

A Importância e as competências dos coordenadores de departamento enquanto estrutura de gestão intermédia das escolas

António Sequeira

Escola Secundária Mouzinho da Silveira

Resumo:

O Ensino em Portugal, fundamentalmente a partir do estabelecimento da democracia em 1974, tem sofrido seguidas reformas que, como consequência, intervieram na forma como as escolas são organizadas e geridas.

De todas as alterações perpetradas resulta a ideia hoje, de que a qualidade do trabalho que é realizado nelas está dependente do empenho que as estruturas de orientação educativa assumem relativamente à execução do papel que lhe é reconhecido.

Este foi o móbil que conduziu a investigação realizada, e que serviu de dissertação, no âmbito do mestrado em Ciências da Educação – Gestão e Administração Educacional, na Universidade de Évora.

Tendo em vista o contexto em que esta apresentação se insere, proponho dar a conhecer a estrutura do estudo, contando com as questões que a orientaram, os objectivos que procuraram ser atingidos e os principais resultados inferidos da metodologia escolhida no tratamento dos dados que foram recolhidos.

Palavras-chave: Coordenadores de departamento; Sistema de Ensino; Liderança; Mediação.

Introdução

A escola, na qualidade de instituição que é, está-se a assumir cada vez mais como um espaço eclético que faz a ligação evolutiva entre a família e a sociedade. Podemos atestar este facto pela mutação que a família sofreu na educação e preparação dos jovens para a vida social, sendo que a concentração desta responsabilidade está na escola que lhes transmitem agnições em várias áreas do saber.

Poderá ser esta uma das razões pelas quais o ensino em Portugal tenha sofrido constantes reformas ao longo do tempo,

com o intuito de as escolas, progressivamente, irem organizando e gerindo esta nova forma de ver e encarar a sociedade.

Esta função da escola, a de formar e educar os jovens para os valores transobjectivos, é observada no artigo 3.º da Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases de Sistema Educativo – ao afirmar que a escola deve

contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania,

preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico; Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação.

É por esta razão que as escolas, sendo consideradas

estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril)

estão cada vez mais dotadas de autonomia que tem como alcance muni-las de estruturas que promovam o prescrito.

Nesta organização encontram-se comprometidas as estruturas de gestão intermédia, apresentando-se como o motor imóvel do desenvolvimento cognitivo, pessoal e profissional dos discentes. Entre estas estão os departamentos curriculares apresentados pelos diplomas legais como a principal estrutura de coordenação e supervisão pedagógica, com a responsabilidade de orientar as actividades e vivências dos docentes, permitindo um crescimento conjunto ao mesmo tempo que perseguem a melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Como consequência do desempenho das funções que lhe foram cometidas e para

alcançar o fim pelo qual foi criada esta estrutura, os coordenadores têm, necessariamente, de assumir o exercício de liderança e revelar capacidade comunicativa numa dimensão reflexivo-colaborativa, sem as quais não conseguirá mobilizar os professores que coordena no prosseguimento dos ideais educativos.

Partindo deste ponto de vista, os coordenadores de departamento deparam-se com o desafio de, para além de coordenar, a de interrogar, cooperar, orientar e avaliar as acções e projectos que vão sendo executados na díade ensino-aprendizagem numa complexidade que advém da existência de departamentos multidisciplinares, onde os professores, para além desta, diferem entre si em termos de práticas pedagógicas, no género, idade, antiguidade lectiva, formação académica e profissional, traços comportamentais e perfilhação de valores subjectivos variáveis. É este desafio que motivou e interessou perspectivar na investigação que realizada.

Problematização do Estudo

Partiu-se da convicção de que a qualidade do trabalho realizado pelas escolas está cada vez mais dependente do modo como as estruturas da gestão intermédia assumem activamente o trabalho que lhes foi outorgado.

Esta crença baseia-se, para além do que é reflectido pelos teóricos e investigadores da educação, no que está determinado no Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, o qual cria a figura de director escolar como órgão unipessoal, mas que detém funções e obrigações no domínio da gestão administrativa, financeira e pedagógica do agrupamento de escolas ou da escola caso não esteja agrupada.

O decreto destas funções tem como génese o incremento da autonomia às escolas que lhes permite tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, curricular, da

gestão dos recursos humanos, da gestão estratégica, entre outros. Para conseguir este ensejo é imprescindível que se criem condições à emergência de lideranças fortes.

Estas lideranças fortes não só permitiriam reforçar a autonomia das escolas como dotar os órgãos de direcção de “capacidades para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril).

Assumindo como premissa que de entre todas as responsabilidades acartadas pelo director a principal, porque é reconhecida no preâmbulo do diploma legal referido anteriormente, é a que diz respeito às competências no domínio da gestão pedagógica, “sem as quais estaria sempre diminuído nas suas funções” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril) e para reforçar o propósito de ter lideranças fortes, é-lhe permitido designar os responsáveis pelos departamentos curriculares.

Desta forma, dada a prodigalidade das responsabilidades do director, este tem a possibilidade de, nesta que é considerada essencial, transferir responsabilidades àqueles que considera terem mais competência para desempenhar esse cargo que é considerado, pelo mesmo diploma, a principal estrutura de coordenação e supervisão pedagógica.

O relevo que este decreto dá a esta estrutura é expressa no artigo 5º, ponto 2 do Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, a avaliar pela prolixidade de verbos activos que traduzem as suas competências.

Está escrito, mais uma vez, no Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008 que para “reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação” é emergente “reforçar as lideranças das

escolas”, no sentido de as disseminar. Um dos objectivos dessa disseminação é o alcance do projecto educativo que é um instrumento de autonomia pelo qual se consagra a orientação educativa das escolas não agrupadas ou dos agrupamentos de escola, conforme o caso, que é elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão.

A consecução deste objectivo é primordial porque traduz a responsabilidade e o compromisso que a escola tem para com a administração central, bem como com a comunidade em geral, na medida em que está a formar “Homens”, garantindo, assim, maior autonomia, dada a correlação que existe entre as duas.

Questões e objectivos da Investigação

Ora, o que à partida poderia sugerir a consubstanciação da designação dos coordenadores de departamento, dada a regulamentação que há neste âmbito pode, também, levantar algumas perplexidades.

Uma delas, deve-se ao facto da importância assumida que a acção dos coordenadores de departamento têm, não só porque fazem parte da principal estrutura de gestão intermédia responsável pela gestão e supervisão pedagógica, mas também porque é deles que dependerá, em grande medida, o sucesso do projecto educativo. A perplexidade pode advir do facto de, perante tamanha responsabilidade, o director, fruindo da sua autoridade, os nomear em função das competências que denotam ter, comprometendo-se a ele próprio com essa mesma designação, relativizando o seu papel e o dos coordenadores.

Como prolongamento desta consignação, procurou-se responder à questão generalizada acerca das funções e do conhecimento que os coordenadores de departamento têm das suas responsabilidades e compromissos, tanto com o director como com a escola e os

seus pares, bem como da noção da abrangência, para além da importância, nomeadamente no que diz respeito às capacidades de liderança e de mediação, da sua acção junto dos professores que coordena. Por último, buscou-se conhecer a percepção efectiva, reflexo da sua acção coordenadora, sobre as dificuldades que sentem no exercício do cargo.

Para se conseguir coerência nas respostas, estabeleceu-se os seguintes objectivos gerais tendo como preocupação a convergência com as questões previamente formuladas:

- Analisar o papel e as funções do coordenador de departamento curricular na perspectiva dos diplomas legais.
- Inferir se os coordenadores de departamento conseguem dinamizar os restantes professores para o alcance dos objectivos educativos propostos no respectivo projecto.
- Relacionar as funções exercidas com os parâmetros afectos à liderança e mediação.
- Identificar eventuais constrangimentos sentidos pelo coordenador no exercício da sua função.

Organização do Trabalho

Tendo definido o objecto e os objectivos da investigação, dividiu-se o trabalho em duas partes.

A parte teórica procurou traduzir uma reflexão coerente acerca dos pressupostos confluentes com as questões previamente formuladas.

Desta forma, num capítulo, foi feita uma reflexão geral acerca da educação, concluindo que há uma convergência de ideias entre vários pensadores quanto à sua acepção, considerando-a como um factor

de desenvolvimento integral do homem; uma potencialidade para a auto-realização do indivíduo e, finalmente, um reforço para o alcance dos direitos humanos.

Perspectivando-a sob o ponto de vista formal, Delors et al. (1998) atesta que “nada pode substituir o sistema formal de educação, que nos inicia nos vários domínios das disciplinas cognitivas” (p.18), é por isso que, para o mesmo autor, “educar é construir o mundo. Só assim se consegue revelar o tesouro escondido em nós” (p. 18).

Também Gonçalves (1989) refere que “o grande horizonte da escola Ocidental tem sido o homem, a escola é por isso um dos maiores rastos da presença daquele no nosso Continente” (p. 10). O que supõe afirmar que compete à escola, enquanto reflexo da sociedade, promover percursos que alcancem as medidas enunciadas, com a convicção de que a educação e a escola proporcionam uma mais vasta e aprofundada consciência de vida. Referiu Gonçalves (1989) que “a escola, seja educação, seja profissionalização, supõe um conteúdo, ultrapassando, assim, a simples ideia de uma alteração subjectiva da atitude psíquica do homem” (p. 12).

É por isso que se instituiu o Projecto Educativo, no âmbito da autonomia das escolas, como o

documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos no qual se explicitam os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, artigo 3.º, alínea 2.a)).

Noutro capítulo deu-se conta das principais alterações ocorridas no sistema

de ensino após o 25 de Abril, cuja grande preocupação era a de criar estruturas democráticas que garantissem uma seriedade no processo de democratização. Desta preocupação foram criados vários documentos legais que o tornaram possível. De todos, os que se referem agora, são os que pareceram mais oportunos, dada a índole desta comunicação.

Ao nível das organizações escolares, as alterações foram evidenciadas ao se substituir o reitor pelo conselho directivo, considerado um órgão colegial. O Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro, é quem legitima o exercício das funções deste órgão em co-responsabilidade com o conselho pedagógico e administrativo (cap. 1, artigo 4). Refere este Decreto no preâmbulo que, com o Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio,

possibilitou a criação, logo após o Movimento do 25 de Abril, de estruturas democráticas de gestão em estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário. Constituíram tais estruturas uma primeira experiência da maior importância no processo de democratização do sistema escolar português.

O Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, foi criado para ultrapassar “o vazio legal criado pelo não cumprimento do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 769-A/76) e, na procura da cisão entre a demagogia e a democracia, “lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar”. Propõe, por isso, que os professores a fazer parte do conselho pedagógico sejam “os professores delegados de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade” (artigo 23), os quais deverão ser eleitos pelos respectivos professores e entre os profissionalizados.

Começa-se a partir daqui a esboçar uma linha conducente à criação de uma estrutura de gestão intermédia ou de coordenação, porquanto as funções do conselho pedagógico seriam as de “orientação pedagógica do estabelecimento de ensino, promovendo a cooperação entre todos os membros da escola, de modo a garantir o adequado nível de ensino e conveniente formação dos alunos” (artigo 24).

Outro documento que mereceu prerrogativa foi o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, aplicado em regime experimental a quarenta e nove escolas e cinco áreas escolares, porque é onde aparece referência, pela primeira vez, à figura do “chefe de Departamento Curricular” (cap. IV, artigo 33), sendo substituído, mais tarde, pelos Coordenadores de Departamento.

Este diploma legal procura atribuir aos “professores novas atitudes de responsabilidade” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 172/91) porque, de acordo com o mesmo, “a própria lei prevê a alteração dos modelos de gestão vigentes (...) que obriga à transferência de poderes de decisão [da Administração Educativa] para o plano local” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 172/91). Por esta razão, este instrumento “define um modelo de direcção e gestão” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 172/91) diferente daqueles que até então vigoravam.

Este documento é importante, porque no capítulo IV, artigo 31, considera o conselho pedagógico, mais do que um órgão de direcção e gestão, “o órgão de coordenação e orientação educativa” que presta apoio aos restantes, do qual fazem parte, para além de outros, “os chefes dos departamentos curriculares” (artigo 33; ponto 4b). Outra razão deve-se ao facto de os departamentos curriculares serem considerados “estruturas de orientação educativa” (secção II, artigo 36).

Pode-se apurar que, perante a lei, é criada uma estrutura de gestão completamente nova que converteu a perspectiva segundo a qual a escola se organizava e se fazia representar pelos seus órgãos de orientação e gestão. Esta nova estrutura, o departamento curricular – chefe de departamento curricular – é uma estrutura que, para Albuquerque (1998), “é simultaneamente de coordenação vertical (intradisciplinar) dos professores de uma mesma disciplina e de coordenação horizontal de várias disciplinas de áreas do saber vizinhas (inter/pluridisciplinar)” (p. 42-43).

É de notar, contudo, que apesar de surgir esta novidade pedagógica, a figura de delegado de grupo continua presente e visível, na medida em as suas funções podem ser garantidas pelo Regulamento Interno, tornando difícil a transição de funções deste para o outro. Segundo Cabral (2009), assistiu-se, num período inicial, “a um certo esvaziamento das funções do coordenador, pois, na prática, funciona apenas como veículo de transmissão das informações e decisões emanadas do conselho pedagógico” (p. 15), sendo que as funções de carácter pedagógico eram, ainda, da responsabilidade do delegado de grupo.

A crescente preocupação com a “autonomia das escolas e a descentralização como aspectos fundamentais de uma nova organização da educação com vista à democratização, igualdade de oportunidades e qualidade do serviço público de educação” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98) fez com que a tutela realizasse novas alterações nos órgãos de gestão pedagógica intermédia. O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, prevê que a composição do conselho pedagógico, órgão de coordenação e orientação educativa, seja da responsabilidade de cada escola, patente no Regulamento Interno, devendo salvaguardar “a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das

associações de pais e encarregados de educação, dos alunos do ensino secundário, do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo” (Decreto-Lei n.º 115-A/98, artigo 25).

Todavia, institui a participação dos departamentos curriculares como estrutura de orientação educativa, cuja função é assegurar a articulação curricular (artigo 35). Os departamentos curriculares deverão ser coordenados por professores profissionalizados cuja eleição deverá ser realizada entre os docentes que o constituem (artigo 35, ponto 3). Note-se que este diploma legal, relativamente ao modelo de gestão anterior, não faz referência ao delegado ou representante de grupo, ficando explícito que é aos coordenadores dos departamentos curriculares, “nos quais se encontram representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares” (artigo 35, ponto 2), que compete realizar a respectiva articulação curricular.

O Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, “estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa” (artigo 1) previstas no Decreto-Lei referido anteriormente. Este Despacho considera as estruturas de orientação educativa “formas de organização pedagógica da escola” com funções de coordenação pedagógica e de articulação curricular e ligação com os pais e encarregados de educação. Por esta razão, considera que estas estruturas são de gestão intermédia da escola.

A coordenação de departamento, nesta qualidade, deverá estar a cargo de docentes profissionalizados e escolhidos pelos seus pares membros dos departamentos curriculares e, aponta um requisito novo, “que possuam, preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores” (artigo 5).

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, surge com o principal objectivo de “reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direcção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008). Para isso, o director assume, a partir deste instrumento legal, a gestão administrativa, financeira e pedagógica, por isso é que é por inerência o presidente do conselho pedagógico, com o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, considerados por este diploma, as principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

Pode-se concluir neste capítulo, que os gestores são aqueles que, numa organização que se rege por uma dada autoridade hierárquica, dirigem as actividades de outros a fim de atingir os objectivos propostos. Por isso, os coordenadores de departamento, para Bennett (1995), têm a responsabilidade de estabelecer a ligação clara, coesa e consensual entre o que acontece na sala de aula e o que são os objectivos da escola manifestos no projecto educativo. Essa acção é fundamental para que todos trabalhem na mesma direcção, instituindo a necessidade do coordenador se assumir, também, como um mediador e líder.

Foi a partir desta inferência que os dois últimos capítulos da parte teórica do estudo foram orientados. Não houve a preocupação de afirmar qual o tipo de liderança que mais se adequaria às funções do coordenador de departamento, apenas certificar de que a liderança é uma das condições necessárias para o sucesso das organizações escolares, como é declarado, com alguma veemência, no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril e por Costa (2000, p. 30) quando afirma que “o quadro da progressiva autonomia, responsabilização e prestação de contas dos estabelecimentos de ensino dá novo alento a esta questão colocando os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento

organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade”. Também Silva (2001) enfatiza a liderança desta estrutura ao referir que ela exercer-se-á “no sentido de reforçar a motivação interna, as expectativas e as buscas das pessoas, tratando-as como seres humanos dignos de respeito, erguendo auto-estima e promovendo um clima favorável entre elas” (p.52).

Destas asserções, procurou-se fazer convergir o modelo recente da liderança emocional, concebido por Daniel Goleman que, tendo surgido no contexto empresarial, parece ter interesse para a relevância que os coordenadores de departamento detêm na orientação da escola. Para este investigador, a liderança define-se como a capacidade de influir no estado emocional das outras pessoas mediante a persuasão e uma comunicação convincente. Sendo um modelo que tendo na sua génese a inteligência emocional, revela-se oportuno, porque em departamentos multidisciplinares e interpessoais, permite gerir as relações que aí se estabelecem. Consciente desta importância, Goleman (2002), esclarecendo a vantagem de exercer uma liderança consonante, diz que “sem ela, uma pessoa pode ter a melhor instrução do mundo, um pensamento incisivo e analítico e um interminável alfofre de brilhantes ideias, mas não será um grande líder” (p. 94), poderá ser, eventualmente, um bom gestor, mas dificilmente conseguirá liderar.

Actualizando esta capacidade, o coordenador de departamento assumir-se-á “*per se*” como um mediador, não só por coordenar uma estrutura que por ser de gestão intermédia exige essa valência, mas por ter de se basear na arte da linguagem de forma a permitir a criação ou recriação de uma relação entre todos os professores que coordena, com vista ao alcance dos ideias educacionais.

A parte prática coincidiu com a metodologia da investigação. Foi realizada uma pesquisa descritiva, inserida num

modelo de análise qualitativa e optou-se por um estudo de caso, que é uma técnica que permite efectuar descrições sistemáticas de uma determinada situação. Para Pardal e Correia (1995), os estudos de caso “correspondem a um modelo de análise intensiva de uma situação particular” (p. 23). Este modelo é considerado pelos mesmos autores como vulnerável à utilização de técnicas o que “permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização” (Pardal e Correia, 1995, p.23).

Desta forma, a escolha deste procedimento apresenta a vantagem de assegurar o conhecimento de uma determinada realidade em profundidade, possibilitando a compreensão dos diversos aspectos que ocorrem em torno do exercício do cargo de coordenador de departamento, bem como as interações destes com os docentes que fazem parte do mesmo grupo.

Contudo, para desenvolver uma investigação, não basta saber quais os dados que deverão ser recolhidos, é necessário “circunscrever o campo das análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 159). Para evitar equívocos é necessário, como referiu Quivy e Campenhoudt (1992), “precisar explicitamente os limites do campo de análise, ainda que pareçam evidentes” (pp. 159-160).

Nesta ordem de ideias, na procura de corroboração ou refutação das premissas que se abstraíram da análise teórica, escolheu-se como amostra os coordenadores de departamento de uma Escola Secundária da Direcção Regional de Educação do Alentejo, porque “a amostra não se constitui por acaso, mas em função de características específicas que o investigador quer pesquisar” (Guerra, 2006, p. 43).

Como o estudo realizado foi de pequena dimensão, porque incide apenas sobre quatro coordenadores de departamento, o tipo de amostra que mais se adequou a ele foi a não probabilística. Este tipo de amostra, caracteriza-se por não depender exclusivamente de dados estatísticos, antes e fundamentalmente do juízo do investigador. Dentro dos diversos tipos de amostra não probabilística utilizámos a intencional porque, na perspectiva de Pardal e Correia (1995, p. 42) esta é utilizada em conjuntos populacionais considerados típicos, com a finalidade de conseguir uma determinada informação.

Essa informação foi obtida através da realização de uma entrevista. A técnica da entrevista é aceite unanimemente como sendo a forma de recolha de dados que mais se utiliza na investigação de natureza qualitativa, porque permite recolher informações pertinentes relativas ao assunto ou problema que se está a abordar.

Mas Guerra (2006) vai mais longe e afirma que “a questão mais importante é a clarificação dos objectivos e dimensões de análise que a entrevista comporta” (p. 53). Por esta razão a mesma autora sugere que “numa primeira fase, o guião seja construído em função dos objectivos que decorrem da problematização” (p. 53). Por isso, construiu-se um quadro analítico sobre as competências e as funções do desempenho do cargo de coordenador de departamento, a partir do qual se elaborou um outro onde foram distribuídas as problemáticas em áreas de questionação para, em cada uma delas, se alcançar objectivos específicos abstraídos dos gerais que se apresentaram anteriormente.

Após este procedimento, realizou-se a análise de conteúdo, onde se evidenciou os elementos significativos recolhidos nas entrevistas numa forma passível de análise racional. Neste sentido procurou-se dar-lhe uma sistematicidade tal, que tornasse possível verificá-los empiricamente, dando ênfase ao que Pardal e Correia (1995) afirmaram relativamente à utilização desta

técnica, dizendo que o objectivo dela é, genericamente, viabilizar “de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação” (p. 72), incidindo “sobre a captação de ideias e de significações da comunicação” (p.73). Por isso foi decidido categorizar a consequente análise na construção de um quadro no qual se incluíram os indicadores que expressam a racionalidade dos entrevistados e os excertos da entrevista que a justificam, possibilitando, com isto, correlacionar as várias percepções que se criaram relativamente ao objecto de estudo, a partir da revisão da literatura, da legislação, bem como do conteúdo das entrevistas realizadas.

Principais resultados

Os resultados apresentados foram consonantes com as questões orientadoras deste estudo. A primeira era saber qual o papel e as funções que os coordenadores de departamento devem ter actualmente.

Pode-se verificar que os coordenadores têm uma acção decisiva na forma como se alcançam os objectivos do projecto educativo. Esta responsabilidade é constatada, não só pela legislação relativa às estruturas de orientação educativa proferida anteriormente, mas também pela copiosidade com que são utilizados os verbos relativos à sua actuação, tais como “promover/promovendo” ou “propor” que induzem dinamismo e tomadas de iniciativa e decisão no desenvolvimento da sua acção. Quando analisadas as respostas que os entrevistados deram às questões, que deixariam antever as funções por si valorizadas, observou-se que estas estão afectas aos subcoordenadores, coordenadores das áreas disciplinares ou grupos de recrutamento, antes designados como delegados de grupo, que se traduzem numa afirmação de um dos entrevistados quando atesta que “existe uma ênfase muito grande no trabalho realizado na área disciplinar” e que nós, ao longo das

entrevistas, pudemos confirmar que é transversal a todos os departamentos.

Qual poderá ser a explicação para esta tendência? Pode-se inferir que a decisão tomada no Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, em dissolver a figura de delegado de grupo, nunca aconteceu por causa da previsão de o Regulamento Interno a manter. Nesta escola, esta figura prevalece sem que se tenha conseguido fazer a transição absoluta de funções para os coordenadores de departamento.

Desta constatação passou-se para a outra questão que ajudou ao crescimento da investigação que consistia em procurar descortinar a concepção que os coordenadores de departamento têm sobre o seu papel e função.

Ora, como já tinha sido referido, de todas as alterações realizadas no âmbito educacional a ideia que prevalece é de que a qualidade do trabalho realizado nas escolas está dependente do compromisso que as estruturas de orientação educativa assumem relativamente à execução do papel que lhe é conferido.

Desta importância estão cientes os coordenadores entrevistados que, apesar de não se manifestarem entusiasticamente por uma questão, julgamos nós, de discrição, vão deixando transparecer a importância que detém no grupo que coordenam, ao responder que o motivo da sua designação se deveu ao facto de “lhe serem reconhecidas capacidades e competências para continuar a desempenhar o cargo” ou então ter “um trabalho continuado na escola que leva a que todos reconheçam competência e capacidade de trabalho”, bem como ao facto do director ter confiança na coordenadora e a “certeza do trabalho que posso desenvolver”.

Apesar da existência de uma percepção comum quanto ao ditame em possuir competências no exercício deste cargo, nenhum referiu concretamente e

claramente aquelas que estão previstas na lei e que já expusemos.

Também se procurou averiguar quais poderiam ser os eventuais obstáculos que os coordenadores de departamento identificam no exercício da sua função. Quanto a esta questão verificou-se, nitidamente, uma diferenciação entre docentes, entre pares, com formação científica e pedagógica análoga, propiciando o surgimento de um foco de tensões, de frustrações e, conseqüentemente, de eventuais obstruções ao exercício da actividade coordenadora. Um coordenador deixa perceber que as condições necessárias para evitar situações constrangedoras dependem de “um corpo docente não muito numeroso e uma vontade colectiva de melhorar o seu desempenho”, outro manifesta alguma contrariedade com o comportamento dos professores do departamento referindo-se, a respeito da partilha das práticas educativas, que ela só é possível “no caso em que há afinidades ou convergência de interesses entre os professores” e outro ainda refere que “o corpo docente [do seu departamento] é extremamente acomodado (...) estão brutalmente acomodados”.

Por último, procurou-se perceber se os coordenadores de departamento induzem competências de liderança e de mediação. É o diálogo, a comunicação, enquanto processo bilateral que se estabelece entre duas ou mais inteligências e desde que flua com a mesma intencionalidade afectiva, que gera consensos e pode resolver problemas.

É esta concepção que os entrevistados têm acerca do papel e do perfil que o coordenador de departamento deverá ter. Nesta confluência de ideias é afirmado que deverá ser “alguém que procura manter-se neutra em situações de conflitos mas disposta a mediar as partes, de forma imparcial, para que possam chegar à sua resolução”. Para esta coordenadora a liderança consiste na “capacidade de,

através da motivação, transformar numa equipa um grupo de pessoas que procura atingir objectivos comuns”. Ainda referem que “o coordenador tem de ser uma pessoa que tem de ter uma capacidade de tolerância, paciência, de saber ouvir, de saber escutar e de estar preparado para a diversidade que tem ali de pessoas...”, de forma a “retirar a carga dramática de qualquer situação com a qual se depare”, considerando ainda que a característica mais importante de qualquer coordenador deve ser a empatia, “porque um coordenador [sem esta característica] cria-se ali um ambiente de guerrilha constante”.

Conclusões

A preocupação que persistiu na entrevista guiada aos coordenadores de departamento foi a de compreender como é que eles perspectivavam o exercício da sua função actualmente, ainda que se tenha feito algumas questões que permitiram apreender a sua perspectiva em relação à que tinham antes do novo Estatuto da Carreira Docente. Procurou-se, também, perceber qual o conhecimento que eles tinham da suas funções e de que modo as exerciam.

Pela análise depreenderam-se alguns indícios que se presumem poder admitir que a sua “praxis” se concentra mais na gestão burocrática e administrativa do departamento, do que propriamente na dinamização e impulsão dos professores do departamento com vista ao alcance dos objectivos educacionais.

Esta pressuposição nasce do facto de eles, por um lado, servirem de intermediário, mais do que interveniente, entre os órgãos de gestão, nomeadamente a direcção e o conselho pedagógico e os professores do departamento; por outro lado, porque a figura do subcoordenador de área disciplinar, que se assume com funções do outrora delegado de grupo ainda que não tenha assento nos órgãos de gestão, sobressai em todos os departamentos

como aquele que deverá promover, articular, mediar, fomentar, planificar... tanto a relação ensino aprendizagem como as boas práticas educativas.

Se bem que se tenha notado esta desconcentração do cargo, tem de se apontar a influência que têm na escola, nomeadamente no conselho pedagógico, em particular, facto que lhes permite tomar decisões em nome dos seus pares, que eles consideram ter uma atitude de coibição ou instalação para com as actividades que não sejam aquelas às quais estejam habituados.

Quanto à forma como os coordenadores exercem a sua liderança, talvez pelo facto de eles cumprirem quase que em exclusivo com a sua função ao presidir às reuniões de departamento onde se limitam a transmitir informações e variavelmente tomar algumas decisões, confirmam a tendência em reconhecer que não são vistos como tal, ainda que entendam que o perfil de liderança seja imprescindível para o exercício do cargo.

No parâmetro que avaliava os obstáculos ou os constrangimentos relativos ao desempenho eficaz do cargo, o número elevado de professores e a falta de vontade colectiva de melhorar, visível pela acomodação que demonstram em departamento foram os aspectos mais significativos.

Referências bibliográficas

- Albuquerque, A. (1998) Os departamentos curriculares e a organização pedagógica da escola a nível intermédio. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bennett, N. (1995). *Managing Professional teachers: middle management in primary and secondary schools*. London: Paul Chapman Publishing. Disponível em <http://books.google.pt/books?id=s5yO5gNQ2oIC&printsec=frontcover&dq=Managing+Professional+teachers:+middle+management+in+primary+>

and+secondary+schools&source=bl&ots=RXzIYZckjO&sig=WRvelE0YiLUcTn7fD0-xpFKzDvg&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false, no dia 19 de Fevereiro de 2011, às 10.25 horas.

- Cabral, I. (2009). *As Funções Supervisivas dos Coordenadores de Departamento de Línguas*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Costa, J (2000). *Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas*. In: *Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. 1. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Delors, J. et. al. (1998). *Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação do século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Goleman, et al. (2002). *Os novos líderes: a inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Gonçalves, J., C. (1989). *A Escola Em Debate: Educar ou Profissionalizar?*. Braga: Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa.
- Guerra, I (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncipia Editora.
- Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Lisboa: Areal Editores.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Silva, J. (2001). *Gestão Escolar Participada e Clima Organizacional*. In Freitas, K. S. (Org.), *Gestão em Acção*. (pp. 87-105, Vol. 4, n.º 2, Jul./Dez.). Salvador: Universidade Federal da Bahia.

Documentos Oficiais

- Decreto-Lei n.º 735-A (19974, de 21 de Dezembro)**. Possibilitou a criação, logo após o Movimento do 25 de Abril, de estruturas democráticas de gestão em estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário.

Decreto-Lei n.º 769-A (1976, de 23 de Outubro). Lançou as bases de uma gestão que pariu da atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar.

Decreto-Lei n.º 172 (1991, de 10 de Maio). Define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República – I série-A.

Decreto-Lei n.º 115-A (1998, de 4 de Maio). Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República – I série-A.

Decreto Regulamentar n.º 10 (1999), de 21 de Julho. Estabelece o quadro de

competências das estruturas de orientação educativa previstas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, bem como o regime de exercício de funções de coordenação das estruturas referidas no número anterior e ainda de outras actividades de coordenação estabelecidas no regulamento interno da escola ou do agrupamento de escolas, designado no presente diploma como regulamento interno.

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