Colégio em estudo se apresenta com uma boa organização, pelos seus membros constituintes e pelo contributo que cada um deles oferece para

o seu desenvolvimento. Existe também uma liderança intermédia que pelas funções que tem e pelas relações que estabelece com os diferentes membros da comunidade educativa se apresenta como um elemento essencial para a promoção do sucesso do Departamento. Porém, talvez lhe deva ser dada mais autonomia, aquando da tomada de decisões ou da resolução de algum problema. Por seu turno, existem também grupos de trabalho no Departamento em estudo e entre Departamentos, com o intuito de se criarem relações e dinâmicas interactivas. Apesar disso, talvez seja necessário atribuir mais tempo e oportunidades para o desenvolvimento dessas práticas. Neste sentido, e com aquilo que conhecemos, podemos dizer que esta Escola se encaminha para a construção de uma organização como comunidade profissional de aprendizagem, onde todos contribuem para a qualidade e sucesso do todo organizacional.

Compreendemos assim que há ainda um caminho a percorrer, pois os contextos sociais como as escolas estão sempre em constantes mudanças. Referimo-nos em especial à cooperação no Departamento e entre Departamentos, pelo que um investimento em formação e desenvolvimento profissional nos pareceram relevantes para um emergente desenvolvimento organizacional. Apontamos também necessidades de espaços sociais, onde o trabalho conjunto, a partilha de experiências e as dinâmicas interactivas sejam os alicerces para a construção de projectos comuns e espaços onde todos aprendam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 3 de Maio de 2007. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128. Consultado em Julho de 2011 em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Azevedo, N. R. & Nascimento, A. T. (2010). Cultura partilhada numa organização aprendente. *Interações*, 14, 9-31.
- Azevedo, R. et al. (Agência Nacional para a Qualificação, I.P.). (2011). *Projetos educativos: elaboração, monitorização e avaliação - Guião de apoio* (1ª ed.). Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Ball, D. L. & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In G. Sykes and L. DarlingHammond (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey Bass.
- Barroso, J. (1996). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação da Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, M. C. & Leite, C. (2010). A formação dos docentes e o currículo. Debater o currículo e seus campos: políticas, fundamentos e práticas: Actas do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio Luso-Brasileiro. Universidade do Porto.
- Bilhim, J. (2004). *Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas*. Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning. *American Educational Research Association*, 33 (8), 3-15.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Crafton, L. & Kaiser, E. (2011). The language of collaboration: Dialogue and identity in teacher professional development. *Improving Schools*, 14 (2), 104-116.

- Darling - Hammond, L. & Sykes, G. (1999, Eds). *Teaching as the Learning Profession. Handbook of Policy and Practice*. San - Francisco: Jossey Bass.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2005). How do teachers learn in the workplace? Findings from an Empirical Study Carried Out in Portugal. *Journal of in-service Education*, 31 (3), 533-556.
- Frank, K. A., Zhao, Y. & Borman, K. (2004). Social capital and the diffusion of innovations within organizations: The case of computer technology in schools. *Sociology of Education*, 77 (2), 148-171.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform*. Centre for Strategic Education: Seminar Series, 204.
- Galego, C. & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B. & Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Analysis of a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 915-945.
- Hager, P. (2011). Theories of Workplace Learning, In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B.N. O'Connor (Eds), *The Sage Handbook of Workplace Learning* (pp.17-31). London: Sage.
- Horn, I. S. & Little, J. W. (2010). Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers' Workplace Interactions. *American Educational Research Journal*, 47 (1), 181-217.
- Lave, J. & Wenger, E. (1998). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, 6 (2), 67-81.
- Lima, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129-151.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday practice. *Teaching and Teacher Education*, 18, 917-946.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lieberman, A. & Friedrich (2010). *How teachers become leaders: learning from practice and research*. New York: Teachers College Press.
- Meirink, J.A. Meijer, P.C. & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13,145-164.
- Mintzberg, H. (2010). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. (4ª Ed.). Alfragide: Dom Quixote.
- Murillo, J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4), 11-24.
- Nóvoa, A. (1995). Para uma Análise das Instituições Escolares. In Nóvoa, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Opfer, D. & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81 (3), 376-407.

- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R. y Gallager, L. P., (2007). What Makes Professional Development Effective? Strategies That Foster Curriculum Implementation. *American Educational Research Journal*, 44 (4), 921-958.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rainbird, H., Fuller, A., & Munro, A. (2004). *Workplace Learning in Context*. London: Routledge
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento Profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 34 (12), 94-103.
- Schunk, D. H. & Mullen, C. A. (2013). Toward a conceptual model of mentoring research: Integration with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 25 , 361–389.
- Timperley, H. & Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education*, 32, 328–369.
- Van Veen, K. (2008). Analyzing teachers' working conditions from the perspective of teachers as professionals: The case of Dutch high school teachers. In J. Ax & P. Ponte (Eds.). *The profession of teacher in Dutch educational praxis*. Sense Publishers: Rotterdam.
- Verdasca, J. L. (2010). *Temas de Educação. Administração, organização e política*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vescio, V. Ross, D. & Adams, A. (2008) A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practices and student learning. *Teaching & Teacher Education* 24 (1): 80–9.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7 (2), 225-246.

O DISCURSO DOS AVALIADORES EXTERNOS E DO DIRETOR DE ESCOLA: QUE COERÊNCIA?

JOANA SOUSA (joanarfsousa@gmail.com), NATÁLIA COSTA (nataliacosta.costa6@gmail.com) & JOSÉ PACHECO (jpacheco@ie.uminho.pt)

Universidade do Minho, Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa Braga, Portugal

RESUMO

Em Portugal, a Avaliação Externa de Escolas (AEE), consagrada pela Lei nº 31/2002, é implementada pela Inspeção Geral de Educação e Ciência, constituindo-se como um identificador de boas de práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas. Neste caso, e porque está ligada às políticas de “*accountability*”, a AEE está associada à criação de uma cultura de qualidade e melhoria das escolas, discutindo processos e práticas de avaliação institucional que têm sido melhoradas quer a nível interno (Pacheco, Morgado & Seabra, 2014), com a distinção de dois ciclos de avaliação, no período de 2006 a 2015, quer a nível externo, com contributos do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2008; 2010; 2011).

Sabendo que as políticas de avaliação tendem para a uniformização, com reflexo nas práticas de AEE e que é fundamental considerar o contexto institucional (AndersonLevitt, 2009), é formulada a seguinte questão de investigação: *Que coerência existe entre os discursos dos avaliadores externos, expressos nos relatórios de AEE, e o discurso do Diretor de uma Escola do ensino básico?*

Partindo de uma entrevista realizada a um Diretor, com o objetivo de compreender o impacto e os efeitos da AEE e dos relatórios de AEE, verificou-se, através da análise de conteúdo, que este modelo se baseia na homogeneização, tanto de discursos, como de práticas avaliativas, centrando-se nas perspetivas dos responsáveis de gestão/administração das escolas (Rodrigues & Moreira, 2015).

Esta comunicação insere-se no projeto de investigação de Avaliação Externa de Escolas no Ensino Não Superior (FCT – PTDC/CPE-CED/116674/2010), coordenado pela Universidade do Minho.

Palavras-chave: Avaliação Externa de Escolas, Diretor de Escola, Avaliadores Externos

ABSTRACT

In Portugal, Schools External Evaluation (SEE) is established in Law no. 31/2002 of 20th February, having been implemented, by the General Inspection of Education and Science and it constitutes itself as an identifier of good organizational, procedural and pedagogical practices. In this case, and because it's linked to accountability policies, SEE is associated to the establishment of a culture of quality and improvement of schools, discussing processes and institutional evaluation practices that have been improved on internal level (Pacheco, Morgado & Seabra, 2014), with the distinction of a two-cycle evaluation between 2006-2015, and on external level, with the contributions of the National Education Council (CNE, 2008; 2010; 2011).