

Departamento de Educação



Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

**A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR
SUPERVISOR**

Elisabete Romana Bernardino

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Supervisão e Orientação da Prática Profissional

2009

Departamento de Educação



Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

**A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR
SUPERVISOR**

Elisabete Romana Bernardino

Dissertação orientada pela Professora Doutora Hélia Margarida Pintão de Oliveira

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Educação

Área de Especialização em Supervisão e Orientação da Prática Profissional

2009

RESUMO

Esta investigação visa estudar a (re)construção da identidade profissional do professor Coordenador, tendo em conta a sua experiência profissional, cargos exercidos, características profissionais, os processos relacionais em que se envolve com os seus pares, as emoções experimentadas e o contexto de reforma escolar em que se movimenta. Para o efeito, foi realizado um estudo com três professores Coordenadores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário.

O enquadramento teórico desenvolve-se ao longo de quatro partes: supervisão de professores numa perspectiva de formação contínua, a identidade profissional, as emoções na identidade profissional e o conceito de liderança em supervisão. Na primeira parte, procura-se descrever o conceito de supervisão adoptado no estudo, distinguindo-o da concepção tradicional de supervisão associada à formação inicial de professores. Na segunda parte, começa-se por explorar o conceito de identidade em geral, parte-se para a identidade profissional do professor e, seguidamente, a identidade profissional do supervisor. Na terceira parte, define-se o conceito de emoção, as emoções no espaço escolar e o papel das emoções na identidade profissional do professor. Por último, no quarto ponto, procura-se definir o conceito de liderança em termos gerais, de lideranças intermédias relacionadas com o cargo da coordenação e o perfil do Coordenador Supervisor.

A metodologia adoptada nesta investigação situa-se no paradigma interpretativo, tendo como design o estudo de caso. Foram construídos três estudos de caso de professores Coordenadores numa fase avançada das suas carreiras, baseados, essencialmente, na análise de entrevistas semi-estruturadas realizadas, em duas fases, durante um ano lectivo escolar.

O estudo permite concluir que não podemos apresentar um único retrato para definir o Coordenador Supervisor, figura central na investigação. O estudo permite-nos também concluir que a nova reforma educativa vai despoletar várias emoções no trabalho do supervisor. As emoções pela dinâmica que lhes está associada, ajudarão o Coordenador Supervisor a responder ao novo contexto educativo. Vários são as identidades, perfis e competências que lhe podem ser atribuídos, no entanto, identificaram-se aspectos determinantes para o exercício bem sucedido das suas funções: saber agir em concordância com contexto histórico - social em que se movimenta;

gosto pelo cargo, experiência profissional, conhecimentos científicos, capacidade de liderança, inteligência emocional entre outros. Foram identificados três tipos de competências nestes profissionais: competências de comunicação e relacionamento profissional; competências de análise e avaliação e, por último, competências interpretativas. Concluímos, que embora manifestando tendência para um tipo de competências, ou para um estilo de supervisão - estilo colaborativo, directivo e não directivo, todos parecem essências para a sua identidade enquanto Coordenadores Supervisores.

Palavras-chave: *Identidade; Identidade profissional; Supervisão; Emoção; liderança; Lideranças intermédias.*

ABSTRACT

This research intends to study the (re)construction of the professional identity of the Headteacher, according to his professional experience, posts held, professional characteristics, relational processes between their peers, emotions involved and the context of the educational reform in which he works. To this end, it was conducted a study involving three secondary Headteachers.

The theoretical frame of this research develops along four parts: teachers supervision in further training, professional identity, emotions in professional identity and the concept of leadership in supervision. In the first part, we pretend to describe the concept of supervision adopted in the study. In the second part, we begin to explore the general concept of identity, presenting the teacher professional identity and the supervisor professional identity. In the third part, we define the concept of emotion, emotions in education and the role of emotions in the teacher's professional identity. Finally, in the fourth part, we intend to define the concept of leadership in general terms, middle leadership related to subject departments and the Headteacher Supervisor's profile.

The methodology adopted in this research follows the interpretative paradigm having the study case as its design. Three study cases from Headteachers were constructed, mainly based in the analysis of semi-structured interviews conducted in two moments throughout one school year.

The study allows us to conclude that we cannot present a unique picture to describe the Headteacher's Supervisor, key figure from this research. The study also helped us to conclude that in a situation of educational reform there is an emotional tension that leads to loads of emotions in the supervisor's work. Emotions are dynamic and will help them to cope with the new educational context. There are several identities, profiles and skills that match for the Headteacher's Supervisor, however we can identify main points to the successful development of their work: to act according to the social and historical context; passion for career, professional experience, scientific knowledge, creativity, leadership and emotional skills among others. There were indentified three sources of professional skills: communication and relational skills; analysis and evaluation skills and finally, interpretation skills. In short, in spite of showing a certain tendency towards one of this skills, or for a specific type of supervision – collaborative, directive and non directive, all seem important in shaping the Headteachers' Supervisors identity.

Key words: *Identity; professional identity; Supervision; Emotion; Leadership; Middle leaderships.*

Agradecimentos

À professora Doutora Hélia Oliveira pelo estímulo, carinho e dedicação com que acompanhou a realização deste trabalho.

Aos professores Coordenadores que colaboraram neste estudo, partilhando com generosidade as suas experiências e saberes.

Aos professores e colegas de mestrado que de forma directa ou indirecta, apontaram caminhos e ajudaram a abrir horizontes.

À Direcção da Escola onde foi efectuado o estudo por ter proporcionado condições para a sua realização.

À minha família, pelo apoio e carinho incondicional.

“Entrego-me à minha tarefa com entusiasmo e esperança.”

(Churchill)

ÍNDICE GERAL

CAPÍTULO 1	1
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 2	5
QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO.....	5
2.1. Supervisão de professores numa perspectiva de formação contínua	5
2.2. A Identidade profissional	9
2.2.1. O conceito de identidade	9
2.2.2. Identidade profissional do professor.....	14
2.2.3. Identidade profissional do supervisor.....	16
2.3. As emoções e a identidade profissional	21
2.3.1. O conceito de emoção e seu enquadramento.....	21
2.3.2. As emoções no espaço escolar	23
2.3.3. A identidade profissional do professor e as emoções.....	25
2.4. O conceito de liderança.....	31
2.4.1. Gestão intermédia / Lideranças intermédias.....	34
2.4.2. Coordenadores Supervisores	37
CAPÍTULO 3	43
METODOLOGIA.....	43
3.1. Opções metodológicas	43
3.2. Participantes	44
3.3. Design do estudo	44
3.3.1. A entrevista.....	45

3.3.2. As notas de campo	50
3.4. Recolha de dados	50
3.5. Análise de dados	51
CAPÍTULO 4	53
ESTUDO DE CASO - FELICIDADE	53
4.1. Apresentação.....	53
4.2. Perspectivas sobre a escola e o percurso profissional	53
4.2.1 Comparação entre a realidade escolar presente e a passada	53
4.2.2. Perspectivas sobre o percurso profissional	54
4.3. Perspectivas sobre o cargo.....	55
4.3.1. Auto-imagem como coordenadora.....	55
4.3.2. Perspectivas dos outros sobre si.....	56
4.3.3. Características profissionais no exercício da coordenação.....	57
4.3.4. Perspectivas sobre a liderança no cargo.....	59
4.3.5. Perspectivas de futuro profissional	59
4.4. Tensões e emoções na construção / reconstrução da identidade profissional	60
CAPÍTULO 5	65
ESTUDO DE CASO - JOSÉ.....	65
5.1. Apresentação.....	65
5.2. Perspectivas sobre a escola e o percurso profissional	65
5.2.1. Comparação entre a realidade escolar presente e a passada	65
5.2.2. Perspectivas sobre o percurso profissional	66
5.3. Perspectivas sobre o cargo.....	66
5.3.1. Auto-imagem como coordenador.....	66

5.3.2. Perspectivas dos outros sobre si	67
5.3.3. Características profissionais no exercício da coordenação.....	68
5.3.4. Perspectivas sobre a liderança no cargo	69
5.3.5. Perspectivas de futuro profissional.....	70
5.4. Tensões e emoções na construção / reconstrução da identidade profissional	71
CAPÍTULO 6	75
ESTUDO DE CASO - CONSTANÇA.....	75
6.1. Apresentação	75
6.2. Perspectivas sobre a escola e percurso profissional.....	75
6.2.1. Comparação entre a realidade escolar presente e a passada.....	75
6.2.2. Perspectivas sobre o percurso profissional.....	76
6.3. Perspectivas sobre o cargo	76
6.3.1. Auto-imagem como coordenadora	76
6.3.2. Perspectivas dos outros sobre si	77
6.3.3. Características profissionais no exercício da coordenação.....	77
6.3.4. Perspectivas sobre a liderança no cargo	78
6.3.5. Perspectivas de futuro profissional.....	78
6.4. Tensões e emoções na construção / reconstrução da identidade profissional	79
CAPÍTULO 7	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
7.1. As questões e problemática estudada.....	83
7.2. Três Coordenadores Supervisores / três identidades profissionais que sucintamente resumimos.	84
7.2.1. Vertente profissional.....	85

7.2.2. Vertente relacional	87
7.2.3. Vertente emocional - emoções e tensões na construção / reconstrução da identidade profissional.....	89
7.3. A concluir	92
7.4. Breve reflexão pessoal.....	93
REFERÊNCIAS	95
ANEXOS	101

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

O estudo que se realizou, enquadra-se na temática da supervisão e teve como ponto de partida a ideia de escola e de supervisão apresentada e desenvolvida por Isabel Alarcão e outros investigadores, num colóquio subordinado ao tema *Escola Reflexiva e Supervisão*, onde a autora refere: “o âmbito da supervisão apresentou-se-me muito mais vasto do que é habitualmente concebido em Portugal” (2000, p. 13). A linha de pensamento de outros autores, como já mencionado, segue nesse mesmo sentido:

“A supervisão escolar surge assim associada a práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação que incidindo sobre a organização escolar, visam a mobilização de todos os seus profissionais numa acção conjunta e interacção dinâmica adequada à consecução dos objectivos da escola.” (Oliveira, 2000, p. 51)

Pareceu-nos, igualmente pertinente, para o estudo em questão, ver o que a legislação mencionava a este nível e que é citado pela mesma autora:

“No que respeita especificamente aos cargos de coordenadores dos conselhos de docentes (educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico) e dos departamentos curriculares (2º e 3º ciclos e ensino secundário), a legislação determina que estes deverão ser desempenhados por docentes profissionalizados e que possuam formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores (Decreto Regulamentar nº10/99, art.º5.º).” (Oliveira, 2000, p. 52)

A supervisão é, assim, entendida em sentido lato, não se restringindo à ideia de supervisão na formação inicial de professores. Este conceito de supervisão aliado à formação contínua revela-se, desta forma, imprescindível na construção de uma escola reflexiva: “A supervisão da escola reflexiva, tal como a concebo, considera a totalidade da escola e baseia-se em saberes reconfigurados a partir da interacção dos saberes adquiridos e constituídos como saberes emergentes resultantes da análise das situações” (Alarcão, 2000, p. 19).

Foi esta dinâmica escolar complexa, de que nos fala Alarcão e Oliveira que nos despertou a atenção, não só para a importância da supervisão a nível da formação contínua como, também, para toda a complexidade da identidade profissional destes docentes que achámos, valeria a pena

descortinar e aprofundar. Pretendemos, ao mesmo tempo, entender as emoções e tensões que acompanham estes profissionais e colocá-las no centro da investigação, porque acreditamos que tal como nos alertaram alguns autores, para uma grande maioria de professores o ensino é um trabalho de amor, onde se sente de forma intensa: “Para muitos professores é um trabalho de amor. As salas de aula seriam (e às vezes são) sítios áridos e aborrecidos sem a dimensão emocional” (Hargreaves, 1998, p. 840).

De acordo com a ideia expressa anteriormente e tendo como enquadramento uma escola em constante alteração “marcada por contradições e incertezas” (Alarcão, 2000, p. 14) torna-se particularmente pertinente, neste trabalho, estudar a construção da identidade profissional do supervisor, dos professores a exercerem cargos de coordenação de Departamento ou de coordenação de Direcção de Turma, (num contexto escolar exigente e diverso a viver nova reforma educativa) tendo em conta o seu conhecimento e experiência profissionais, processos relacionais e emoções evidenciadas. As questões decorrentes desta problemática e que irão orientar o design desta investigação são as seguintes:

- i. Como se caracteriza a identidade profissional dos professores Coordenadores Supervisores?
- ii. Como perspectivam a influência do seu trabalho junto dos colegas?
- iii. Quais as emoções e tensões que os Coordenadores Supervisores experimentam na construção da sua identidade profissional?

Tornou-se imperativo, desta forma, para compreender o processo de construção ou reconstrução da identidade profissional (como refere Dubar, 2006, é em momentos de crise que o sujeito se sente compelido a reinventar-se) um estudo, com professores a exercer cargos de coordenação pedagógica. Este estudo foi realizado a Coordenadores de 3º ciclo do ensino básico e secundário e teve como pano de fundo uma situação de reforma educativa, onde perante novos desafios, novas competências, tentámos descortinar a dinâmica identitária destes profissionais. Sentimos que deveríamos aproveitar os ventos da nova reforma educativa – Decreto-Lei nº 15 de 2007 de 19 de Janeiro que regulamenta o novo estatuto da carreira docente e que vem proceder a uma

estruturação da carreira, colocando em lugares de coordenação os professores titulares, que assumindo-se serem portadores de maior experiência profissional, melhor poderiam assegurar as funções de coordenação e supervisão e o Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de Abril, “Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário”. Este último Decreto-Lei levantou algumas questões, sobretudo relacionadas com a autonomia das escolas e o reforço das lideranças, nomeadamente através da eleição do cargo de Director e o papel dos Coordenadores, nomeados por aquele e responsáveis pelas estruturas de gestão intermédia. Avançámos, assim, para um estudo que pudesse dar voz ao papel destes professores, que com largos anos de ensino, mais de vinte anos e experiência no exercício de cargos, são chamados a exercer supervisão pedagógica aliada à noção de formação contínua, acompanhando o trabalho dos colegas e avaliando as suas práticas pedagógicas. Achámos particularmente estimulante perceber as emoções que os acompanham neste seu trajecto profissional, mergulhados, por vezes, em sentimentos contraditórios, tensões, reflexo das exigências do cargo e de uma avaliação de desempenho em moldes diferentes dos usados no passado. Tentámos igualmente perceber se para o exercício da coordenação e portanto para o cargo de Coordenador, fazia sentido falar em conceitos como liderança e perfil profissional, numa era em que parecem assumir como verdadeiramente determinantes para o sucesso de uma equipa profissional, líderes carismáticos com elevada inteligência emocional. Neste sentido, concebemos um estudo que se desenvolveu em sete capítulos: capítulo 1, introdução; capítulo 2, enquadramento teórico; capítulo 3, metodologia; capítulos 4,5 e 6, estudos de caso e, por último, capítulo 7, considerações finais, onde se procurou responder às questões por nós levantadas e já enunciadas. Considerámos que seria relevante perceber como estes profissionais estavam a viver a sua nova realidade escolar e como lhes respondiam: com encanto e expectativa ou com desilusão e resignação porque, como menciona Hargreaves (2004), estarem a viver mais uma mudança educacional para a qual não foram consultados.

Este estudo teve na sua origem, portanto, uma enorme motivação e curiosidade profissionais, tentando desvendar, que professores iriam desempenhar os cargos de coordenação, perceber porque as suas funções eram de supervisão; o tipo de supervisão que lhes estava associado: se teríamos um perfil de Coordenador Supervisor ou se vários; se poderíamos falar em liderança no exercício da Coordenação e porquê; que tipo de emoções experimentavam no exercício das suas

funções; que perspectivas tinham do seu papel junto dos colegas; no fundo, perceber a construção da identidade profissional destes docentes, onde pessoal e profissional dialogam e se completam muito mais, talvez, do que em qualquer outra profissão. Perceber que neste contexto, no presente contexto educacional, em que a figura do Coordenador é chamada a assumir outros papéis quem marca o passo é o Coordenador, mas tem que haver harmonia nos seus passos, estes tem que estar em sintonia com os dos outros agentes educativos, pois só o respeito pelo outro, a autenticidade, a inteligência emocional é que vão permitir criar equilíbrio e executar os passos correctos, conduzindo, portanto, a dança ao sucesso.

Motivou-nos, por fim, poder reflectir sobre uma profissão que gostamos; motivou-nos o crescimento profissional e o gosto pela aprendizagem. A perspectiva de aprendizagem permanente, usando as palavras de Day (2001), não nos permite vislumbrar uma meta, apenas um caminho, o caminho que gostaríamos de continuar a prosseguir.

CAPÍTULO 2

QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO

“ 14 Não havendo sábia direcção, o povo cai; mas na multidão de conselheiros há segurança”

(Almeida, trad. *A Bíblia Sagrada*, 1968, p. 647)

2.1. Supervisão de professores numa perspectiva de formação contínua

Em Portugal, ao nível da formação inicial muito já tem sido estudado no campo da supervisão, mas no que se refere à supervisão numa perspectiva de formação contínua, tem-se verificado um desenvolvimento considerável sobretudo desde 1987, como o atesta Alarcão (2000):

“Se, desde 1987, venho advogando a extensão do âmbito da supervisão à formação contínua dos professores, com a revalorização do conceito de escola como colectivo pensante está a tornar-se mais evidente para mim que a supervisão não pode ficar confinada à formação inicial de professores. As competências supervisivas (técnicas e humanas) são necessárias no apoio à elaboração de projectos, à gestão do currículo, à resolução colaborativa dos problemas, à aprendizagem em grupo e à reflexão formativa que deve acompanhar esse processo, à avaliação e monitorização, ao pensamento sistemático sobre os contextos de formação e sobre o que é ser escola.” (p. 19)

Alarcão e Roldão (2007) descrevem, desta forma, este panorama “Abundam, na literatura relativa à formação inicial, os estudos sobre supervisão, o que contrasta com a quase ausência de estudos sobre o mesmo tema relativamente à formação contínua e à indução” (p. 51).

Constatamos, deste modo, que estudiosos como Isabel Alarcão, Maria do Céu Roldão, José Tavares, Maria Lúcia Oliveira, Flávia Vieira, entre outros têm vindo a desenvolver actividade pedagógica, científica e de investigação neste campo.

O interesse pela supervisão, numa perspectiva de formação contínua, aliada ao conceito de reflexividade, surge assim, por exemplo, em Roldão (2000):

“O conceito de reflexividade, largamente assente na teorização de Donald Schön, na década de 80, sobre o professor enquanto prático reflexivo (Schön, 1983; 1987), tornou-se nas

últimas décadas um suporte teórico seminal de todas as linhas de investigação educacional que sustentam quer a perspectiva da reflexividade, como eixo de formação e de profissionalidade (Alarcão e Sá-Chaves, 1994; Alarcão, 1998), quer a perspectiva do *empowerment* da escola e dos professores como a estratégia mais promissora para a melhoria da qualidade da educação no contexto de complexidade, diversidade e mudança das sociedades actuais.” (p. 69)

Esta nova concepção de supervisão vem ganhar outro fulgor mediante legislação que, reforçando a autonomia e responsabilidade dos actores educativos, põe em relevo o papel das estruturas de gestão intermédia, levada a cabo pelos Coordenadores de Departamento e Coordenadores dos Directores de Turma, tratando-se do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, aos quais caberá este papel de supervisão escolar em termos de formação contínua.

Na verdade, diz-nos Oliveira (2000), referindo-se às competências destes gestores intermédios:

Reconhece-se hoje o papel determinante do desempenho de cargos especializados que numa relação articulada com os órgãos de gestão colaboram na concretização do projecto educativo com vista ao desenvolvimento de uma escola de qualidade. Nesse sentido, recomenda-se que esses cargos sejam atribuídos, preferencialmente, a docentes que realizem uma formação especializada. Esta ideia como refere a autora está consignada na legislação (p. 49).

Com efeito, fruto das tendências escolares europeias, mudou-se a visão da escola que tínhamos, bem como o papel e perfis dos seus profissionais de educação:

“As tendências europeias comuns nº10/99 de 21 de Julho mais conseguidas ao nível da governação da Educação – a desconcentração e descentralização de responsabilidades para outros níveis de administração e o reconhecimento da autonomia das escolas – vieram criar novas condições para o desenvolvimento estratégico da educação e formação que continua a ser a primeira referência dos projectos de desenvolvimento dos países e dos povos. (...) Exigem-se novas competências e perfis profissionais e uma formação contínua para o desenvolvimento profissional docente (...).” (Ramos, 2007, pp. 6-7)

Neste contexto, o Ministério da Educação reconheceu a necessidade de proceder a profundas transformações, alterando o antigo estatuto da carreira docente, Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de Abril, no sentido de responder a estas novas exigências. Entra, desta forma, em vigor o diploma que regulamenta o novo estatuto da carreira docente, aprovado pelo Decreto-Lei n.º15/2007 de 19 de Janeiro: “Desta feita, ao diferenciar os papéis cometidos aos docentes, valoriza-se a cooperação entre eles e reforçam-se as funções de coordenação, dotando cada estabelecimento de ensino de um corpo de docentes com mais experiência, mais autoridade e mais formação” (Basílio & Nogal, 2007, p. 21). A presente regulamentação vem ajudar a criar

mecanismos para se efectuar a avaliação do desempenho dos professores, regulamentando, também, a avaliação dos professores titulares: “Finalmente é regulamentado o tema da avaliação dos professores titulares que exercem as funções de Coordenadores do conselho de docentes e de departamento curricular (...) - ” (DL. n.º15/2007, de 19 de Janeiro). Com efeito, a legislação aponta para o papel vital das estruturas de orientação educativa previstas nos artigos 34.º e 37.º do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário aprovado pelo Decreto-Lei n.º115-A/98, cujas competências surgem no Decreto Regulamentar n.º10/99 de 21 de Julho. Segundo o artigo 5º deste Decreto Regulamentar, a coordenação dos conselhos de docentes e dos departamentos curriculares, centro de atenção nesta investigação, “ (...) é realizada por docentes profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram e que possuam, preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores” (p. 3). O referido artigo 5º estabelece, para além do perfil adequado a estas funções, as competências do cargo, cujos responsáveis “Enquanto estruturas de gestão intermédia, desenvolvem a sua acção numa base de cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da escola, (...) (p.1).”

O Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril que surge com a necessidade de reforço do regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas, tem como um dos seus objectivos o reforço da liderança, o que se torna visível através da criação do cargo de Director, órgão unipessoal que vem substituir um órgão colegial - Conselho Executivo - que passa a eleger os Coordenadores e responsáveis pelas estruturas de gestão intermédia. Desta forma, na página dois do referido artigo, podemos ler: “No sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao Director, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica”.

Em virtude destas alterações, procedeu-se, como se sabe, a alterações do estatuto da carreira docente e vê-se surgir uma nova categoria de professor, o professor titular, cujas funções são, como já mencionado, direccionadas preferencialmente para os cargos de coordenação e supervisão pedagógicas. Esta supervisão é efectuada através da coordenação do trabalho do departamento curricular e é sobre este tipo de supervisão, efectuada pelos Coordenadores

curriculares, a que nos reportamos nesta investigação. Trata-se de uma supervisão efectuada já em contexto de trabalho “inter-pares, colaborativa, horizontal (...)” (Roldão & Alarcão, 2008, p.19) que se distingue da supervisão vertical, em contexto de estágio profissional, para colocar o enfoque numa tendência de supervisão em contexto de trabalho, importante para a prática e desenvolvimento profissional docente. O conceito de supervisão adoptado neste estudo diz respeito, então, às chamadas lideranças intermédias, determinantes, segundo diversos autores, para o sucesso das escolas: “O objectivo dessas equipas é proporcionar direcção e orientação à escola e, além disso, incentivar a colaboração de todos. Estas equipas cobrem áreas como a formação de professores, a adaptação curricular, as relações entre a escola e os pais ou as actividades de complemento curricular (...)” (Marques, 2003, p. 77). Falamos, seguindo a perspectiva dos autores mencionados, de professores cujas características e papel nas escolas podem ajudar a promover o desenvolvimento profissional dos colegas e a criar situações de formação contínua permanentes.

A noção de *superVisão*, de que nos fala Vieira (2009), vai, em nosso entender, ao encontro das práticas supervisivas em termos de formação contínua e, por esse motivo, resolvemos mencionar um texto onde a autora utiliza o termo de *superVisão* de Waite e Glickman. Refere que por *superVisão* entende-se “uma visão democrática da educação” (p. 56). Coloca-se no centro das práticas supervisivas “uma abordagem colegial, indagatória e transformadora” (idem), afastando-nos da supervisão tecnicista e hierárquica e promovendo-se, desta forma, a autonomia do professor e dos alunos.

A defesa do conceito de autonomia do professor ou pedagogia para a autonomia, pressupõe, assim, uma atitude crítica, aberta ao diálogo, reflexiva perante o ensino que é essencial numa escola democrática, embora possa, como refere a autora, encontrar alguns constrangimentos relacionados com factores diversos: relativos ao contexto; relativos ao professor e relativos ao aluno. Cabe, então, encontrar um tipo de supervisão que permita mitigar estes constrangimentos e fomente uma reflexividade profissional tão desejável numa escola democrática, justa. Defende-se aqui, uma pedagogia transformadora ao invés de uma pedagogia reprodutora, em que se promove uma construção participada do conhecimento profissional, como menciona a autora e, que nós reportamos para a relação supervisiva focada neste estudo “Numa relação de interdependência caracterizada pela cumplicidade e pelo comprometimento, ambos instauram um regime de

indagação crítica, assente em processos de problematização, confronto, negociação, intencionalização de opções e intervenção renovadora” (p. 70). Relação que está, no entanto, dependente das capacidades de intervenção do formador porque é nele que recai a possibilidade de criação de situações propícias para emancipação e que abre portas à transformação educacional que se defende. Fazendo uso das palavras de Chaves (2009), terminaríamos, acrescentando que:

“a supervisão é, ela mesma, a mediação entre duas (ou mais) pessoas que, numa certa situação, aceitam como premissa a possibilidade de relação fraterna, da acção solidária e da comunicação autêntica como factor decisivo do seu próprio crescimento pessoal e profissional numa perspectiva de desenvolvimento humano integral e inacabado.” (p. 53)

Conseguimos, desta forma, perceber, o quão importante é para a supervisão a comunicação que se estabelece entre as partes envolvidas, e como a acção supervisiva se desenvolve e se concretiza, eficazmente, através de uma “compreensão mediadora” (p. 52) - entendimento entre as partes, capacidade de observação, “de ajuda, de estimulação, de encorajamento e prestação de cuidado à pessoa que aprende (...)” (idem).

Concordando com Estevão (2004), a formação contínua de professores deve “prepará-los para a reflexibilidade crítica, para a ética da justiça e para a ética do cuidado e da solicitude, transformando-os deste modo em subjectividades inquietas mas solidárias” (p. 114).

É, também, esta a nossa perspectiva sobre a supervisão numa perspectiva de formação contínua e a ela voltaremos no decurso desta investigação.

2.2. A Identidade profissional

2.2.1. O conceito de identidade

“Que o Teu gládio me fira mortalmente.
Eu sou de alma dispersa e vagabunda,
Tudo me destrói e cada ser me inunda
E posso assim rolar eternamente.”

(Andresen, 2003, p. 69)

Neste capítulo, pretende-se explorar o conceito de identidade, em geral, e o de identidade do professor e do professor enquanto supervisor, em particular. Começa-se por justificar a pertinência do tema, a sua complexidade e seguidamente apresentam-se algumas concepções,

perspectivas teóricas associadas ao conceito de identidade, com especial incidência para a relação entre a identidade e as emoções bem como algumas tensões vividas pelos supervisores.

O conceito de identidade é genericamente definido assim: “Percepção que cada indivíduo tem de si próprio. A identidade constrói-se na relação e interação dialéctica que se estabelece entre o “eu” e o “outro”, na similitude e na diferença” (Fernandes, 2001, p. 102).

Quem melhor que Fernando pessoa, poeta dos heterónimos, para enquadrar a complexidade em que se movimenta o ser humano, na descoberta de si e na sua relação com os outros, como bem o exemplifica este texto poético de Ricardo Reis, seu heterónimo:

Alma
Tenho mais almas que uma

Vivem em nós inúmeros;
Se penso ou sinto, ignoro
Quem é que pensa ou sente.
Sou somente o lugar

Onde se sente ou pensa.
Tenho mais almas que uma.
Há mais eus do que eu mesmo. (...)
(Reis, R., p. 159, 2009)

Os “eus”, que assim se movimentam no indivíduo, que interagem e dialogam encontramos noutros autores, vejamos em Hermans, (citado por César e Teles, 2007):

“o *dialogical self* baseia-se na assunção de que existem muitas posições para o *I* que podem ser ocupadas por uma mesma pessoa. Para além disso, o *I* de uma determinada posição pode concordar, discordar, compreender, não compreender, opor-se, contradizer, questionar, desafiar e, até, ridicularizar o *I* de uma outra posição.” (p. 249, sem itálico no original)

Nas últimas décadas, a questão da identidade tem sido alvo de interesse, sobretudo, como refere Claude Dubar (2006), porque toda a nossa existência está a ser questionada, em face do ritmo alucinante das transformações. Os papéis que assumimos na sociedade são diversos, mais exigentes e em constante mutação:

“A emergência de novas formas de individualidade é aqui considerada como resultado involuntário e não programado de processos que modificam os modos de identificação dos

indivíduos em consequência das transformações mais significativas na organização económica, política e simbólica das relações sociais” (Dubar, 2006, p. 19).

Esta preocupação com a identidade, como refere Jenkins (1996, citado em Oliveira, 2004), entende-se como:

“Um reflexo da incerteza produzida pela mudança rápida e pelo contacto cultural: os nossos mapas sociais já não se ajustam às nossas paisagens sociais. Encontramos outros cuja identidade e natureza não são claras para nós. Já nem sequer estamos seguros quanto a nós próprios; o futuro já não é tão previsível como parece ter sido para as gerações anteriores.” (p.9)

O conceito de identidade aparece, desta forma, frequentemente associado à ideia de crise, de transformações sociais, económicas e políticas, mudanças rápidas, incerteza e insegurança. Dubar (2006) menciona as duas grandes correntes em que assenta a noção de identidade: a essencialista – que se prende com a noção da imutabilidade do ser, herança de Parménides para quem “A mudança é excluída do Ser” (p. 8) e outra corrente, pertencente a outra filosofia e oposta a esta: a nominalista, a de que não há essências eternas, tudo está sujeito a mudança. Era assim o ponto de vista de Heráclito “Tudo flui” (idem, p. 8). A identidade é assim “o resultado duma dupla operação linguística: diferenciação e generalização” (idem) que está “na origem do paradoxo da identidade: aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado” (idem, p. 9).

Nesta perspectiva, que poderemos também chamar de existencialista, falam-se em “identificações atribuídas pelos outros e identificações realizadas pelo próprio (Dubar, 2006), sendo a relação entre estes dois processos que está na base da noção de formas identitárias. O autor apresenta duas formas identitárias: às primeiras, mais antigas, denomina de comunitárias - cada indivíduo pertence a uma comunidade, a um grupo de pertença, considerado imutável. Às outras, denomina de societárias, uma vez que cada indivíduo possui múltiplas pertenças, “colectivos múltiplos, variáveis, efémeros, aos quais os indivíduos aderem durante períodos limitados e que lhes fornecem as formas de identificação que eles gerem de maneira diversa e provisória” (p. 10). Assistimos na nossa sociedade, no entender do autor, à primazia das comunidades societárias, do “eu” sobre as comunitárias “nós”. É um processo que se desenvolve através de crises, pessoais e crises colectivas, fruto de uma sociedade onde todas as esferas da nossa existência são postas em causa. No entanto, “o indivíduo não substitui o colectivo. Não só

porque hoje como ontem, “não existe identidade do Eu sem identidade do Nós” (aspas no original)” (Elias, citado por Dubar, 2006, p. 188).

Esta mudança implica conversões identitárias: o sujeito deixa de ter um papel passivo. O seu papel passa a ser activo, em aprendizagem constante, o que não significa, como já mencionado, a exclusão do colectivo, trata-se, sim, de um colectivo diferente, sendo a crise o que vai ajudar a identidade pessoal a construir-se, porque é a presente conjuntura - a crise em que se vive - que leva a exacerbar as questões identitárias “É de facto a crise que revela o sujeito a ele próprio, o obriga a reflectir, a mudar, a lutar para “superar” e a inventar-se a si próprio, com os outros. A identidade pessoal não se constrói de outra forma” (idem p. 185).

Em outros autores, nomeadamente em Grootenboer, Smith e Lowrie, (2006) encontramos mais perspectivas teóricas do conceito da identidade. Afirmam, no entanto, que a identidade não pode ser entendida apenas através de uma dessas perspectivas. Para estes teóricos, a identidade é vista como um conceito unificador que engloba múltiplos elementos em constante relação, entre os quais crenças, atitudes, emoções, capacidade cognitiva e histórias de vida (p. 612).

Apresentam, assim, três perspectivas: a psicológica cujo foco se centra no indivíduo. A formação da identidade é amplamente vista como determinada pelo próprio indivíduo, à medida que este se adapta ou evolui para responder às situações que a vida lhe coloca. A sociocultural cujo foco recai sobre as interacções entre o indivíduo, a cultura e a sociedade. A identidade está localizada dentro e fora do indivíduo e é desenvolvida através de práticas sociais e culturais. Por último, a perspectiva pós-estruturalista que descreve o processo da identidade como um processo contínuo, de transformação, em constante devir.

A questão da identidade e do processo de alteração de identidade, verificada pelo sujeito, através do seu envolvimento nas comunidades de prática, segundo a perspectiva de Wenger, é igualmente pertinente para este estudo e enquadra-se na perspectiva sociocultural, mencionada anteriormente. Distancia-se de um tipo de aprendizagem que envolve e promove conhecimento abstracto. Nesta perspectiva de aprendizagem, os elementos de uma determinada comunidade, ficam envolvidos numa comunidade de prática e a aprendizagem será efectuada pela participação, no trabalho, dessa comunidade. A participação na comunidade é muito mais do que um envolvimento. Trata-se de uma perspectiva que têm as suas raízes na aprendizagem Vygotskiana.

Afastamo-nos de uma abordagem individualista e intelectualizada para colocar o enfoque no colectivo e na aprendizagem efectuada e orientada para o trabalho em grupo. Esta aprendizagem modifica, provocando alterações de identidade nos seus membros.

Concordando com Grootenboer et al., (idem) parece-nos que uma só perspectiva é insuficiente para descrever o conceito de identidade, mas que este deve ser encarado como uma construção, distanciando-se da perspectiva da imutabilidade da identidade.

Esta ideia, vemos desenvolvida em Oliveira (2004), que referindo-se ao Interaccionalismo Simbólico, ligado à figura de William James, escreve:

“Na perspectiva do Interaccionismo Simbólico, para o qual James deu uma importante contribuição, o self não se trata do núcleo interior que a pessoa tenta atingir, mas um processo fluente de interacção entre as suas tendências impulsivas e as atitudes e respostas dos outros face a ela própria. Para a construção da identidade da pessoa são fundamentais a síntese e integração dessas diferentes respostas sociais.” (Oliveira, 2004, p. 61)

Assume-se como importante, para o estudo da identidade do professor, enquanto supervisor, esta fusão de perspectivas na construção da identidade, por se achar que a identidade do supervisor estará sempre em constante mutação, na procura do que melhor responda às necessidades daqueles com os quais desenvolve as suas funções e por sabermos quão complexa é a sociedade do século XXI que não permite uma só perspectiva. Alarcão (2007), fala de uma instabilidade conceptual e identitária: “Trata-se de um **novo paradigma profissional**, uma nova concepção de profissionalidade, a exigir novos modelos de formação e supervisão que eliminem dicotomias, dicotomias que assinalam a coexistência de concepções inovadoras e tradicionais” (p. 68, bold no original).

Para se poder perceber o processo de construção da identidade profissional do supervisor, parece-nos importante perceber como se vêem, o que é que consideram importante, quais as tensões e emoções com que se debatem, quando interagem com os outros. Pensamos que a sua identidade se vai desenvolvendo, se vai criando e recriando nesta relação dialéctica entre si e os outros, o meio e o contexto histórico.

2.2.2. Identidade profissional do professor

Nas últimas décadas, a identidade profissional dos professores tem emergido como uma área de investigação separada e abordada dessa forma por diferentes autores. A definição do conceito de identidade profissional surge como vertente da identidade pessoal. Como refere Tardif, (2000, citado por Oliveira, 2004), “trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo” (p. 85). O conceito de identidade profissional surge, assim, associado ao da identidade pessoal até porque, concordando com Oliveira, esta é uma profissão onde a pessoa do professor se revela muito nas suas funções e onde as suas características identitárias ajudam a compreender e a resolver, acredita-se, as tensões, as emoções, os conflitos que a profissão acarreta, neste caso, na relação do supervisor com os colegas, cujo trabalho supervisiona.

O conceito de identidade profissional é usado também de diferentes formas na educação. E, se é claro que a identidade profissional dos professores, tem emergido como uma área distinta, também é evidente, que é uma área onde os investigadores conceptualizam a identidade profissional de forma diferente (Beijaard et al., 2004, p. 108). Estes autores pretendem aprofundar, compreender melhor o conceito de identidade profissional, estimulando a discussão nesta área. Para prosseguirem este objectivo, analisaram a literatura existente sobre o assunto. Como? Quais os resultados a que chegaram?

Os estudos seleccionados por estes autores tinham ocorrido entre 1988 e 2000, período em que a identidade profissional surgiu como área de investigação. Estes estudos podem, segundo nos dizem, ser divididos em três categorias: estudos que se centram na formação da identidade profissional dos professores; estudos que se centram nas características da identidade profissional dos professores; estudos em que a identidade profissional foi apresentada pelas histórias contadas ou escritas pelos professores. O estudo da identidade profissional é relevante porque ajuda a perceber as necessidades dos professores em início de carreira e, também, porque contribuí para ajudar a perceber como se sentem os professores nas escolas de hoje, onde muita coisa muda rapidamente e podemos constatar como vivem essas mudanças. Muitas destas mudanças educacionais, consideradas relevantes, podem ir contra ao que os professores desejam e sentem como positivo para a profissão e, por conseguinte, provocarem fricção na sua

identidade. A maior parte dos investigadores, inseridos na primeira categoria, considera a identidade profissional como um processo em curso, de integração dos lados pessoal e profissional.

A definição da identidade profissional através das histórias contadas pelos professores - que surge como a terceira categoria apresentada - assume particular relevância. Assim, Connelly e Clandinin (1999) citados pelos autores, defendem ser esta uma forma dos professores construírem a sua identidade profissional. São histórias pessoais concebidas através do seu conhecimento, valores, sentimentos, dilemas, mas também colectivas porque tem como pano de fundo o sítio onde trabalham, as tradições da escola. Baseados nestes dois estudos foi possível identificar algumas características que são, na perspectiva dos autores, essenciais para a identidade profissional dos professores e que podem servir como enquadramento geral para investigação futura sobre a identidade profissional dos professores (2004, p. 122):

- A identidade profissional é um processo dinâmico, em constante progressão “*ongoing process*”,
- A identidade profissional é constituída pela relação que se estabelece entre a pessoa e o seu contexto, o que difere de professor para professor.
- A identidade profissional do professor consiste no conceito de sub-identidades que estão relacionadas com os diferentes contextos e relações dos professores e que devem estar em harmonia, em equilíbrio.
- Envolvimento activo “agency” - ideia que expressa a necessidade do professor ter que estar activo no processo de desenvolvimento profissional.

Entre as várias concepções de identidade profissional encontramos em Gohier et al., (2001) citado por Oliveira (2004), duas dimensões através das quais os professores se representam e constroem a sua identidade profissional: a representação que fazem de si como pessoa e as representações dos professores e da profissão. A primeira tem que ver com a capacidade de introspecção do sujeito que permite auto-interpretação e auto-avaliação; na segunda são enumeradas cinco componentes principais e algumas qualidades. Dentro destas componentes são referidas cinco representações, onde assumem particular importância, qualidades que são o

suporte da sua identidade profissional, nomeadamente a capacidade reflexiva, capacidade de se auto-avaliar, sentido ético, colegiabilidade, sentimento de pertença ao grupo, competência argumentativa entre outras (p. 84). Esta construção é assumida como um processo dinâmico e interactivo à semelhança da definição que é feita por outros autores, como Tap (1997), citado igualmente por Oliveira (2004). Segundo Gohier et al., (2001), este processo de construção da identidade pessoal e profissional “é atravessado por momentos de crise, por fases em que a pessoa se coloca em questão e por conflitos internos e externos” (p. 85).

2.2.3. Identidade profissional do supervisor

Na procura da identidade profissional e do perfil dos professores a desempenhar cargos de supervisão, encontramos em Oliveira, (2000) esta definição de supervisor:

“Na sua essência, um supervisor é sempre um formador que recorre a modalidades de formação/supervisão específicas e diversificadas consoante um conjunto de variáveis presentes no contexto supervisivo. No entanto (...), na supervisão escolar estamos perante um grupo de colegas que, ainda que eventualmente em estádios diferentes do seu desenvolvimento profissional, partilham o mesmo estatuto profissional e assumem em pleno as suas responsabilidades docentes.” (p. 47)

Este estilo de supervisão, tem na sua base a cooperação entre os docentes, a construção de culturas cooperativas e encontramos-lo previsto não só na legislação, como já mencionado, mas em muitos outros autores, (Fullan & Hargreaves, 2000; Hargreaves, 2000; Vieira, 2005; Roldão, 2004; Wenger, 1998). Parece ser decisivo para o trabalho destes professores conseguir envolver e envolverem-se num trabalho colaborativo.

Constata-se que a mudança educacional está associada, por uma grande maioria de professores, a alterações legislativas. Pela análise que se fez anteriormente, em relação às alterações legislativas que vieram afectar a classe docente, pode-se compreender que, efectivamente, muitos professores associam as mudanças educativas a alterações legislativas. Como refere Hargreaves, (2004), num estudo efectuado sobre as mudanças educacionais e o seu impacto nos professores: “sessenta por cento dos professores, por eles entrevistados, associam de forma esmagadora a mudança educacional com mudança externa, legislativa imposta pelo governo” (p. 291).

Um Coordenador, no exercício das suas funções, deve estar atento à questão das mudanças educacionais, pelos sentimentos e emoções que envolvem e que se reflectem no trabalho docente.

Como sublinha Hargreaves (2004): “é por isso que sistemas de apoio, de formação, de supervisão, tempo e diálogo são tão essenciais para se efectuarem mudanças bem sucedidas, pois ajudam a aliviar e a suportar o sofrimento e ansiedade provenientes da mudança” (p. 288).

Glickman, (1985), no livro - *Supervisão de Instrução*, diz-nos ser este destinado àqueles que desempenham cargos de supervisão e que irão liderar um rejuvenescimento das suas escolas. Estamos em 2009 e estas palavras, enquadram-se no contexto educacional português. O autor apresenta sugestões de práticas, que se podem colocar a estes profissionais, alerta para a improbabilidade de se poderem aplicar soluções únicas para a resolução de determinada situação. Citando, Bruner, (1981), acrescenta que o que existe em educação são situações difíceis, não são problemas para os quais se possa avançar uma solução única e correcta: “situações difíceis e não problemas são o centro da questão na supervisão” (p. xvii).

A metáfora criada pelo autor - a supervisão ser “a cola” que permite, conceber escolas bem sucedidas, ajuda a dimensionar a importância da supervisão na educação. Clarifica o autor:

“Por outras palavras, quando os professores aceitam objectivos comuns para os alunos e dessa forma complementam o ensino uns dos outros, e quando os supervisores trabalham com os professores da mesma forma que estes trabalham com os seus alunos, então e apenas nessa altura, a escola alcança os seus objectivos.” (p. 4)

A ideia que nos transmite é a de que qualquer escola independentemente dos seus resultados académicos, localização sócio - económica, características físicas, pode ser eficaz, desde que seja criada uma união entre os seus membros, que é o papel da supervisão. Entramos no objectivo, na finalidade da supervisão: “Deste modo, a função principal de uma supervisão eficaz é ser responsável por colocar mais “cola” (aspas no original) no espaço escolar” (p. 5). Segundo o autor: “A supervisão eficaz requer conhecimento, competências interpessoais e aptidões técnicas” (idem). A supervisão pressupõe, assim, determinados pré-requisitos. A sua função é conceder assistência directa aos professores; quando se observam e assistem às suas aulas; a nível do desenvolvimento curricular; formação contínua; desenvolvimento de grupo, com todos os professores reunidos a decidir sobre preocupações a nível educacional e de investigação, o que permitirá que estes avaliem e modifiquem as suas práticas. Glickman, menciona alguns autores que sustentam que a eficácia duma escola tem que ver com a origem socioeconómica dos pais, do meio a que pertencem os alunos, como refere Coleman, (citado por Glickman, 1966). No entanto, descobertas de outros investigadores, citados igualmente por Glickman, incluindo Edmonds,

Brookover, Rutter e Goodland, deixam perceber, que todas as escolas podem ser eficazes. Isto é revelado pela investigação de meados dos anos 70 e 80 que se focalizou num número particular de escolas, cujos alunos atingem resultados bem superiores comparativamente àqueles obtidos quando se analisam as escolas de uma forma geral. Baseando-se nas suas investigações, Edmonds, (citado por Glickman, 1979) descobriu que as escolas eficazes se distinguiam pela presença de vários factores que aqui se mencionam pela pertinência que parecem assumir para o estudo em questão: “Uma forte liderança; um clima de expectativa; um ambiente com regras, embora não rígidas; transmissão aos alunos das prioridades da escola no que diz respeito à aprendizagem de base; saber canalizar as energias e fundos da escola, quando necessário, para salvaguardar as situações prioritárias; formas de controlar e observar os resultados dos alunos e dos professores” (p. 21). Baseando-nos na investigação feita sobre escolas eficazes e continuando a seguir a linha de pensamento de Glickman (1985), passamos às cinco propostas sobre supervisão, que devem ser cuidadosamente planeadas e levadas à execução por aqueles que se dedicam ao trabalho da supervisão:

“Sugestão 1: A supervisão pode melhorar a forma como o professor se vê – a crença em algo para lá de si, ser que se complementa e fortalece no grupo. (Deixa-se o original para não tornar redutora a tradução) “*Supervision can enhance teacher belief in a cause beyond oneself.* (p. 21)

Sugestão 2: A supervisão pode promover o sentido de eficácia dos professores (...).

Sugestão 3: A supervisão pode tornar os professores conscientes da forma como se complementam uns aos outros no seu esforço por objectivos comuns.

Sugestão 4: A supervisão pode estimular os professores a planear acções e objectivos comuns. (...)

Sugestão 5: A supervisão pode desafiar os professores a pensar abstractamente acerca do seu trabalho (...) (idem p. 21).

Em resumo, a supervisão deve ser vista como factor de desenvolvimento se se pretende que as escolas venham a ter mais sucesso. A supervisão deve responder não só ao papel comum do professor, mas também encorajar maior envolvimento, pensamento autónomo e acção colectiva dos professores (...) Para melhorar a instrução escolar, o supervisor tem que trabalhar com o grupo de professores para criar uma proximidade profissional. Eles devem partilhar um objectivo comum para a sua actividade docente. Devem ter confiança que a sua acção colectiva fará a diferença na vida dos seus alunos.” (idem, pp. 21-22)

Acrescenta o autor, que para a supervisão ser eficaz, deve respeitar duas situações que funcionam como ponto de partida do pensamento e prática supervisivos:

“Sugestão 1: A Supervisão para ser eficaz deve ser uma função que responde aos estádios de desenvolvimento dos professores. Os professores não são todos iguais na sua forma de pensar ou na sua motivação para ensinar. Não deviam ser tratados como um grupo homogéneo.

Sugestão 2: A Supervisão para ser efectiva deve ter uma função que responda às transições da vida adulta dos professores. O entusiasmo inicial deveria ser encorajado pela atribuição gradual de responsabilidades na fase intermédia da carreira. Mais tarde deveriam ser-lhes dadas responsabilidades reduzidas para poderem seguir os seus restantes objectivos educacionais.” (p. 67)

Sergiovanni e Starrat (2002) afirmam a este respeito:

“as funções da supervisão são tão importantes para contribuírem para uma aprendizagem rigorosa e efectiva nas escolas que não podem ficar só na mãos daqueles que tem responsabilidades oficiais para o efeito. Os directores e outros supervisores formais, tem, assim, duas responsabilidades gerais:

Fornecer a supervisão mais eficaz possível para os professores e as condições, ajudar e apoiar os professores a envolverem-se nas suas próprias funções de supervisão.

Desta forma, os professores estão a contribuir para a criação de uma cultura de supervisão na escola:

“que inclui um compromisso à aprendizagem contínua. Dentro desta cultura os professores tornam-se membros de uma comunidade de prática. As comunidades de prática formam-se à medida que os professores se juntam num esforço comum de ajuda mútua para ensinarem e aprenderem, preocuparem-se uns com os outros num esforço comum para ajudar à progressão das aprendizagens dos alunos. Estes laços que unem os professores dentro destas comunidades são tais que os professores não acham que estão envolvidos num conjunto de práticas individuais, mas sim numa forma única e partilhada de ensino.” (p. 5)

Os autores falam-nos de dois tipos de supervisão, supervisão I e II:

“A supervisão é algo exercido não apenas por directores ou por supervisores hierarquicamente designados para o efeito, mas que os professores e outros também fazem. Então, ideias como supervisão colegial, supervisão de monitorização _“mentoring”, supervisão cooperativa e supervisão informal são importantes na supervisão II. De certa forma, é o que já acontece frequentemente nas escolas. Os professores respeitam o conhecimento uns dos outros e normalmente dependem da ajuda uns dos outros. Um dos propósitos da supervisão, por isso, é suprimir a supervisão institucional e formalizar a supervisão informal entre professores que acontece na maior parte das escolas.” (p. 41)

O tipo de supervisão defendida pelos autores enquadra-se no tipo de supervisão II. Importante neste processo da supervisão é, segundo a sua perspectiva, o desenvolvimento das capacidades de liderança entre os professores com quem os supervisores trabalham. Um professor com características de liderança deve ser apoiado entusiasticamente:

“Um supervisor deve construir parcerias fortes com eles, porque de muitas formas os professores líderes realizarão o desenvolvimento profissional que o supervisor muitas vezes é incapaz de efectuar devido a outras responsabilidades, ou devido ao grande número de pessoas pelos quais ele é responsável.” (p. 157)

Aliás, acrescentam: “ Nós demonstrámos que o sucesso da supervisão está relacionado em grande parte com aprendizagem dos professores e com a forma como essa aprendizagem afecta a sua prática de forma positiva” (p. 173).

Os autores avançam com a seguinte ideia:

“Nós propomos que em cada escola seja desenvolvido um plano de supervisão que inclua pelo menos cinco opções: supervisão clínica, supervisão colegial, *self-directed supervision* (auto-supervisão), supervisão informal e a supervisão baseada em perguntas - *inquiry-based supervision*. Propomos igualmente que cabe aos professores decidir qual das opções faz mais sentido para eles de acordo com as suas necessidades actuais. Finalmente propomos que a supervisão deva ser vista como um processo igualmente acessível a professores e administradores.” (p. 245)

Não se defende, no entanto, o afastamento dos supervisores e dos reitores do processo de supervisão, eles defendem sim, que o processo não seja monopolizado por estes: “Mas os supervisores não devem monopolizar o processo excluindo os professores dos seus papéis enquanto supervisores (...)” (idem).

Não estaremos distantes da ideia de auto-supervisão de que nos fala Alarcão e Tavares (2003) e Sá - Chaves e Amaral (2000), quando a figura do supervisor tradicional associado à formação inicial é substituída por esta outra forma de supervisão: “A auto-supervisão torna-se mais importante e a ajuda do supervisor - colega no âmbito do grupo de disciplina, dos professores da mesma turma, do departamento curricular ou da escola, adquire uma nova dimensão” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 113).

No entanto, na opinião destes mesmos autores, a nossa escola ainda não está preparada para este tipo de supervisão: “ reafirmamos que se deve tender para que todos e cada um exerçam funções de auto e hetero - supervisão. Reconhecemos, porém, que ainda não é chegado esse momento e que há situações que requerem configurações supervisivas mais formalizadas” (p.147).

No nosso estudo, o processo da identidade profissional dos professores supervisores, não se pode cingir, igualmente, a uma só perspectiva teórica. O que nos parece claro é que a identidade

profissional do supervisor deve ser vista como um processo, em constante evolução e adaptação ao contexto educacional vigente e que a noção de identidade ajuda a perceber a complexidade das funções do professor supervisor e a sua permanente necessidade de adaptação à realidade escolar. Para compreender o processo de construção da identidade profissional do professor supervisor é importante conhecer as suas perspectivas, interpretações, emoções, as suas tensões. No entanto, tal como o apontam diversas correntes da Psicologia Social estas auto-interpretações surgem em contextos sociais, culturais e históricos que devem ser considerados (Oliveira, 2004, p. 64). Logo, reveste-se de particular importância esta ligação entre o pessoal e o social, uma vez que se verifica uma forte interdependência entre o Eu e a sociedade, e a importância desta última na construção da identidade: “ o entendimento da construção da identidade como um processo dialógico vem, pois, eliminar a tradicional dicotomia pessoal/social, correspondendo a uma abordagem mais holística e, também, mais complexa deste processo” (Oliveira, 2004, p. 73).

2.3. As emoções e a identidade profissional

Pára meu coração!
Não penses! Deixa o pensar na cabeça! (...)
(Álvaro de Campos, p.189)

2.3.1. O conceito de emoção e seu enquadramento

O que se entende por emoção? Porquê a introdução das emoções no nosso estudo? Que papel podem desempenhar?

Echeburúa (2002), citado por Pozo e González-Pérez, (2007), diz serem as **emoções** “afectos intensos de curta duração que surgem, bruscamente, quando uma pessoa vive ou viveu uma experiência agradável ou desagradável” (p. 77).

Existem, como nos diz Strongman (2004), imensas teorias sobre a emoção e “Todas têm um papel a desempenhar na compreensão da emoção” (p.284). Não pretendemos, todavia, até pela complexidade que envolve esta temática, debruçarmo-nos sobre todas essas teorias, mas sim, fazer menção a alguns aspectos relacionados com as emoções que julgamos importantes, registando a perspectiva de alguns autores que constituem uma referência no campo das emoções. Antes, porém, gostaríamos de referir outro nome, com o qual nos deparámos nesta nossa

investigação – Jean-Jacques Rousseau – que, indubitavelmente, ligamos ao movimento romântico - finais do século XVIII e início do século XIX. Rousseau exerceu um papel importante, na medida em que questionou a sociedade do século XVIII, racionalista, crente no progresso das artes e da ciência, no poder da razão e acentuou o poder das emoções: “(...), afirmou que eram as emoções e os sentimentos, e não a razão e a lógica, que eram comuns aos homens. Desse modo, desempenhou um papel de relevo naquilo que é muitas vezes chamado “renascimento emocional”, (aspas no original) no desabrochar da sentimentalidade.” (Bronowski & Mazlisch, 1960, p. 303). E, por acreditarmos que só se chega ao fim da escada, em segurança, subindo todos os degraus, achamos que este vulto do romantismo é incontornável pelo seu ideal romântico, pela influência que exerceu não só na filosofia, mas também na literatura, na política, na religião e na educação. A sensibilidade romântica ainda hoje nos conquista, através do hábito da introspecção, da busca do interior de si mesmo e toda uma imagética romântica que transportamos.

Continuemos, então, rumo ao pensamento de alguns teóricos que nos permitiram um breve enquadramento histórico da teoria das emoções. Em Strongman (2004), fomos buscar uma breve perspectiva sobre algumas teorias filosóficas primitivas da emoção. Constatamos que, desde cedo, houve interesse e se procurou revelar este conceito e que, de certa forma, estas teorias abriram caminho no estudo desta temática.

Platão desvalorizava a emoção, por considerar que esta interrompia o exercício pleno da razão. Aristóteles já lhe atribuía um papel mais importante, considerou que estava ligada ao prazer e à dor. A emoção assumiu outro relevo com Descartes que a situava na alma, considerando-a uma das mais dignas e exclusivas capacidades do Homem, pois os animais só tinham corpo. Darwin, no século XIX, sugere que as emoções não evoluíram porque não dependem da selecção natural, elas dependem da forma como está concebido o sistema nervoso ou são restos de velhos hábitos.

O famoso neuro-cientista António Damásio (2000) apresenta-nos, igualmente, um breve aparte histórico, sobre o papel das emoções. Começa por referir que a filosofia nunca deu importância à emoção, relegando-a para o mundo animal. Damásio menciona alguns nomes: Darwin, William James e Freud que nos finais do século XIX, colocaram vários aspectos sobre as emoções no discurso científico, no entanto, durante quase todo o século XX a neurociência e as ciências cognitivas não lhe deram muita atenção. A emoção era considerada algo de subjectivo, não era

digna de crédito, enquanto a razão era a mais excelente capacidade humana e separada daquela. Ultimamente, diz-nos o autor, a neurociência e as ciências cognitivas renderam-se ao estudo da emoção, deixando de se aceitar a oposição entre razão e emoção, reconhecendo que precisamos de ambas e “é provável que a emoção ajude a razão, sobretudo no que diz respeito a assuntos pessoais e sociais que envolvem risco e conflito” (p. 62).

Nós achamos, concordando com os autores mencionados, que este despertar das emoções, a sua evolução e estudo, é muito importante. O poder das emoções é hoje usado em diversas áreas e com bastante sucesso, como mais à frente mostraremos. Pretendemos aqui, no entanto, sobretudo reflectir sobre o seu poder na educação, mais concretamente, sobre a ligação entre as emoções e a supervisão.

2.3.2. As emoções no espaço escolar

A educação escolar tem sobretudo direccionado a sua atenção ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, no entanto, como referido por González-Pérez e del Pozo (2007), a investigação moderna vem atribuir um papel fundamental à capacidade de saber controlar as emoções, como forma de prevenção de situações de risco: “A educação emocional deve reflectir-se nas relações interpessoais, no ambiente de sala de aula e no trabalho académico. A partir desta perspectiva ampla a educação emocional é uma forma de prevenção de actos violentos, estados depressivos, (...)” (p. 77), pois como deixam registado os autores, sabemos hoje que a mente racional leva mais tempo a responder a uma situação do que a mente emocional. A inteligência emocional – seu conhecimento, desenvolvimento e aperfeiçoamento _ revela-se, desta forma, extremamente importante. Segundo o psicólogo Goleman (1996), que popularizou a expressão, **inteligência emocional** e que é citado nesta obra, a diferença entre as pessoas reside num conjunto de capacidades designado por inteligência emocional. Ele refere-se a cinco competências fundamentais que sucintamente aqui abordamos: 1. A chamada autoconsciência, ou seja a consciência de si, reconhecimento das suas emoções; 2. A autoregulação, capacidade de controlar as emoções; 3. A motivação, capacidade de se auto-motivar, afastando pensamentos derrotistas; 4. A empatia, reconhecimento das emoções alheias; 5. As capacidades sociais, saber relacionar-se com as emoções alheias.

Pensamos, usando as palavras dos autores, que há necessidade de uma alfabetização emocional permanente e que esta deve acompanhar o desenvolvimento cognitivo. Ganha-se em termos de auto-estima, relações interpessoais e na tomada de decisões.

Outro autor, Afonso (2009, cita Rego & Cunha, 2004) e sobre o papel da inteligência emocional refere: “(...) os indivíduos emocionalmente inteligentes utilizam a razão para compreender as emoções (as próprias e a dos outros) e lidar com elas, e recorrem às emoções para interpretar a envolvente e tomar decisões de forma racional” (p. 27).

No nosso estudo, as emoções assumem um papel de relevo por, em consonância com os autores citados, acreditarmos que a inteligência emocional facilita e é, arriscaríamos, determinante na prossecução do trabalho a realizar pelo supervisor. No sentido de reforçar o que deixamos atrás registado, em relação à necessidade de se proceder a uma aprendizagem emocional e ao papel determinante das emoções, veja-se, ainda, a opinião de, Vinyamata, (2003):

“As emoções e os sentimentos raramente constituem um objecto de reflexão no âmbito escolar, como se o seu conhecimento fosse ou inato ou desnecessário. Apesar de ser um dos terrenos mais complexos do pensamento humano – ou talvez por isso, deixa-se o seu conhecimento ao acaso, mesmo sabendo que é um tema que pode levar a estados de ânimo mais positivos ou aos mais profundamente negativos.” (p. 69)

Consequentemente, toda a aprendizagem de resolução de conflitos deve estar acompanhada de uma aprendizagem emocional, que ajude a conhecer o próprio funcionamento emocional – quais as emoções que nos afectam, de que maneira o fazem e como reagimos diante delas – e o funcionamento mais frequente nas demais pessoas. Enfim, uma aprendizagem que nos proporcione instrumentos para detectar as emoções, suas origens e suas consequências. O supervisor surge, neste panorama, como um mediador e estará em melhores condições, pensamos, de exercer as suas funções, se for capaz de gerir os conflitos interpessoais com que se depara no exercício das suas actividades, mas para tal deve reflectir sobre o papel das emoções nesses conflitos e proceder a uma análise cuidadosa da situação. Pensamos que na resolução dos conflitos interpessoais, os professores, neste caso os professores supervisores, podem vir a beneficiar de conhecimento e formação na área da mediação socioeducativa, sobretudo na mediação das relações pessoais. Este tipo de mediação prevê novas formas de comunicação e

porque se liga ao domínio da ética e da deontologia (p. 45), assume uma perspectiva mais democrática, dialogante, de colaboração:

“Podemos dizer que a sua difusão nas escolas proporcionará o desenvolvimento de novas formas de profissionalismo no sentido flexível e alargado, que lhe atribuí Day (2001), e que está intimamente ligado ao desenvolvimento profissional no quadro de uma cultura de colaboração entre docentes que assumem o seu papel muito para além da sala de aula.” (Freire, 2009, p. 45)

2.3.3. A identidade profissional do professor e as emoções

Neste trabalho, pretende-se, desta forma, demonstrar o papel fundamental das emoções, na identidade profissional do professor. Apresentamos, por isso, alguma investigação teórica sobre a importância das emoções no campo da educação;

Hargreaves (1998), vai à origem da palavra e apresenta as emoções como algo inerente ao ser humano, que podemos detectar em qualquer organização: “As emoções são partes dinâmicas de nós e, quer, sejam negativas ou positivas, todas as organizações incluindo as escolas, estão cheias delas” (p. 835). As emoções, continua o autor, são característica essencial dos bons professores e a essência da aprendizagem: “Os bons professores não são apenas máquinas bem oleadas. Eles são seres humanos apaixonados e emotivos que estabelecem relações com os seus alunos e que enchem o seu trabalho, as suas aulas com prazer, criatividade, desafio e alegria” (idem).

Kelchtermans (2005) refere que Nias, 1996, argumentou ser a afectividade de importância fundamental no ensino, pois os professores experimentam emoções fortes no exercício das suas funções:

Os professores sentem – com frequência apaixonadamente – sobre os seus alunos, sobre a sua aptidão profissional, sobre os seus colegas e as estruturas escolares, sobre os seus relacionamentos com outros adultos importantes no meio educativo, como os pais e inspectores, sobre o actual ou possível efeito das políticas educacionais nos seus alunos e em eles próprios. (2005, p. 995)

Kelchtermans, refere neste seu estudo, o trabalho de vários autores. A novidade é que em todos, inclusivamente Hargreaves (cujas ideias retomaremos e que subscrevemos) embora com diferentes enquadramentos conceptuais e metodológicos, se evita “(...) cair no erro de olhar para as emoções como um mero fenómeno interpessoal e psicológico.” (p. 996)

O autor diz-nos que se irá focar em alguns aspectos que lhe parecem essenciais para entender as emoções e a reforma educativa: vulnerabilidade, “identidade” (aspas no original), contexto e (micro)políticas. Assume interesse particular para o nosso estudo, o seu significado de vulnerabilidade e a importância deste na compreensão das emoções dos professores. O autor não considera a vulnerabilidade como uma emoção: “Eu argumentaria que a vulnerabilidade não é uma emoção, mas a/uma condição estrutural em que os professores se encontram. Ensinar implica uma relação ética de responsabilidade na qual nos envolvemos como pessoas” (Kelchtermans, 2005, p. 995).

A vulnerabilidade não sendo, aqui, considerada emoção, pode suscitar emoções negativas e positivas. Devido ao carácter ético presente na relação pedagógica, os resultados desta nem sempre podem ser controlados, o que nos permite perceber o elevado número de emoções que daí resultam, sobretudo quando os professores são confrontados com uma reforma educativa onde se procuram aferir resultados, negligenciando ou instrumentalizando a dimensão interpessoal do ensino. Como resultado dessas reformas, os professores sentem incerteza, culpa, vergonha. Por outro lado, é através desta relação ética que o professor tem com os seus alunos, deste carácter vulnerável inerente à profissão, que o professor pode sentir que atingiu os seus objectivos pedagógicos, podendo fazer a diferença na vida do aluno, logo os sentimentos evidenciados são os de orgulho, alegria e realização profissional.

Hargreaves apresenta mais do que um estudo sobre as geografias emocionais e outros aspectos emocionais relacionados com a vivência dos professores. Nós apoiamo-nos nesta investigação em vários estudos deste autor – desde 1998 a 2005 e percorremos os seus textos sem atender a uma ordem cronológica, bebendo a informação que nos parece pertinente e actual, quando se procura entender a dimensão emocional no ensino.

Hargreaves (1998), a propósito das emoções e da dimensão que estas ocupam no espaço profissional e pessoal refere, que, por vezes, surgem mal entendidos entre os professores, os seus alunos e até com os colegas que têm origem num certo distanciamento emocional, diferenças culturais, sociais, étnicas que nem sempre permitem compreender as atitudes dos outros e ajudá-los na justa medida. Noutros textos, 2001a e 2001b, debruça-se sobre este tema – as geografias emocionais – formas de distanciamento ou de proximidade que podem ocorrer nas relações que

se estabelecem com os outros. Volta a referir o poder das emoções e valoriza um bom entendimento emocional para o sucesso da aprendizagem:

“o ensino e a aprendizagem bem sucedida dependem, por isso, de um forte entendimento emocional, em se estabelecerem laços estreitos com os alunos (e numa proporção menor, com os colegas e igualmente com os pais) e em criar as condições no ensino que tornem esta compreensão possível.” (p. 8)

Até porque, como conclui, num mundo culturalmente diverso, em constante transformação, criar laços recíprocos e fortes de parceria com os outros, para desenvolver esta compreensão emocional, essencial para promover um bom ensino, torna-se vital. Em relação às emoções negativas menciona a raiva, a inveja, a frustração ou o medo que surgem sobretudo associadas a rápidas transformações educativas, contudo estas emoções podem ser ultrapassadas se for criado um espírito de trabalho colaborativo, condições de trabalho que promovam aproximação, entendimento emocional.

A questão das geografias emocionais é de novo abordada pelo autor em 2005, num estudo onde pretende analisar a reacção emocional dos professores face à mudança, em diferentes fases da sua carreira, referindo, no entanto, que, por inúmeras razões, as experiências emocionais são difíceis de investigar. Esta dificuldade prende-se com vários aspectos, como por exemplo, a tendência em ocultar certas emoções que são socialmente consideradas pouco apropriadas: “Expressões de vulnerabilidade podem ser entendidas como pessoalmente ou profissionalmente desadequadas (...)” (p. 969, citando Lasky, 2004). Acrescente-se que Lasky considera a vulnerabilidade uma emoção e nisso se distancia de Kelchtermans, como registámos.

Segundo a perspectiva apresentada, se é verdade que a resposta emocional às reformas educativas, difere de acordo com as fases profissionais do professor, não é menos verdade que uma reforma na educação não é bem sucedida se não forem tidos em consideração aspectos referentes à idade, experiência profissional e geração a que pertencem os professores envolvidos na reforma.

Assim, no texto de 1998, o autor, mostra, por exemplo, que o elogio é uma fonte positiva de emoção, mas que o elogio não é uma prática muito difundida na profissão. Ocorre, normalmente entre os professores, quando já não se está na profissão ou quando se regressa depois de um

período de afastamento provocado por uma licença de parto ou por doença. O culto do elogio, prossegue, não é usual entre a classe porque os professores fecham-se no seu espaço; por rivalidade profissional ou por desconhecimento do trabalho dos seus pares. Contrariamente ao elogio, surge como emocionalmente muito negativo, o conflito. Este conflito ou divergência surge mais como um problema do que uma possibilidade de confronto de ideias que seria o desejável.

Num artigo de 2004, Hargreaves retoma o tema das respostas emocionais dos professores às mudanças educacionais, mencionando as sucessivas reformas educativas no Reino Unido, na Austrália e no Canadá que tiveram efeitos emocionais negativos e dolorosos nos professores envolvidos: “seja qual for o entusiasmo provocado pelas novas oportunidades, muitas mudanças com que os professores e outros adultos se deparam são acompanhadas por um sentimento de perda” (p. 288, citando Harris, 1974. Os professores sentem-se emocionalmente desapontados, frustrados sobretudo porque são mudanças exteriores para as quais eles não foram consultados: “Depois da frustração, raiva e desconforto foram as emoções negativas (...).” (p. 296).

Para compreender as emoções na prática educativa, Hargreaves (1998), fala-nos que a nível da compreensão emocional os problemas que surgem não se devem tanto à falta de inteligência emocional, como apontam os estudos de Goleman, por ele mencionado (1995), mas a aspectos burocráticos da profissão, nomeadamente ao número de alunos, horário, avaliações, programa, contexto educacional e sociocultural.

Interessa-nos neste ponto, como forma de sistematização, deixar destacadas algumas das emoções que surgem nestes estudos de Hargreaves. No texto de 1998, destacam-se as emoções que resultam das relações que se estabelecem com os alunos, enfatizando-se o carácter predominantemente emocional, afectivo da profissão. Mencionado Oatleys (1991), refere como emoções negativas **frustração, raiva, culpa** e como emoções positivas a **felicidade**. Encontramos registado noutra texto de Hargreaves (2002), emoções negativas que podem surgir com a quebra de confiança que se estabelece no local de trabalho. Percebemos, assim, que certas emoções como “a **confiança** tem que ser construída e ganha” (p. 395) e é aqui entendida como expressão de entendimento e dedicação profissional. Esta confiança profissional, de que nos fala o autor, é construída através de normas, de concessões estabelecidas para se poder trabalhar em

conjunto, implica dedicação profissional e ajuda à criação da compreensão emocional entre os profissionais.

No que diz respeito à resposta emocional dos professores face às mudanças educacionais, constatamos que estas variam de acordo com a idade, geração e posição na carreira como refere Hargreaves (2005). A nova geração de professores, retratada no estudo, surge com mais **entusiasmo** e **optimismo**, o que está relacionado não tanto com a sua juventude, mas com a sua capacidade de adaptação a um mundo constantemente em mudança, que é o único que conheceram até ao momento. Estão sujeitos a renovadas alterações profissionais e mudanças consecutivas de escolas. No pólo oposto, os seus colegas, em final de carreira e, se alguns destes professores evidenciam **serenidade** e **sensatez** outros, oferecem resistência à mudança, assumindo uma postura defensiva, procurando os seus interesses pessoais. Os professores a meio da carreira assumem uma postura mais descontraída, sentindo-se mais confortáveis no seu papel, ainda possuem entusiasmo e flexibilidade, que lhes permite adaptação positiva às mudanças educacionais. Num quadro resumo, inserido neste estudo, sobre as mudanças registadas ao longo da carreira, constatamos que os jovens professores se apresentaram com energia, com entusiasmo, com capacidade de adaptação e flexibilidade em termos profissionais. Quanto aos professores em fim de carreira, as emoções foram, regra geral, de **cansaço**, distanciamento emocional, **relutância** e **alívio**.

Outros autores debruçam-se igualmente sobre esta temática:

“Investigação educacional recente afirma que as emoções constituem um elemento essencial do trabalho dos professores e da sua identidade (Hargreaves, 2001; Nias, 1996; Sutton & Wheatley, 2003). Por isso, a análise das emoções deve fornecer uma maior percepção sobre a forma como os professores vivem a mudança, e a forma como a sua dedicação e identidade é afectada pela mudança.” (Veen et al., 2005, p. 918)

Estes investigadores, utilizam no seu estudo, a teoria sociopsicológica das emoções de Lazarus. Segundo Oatley (2000), citado por Veen et. al., (2005), “as emoções acontecem na interacção entre o indivíduo e a comunidade e são definidas como o resultado das avaliações desses acontecimentos sociais, tidos como mais relevantes para os objectivos e bem estar do indivíduo” (p. 919). Neste texto de Veen et al., tenta-se perceber como é que um professor avalia e experimenta, emocionalmente, as diferentes exigências vividas num contexto de reforma. A par

de uma “elaboração”, usando a palavra dos autores, ou se nos permitem, complexidade, esta teoria, revela-se interessante para o nosso estudo. Assenta num processo de avaliação das interacções entre o sujeito e o ambiente. Segundo Lazarus (citado em Veen et al., 2005) os processos que conduzem às emoções envolvem aspectos relacionais (relação da pessoa com o ambiente em que se movimenta); motivacionais (as emoções e os estados de espírito são resposta aos nossos objectivos, às nossas expectativas) e cognitivos (as emoções implicam, alguma consciência e avaliação pessoal sobre a realidade/acontecimentos que vivemos). É através da situação vivida pelo professor, retratado neste estudo, e das avaliações que este faz, sobre as situações que vive, que as emoções positivas ou negativas se manifestam; embora inicialmente evidenciando entusiasmo e felicidade devido à reforma educativa, vê-se impossibilitado de fazer o seu trabalho, de acordo com o seu padrão de exigência, o que lhe provoca emoções negativas entre as quais a ansiedade, culpa, vergonha, raiva. Ele apercebe-se que precisaria de mais tempo para implementar a reforma. A avaliação deste professor, em relação à implementação da reforma é, assim, central nesta teoria e, está dependente de variáveis socioculturais, do desenvolvimento pessoal, das expectativas em relação a todo contexto da reforma que este professor, a que nos reportamos, experimenta e que nós podemos, também reportar para o nosso estudo. Encontramos aqui, à semelhança do que constatámos em Hargreaves, emoções negativas e positivas que queremos destacadas para permitir uma maior compreensão do peso emocional no espaço escolar. Desta forma, neste texto vimos destacadas emoções como a **raiva**, a **ansiedade**, a **culpa** e a **vergonha** que contrastam com o **entusiasmo** e **alegria** inicial do professor a que se reporta o estudo.

Num outro de estudo de Busher & Blease (2000) deparamos com outra emoção, já mencionada por Hargreaves – a **confiança** - que surge associada à criação de culturas que promovem trabalho colegial, onde se procura partilhar uma visão em relação ao que se pretende atingir, se delegam funções, se é tolerante, pretendendo-se implementar uma cultura de confiança entre os seus membros. A confiança aqui tem que ver como uma delegação de responsabilidades, com a partilha, a ajuda, com um estilo de liderança – a liderança transformacional - que retomaremos no capítulo seguinte.

2.4. O conceito de liderança

The Leader

I wanna be the leader

I wanna be the leader

Can I be the leader?

Can I? I can?

Promise? Promise?

Yippee, I'm the leader

I'm the leader

OK what shall we do?

Roger McGough (b. 1937, p. 94)

O que se entende por liderança? Qual o papel das lideranças no nosso estudo? A que lideranças nos referimos?

Quando introduzimos o tema da supervisão no estudo, falámos da legislação que reforça a autonomia das escolas e a importâncias das lideranças eficazes nesse contexto. O conceito de liderança aplicado à realidade das escolas e, claro está, a outras instituições, parece-nos um dado adquirido.

Como introdução, para o nosso breve percurso através da questão das lideranças e seu papel, citamos Tavares e Alarcão,(2003):

“É hoje reconhecida a importância das lideranças para o desenvolvimento das instituições. A liderança, associada ao diálogo, ao real acesso à informação e à atenção concedida a pessoas e iniciativas, tem sido referida na literatura como condição para criar escolas eficazes susceptíveis de evoluir e onde é bom estudar, ensinar e trabalhar.” (p. 137)

Debruçamo-nos, agora, sobre o conceito de liderança e de líder, mencionando algumas das suas teorias, para melhor podermos reflectir sobre a importância destas noções no nosso estudo.

Na nossa procura do perfil de líder e de ideias sobre liderança, deparámo-nos com informação veiculada numa palestra em São Paulo - Expomanagement 2003 - um encontro mundial de executivos, onde tomaram a palavra vários especialistas entre os quais, Goleman, por nós já citado, cujas ideias sobre a inteligência emocional aplicadas ao mundo empresarial, permitem um

paralelismo com o espaço escolar. Refere o autor, quatro tipos de líder, todos com elevada inteligência emocional, que têm impacto positivo, no ambiente de uma organização:

“Em ordem decrescente: o líder determinado ou visionário (que proporciona a visão de longo prazo), o líder treinador – mentor (que desenvolve o funcionário pensando no longo prazo), o líder agregador (que cria harmonia nas relações de trabalho) e o líder democrático (que estimula o comprometimento e a dedicação mediante a colaboração).” (HSM Management, 2004, pp. 9-10)

Acrescenta, Goleman, que um líder pode ter todas estas facetas ou até alterná-las e que os líderes mal sucedidos são os de tipo autoritário, “do tipo comandante, que exigem a obediência das suas ordens.” (p. 10)

Prosseguimos, com as ideias de outros autores, de outros olhares. Segundo Norman Sprinthall e Richard Sprinthall, (1993), existem duas teorias sobre liderança: a Teoria do Grande Líder e a Teoria do Grupo. A primeira considera que a liderança recai sobre as qualidades de um indivíduo, que possuidor de carisma se torna líder independentemente do tempo, ou da era em que viva; a segunda de que um líder é fruto das necessidades, de um contexto específico que o coloca nessa posição e que o vê surgir, porque tem necessidades específicas, às quais ele pode responder. Esta teoria está na origem do surgimento dos grandes líderes históricos que conhecemos. Segundo a perspectiva dos autores e que nós partilhamos, ambas as teorias são importantes: “A liderança resulta do encontro entre as qualidades do indivíduo e as exigências do grupo.” (p. 493)

Os autores mencionam algumas qualidades que ajudam à eficácia de um líder e que nós achamos pertinentes para o estudo: “1. Auto-confiança; 2. Capacidade de manipular os outros; 3 Capacidade de satisfazer as necessidades dos outros; 4. Grande persistência pessoal; e 5. Forte motivação para alcançar um objectivo de grupo.” (idem).

Acrescentam, ainda, que segundo a Psicologia Social a capacidade de liderança consiste num conjunto de competências comportamentais que se podem aprender: “Um líder eficaz tem de aprender a detectar as necessidades do grupo numa dada situação, e tem depois de ser suficientemente flexível para “fornecer diversos tipos de comportamentos que são exigidos em diferentes situações” (...).” (Johnson, citado por Sprinthall, N. e Sprinthall, R., 1993, p. 495).

Parece-nos apropriado, introduzir neste contexto, a perspectiva do intelectual e político Norte-Americano, Joseph Nye Jr., fazendo uso do conteúdo da entrevista que o autor partilhou à revista *Visão* sobre o seu último livro *Liderança e Poder*. Sobre a liderança diz:

“A liderança depende de três coisas: líderes, seguidores e o contexto em que uns e outros interagem (...) Dantes, o líder era o rei da montanha, que dava ordens cá para baixo. Agora os líderes eficientes estão no centro de um círculo e atraem os outros para os seguirem.” (p. 18)

Os conceitos de liderança, utilizados por este autor, permitem uma nova perspectiva – o conceito de liderança do século XXI. O autor utiliza o conceito de *Hard power*, para indicar o poder coercivo, associado à capacidade de organização, ao domínio “o velho estilo rude” de liderança (p.18) e de *Soft power*, forma de poder que procura atrair, seduzir as pessoas. É, então, da mistura destes tipos de liderança que resulta o *Smart power* – o poder inteligente. É preciso controlar, mas é, igualmente, preciso convencer e seduzir. Questionado sobre as qualidades de um bom líder, para o século XXI, afirma que: “Nas circunstâncias actuais tem de ser um bom comunicador, ter inteligência emocional (a capacidade de dominar as emoções e usá-las para seduzir os outros) e inteligência contextual – a capacidade de adaptar as estratégias a diferentes contextos” (p. 18). Considerando, esta última uma qualidade determinante do líder do século XXI.

Terminamos, esta breve apresentação sobre a liderança, citando, como já vai sendo recorrente, Tavares e Alarcão (2003); pois se é inegável a necessidade de liderança nas nossas escolas, porque é esse o palco onde desenvolvem as funções os *actores sociais* que convocámos para o nosso estudo, não o é menos que “a liderança deve servir a missão da escola e não o desejo de quem lidera” (p. 141). Este é o primeiro princípio enunciado pelos autores, seguindo-se mais dois que apresentamos de forma sucinta: a liderança deve promover o envolvimento activo e livre dos seus actores, implicando, por isso, espírito crítico e criativo. Os autores deixam, ainda, um quarto princípio: “a liderança pressupõe a capacidade de se deixar liderar” (idem) uma vez que é preciso que as actividades façam sentido para quem as executa e porque os professores, mesmo em esferas hierárquicas inferiores, têm um conhecimento tácito que é preciso respeitar.

2.4.1. Gestão intermédia / Lideranças intermédias

Procuramos neste ponto, desenvolver a ideia de gestão intermédia associada às lideranças intermédias, identificando o agente deste tipo de liderança. Para tal, convocaremos autores que colocam a questão da gestão intermédia e das lideranças intermédias no seu discurso.

A ideia veiculada pela legislação e por alguns investigadores na área da educação, sobre a pertinência das lideranças intermédias encontramos em diversos autores. Marques (2003) refere: “A criação de lideranças intermédias é essencial para o sucesso da escola. O objectivo dessas equipas é proporcionar direcção e orientação à escola e, além disso, incentivar a colaboração de todos” (p. 77). Sobre as pessoas que exercem este cargo, nomeia os Coordenadores de departamento curricular e os Directores de Turma. Seguidamente, enumera os critérios que devem servir de base para a selecção das pessoas a exercer estes cargos que sucintamente apresentamos: 1. Diversidade (sexo, etnia); 2. Tempo (crédito de horas); 3. Credibilidade (devem ter a confiança dos demais professores); 4. Abertura (perante a inovação e a mudança); 5. Boa comunicação; 6. Gosto pela escola (p. 77).

Oliveira (2000), refere que o reforço da autonomia das escolas, previsto pela legislação, prevê as funções de liderança no desempenho dos cargos de gestão intermédia:

“O aprofundamento da autonomia das escolas assenta, fundamentalmente, na perspectiva de uma gestão participada e democrática, a qual passa por uma intervenção activa dos professores no que respeita à definição das políticas educativas que as identificam, nomeadamente ao nível das estruturas onde estão representados, mas passa igualmente pela assunção e legitimação das funções de liderança no desempenho dos cargos de gestão intermédia.” (Oliveira, 2000, p. 48)

Prosseguindo o seu ponto de vista, Oliveira cita o Despacho Conjunto nº198/99 que prevê os perfis de formação especializada destes actores educativos, chegando, em nosso parecer, à perspectiva que vem dar sustentabilidade à ideia que desenvolvemos neste estudo, a ligação entre o gestor intermédio e o supervisor:

“A visão que me levou a percepcionar o gestor intermédio da escola como um supervisor resultou da minha experiência na formação de professores em contextos formativos em que a supervisão foi entendida numa perspectiva mais alargada do que tradicionalmente lhe é associada.” (p. 45)

Fora do território nacional, Turner, Hammersley-Fletcher e Busher (2007) sobre a liderança intermédia afirmam que a literatura existente, não presta a devida atenção aos contextos institucional, social e político no qual estes líderes funcionam ou as estratégias que eles utilizam, ou podem utilizar, para assumir as suas funções. Argumentam os autores, que a concepção de comunidade de prática de Wenger ajuda a perceber a dinâmica vivida pelos líderes intermédios, enquanto membros de um departamento, na medida em que ajuda a perceber como interagem e constroem uma comunidade ou a perceber as múltiplas comunidades que constituem uma escola. Este artigo defende a perspectiva que as pessoas, não os sistemas, são os centros do conhecimento e os construtores de significado e existem vários enquadramentos conceptuais que permitem percebê-lo; nomeadamente através da perspectiva crítica e humanista que ajudam a revelar a circulação de poder através das interacções estabelecidas nas redes sociais, dentro das quais as pessoas trabalham e vivem. Defende-se que para compreender claramente o trabalho destes líderes intermédios, deve-se investigar vários aspectos da sua relação com os diferentes membros da comunidade de prática.

Organizações como a escola podem ser consideradas uma comunidade de prática. Prosseguindo as suas ideias, os autores referem as comunidades de prática, segundo Wenger e identificam, na organização escola, aspectos que permitem podermos considerá-la uma comunidade de prática: “Os professores trabalhando em conjunto para desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem para os seus alunos, embora normalmente sob a supervisão de gestores intermédios são um exemplo desse tipo de comunidade” (p. 411). Dando continuidade a esta ideia, exemplificam o que se passa numa escola secundária onde é provável existirem muitas comunidades de prática, com muitos membros a pertencerem a mais do que uma delas e, por isso, estarem numa *situação periférica*, terminologia das comunidades de prática de Wenger, podendo, dessa forma, não apresentar a mesma dedicação que os outros membros que só se encontram em uma comunidade, dificultando, por isso, o trabalho destes gestores intermédios. Contudo, este conceito de comunidade de prática, conforme Wenger o definiu, só parece ser aplicável, se nos estivermos a referir aos departamentos de uma escola secundária e não a uma escola no seu todo. A liderança intermédia, surge aqui como elemento de coesão entre os diferentes departamentos, efectuada pelo líder de cada departamento que coexiste na escola. A criação de comunidades de prática pode, assim, ser intencional para responder às necessidades de uma organização grande, que na sua dinâmica de trabalho pode usufruir da constituição de pequenas comunidades de prática

dentro de si, conseguindo, eventualmente, responder desta forma às exigências das políticas educacionais.

Pensamos que, de facto, se podem seguir com sucesso, algumas linhas orientadoras de Wenger sobre as comunidades de prática e pô-las em execução nos diversos departamentos curriculares de uma escola e consideramos que o gestor intermédio é efectivamente a figura do Coordenador de Departamento cujo perfil, temos vindo a traçar.

Busher e Alma (1999) colocam o seu enfoque, também nas lideranças intermédias. Os autores mencionam um estudo de Sammons et al., em 1997, que sugere a necessidade de conceptualizar de forma mais abrangente a liderança nas escolas, incluindo a noção de liderança já ao nível da gestão intermédia, embora se saiba, (citando Glover et al., 1998), “que a distinção entre a liderança intermédia e a sénior permanece pouco clara e que as funções de liderança ainda não estão adequadamente definidas ou delineadas” (p. 307). Neste estudo, estabelece-se um paralelo entre a eficácia da escola e a eficácia da liderança efectuada pelos Coordenadores de Departamento, os gestores intermédios: “Em termos hierárquicos o Coordenador de Departamento é um gestor intermédio” (idem). Conseguimos, apesar de alguma diferença entre a realidade inglesa e portuguesa, nas funções e designações atribuídas a este cargo, encontrar pontos comuns e através da realidade retratada por este estudo, descortinar um pouco, ou reflectir sobre a nossa própria realidade. Glover et al., (1998, citado em Busher & Alma, 1999) identificam quatro dimensões nas funções dos Coordenadores de Departamento que sucintamente apresentaremos, tentando, ao mesmo tempo, adaptar essas funções ao contexto português. A primeira é saber traduzir a perspectiva dos órgãos de gestão junto dos colegas em relação aos objectivos e políticas definidas para a escola. A segunda é encorajar o trabalho colegial, a coesão, o trabalho colaborativo, definindo e estabelecendo um objectivo comum para o grupo e promovendo o desenvolvimento da identidade deste. É um tipo de liderança transformacional que permite partilha, mudança de opiniões, de crenças e atitudes por todos os envolvidos no grupo. A terceira dimensão diz respeito à formação, apoio prestado aos colegas e à prestação académica dos alunos. A quarta dimensão diz respeito à sua função enquanto representantes de um grupo que tem a função de transmitir informação e fazer a ligação do grupo com outros grupos da escola e com os órgãos de gestão.

Os autores levantam, na nossa perspectiva, uma questão pertinente e que merece ser mencionada: o trabalho e eficácia de cada Coordenador estão dependentes das características do seu departamento: “O próprio facto de se constatar diferenças nos departamentos em relação ao tamanho, configuração, importância, recursos e perícia dos seus membros, torna o trabalho de cada Coordenador contextualmente diferente do de outros quer dentro da mesma escola ou em outra” (pp. 308-309).

2.4.2. Coordenadores Supervisores

Quem são estes Coordenadores e quais são algumas das suas funções?

Na sequência do que temos vindo a dizer, referimo-nos aos Coordenadores de Departamento (reportamo-nos ao 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário).

Achamos que ninguém melhor do que Oliveira (2000), nos pode ajudar a prosseguir na nossa busca de definição do perfil do gestor intermédio. É num contexto de reforço da liderança, segundo Oliveira, “que o desenvolvimento da autonomia da escola passa pela atribuição de poderes de liderança e decisão aos actores educativos que desempenham funções de gestão intermédia na escola.” (2000, p. 47). A autora refere-se ao gestor intermédio, cujo perfil e competências situa ao nível da supervisão escolar. Oliveira invoca vários actores sociais e suas responsabilidades dentro do espaço escolar, mas ao nível da coordenação e da liderança pedagógica e curricular, aponta o Coordenador de ano, ciclo ou curso. Cita a legislação, despacho conjunto nº198/99, onde está previsto, várias áreas de formação especializada, entre as quais supervisão pedagógica e formação de formadores que destacamos pela importância para o nosso estudo. O mesmo despacho, define os perfis de competência para estes cursos, que a autora enumera e sucintamente apresenta: competências de formação, competências de supervisão e competências de avaliação, portanto, são estas as funções destes profissionais. Falamos, então, em **Coordenadores Supervisores** porque qualquer um dos cargos ao nível da administração e gestão, coordenação, acompanhamento e orientação profissional têm, como refere, uma vertente de supervisão: “no sentido em que se espera que os detentores desses cargos apoiem e orientem os professores no desempenho das suas tarefas, coordenem e avaliem os projectos e actividades que são da sua responsabilidade” (p. 51). É nesse sentido que tomamos a liberdade de denominar os Coordenadores de Departamento, de **Coordenadores Supervisores**.

Em Marques (2003), como já mencionado, fala-se em lideranças intermédias e nas “equipas de gestão intermédia” _ Coordenadores de Departamento Curricular e Directores de Turma. São, então, estes *actores sociais*, que são chamados a responder às novas formas de organização da escola. Também Roldão (2004), se refere aos órgãos de gestão intermédia: “ – os actuais conselhos de turma e departamentos curriculares (...).” (2004, p. 82).

Procurámos ajuda em Alarcão e Tavares (2003), para desenhar um perfil para estes **Coordenadores Supervisores**, mas alertados por estes, sabemos que não é possível definir com precisão, as suas competências pela complexidade e carácter mutável do contexto educativo. Mencionam quatro competências que agrupam em quatro tipos: “ a) interpretativas; b) de análise e avaliação; c) de dinamização da formação; d) de comunicação e relacionamento profissional” (p. 151). Assim explicam os autores:

“Nas competências interpretativas incluímos a leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa e a capacidade para, antecipadamente, detectar os desafios emergentes no que concerne à escola e à educação e formação. As competências de análise e avaliação abrangem situações, iniciativas, projectos e desempenhos individuais e institucionais. As competências de dinamização da formação são indispensáveis ao apoio e estímulo às comunidades de aprendizagem colaborativa, à mobilização e gestão de saberes e de estratégias, ao apoio na sistematização do conhecimento produzido. Finalmente, sem competências de comunicação e de relacionamento interpessoal é difícil mobilizar as pessoas, explorar as tensões entre o real e o ideal, gerir conflitos e criar a empatia necessária ao relacionamento interpessoal construtivo.” (pp. 151-152)

A supervisão encarada desta forma:

“Para além da psicologia, da pedagogia, da didáctica, da observação, da avaliação e do desenvolvimento curricular, passa a incluir também a gestão de recursos, a mudança organizacional e o desenvolvimento profissional. Esta constatação tem obviamente, implicações na formação dos supervisores.” (idem, p. 152)

Em Alarcão e Tavares vemos destacados outros aspectos que nos ajudam a enquadrar as ideias de Glickman (1985), por nós também consultado, e que achamos pertinente mencionar aqui: *skills* interpessoais presentes na figura do supervisor, que como temos vindo a constatar, são relevantes para a maior dos autores. Glickman identifica dez categorias, portanto dez atitudes, que ajudam a determinar o estilo da supervisão que apresentamos de forma resumida: 1) Prestar atenção; 2) Clarificar; 3) Encorajar; 4) Servir de espelho (ser capaz de resumir o que lhe foi dito, no sentido de perceber se entendeu); 5) Dar opinião; 6) Ajudar a encontrar soluções para o problema; 7)

Negociar; 8) Orientar; 9) Estabelecer critérios (colocar tempo limite para execução de determinado plano); e 10) Condicionar (dar a entender as consequências do cumprimento atempado ou não de determinada orientação). Estas atitudes, ou melhor, a preponderância de algumas delas na figura do supervisor permitem destacar o seu estilo de supervisão: “Glickman sugere que a ênfase dada pelo supervisor a algumas destas atitudes determina o seu estilo de supervisão, que poderá recair num dos seguintes: não directivo, de colaboração, directivo” (p. 75). O estilo não directivo ao contrário do estilo directivo, que se preocupa nas orientações, em estabelecer critérios, é próprio do que sabe escutar e encorajar o professor a tomar as suas próprias decisões. Quanto ao estilo colaborativo reflecte-se pela postura de entreajuda, de resolução conjunta das situações.

Encontramos em outros autores mais informação sobre estes supervisores, líderes intermédios, que pode contribuir para reforçar e complementar o perfil destes profissionais. Assim, para uma liderança intermédia efectiva Fletcher – Hammesrsley e Brundrett (2005) propõem:

“que os líderes intermédios efectivos devem ser entusiastas e auto-confiantes; Precisam de partilhar os seus conhecimentos e aptidões; Devem ouvir e valorizar as opiniões dos colegas; Trabalharemos com os colegas para seguir uma ideia, um rumo - “a vision” e desenvolverem estratégias nesse sentido; deve ser um comunicador autêntico e construir uma cultura de confiança e respeito mútuos; os líderes intermédios devem ser claros sobre os seus valores educacionais e filosofias.” (p.62)

Defendem que se deve adequar o estilo de liderança ao desenvolvimento profissional dos professores, portanto o tipo de liderança que se precisa, varia de acordo com a realidade de cada profissional: “diferentes modelos de liderança são apropriados em épocas diferentes na carreira do professor, à medida que os professores evoluem, as suas necessidades e dependências dos seus líderes alteram” (p. 68).

Segundo Brown e Rutherford (1997), os Coordenadores de Departamento são mesmo um elemento crucial, a chave, acrescentaríamos, para o sucesso das escolas e seu desenvolvimento:

“Contudo, no presente contexto das escolas secundárias, nós argumentaríamos que o departamento é o elemento central para a mudança dentro de uma escola. Os Coordenadores de departamento, com responsabilidade sobre um grupo de pessoas, podem proporcionar mudanças bem sucedidas dentro do seu grupo e dessa forma contribuir para a melhoria de toda a escola.” (p. 233)

Brown & Rutherford (1997, citando Hopkins et al., 1994), neste mesmo artigo, referem-se as seis condições que permitem gerir a mudança, mencionando que uma destas é o conceito da liderança transformacional: “que está preocupada com a mudança de valores e crenças, em desenvolver e comunicar uma visão partilhada para o futuro da escola e em inspirar motivação e partilhar poder” (idem, p. 235). Estamos perante uma noção de liderança partilhada, incentivando a responsabilização de todos, criando uma nova cultura de escola. Os autores falam-nos do poder das lideranças intermédias, *middle managers*, nomeadamente os Coordenadores de Departamento, *headteachers* e do seu papel importante na transformação das escolas.

Esta noção de liderança transformacional surge-nos também num texto de Busher e Blease (2000), que citam Blase e Blase (1994) e Blase e Anderson (1995). Trata-se da criação de culturas de trabalho colaborativo em que os líderes exercem o poder através e com as pessoas; existe uma visão partilhada do que se pretende alcançar e de tomada de decisão conjunta, o que não exclui, como deixam claro Busher e Blease (2000), a existência de uma hierarquia formal na escola. O que parece ser crucial é o tipo de liderança efectuada. Um elemento essencial é a criação de confiança entre os membros, que se faz através da delegação de responsabilidades do líder para alguns dos membros do grupo dentro de determinados contextos específicos desde que sigam os interesses da organização. No estudo em questão, foi exemplificado o desenvolvimento, a criação de culturas de colaboração entre professores e técnicos do departamento de Ciências a trabalhar colaborativamente apesar das diferenças óbvias das suas funções. Muito do trabalho desenvolvido por estes técnicos é feito de modo informal e a sua importância é elevada neste processo. A criação destas culturas colegiais parece estar associada a alguns factores: a confiança que é depositada nos seus elementos; delegação de responsabilidades; estilo de liderança e valores do grupo, tais como o interesse no conhecimento científico; tipo e qualidade das relações estabelecidas como os colegas e com os alunos. Conceber a escola como uma comunidade de pessoas, a trabalhar colaborativamente, surge-nos, assim, em diversos autores.

Que perfil podemos, desta forma, delinear para estes novos supervisores? Corroborando com as ideias expressas por Alarcão e Tavares podemos pensar em “intelectuais transformadores” (Giroux, 1988, citado por Alarcão & Tavares, 2002). Por intelectuais transformadores, entendem-se os professores capazes de compreender a realidade, podendo dessa forma contribuir para o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva dos seus alunos produzindo transformações

educacionais e sociais. Esta ideia de transformação, de profissional mais comprometido está presente em outros autores e surge, na perspectiva deste trabalho, como característica das funções exercidas pelo **Coordenador Supervisor**.

Surge-nos, por conseguinte, alguém com capacidade de trabalhar colaborativamente, de partilhar e definir um rumo, sendo, no entanto, flexível, com capacidade de adequar as estratégias ao contexto e às pessoas com que está a trabalhar, bom conhecedor das emoções, bom comunicador, em quem se deposita confiança e que é optimista. Este é um quadro que de forma simplista nos permite um olhar sobre o possível perfil do **Coordenador Supervisor**, pois em nosso entender, podemos sempre juntar ou retirar características, por acreditarmos que não existe um perfil, mas vários para a pessoa do supervisor. Numa época de mudanças, como referem Fullan e Hargreaves (2003), surge a necessidade de um novo tipo de liderança. Pensam os autores, que os professores, desde o início até ao fim das suas carreiras, devem estar em aprendizagem permanente e contínua. Surge-nos, inevitavelmente, a questão da formação contínua, que consideramos, sem dúvida, essencial. O professor e o **Coordenador Supervisor** em particular, devem estar comprometidos com a formação contínua, mas alertados pelas palavras de Estevão (2004), convêm reflectir sobre o tipo de formação: “investindo antes em prepará-los para a flexibilidade crítica, para a ética da justiça e para a ética do cuidado e da solicitude, transformando-os deste modo em subjectividades inquietas mas solidárias” (p. 114).

Terminamos este enquadramento teórico com **optimismo**, emoção que consideramos determinante na carreira dos professores em geral e dos professores enquanto Coordenadores Supervisores em particular, sobretudo em momentos de crise, de mudanças. Bazarra, Casanova e Ugarte (2005), sobre este aspecto mencionam: “O optimismo é a ferramenta imprescindível dos que acreditam no que fazem, dos que pensam que a esperança é um estado transitório, prévio à conquista dos seus objectivos (...)” (p. 160).

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

3.1. Opções metodológicas

A presente investigação enquadra-se no paradigma interpretativo, seguindo a metodologia de estudo de caso. Como mencionam Cohen, Manion e Morrison (2001) “(...) os propósitos da investigação determinam a metodologia e o design desta” (p. 92). Desta forma, neste capítulo vão-se descrever e justificar as opções metodológicas do estudo, mostra-se como se procedeu para efectuar a escolha dos participantes, dando-se especial atenção à forma como os dados empíricos serão recolhidos, porque se privilegiou determinada estratégia de recolha de dados e como se espera analisar esses dados, de forma a se produzirem resultados para as questões de investigação.

Dada a problemática que se pretende abordar e que se relaciona com a identidade profissional dos professores supervisores e as perspectivas que os próprios têm sobre a influência do seu trabalho junto dos seus pares, o estudo de caso surge como estratégia adequada nesta pesquisa, uma vez que, tal como refere Yin, é apropriado para estudar fenómenos sociais complexos, pois “permite (...) preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, (...)” (2005 p. 20). Sendo esta uma investigação de natureza qualitativa, é particularmente importante para o investigador, as perspectivas dos participantes, sobre as suas experiências profissionais, as emoções e tensões que vivenciam e o modo como interpretam o papel que desempenham junto dos colegas que coordenam. A este propósito, Psathas refere que, em estudos qualitativos a preocupação dos investigadores, em relação aos participantes, é perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (citado por Bogdan e Biklen 1994, p. 51). É esse o mundo social da supervisão de professores que se pretendeu estudar. Deste modo, a entrevista é o principal método de recolha de dados adoptado na presente investigação e é sobre esta opção metodológica que se focará a nossa atenção.

3.2. Participantes

Os participantes do estudo são três professores a exercer cargos de coordenação numa escola básica e secundária da região em que trabalho como professora, de modo a facilitar o processo de recolha de dados. A sua selecção não foi casual. Inicialmente foram seleccionados cinco professores de diferentes áreas disciplinares, em mais do que uma fase da sua carreira profissional, terceira e quartas fases, segundo o modelo esquemático de Huberman (1995, citado por Day, 2001, p. 101). Considerámos pertinente, para o estudo, a introdução de um elemento masculino, pois como refere Bullough (1997, referido por Oliveira, 2004) “seria importante ter pelo menos um elemento masculino, dado que existe evidência de modos diferenciados de estar na profissão em função do género” (p.122). Assim, houve preocupação em seleccionar candidatos, de ambos os sexos, numa fase tardia das suas carreiras (Hargreaves, 2005), no presente estudo, com mais de vinte anos de experiência profissional, que pudessem evidenciar experiências e identidades profissionais e pessoais contrastantes. Os professores referidos no estudo, aceitaram prontamente participar na investigação.

Numa segunda fase, para não exceder a dimensão imposta à dissertação, seleccionamos apenas três professores, para efectuar a análise de dados, sendo aqueles que nos pareciam apresentar perfis mais contrastantes. Interessava-nos, sobretudo, a perspectiva de professores com elevado grau de amadurecimento, em termos de experiências profissionais e de anos de ensino. Tentámos seleccionar também cargos de coordenação que não fossem na mesma área, por conseguinte, escolhemos dois Coordenadores de Departamento e um Coordenador de Directores de Turma do 3ºciclo. Foi em relação a estes três, que foram construídos os estudos de caso e que se procurou identificar os aspectos determinantes para a construção ou reconstrução da sua identidade profissional enquanto supervisores.

3.3. Design do estudo

Os métodos de recolha de dados, neste estudo, foram fundamentalmente a entrevista e algumas notas de campo, assumindo-se a entrevista como a principal e primordial fonte na recolha de dados. Devido ao tipo de estudo em causa, pretendia-se perceber o processo de construção ou

reconstrução identitária dos professores Coordenadores, os seus pontos de vista, as suas emoções e enquadrá-los num contexto educacional de reforma.

3.3.1. A entrevista

A metodologia adoptada teve em conta a natureza do estudo: a construção da identidade profissional do professor supervisor. Assim, tornou-se necessário perceber e aprofundar o processo de construção ou reconstrução da identidade profissional dos professores supervisores, nomeadamente dos Coordenadores de Departamento e dos Coordenadores de Directores de Turma. Procurou-se, pois, desvendar elementos que nos permitissem desenhar o perfil destes profissionais.

A natureza da entrevista

Percorremos alguma teoria sobre o uso das entrevistas. Encontrámos a perspectiva de alguns autores sobre as razões que estão na base da selecção deste instrumento de investigação e o tipo de entrevistas existente. Na perspectiva de Cohen et al. (2001):

“o uso da entrevista na investigação marca uma nova etapa, os seres humanos deixam de serem vistos como facilmente manipuláveis e os dados obtidos, inevitavelmente, exteriores aos indivíduos, passamos a encarar o conhecimento como algo gerado entre os seres humanos, com frequência através de conversas.” (p. 268)

Estes autores sustentam que a realização das entrevistas, pode servir três objectivos: Primeiro, as entrevistas podem funcionar como fonte principal de recolha de dados da investigação, pois “dão-nos acesso ao que está dentro da cabeça de alguém, tornam possível avaliar o que alguém sabe (conhecimento ou informação), o que alguém gosta ou não gosta (valores e preferências), e o que alguém pensa (atitudes e crenças)” (Tuckman, 1972 citado por Cohen et al., 2001, p. 268); em segundo lugar a entrevista pode ser usada para testar hipóteses ou sugerir novas hipóteses ou como um mecanismo explicativo para ajudar a identificar variáveis e relações; e por último, pode ser usada juntamente com outros métodos de recolha de dados. Aliás, de acordo com os autores “Quanto mais se pretende adquirir informação única, não estandardizada, personalizada, mais se encaminha para as entrevistas qualitativas não estruturadas, de resposta aberta, não estandardizadas” (idem p. 270). Na perspectiva, destes mesmos autores, o número e o tipo de

entrevistas, que se podem encontrar, dependem das fontes que se usam. Encontramos, assim, diferentes formas de classificação de entrevistas. Eles focalizam-se em quatro tipos: a) a entrevista estruturada; b) a entrevista não estruturada; c) a entrevista não directiva; e d) a entrevista focalizada. Em Bogdan e Biklen (1994) as entrevistas distinguem-se quanto ao seu grau de estruturação: estruturadas, não estruturadas e semi-estruturadas. Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005) apresentam, igualmente, diferentes tipos de entrevistas. Referem a entrevista orientada para a resposta e a entrevista orientada para a informação (Powney e Watts, 1987, citados por Lessard-Hébert et al., p. 162). Esta última é, segundo os autores, frequentemente designada por não estruturada. Outra tipologia de entrevistas apresentada são as entrevistas de tipo sociográfico e as de tipo fenomenológico: “No segundo caso, embora vendo-se como exterior ao sistema, o entrevistador investiga as percepções dos que dele fazem parte de modo a compreender o modo como o sistema funciona.” (Cockburn, 1980, citado por Lessard-Hébert et al., p. 163).

A questão da abordagem fenomenológica, nos estudos de natureza qualitativa, é referida por Bogdan e Biklen (1994): “Ainda que se possam encontrar diferenças teóricas entre as abordagens qualitativas e mesmo dentro de uma única escola (...), a maioria dos investigadores qualitativos identificam-se, de uma ou de outra forma, com a perspectiva fenomenológica.” (pp. 52-53). Na perspectiva dos autores “ Os investigadores que defendem esta abordagem tentam compreender o significado que os acontecimentos e interacções têm para pessoas vulgares e particulares” (p. 53). É nesta perspectiva que o investigador principiante, deste estudo, se pretende colocar, indo procurar dar ênfase ao significado que as pessoas dão às coisas. De facto, os fenomenologistas enfatizam “ o componente subjectivo do comportamento das pessoas. Tentam penetrar no mundo conceptual dos sujeitos (Geertz, 1973), com o objectivo de compreender como e qual o significado que constroem para os acontecimentos das suas vidas quotidianas” (pp. 53-54).

Entramos na concepção da entrevista fenomenológica citando-se Simões e Sousa:

“ Os significados são obtidos através das descrições dos depoimentos e, para tanto, deverá ser utilizada a entrevista na modalidade fenomenológica como instrumento de obtenção dos mesmos. (parágrafo na versão original) A entrevista nesta abordagem é considerada (por Martins & Bicudo 1989) como “um encontro social”, com características peculiares como a empatia e a intersubjectividade, onde ocorre a penetração mútua de percepções. É colocar-se no lugar do outro.” (1997, p.13)

Sendo a entrevista a principal técnica de recolha de dados nesta investigação, é vital que esta ocorra de forma a permitir fornecer dados empíricos pertinentes para o estudo. Assim, o formato e as técnicas utilizadas na condução desta revestem-se da maior importância para o investigador. Seidman (2006) apresenta algumas técnicas para a condução de uma entrevista do tipo fenomenológico deixando claro, no entanto, que “não existe uma receita para a pergunta certa” (p. 93). Ela resulta de vários aspectos entre os quais ouvir com atenção o participante e estar alerta para pistas que possam fazer avançar a entrevista. A este propósito Bogdan e Biklen dizem “O que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente.” (p.137). Também referem a importância de elaborar perguntas de resposta aberta: “Embora se conceba muitas formas de elaborar perguntas de resposta aberta quando eu estou interessado em compreender a experiência subjectiva do participante; dou comigo a perguntar-me “*Como é que isso foi para si?*” (p. 85); Outros aspectos que referem são: não desviar o foco da atenção das experiências do participante; na primeira e segunda entrevistas solicitar detalhes concretos antes de explorar atitudes e opiniões, o que é normalmente feito na terceira entrevista; saber lidar com o silêncio dos participantes, pois o tempo que levam para responder é variável. Seidman termina o capítulo dizendo que “A mais importante característica pessoal que os entrevistadores devem ter é um genuíno interesse nas outras pessoas”(p. 94). Foi esse interesse genuíno que sentimos e que nos orientou na presença dos entrevistados, na situação de entrevista.

Serviu, de fio condutor para o estudo em questão, a concepção e estrutura das entrevistas fenomenológicas descritas por Seidman (2006): a entrevista fenomenológica em profundidade “*In-depth, Phenomenological Interview*” (p. 15). O autor refere que a estrutura deste tipo de entrevista tem influência, sobretudo, das concepções teóricas da fenomenologia de Albert Schutz (1967) e da entrevista de histórias de vida de Bertaux (1981). O tipo de entrevista efectuado, faz uso de perguntas com resposta aberta sendo “o objectivo conseguir que o participante reconstrua as suas experiências dentro do tópico em estudo” (p. 15). Uma das características principais deste tipo de entrevista é a sua estrutura: realização de três entrevistas separadas com cada participante, com objectivos diferenciados:

“A primeira entrevista estabelece o contexto da experiência do participante. A segunda permite aos participantes reconstruir detalhes da sua experiência dentro do contexto no qual

estes ocorrem. E a terceira encoraja os participantes a reflectir no significado que a sua experiência tem para eles.” (p. 17)

Em Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas distinguem-se quanto ao seu grau de estruturação: estruturadas, não estruturadas e semi-estruturadas. Nós optamos, pelas entrevistas semi-estruturadas, fazendo uso de um guião previamente elaborado (anexos 1 e 2), orientado de forma não muito rígida, e tendo presente a estrutura e o tipo das entrevistas fenomenológicas descritas por Seidman (2006). Foram realizadas duas entrevistas em dois momentos distintos do ano lectivo de 2008/2009: no início e a meio do referido ano escolar, numa escola secundária com 3ºciclo na área onde se exercem funções docentes. As entrevistas foram áudio gravadas e duraram entre quinze a trinta minutos, tendo sido, posteriormente, transcritas.

Estrutura temática da entrevista

Quanto à estrutura temática, a aprofundar com os entrevistados, foi a da identidade profissional no âmbito da supervisão. Nas entrevistas, reveste-se da maior importância, o poder das palavras, através das quais o ser humano se revela, “*At the very heart of what it means to be human is the ability of people to symbolize their experience through language. To understand human behavior means to understand the use of language* (Heron, 1981, citado por Seidman, 2006, p. 8). Bogdan e Biklen (1994) referem que “As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados recheadas de palavras que revelam as perspectivas dos entrevistados” (p. 136), sugerindo que o investigador “encare cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar o mundo” (p. 137). Como nos diz Eugénio de Andrade num poema rico de significado:

São como um cristal,
as palavras.
Algumas, um punhal,
Um incêndio.
Outras,
Orvalho apenas.

Secretas vêm, cheias de memória.
Inseguras navegam:
barcos ou beijos
as águas estremecem.

Desamparadas, inocentes,
leves.

Tecidas são de luz
e são a noite.
E mesmo pálidas
verdes paraísos lembram ainda.
Quem as escuta? Quem
as recolhe, assim,
cruéis, desfeitas,
nas suas conchas puras?

(Andrade, citado por Carmo e Dias, 1982, p. 57)

É este mundo cheio de memória e de significado, que é importante ser recuperado nas conversas com o investigador e, que ele deve “recolher”. Na perspectiva de Cohen e dos seus colaboradores (2001):

“As entrevistas permitem aos participantes – sejam eles os entrevistadores ou os entrevistados – discutir as suas interpretações sobre o mundo onde vivem, e exprimir as suas próprias perspectivas sobre este. Neste sentido, a entrevista não está apenas interessada na recolha de informação sobre a vida: ela faz parte da própria vida, a sua dimensão humana é inegável.” (p.267)

Para se poderem recolher dados cheios de significado há, segundo Oliveira (2004), uma questão determinante que ajuda na condução de uma boa entrevista “No entanto, quando pretendemos que os professores sejam espontâneos e se exponham como pessoas e profissionais, temos que criar um ambiente natural de conversa entre dois conhecidos e essa situação não se consegue através de um comportamento artificial” (p. 126). Na preparação das entrevistas deve-se, assim, considerar, para além da natureza e da estrutura temática, já mencionadas, aspectos respeitantes à relação entre entrevistador e entrevistado pela pertinência da criação de um clima favorável à entrevista. Tratando-se de uma investigação de natureza qualitativa reveste-se de especial importância não questionar os pontos de vista dos participantes, mas antes promover empatia do investigador em relação aos entrevistados bem como a tentativa de “compreender os pontos de vista do sujeito e as razões que os levam a assumi-los” (Bogdan & Bikeln, 1994, p. 138). Estes autores consideram, igualmente, relevante que o entrevistador demonstre interesse pelo entrevistado e seja flexível: “Ser flexível significa responder à situação imediata, ao entrevistado sentado à sua frente e não a um conjunto de procedimentos ou estereótipos predeterminados” (idem, p. 136).

3.3.2. As notas de campo

A introdução e análise de algumas notas de campo num estudo que visa a análise das emoções dos participantes, torna-se importante, para que diversos aspectos como as expressões faciais, gestuais, certos apartes, possam igualmente ser captados. Afonso (2009) refere, assim, a importância desta linguagem:

“A comunicação eficaz resulta de uma combinação entre comunicação verbal e comunicação não verbal. Como tal, a linguagem corporal assume um papel determinante no sucesso ou insucesso da comunicação (...). No entanto, é na parte superior do nosso rosto que os sentimentos e as emoções são mais perceptíveis” (p. 21).

Bogdan & Biklen (1994), deixam registado:

“Na condução de entrevistas gravadas por exemplo, o significado e o contexto da entrevista podem ser capturados mais completamente se, como suplemento a cada entrevista, o investigador escrever notas de campo. O gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extra, ditos antes e depois da entrevista.” (p. 150)

Em Seidman (2006) encontramos também referência ao uso das notas de campo, que ele denomina de notas de trabalho, que surgem como auxiliar precioso no decorrer das entrevistas:

“Estas notas de trabalho ajudam o entrevistador a concentrar-se no que o participante está a dizer. Elas também ajudam a evitar que os entrevistadores interrompam o participante permitindo-lhes seguir aspectos mencionados pelo participante para poder retornar a esses aspectos no momento apropriado.” (p. 79)

Desta forma, também sentimos a pertinência das notas de campo e recolhemos algumas no decurso das entrevistas realizadas: às vezes um sorriso, uma expressão de rosto, um olhar determinado ou apático.

3.4. Recolha de dados

Numa fase preparatória do estudo, foi feita uma primeira abordagem aos professores, dando-lhes conhecimento geral sobre a problemática a estudar, as entrevistas que se tencionava efectuar e o objectivo destas. Os participantes no estudo foram igualmente informados que o seu anonimato e privacidade seriam respeitados. A fase de recolha de dados foi iniciada, no início do ano lectivo de 2008/ 2009 com a realização de uma primeira entrevista a todos os participantes. No final da primeira entrevista foi-lhes perguntado se aceitariam ser entrevistados uma segunda vez, prontamente anuíram e ficou combinado que os contactaria, então, mais tarde para o efeito.

Através desta primeira entrevista procurei obter juntos dos participantes, informações sobre a profissão docente, motivo de ingresso na carreira, experiência profissional, forma como a família vê a profissão. Numa segunda entrevista direccionou-se as questões para o cargo da coordenação a exercer pelos docentes. Só depois de termos transcrito todas as entrevistas e de se começar a fazer a análise de dados da primeira entrevista, nos vimos confrontados com a necessidade de selecção do número de entrevistados, pois a dimensão do estudo não justificava a exploração de todos os dados recolhidos. Foram então seleccionados dois Coordenadores de Departamento, sendo um deles do sexo masculino e uma Coordenadora de Directores de Turma, para que do estudo fizessem parte dois tipos de Coordenadores e estivessem representados os dois sexos. As entrevistas foram, como já mencionado, áudio gravadas para posterior transcrição integral e corresponderam aos meus objectivos. Neste ponto não nos devemos esquecer do papel do investigador enquanto instrumento de recolha de dados, que deve estar atento, capaz de interpretar a informação veiculada pelos participantes: “Embora inevitavelmente o conhecimento do investigador desempenhe um papel principal na interpretação dos dados, esse conhecimento deve interagir com as palavras do participante que foram gravadas tão correctamente e integralmente quanto possível” (Seidman, 2006, p. 114).

3.5. Análise de dados

Neste estudo, onde, como já ficou claramente registado, a entrevista foi a principal fonte de recolha de dados, seguiu-se a perspectiva apontada por Seidman (2006), primeiro completar todas as entrevistas a todos os participantes e só depois proceder à análise dos dados: “(...) eu primeiro finalizo todas as entrevistas. Depois eu estudo todas as transcrições. Desta forma tento minimizar a minha influência no processo de construção das entrevistas através do que eu penso que aprendi com os outros participantes” (Seidman, 2006, p. 113). Numa primeira etapa do estudo foi feita a transcrição dos dados empíricos recolhidos e procedeu-se à sua codificação. Numa segunda fase do estudo procuraram-se aspectos transversais nas entrevistas e tentou-se dar resposta às questões de investigação. Considerou-se, igualmente, importante que todas as afirmações que fossem feitas sobre os professores fossem acompanhadas de citações do próprio, uma vez que “ (...) o objectivo é exactamente permitir que se ‘ouça’ a voz do professor, visto que, ao trazer as marcas da oralidade, acrescenta cor ao que é dito pela investigadora” (Oliveira, 2004, p. 132).

Pensamos, usando as palavras de Oliveira (2004), que este esforço analítico permitiu um retrato da identidade profissional do Coordenador Supervisor, mas temos consciência que o nosso papel não foi o de um mero retratista, mas também o de criadores, porque fossem outras as questões levantadas pela nossa investigação, seriam, com certeza, outros elementos a serem destacados no retrato.

CAPÍTULO 4

ESTUDO DE CASO - FELICIDADE

4.1. Apresentação

Felicidade é actualmente Coordenadora dos Directores de Turma do terceiro ciclo do ensino básico e é professora de Língua Portuguesa e de Francês há cerca de 32 anos. Manifesta um entusiasmo contagiante pela profissão que abraçou e pelo cargo que detém. Diz ter escolhido ser professora desde sempre. Conta até um caso engraçado da sua infância; lembra-se de ter 3 anos de idade e estar com uma birra, porque a mãe a ia levar ao Jardim - de - Infância e que ela não queria: “ - Oh, mãe, eu quero ser professora, mas não quero ir à escola” É engraçado não é? Como se pode ser professora sem ir à escola? (...).” (E1, Felicidade)

Tem, à semelhança dos outros professores por nós entrevistados, uma vasta experiência profissional e é, de acordo com a nova estrutura da carreira docente, professora titular. Esteve seis anos requisitada a desempenhar funções em serviços do Ministério da Educação; quatro anos no Centro de Área Educativa de Setúbal e dois anos na Direcção Regional de Educação de Lisboa. Ao fim desses seis anos regressa à escola onde continua a exercer funções até hoje e, para além de Directora de Turma, que diz adorar ser, fica também com o cargo de Coordenadora dos Directores de Turma, estando já no seu segundo mandato.

4.2. Perspectivas sobre a escola e o percurso profissional

4.2.1 Comparação entre a realidade escolar presente e a passada

Em relação à escola de hoje, manifesta espanto, tristeza e desânimo pela insolência e agressividade de uma grande parte dos alunos, porque embora, achando que a escola pública deve receber todos os alunos, receia pelo elevado grau de agressividade que se sente no espaço escolar e que é desencadeado pelos alunos que o frequentam.

“eu acho bem que a escola seja uma porta aberta para toda a gente, toda a gente tem direito mas não há respeito. Eu não digo só pelos professores não há respeito por ninguém mesmo

uns pelos outros. Eu sinto que antigamente não havia tanta agressividade quer nas palavras quer nos gestos... Agora também do *Bullying* que também chegou à nossa escola.” (E1, Felicidade)

Prossegue, dizendo: “actualmente, estou um bocadinho desiludida, sinto que nós trabalhamos e que ultimamente estamos a lapidar pedras muito difíceis de lapidar e que muitas vezes também não querem ser lapidadas. É isso que eu sinto.” (E1, Felicidade)

Apesar de manifestar, em alguns momentos, desilusão, continua a ter esperança na escola, nos alunos e nos professores – *nós*, colectivo profissional. Repare-se que esta professora não diz “estou desiludida” ou “muito desiludida”, refere: “estou um bocadinho desiludida”. O seu grau de insatisfação ou desilusão, não é, a nosso ver elevado: “mas se calhar a longo prazo, se um dia encontramos os alunos feitos homens, vimos se calhar, que deu resultado, alguma sementinha que *nós* lançámos à terra e que se calhar deu resultado.” (E2, Felicidade)

4.2.2. Perspectivas sobre o percurso profissional

O percurso escolar de Felicidade não foi linear. Primeiro frequentou o ISLA, no curso para tradutora de Inglês e Alemão; seguidamente foi para o Instituto Francês e foi com a formação adquirida ali que começou a leccionar no ensino público, na mesma escola onde exerce funções ainda hoje. Aqui, incentivada por colegas, que relembra com carinho, faz os exames de 12º ano que precisava, para concorrer para a faculdade. Entra para a faculdade e faz a licenciatura de Português – Francês:

“ (...) fui para a faculdade e fiz tudo “seguidinho,” dando aqui aulas à noite, cinco anos seguidos à noite, e faculdade ... às oito e tal da manhã já lá estava. Fiz Português – Francês, com média de 14 e sem faltar aqui às aulas. É o que digo aos alunos que “ _ nós quando queremos conseguimos tudo, temos é que lutar pelos nossos ideais e pelos nossos sonhos (...).” (E1, Felicidade)

Esta foi a profissão que sempre desejou ter. Na família, só teve um tio cónego, que era professor. Era professor de Música e Francês, áreas onde Felicidade também se sente à vontade e que seguiu: “(...) portanto, na minha família só tive um tio que foi professor que eu acho que é a única pessoa que foi professor, era padre, era cónego, era professor de Música, professor de Francês, precisamente aquilo que eu sou.” (E1, Felicidade)

Felicidade prosseguiu estudos e tornou o seu sonho realidade, tornou-se professora e, como nos diz, gostou e continua a gostar de ser professora. No presente, apesar de alguma desilusão relacionada com a atitude que observa nos alunos, continua a sentir a mesma vocação:

“(…) gostei sempre de ser professora é aquilo que eu gosto de fazer, é aquilo que eu gosto de fazer, é aquilo que eu sonhei ser, mas que actualmente estou um bocadinho desiludida, sinto que nós trabalhamos e que ultimamente estamos a lapidar pedras muito difíceis de lapidar e que, muitas vezes, também não querem ser lapidadas, que é isso que eu sinto.” (E1, Felicidade)

4.3. Perspectivas sobre o cargo

4.3.1. Auto-imagem como coordenadora

Tratando-se de uma professora de Línguas, Felicidade demonstra a sua tendência natural para as palavras até pela recorrência de imagens que utiliza no seu discurso. Não separa o cargo que exerce do de Directora de Turma, é como se o primeiro, o de Coordenadora, fosse uma extensão deste.

Refere Daniel Sampaio que descreve o Director de Turma como um anjo, num artigo intitulado *Director de turma o anjo da guarda*. Segundo Felicidade, os Directores de Turma têm essa capacidade de protecção, embora o número de alunos por turma, porque elevado, nem sempre permita esse olhar atento:

“nós conseguimos ver mais além, só que muitas vezes com vinte e tal alunos não temos essa capacidade, olhamos mais em frente ou só numa direcção, mas espero que não olhemos só numa, mas em várias _ Eu acho que é muito interessante, coordeno vários colegas podemos partilhar e eu desenvolver também a minha maneira de ser, a minha maneira de pensar e de agir.” (E1, Felicidade)

A professora considera interessante a possibilidade de partilha, de trabalhar em conjunto, o que ajuda a desenvolver a sua própria maneira de ser, pensar e agir. Felicidade descreve-se como uma pessoa sociável. O contacto com os outros e a troca de experiências são importantes para ela.

A disponibilidade e a humildade ajudam a complementar a perspectiva que esta professora tem de si, enquanto coordenadora:

“ Eu sou uma pessoa sociável, e acho que isso é bastante importante é o estar disponível também, para troca de impressões, para troca de experiências, eu estou disponível, não só

para partilhar aquilo que sei mas, também, para receber aquilo que os outros sabem.” (E2, Felicidade)

Felicidade considera-se uma pessoa de consensos, trabalhadora, afectiva, humilde, disponível e perfeccionista o quanto baste. No seu discurso faz uso de vários substantivos abstractos para descrever as suas qualidades:

“Eu sou uma pessoa de consensos e acho que é importante, e eu creio que é uma qualidade gerar consensos e não conflitos. Acho que sou simpática, acho que sou trabalhadora, acho que sou afectiva e considero que são características importantes para a função que desempenho.” (E2, Felicidade)

Embora tenha alguma dificuldade, segundo diz, em falar de si, pois considera que é sempre melhor serem os outros a fazerem essa avaliação, a verdade é que sendo muito comunicativa, descreve-se com bastante facilidade, mostrando-se portadora de aptidões interpessoais que parecem facilitar o trabalho que desenvolve com os outros:

“A disponibilidade, a...humildade que eu acho que é importante, a afectividade, perfeccionismo q.b. porque não sou louca ao ponto de só viver direccionada para isso. Simpática acho que sou, modéstia à parte, como se costuma dizer, também acho que sou (...) é difícil também nós falarmos de nós, (...).” (E1, Felicidade)

E, continua esclarecendo:

“O estar disponível, é saber minimamente aquilo em que se movimenta, saber dar as respostas e também quando não sabe dar respostas no momento, ter a humildade suficiente e dizer - vou tentar saber para depois poder responder.” (E2, Felicidade)

Constatamos, igualmente, a sua disponibilidade quando refere: “não vou dizer aquilo que já me têm dito, que acho que não me fica bem, acho que estou sempre disponível para colaborar seja com quem for, se não for agora vai ser logo (...).” (E1, Felicidade)

Felicidade apresenta-se, desta forma, como uma professora disponível para ajudar os colegas, perfeccionista, mas em justa medida, humilde, afectiva e simpática.

4.3.2. Perspectivas dos outros sobre si

Felicidade parece sentir-se segura de que a sua auto-imagem é a que reflecte nos outros, quer seja junto dos colegas que coordena, quer seja junto do Executivo (a presente Direcção), que tem confiança no seu trabalho e até lhe concede uma certa autonomia.

“ Eu considero que o Conselho Executivo deposita em mim uma grande confiança e dá-me toda a liberdade quando eu tenho que preparar as reuniões. Eu levo sempre as coisas preparadas, depois vou ver em conjunto se falta alguma coisa ou se tenho que juntar algo. Já tenho ouvido, em conversa, que estão descansados por eu ser coordenadora (...).” (E1, Felicidade)

Felicidade sente que o Conselho Executivo deposita confiança no seu trabalho, o que se reflecte na liberdade que lhe dão para a preparação das reuniões e organização do trabalho. No entanto, quando necessário, não deixa de complementar as suas ideias com a ajuda do executivo.

4.3.3. Características profissionais no exercício da coordenação.

Felicidade descreve-se como uma pessoa disponível, humilde, afectiva, perfeccionista na dimensão apropriada, simpática e precursora de consensos: “A disponibilidade, a ... humildade que eu acho que é importante, a afectividade, o perfeccionismo q.b., (...) simpática, acho que sou, modéstia à parte (...).” (E1, Felicidade). A disponibilidade é destacada por esta coordenadora em diferentes momentos: “...acho que estou sempre disponível para colaborar seja com quem for, se não for agora, vai ser logo...” (E1, Felicidade).

À disponibilidade, Felicidade junta outra característica, a humildade:

“ O estar disponível é saber, pronto, minimamente, aquilo em que se movimenta, saber dar as respostas e também quando não sabe dar as respostas, no momento ter a humildade suficiente e dizer: “vou tentar saber, para depois poder responder.” (E2, Felicidade)

À noção de disponibilidade para ajudar sempre que solicitada, junta a noção de disponibilidade para troca de conhecimentos e experiências. Esta última, ajuda-nos a detectar alguém que não se distancia, mas que se posiciona no meio dos seus colegas, orientando, coordenando, mas também partilhando, aberto à troca de experiências, humilde: “e o estar disponível também, para troca de impressões, eu estou disponível não só para partilhar aquilo que sei, mas também para receber aquilo que os outros sabem.” (E2, Felicidade)

Felicidade identifica, na passagem que se segue, algumas qualidades que valoriza e que considera primordiais para as suas funções:

“Eu sou uma pessoa de consensos, e acho que é importante, e eu creio que é uma qualidade gerar consensos e não conflitos. Acho que sou simpática, acho que sou trabalhadora, acho que sou afectiva e considero que são características importantes para a função que desempenho.” (E2, Felicidade)

Diríamos, mesmo, se nos permitem, que a repetição de palavras, de uma estrutura frásica, que aliás, é recorrente nesta professora (o mesmo verbo, ou verbo equivalente, a repetição do pronome pessoal) “eu acho que” (3 vezes) e “eu sou”, “acho que” “eu creio que” permitem perceber, o quão importante são para esta professora, para o emissor, da frase, as qualidades mencionadas, não assumindo, no entanto, uma postura assertiva.

No momento em que questionamos Felicidade, sobre as características determinantes para o cargo que exerce, menciona: gostar de ser Directora de Turma, de fazer a ligação entre a escola e a família. Considera, como atrás mencionado, que os dois cargos, o de Directora de Turma e o de Coordenadora dos Directores de Turma estão interligados e que se os colegas continuam a votar nela, para o exercício da coordenação, é porque acham que corresponde ao perfil do cargo, que ela consegue estabelecer essa ponte entre professores, alunos e família:

“(...) eu acho que desde que me lembro de ser professora aqui na escola nunca deixei de ser Directora de Turma, gosto de fazer esta ligação com os alunos, com os professores com os pais, com a família e fui eleita, fui reeleita, é porque se calhar os colegas vêem que eu tenho essa característica, sei lá.” (E2, Felicidade)

Felicidade reforça ainda o papel da afectividade, como característica predominante na relação que estabelece com os colegas e com os alunos

Nas reuniões com os Directores de Turma gosta de ter uma atenção para com os colegas: “depois gosto sempre de levar um miminho, nem que seja um bombom, uma bolachinha porque acho que também se prende as pessoas e não só ... para que a reunião não seja fria, (...).” (E1, Felicidade)

Com os seus alunos já identificou a primeira prioridade:

“Eu considero que primeiro que tudo para que os alunos gostem da disciplina, os alunos têm de gostar do professor, acho que é meio caminho andado, portanto a relação afectiva eu aposto nela, depois também já é meio caminho andado para ser Directora de Turma e depois compreendendo-me enquanto professora e enquanto Directora de Turma. Se calhar compreendo melhor as várias situações que vão surgindo para os trinta directores de turma incluindo a minha pessoa, que eu coordeno.” (E2, Felicidade)

Parece-nos que esta consideração – compreender melhor as situações, porque também as experimenta - é bastante pertinente. De facto, a experiência adquirida, enquanto professora e Directora de Turma, ajuda a perceber, a sentir a realidade dos problemas dos professores que coordena, porque em algum momento também já foram, ou podem vir a ser (em última instância

são, enquanto Coordenadora, responsável pela coordenação do trabalho dos colegas), os seus problemas.

4.3.4. Perspectivas sobre a liderança no cargo

Conseguimos enquadrar melhor a perspectiva de liderança de Felicidade, se mencionarmos a actividade que realiza no início de cada ano lectivo com os seus alunos. É uma actividade na aula de Formação Cívica, que se chama teia dos afectos. É lançado um fio de um novelo de lã, que vai de mão em mão, sendo repetidamente lançado por cada aluno da turma, até ficarem todos ligados, como numa teia. Esta é, depreendemos nós, a sua imagem de liderança. A docente considera que não é um líder, mas sim um elo de ligação, o fio que lança, parte das suas mãos e rapidamente todos ficam unidos, como que numa teia, é essa a perspectiva vista de cima, como nos diz. Lembramos que esta actividade que realiza com os seus alunos, faz com os docentes que coordena, só que, com estes, a ligação é efectuada com uma pequena atenção (chá, bolachinhas) que partilha nas suas reuniões. A ideia é a mesma, ligar as pessoas, seduzi-las:

“Eu acho que é mais um cargo de partilha do que de liderança, é assim que se diz a alguém que lidera, não é? Que conduz as coisas. Mas eu não me sinto um líder, sinto-me mais um elo de ligação entre os vários directores de turma que ali estão com as suas experiências, com as suas realidades.” (E1, Felicidade)

É recorrente no discurso desta coordenadora, palavras como *elo de ligação*, *partilha*, *relação*. A coordenadora parece desenvolver todo o seu trabalho nesta perspectiva, procurando criar laços entre as pessoas, para as cativar, porque, segundo nos disse, a afectividade é muito importante.

4.3.5. Perspectivas de futuro profissional

Felicidade apresenta uma experiência profissional vasta – com os seus 32 anos de serviço lectivo, estando no 10º escalão, e possuindo diversas formações, sente que já não precisa de formação para progressão na carreira. Percebemos que estava satisfeita com o seu percurso e situação profissional, mas perante um novo desafio profissional - ser avaliadora de sete colegas - denota preocupação, menciona falta de tempo para as novas exigências profissionais:

“Eu já estou no 10 escalão, estava aqui já tão bem, não precisava de mais, porque eu por exemplo, naqueles anos que estive fora eu fiz imensa formação aos sábados sabia que havia aquelas formações, chegavam-me aquelas informações a casa, a casa não, às mãos e depois

mesmo que fosse em Lisboa ... Levei alguns colegas... Eu tenho tantas, tantas (*formações*) que para os créditos a mais, até dou e vendo. (E1, Felicidade)

Este novo desafio profissional, relativo às suas funções como avaliadora, é encarado como uma sobrecarga que vem retirar tempo às suas funções docentes, ao trabalho que efectua com os alunos, referindo:

“não vou repetir outra vez a sobrecarga, mas já o disse: “Eu não sei como é que isto vai ser, vou ser avaliadora de sete colegas, se isto se mantiver, onde é que ficam os alunos, neste trabalho? E eu vou ascender para onde? Não sei.” (E1, Felicidade)

Noutro momento, no entanto, refere que a experiência que a vida lhe deu, desde que começou a trabalhar até ao momento, lhe tem permitido aprender a fazer o seu trabalho melhor e, nesse sentido, depreende-se que considera haver uma evolução positiva no exercício do cargo e que não é uma profissional acomodada. Efectivamente, considera que tem havido um acréscimo em conhecimento, durante estes anos, sentindo que, em termos profissionais está melhor preparada, portanto as suas perspectivas, são de maior confiança no trabalho a desenvolver futuramente.

“Eu já tinha sido coordenadora aqui antes de 1997, na altura era Coordenadora do secundário e do básico porque não havia essa diferença, eu coordenava 40 e tal Directores de Turma por aí, sim, sim, tinha que fazer...e aqui a experiência que tinha era a experiência feita da escola só conhecia esta realidade aqui da nossa escola (...). Agora, em 2009, eu considero que agora consigo fazer as coisas melhor do que fazia naquela altura, porque também a experiência, também nos faz desenvolver e *ver mais além.*” (E2, Felicidade)

Novamente a docente utiliza o verbo “ver” conjuntamente com o advérbio “além” que transmite, neste caso, a sua convicção que a experiência permite um nível de conhecimento maior sobre a realidade, nomeadamente, as suas funções enquanto Coordenadora, tal como antes, em relação ao Director de Turma, referia ser como um anjo que tem a capacidade de ver mais além.

4.4. Tensões e emoções na construção / reconstrução da identidade profissional

- **Insatisfação e relutância**

A docente apresenta um misto de emoções quando reflecte sobre o seu futuro profissional. Destacamos duas – insatisfação e relutância – mas não deixamos de mencionar as restantes que consideramos estarem associadas. Felicidade encontra -se posicionada no 10º escalão da carreira, mas apresenta sentimentos de *desagrado* e *relutância*, *insatisfação*, diríamos mesmo, um certo *desânimo* em aderir a uma situação que vem comprometer a ideia pré-definida que tinha quanto

ao seu futuro profissional. Já está no topo da sua carreira e as novas atribuições, enquanto avaliadora, são excessivas, tomam-lhe muito tempo. Fala-nos em *sobrecarga*, muitas formações já adquiridas, uma posição profissional estável e que neste momento, fruto das novas atribuições enquanto avaliadora, se sente obrigada a questionar a situação:

“(...) não vou repetir outra vez a sobrecarga, mas já o disse: - “eu não sei como é que isto vai ser, vou ser avaliadora de sete colegas, se isto se mantiver, onde é que ficam os alunos, neste trabalho? E eu vou ascender para onde? Não sei.” (E1, Felicidade)

Partilha connosco, que fruto da alteração da carreira docente, que trouxe consigo mudanças várias, as pessoas estão *desmotivadas* e *abatidas*. Ela própria sente esse abatimento, cansaço: “(...) eu sinto que as pessoas andam desmotivadas, porque foi muita mudança repentina que andamos extremamente cansados (...)” (E1, Felicidade)

- **Preocupação**

Felicidade, perante a realidade escolar que conhece, reflecte alguma agitação e preocupação. As suas preocupações prendem-se, primeiro: ao comportamento e atitude dos alunos, desrespeito pelas regras, desinteresse pela escola, afastamento das famílias do espaço escolar; segundo: à necessidade de formação dos professores; terceiro: ao tempo que crê ter perdido, devido às suas novas atribuições enquanto avaliadora e, também, ao número de horas atribuídas ao cargo de Director de Turma, que lhe parecem insuficientes.

Felicidade demonstra preocupação pelo comportamento dos alunos e pelo desrespeito para com os professores: “(...) mas não há respeito, eu não digo só pelos professores, não há respeito por ninguém, mesmo uns pelos outros, eu sinto que antigamente não havia tanta agressividade quer nas palavras, quer nos gestos (...)” (E1, Felicidade)

Em relação à relutância dos alunos em aprender, acrescenta: “sinto que nós trabalhamos e que ultimamente estamos a lapidar pedras muito difíceis de lapidar e que muitas vezes também não querem ser lapidadas (...)” (E1, Felicidade)

A docente demonstra, igualmente, muita preocupação em relação à ausência dos pais na vida escolar dos filhos e aos problemas que os professores enfrentam, sem essa ajuda que seria preciosa e decisiva, na resolução de algumas situações difíceis:

“(…) às vezes é difícil porque nós temos alguns problemas e tentamos comunicar com as famílias e são as próprias famílias que renegam; entre aspas, a nossa ajuda e também não respondem vindo presencialmente ou muitas vezes não atendem os telefones e muitas vezes as cartas são devolvidas. Tudo aquilo que a gente tenta fazer pelos alunos muitas vezes é a própria família... temos ali uma pedra no sapato, que não conseguimos fazer melhor porque também não temos ajudas, *feedback* lá de fora (...) trazer cada vez mais a família à escola para em conjunto encontrarmos soluções.” (E2, Felicidade)

O papel exigente e complexo desempenhado pelo Director de Turma leva Felicidade a preocupar-se com o tempo destinado para o exercício das suas tarefas e para a necessidade de formação nesta área. Tomou, por isso, iniciativas nesse sentido: “Já tentei mostrar ao presidente que era preciso fazer alguma formação, no âmbito da família, relação escola / família. Já vieram cá formadores e fiz alguma formação.” Sobre o projecto curricular de turma também achou necessário promover formação: “Também senti falta de alguma formação no projecto curricular de turma e também houve (...)” (E1, Felicidade)

- **Orgulho**

Felicidade é uma professora trabalhadora e orgulhosa do seu percurso e valor profissionais, o que se reflectiu em nosso entender, no seu esforço e dedicação: primeiro para se preparar para os exames de 12º ano e, depois, para ingressar na faculdade e, como trabalhadora estudante, terminar o curso com sucesso, sem repetir nenhuma cadeira: “fui para a faculdade e fiz tudo “seguidinho” (E1, Felicidade). Prossegue, demonstrando o seu orgulho. Todo este processo envolveu, claramente, não só empenho, mas também muita força de vontade, como ela própria nos transmite:

“(…)dando aulas aqui à noite, cinco anos seguidos, à noite e faculdade às oito e tal da manhã...Já lá estava, e fiz Português / Francês com média de 14, e sem faltar aqui às aulas. É o que eu digo aos alunos, que nós quando queremos, conseguimos tudo, temos é que lutar pelos nossos ideais e pelos nossos sonhos.” (E1, Felicidade)

Parece-nos, claramente, satisfeita e orgulhosa do seu percurso escolar e consequentemente profissional, utilizando-o, até, como exemplo para os seus alunos. Mostra, também em nosso entender, orgulho associado à sua capacidade de resolução de um problema, quando refere a sua acção junto do Conselho Pedagógico que culminou na atribuição de mais 45 minutos para o exercício do cargo de Director de Turma:

“(…) no ano passado fiz ver no Conselho Pedagógico o imenso trabalho que os Directores de Turma tinham e que era necessário, se calhar, além das horas que lhes são atribuídas pela legislação, que lhe fosse atribuído mais um bocadinho de tempo para que pudessem melhor desempenhar o seu papel, e foi atribuído mais meio bloco de 45 minutos, isso, já pelo menos foi uma conquista.” (E2, Felicidade)

- **Afeição**

Felicidade descreve-se como uma pessoa afectiva que gosta do seu trabalho e dos seus alunos e que dá primazia à ligação emocional que estabelece com os outros. Elucida-nos que não é pessoa de ter grandes demonstrações físicas de afecto, mas que sente com grande intensidade: “não sou do toque, mas sou muito de sentir (...)” (E1, Felicidade). Refere que, numa acção de formação em que participou há muitos anos, reteve apenas uma ideia da formadora - a relação pedagógica começa com a afectividade:

“e eu só o que retive dessa acção é o que vou dizer a seguir, não me lembro do que era. Eu acho que era de Francês. A professora disse “-: primeiro que tudo, eu quero que os alunos gostem de mim e se eles gostarem de mim, o resto vem a seguir”. Eu acho que o afecto começa por aí e a relação pedagógica é antes de tudo a afectividade, acho que tem que ser.” (E1, Felicidade)

Por conseguinte, nas suas aulas de Formação Cívica faz com os alunos uma actividade que serve, em seu entender, para despertar os afectos: “a teia dos afectos”, mencionada anteriormente, que não é mais do que uma actividade que serve para aproximar os alunos, entre si e com o professor, onde a professora utiliza, como constatámos, um novelo de lã, que passa por todos os alunos, unindo-os: “(...) no final enleio tudo e guardo, tenho montes de teias destas em casa. É engraçado porque não só estabelecemos essa relação turma, mas ao mesmo tempo dá para ver quem são os alunos menos queridos, na aula. Só lhe passam o novelo com pena deles não terem nenhum fio ligado a eles (...)” (E1, Felicidade)

- **Confiança e optimismo**

Felicidade, sentiu algumas das suas expectativas abaladas. Apesar de já estar posicionada no topo da carreira, sente-se agora obrigada a investir de novo na carreira, sobretudo enquanto professora avaliadora, o que lhe vem retirar tempo que considerava necessário para se dedicar aos seus alunos, mas de personalidade confiante e optimista continua o seu trabalho incentivando e conquistando os outros. Sente até que fruto da experiência adquirida estará em melhores circunstâncias agora para o exercício do cargo. Repetimos parte do seu discurso pela pertinência

neste ponto: “(...) eu considero que agora consigo fazer as coisas melhor do que fazia naquela altura, porque também a experiência, também nos faz desenvolver e ver mais além.” (E2, Felicidade)”

Acrescenta: “(...) sou a mesma, com mais experiência, mas a mesma, com a mesma vontade desde que comecei a ser professora.” (E2, Felicidade)

Apesar do cansaço ou alguma desmotivação, esta não é uma professora que deixou de investir na profissão. O seu discurso, embora, pontualmente, pautado por alguma contradição, (por exemplo, quando refere o desânimo perante o comportamento dos alunos, afastamento dos Encarregados de Educação da escola ou falta de tempo) é manifestamente um discurso optimista, de esperança.

Na passagem que ilustraremos de seguida, por exemplo, constata-se, que apesar de referir “que as pessoas andam desmotivadas (...) extremamente cansadas” é com esperança e optimismo que logo acrescenta: “mas se calhar a longo prazo, se um dia encontrarmos os alunos feitos homens, vimos se calhar que deu resultado, alguma sementinha que nós lançámos à terra e que se calhar deu resultado.” (E2, Felicidade)

Culmina a entrevista com a esperança nas palavras e olhar determinado, que não desvia de nós:

“ É dizer -“deixa lá”- vou passando muitas vezes as mãos nas costas, e dizer “deixa lá hoje é assim, mas amanhã o sol brilha mais”, e pronto. Tentando não desanimar e incentivamos os outros a também não desanimar porque havemos de ter de qualquer maneira uma recompensa num amanhã se não for um hoje.” (E2, Felicidade)

CAPÍTULO 5

ESTUDO DE CASO - JOSÉ

5.1. Apresentação

José é professor de Matemática, na mesma escola, há vinte e cinco anos. Esta foi a primeira e única escola onde leccionou. Foi uma vez Coordenador de Departamento, na década de noventa e foi subcoordenador de grupo, várias vezes, até ao ano de 2003, em que assume os cargos que ainda exerce – Coordenador de Departamento das Ciências Exactas e Subcoordenador do Grupo de Matemática. Enquanto Coordenador e professor titular é também avaliador de um grupo amplo de docentes. José não tem como formação de base uma licenciatura em ensino. A sua formação de base é a Engenharia, sendo que durante vinte anos exerceu o cargo de professor e, ao mesmo tempo cargos em empresas privadas. Confessa-nos que, no cargo de coordenação, utiliza algumas das técnicas aprendidas nas empresas e em formações que frequentou: “tem havido um trabalho das técnicas que eu utilizava para gerir recursos humanos na privada.” E relembando as suas origens familiares onde cedo teve participação nas empresas e formação direccionada nesse sentido, comenta:

“ (...) todo o ambiente dentro de casa e todo o ambiente nas empresas que eu frequentava, o que me permitiu ao longo desse tempo, já numa época de adolescente ter feito alguns cursos de formação e desenvolvimento das capacidades de liderança.”
(E2, José)

5.2. Perspectivas sobre a escola e o percurso profissional

5.2.1. Comparação entre a realidade escolar presente e a passada

Comparativamente à escola de há dez ou quinze anos atrás temos, segundo este professor, um perfil de aluno completamente diferente. José é até bastante crítico não só em relação aos alunos, como aos Encarregados de Educação e até com os próprios professores. Ele refere que os alunos não têm nem objectivos, nem valores: “Os jovens não têm objectivos de vida, não sabem o querem ser.” (E1, José).

Perdeu-se a noção que se tinha da escola: “A falta de reconhecer a escola como entidade ou templo do saber, passou a ser a casa onde eles se vão divertir para voltar ao final da tarde, para junto dos seus, mas sem regras (...)” e continua:

“ e depois temos uma coisa que é inimaginável na minha cabeça, os alunos são premiados pelo seu insucesso, mais, eles são premiados com ténis de marca e relógios de marca, tudo o que seja de marca que lhes permita ganhar um status que não tem nada a ver com o status que era importante que é o da competência e da excelência (...)” (E1, José)

Na segunda entrevista volta a mencionar a questão da falta de valores dos alunos, deixando a responsabilidade também partilhada, desta vez não só com os Encarregados de Educação, mas também com os professores:

“têm alguma responsabilidade porque não têm denunciado para o exterior que o seu trabalho está a ser boicotado por grande parte dos jovens que provêm de meios socioeconómicos já de classe média, média alta que não têm valores, nem objectivos de vida (...)” (E2, José)

5.2.2. Perspectivas sobre o percurso profissional

Este professor confessa-nos não ter escolhido esta profissão: “Voltar para ... (a localidade onde exerce), estar a 100% a dar aulas, funções aqui na escola, foi tudo uma sequência de história de vida, não tornar-me professor, porque queria ser professor” (E1, José). De facto, fez uma licenciatura em engenharia no Instituto Superior Técnico e quando concorreu ao ensino, em 1983, tinha habilitação própria para leccionar Matemática, o que fez, durante vinte anos, mas sempre exercendo em paralelo outra profissão, em empresas privadas. Quando se tornou impossível conciliar, até por questões pessoais, optou pelo ensino.

5.3. Perspectivas sobre o cargo

5.3.1. Auto-imagem como coordenador

José surge-nos como um coordenador confiante, seguro, que ajudou a unir e a elevar a auto-estima do grupo. Repare-se, que sente que é um nome consensual para a coordenação, pois a maioria dos colegas votou nele: “O facto de estar cá, ou seja, de ser coordenador nos últimos anos e nas últimas eleições, a esmagadora maioria, maioritariamente, não direi a 100%, dos vinte que nós somos, sensivelmente foi um voto ou dois contra (...)” (E1, José)

José acredita que tem perfil para o cargo, pois está habituado a situações de liderança: “Bem tem a ver um pouco com o perfil e também com o passado da família e o passado profissional. “Eu desde pequeno fui preparado para mandar porque nós tivemos cinquenta empresas (...)” (E2, José)

A sua segurança evidencia-se em vários momentos das entrevistas que realizamos. Nesta passagem refere a sua convicção em relação a uma nova vitória, se houvesse eleições para a coordenação: “(...) nesta altura estou convencido que se houvesse eleições para coordenador, eu voltaria a ganhar se calhar, ainda mais do que no anterior (...)” (E2, José)

José considera-se eficaz no seu papel de coordenador; a sua perspectiva sobre a importância do departamento na escola foi absorvida pelos restantes membros do departamento:

“(...) a qualquer pessoa do departamento se for perguntado o que é que ele acha do departamento, ele responde: “ é o melhor departamento da escola”, pode não ser, não está em causa, mas a mensagem para fora é que nós somos sempre os melhores, é a única maneira de sobreviver.” (E2, José)

Este professor acredita assim, no trabalho que tem desenvolvido com o grupo. Evidencia uma auto-estima elevada perante o bom trabalho desenvolvido pelos professores de Matemática, resultante, considera, de um trabalho prévio dinamizado por ele: “isso passou por um trabalho muito lento que aconteceu nos últimos seis anos de levar as pessoas a partilhar as suas experiências, os seus conhecimentos e a deixarem-se conhecer dentro e fora da escola (...) ”. (E1, José)

5.3.2. Perspectivas dos outros sobre si

José pensa que o trabalho que desenvolveu, enquanto Coordenador, foi bom; de forma que acredita, que mesmo que no seu departamento algum professor não nutrisse simpatia por si, continuaria a entender e valorizar o seu trabalho apontando-o para o cargo:

“Mesmo aquelas pessoas que não nutrem grande simpatia e não há unanimidade, mesmo essas pessoas, entendem perfeitamente o objectivo que tem sido feito, que foi de unir, promover para melhorar a imagem dentro da escola, a qualquer pessoa do departamento se for perguntado o que é que ele acha do departamento, ele responde: “ - É o melhor departamento da escola”(...). ” (E1, José)

O lugar que ocupa é difícil de gerir, mas é convicção deste coordenador, que se lhe atribuíram esta função é porque o acharam à altura do cargo: “Eu dentro da escola, em todos os sítios por onde passo, nunca recuso funções, isto é difícil de gerir, se delegaram é porque reconheciam que eu teria a capacidade para gerir (...).” (E1, José)

5.3.3. Características profissionais no exercício da coordenação

Para este professor um Coordenador surge como um estratega cuja objectividade, capacidade de decisão e de observação, é vital:

“Tem de ser uma pessoa com uma grande capacidade de decisão, conhecer muito bem os seus colegas, ter uma grande capacidade para conhecer as pessoas com que trabalham, tem de identificar claramente quais são os vanguardistas e os velhos do Restelo do departamento, que é para a cada instante “pô-los” ou isolá-los. A capacidade de análise tem de ser muito grande e não pode considerar, ou melhor, que a sua cedência é como uma derrota pessoal, aqui não há derrotas pessoais, há sempre vitórias do departamento.” (E2, José)

Associado a essas características, surge o sentido de responsabilidade perante novas exigências profissionais: “(...) porque as pessoas não têm noção da responsabilidade que estas mudanças trouxeram para o papel de coordenador (...)” (E2, José)

As dificuldades associadas à implementação do processo de avaliação dos professores exigem, igualmente, sentido de colaboração, pragmatismo e bom senso:

“(...) as coisas vão ser muito difíceis de gerir a não ser com bom senso, muita calma, muito pragmatismo e numa perspectiva de espírito colaborativo e não penalizador senão vamos criar chagas dentro da escola dos departamentos, as pessoas não entendem que temos de viver no ponto de vista profissional a melhor parte do nosso tempo.” (E2, José)

Acrescenta, que o perfil ideal para o cargo deve ser preenchido por alguém que promova a concórdia: “Fundamentalmente nesta altura, é gestores de consensos, tem que ser uma pessoa que não evitando os confrontos, não promova o conflito (...)” (E2, José)

Em relação ainda à gestão de conflitos, acrescenta, indo ao encontro do que já foi mencionado: “porque a situação em termo ambiental já está demasiado em polvorosa, somos geradores de consensos e gestores de conflitos, portanto diluindo-os” (E2, José).

Será, então, esta capacidade de gerir conflitos, essencial para a pessoa do coordenador, até porque, como menciona, em mais do que um momento, nas entrevistas, o seu departamento é grande e existem problemas em termos relacionais:

“Independentemente das divergências, e no nosso grupo há divergências pessoais muito grandes, entre vários colegas (...). Independentemente dessas divergências, o que persiste, fruto do trabalho do coordenador é a união do grupo, do colectivo que sobrepõe às quezílias individuais: para o exterior (o grupo) é uno e fala a mesma voz” (E1, José).

O Coordenador nesse sentido desenvolveu, melhor, tem vindo a desenvolver uma técnica de aproximação das pessoas, fomentando encontros fora da escola, jantares, por exemplo, no sentido de concretizar a aproximação dos membros do grupo: “nós temos institucionalizado uma série de jantares, começamos por um grupo pequeno, de seis ou sete pessoas e no último estava toda a gente (...)” (E1, José). O objectivo, passa assim, por reforçar a união do grupo e, conseqüentemente, promover melhorias nos seus resultados, concretizados pelo desempenho dos alunos na disciplina de Matemática: “o objectivo é colocar a escola na área da Matemática nas cinquenta melhores escolas (...)” (E1, José). Este Coordenador acredita que tem conseguido promover esse espírito de grupo; outra das estratégias de aproximação, de concórdia, a par desta confraternização entre os membros do grupo, é uma melhor e correcta partilha da informação, o que por sua vez, resulta, igualmente numa melhoria do funcionamento do grupo:

“(...) têm todos a mesma informação e a informação é a informação correcta, isto é, toda a informação que é recolhida nos órgãos de gestão, onde nós participamos é passada ao departamento (...) O que as pessoas chegam à conclusão é que um dos factores de muitas das quezílias que havia no departamento, era o défice de informação, que isso nesta altura... a informação e a comunicação entre os membros do departamento tem sido fundamental para a melhoria também do seu funcionamento.” (E2, José)

5.3.4. Perspectivas sobre a liderança no cargo

A questão da liderança surge no discurso de José com alguma recorrência. Habitado, por questões familiares, ao ambiente empresarial, cedo fez formação para desenvolver capacidades de liderança. José considera que o cargo só pode ser considerado de liderança se quem o exerce, o faz com aceitação dos demais: “É um cargo de liderança se a pessoa for aceite e não imposta.” (E2, José). Percebemos, que é uma perspectiva de liderança não autoritária, no entanto, quando se refere ao seu modo de gerir o grupo: “para gerir tem que se ser frio e objectivo” (E1, José), detectamos o dilema deste coordenador que, no exercício das suas funções, pode, pontualmente,

ir contra a sensibilidade dos seus pares, não habituados a certos comportamentos mais autoritários por parte dos coordenadores. Assim, se afecta a sensibilidade de algum colega, tem a preocupação de remediar a situação, porque como diz: “o objectivo não é fracturar, é unir” (E1, José).

Enquanto Coordenador diz: “eu apenas faço o controlo, dando às pessoas uma certa liberdade de gerirem cada um dos anos independentemente, não numa perseguição pidesca, (...)” (E1, José).

Este coordenador coloca os seus colegas a trabalharem em pequenos grupos, de acordo com os anos escolares que estão a leccionar. Em cada grupo define um responsável, que coordena esse grupo: “sabem é que ... em cada ano eu tenho um responsável que é o elo de ligação e esse responsável é que tem que coordenar”. O papel de José é supervisionar esses grupos: “ (...) eu apenas faço o controlo, dando às pessoas uma certa liberdade de gerirem cada um dos anos independentemente, não numa perseguição pidesca (...)”. Exige, contudo, resultados e responsabilização perante os mesmos: “(...) em contrapartida exijo resultados, porque tem que ser uma responsabilização partilhada (...)” (E1, José).

5.3.5. Perspectivas de futuro profissional

Pensando no futuro e nas exigências do cargo que exerce, José apresenta algumas propostas para minimizar as dificuldades inerentes ao cargo. Assim, em relação ao desenvolvimento profissional dos professores do seu grupo, diz que já há um protocolo para lhes dar formação dentro da própria escola. Pretende-se, olhar o processo de avaliação docente, de uma forma positiva: “é da competência dos coordenadores e dos seus avaliadores retirarem a carga punitiva que está no processo de avaliação, transformando-a num processo de melhoria contínua do desempenho dos professores” (E2, José). José mostra também apreensão em relação ao tempo disponibilizado pelo coordenador para poder acompanhar e avaliar os membros do seu departamento, propondo uma avaliação externa, com controlo interno ou a criação de uma carreira só para coordenadores e avaliadores:

“a avaliação do docente devia ser sempre uma avaliação externa, porque das duas uma, ou cria-se uma carreira de coordenadores e de avaliadores paralela e as pessoas deixam de dar aulas ou porque para o fazer, um coordenador para fazer plenamente as exigências solicitadas nesta altura praticamente não tem tempo para dar aulas, nem preparar.” (E2, José)

Em relação à sua progressão profissional, mostra-se optimista e ambicioso, porque embora lesado, considera-se em vantagem: “Bom, eu fui prejudicado, fiz uma paragem...atraso de quase seis, sete anos, mas daqui para a frente e se Deus quiser o meu objectivo é chegar ao topo, se continuar assim estou privilegiado em relação aos outros”. (E1, José)

5.4. Tensões e emoções na construção / reconstrução da identidade profissional

- **Preocupação / apreensão**

Este Coordenador manifesta preocupação e apreensão em relação a dois aspectos: Primeiro em relação ao futuro da escola e ao perfil dos alunos, despidos, no seu entender, de valores e objectivos de vida; Segundo em relação à implementação do novo sistema de avaliação de desempenho dos professores.

Na sua perspectiva, os alunos não evidenciam valores, nem objectivos de vida, sobretudo, sublinha, os alunos de classe média e média/alta; Prejudicam o trabalho dos professores, realidade que tem constatado mais de perto, agora enquanto coordenador e avaliador:

“(...) o problema tem a ver é com a postura dos nossos alunos, basta ouvi-los, nós nesta altura o problema de Portugal é as nossas gerações dos nossos jovens (...) Enquanto não pacificarmos as escolas ... porque a grande responsabilidade da situação é ver se os professores têm alguma responsabilidade porque não têm denunciado para o exterior que o seu trabalho está a ser boicotado por grande parte dos jovens que provêm de meios socioeconómicos já de classe média, média alta, que não têm valores, nem objectivos de vida e que as famílias não conseguem instituir nem valores nem objectivos de vida (...).” (E2, José)

Esta sua preocupação levanta uma questão pertinente: a responsabilidade – a escola tem responsabilidades, pois: “nós estamos a promover gerações de insucesso”. (Idem)

José revela, ao mesmo tempo, outra emoção – o *receio*, isto é a percepção de que esta situação pode, de facto conduzir a um futuro pouco promissor para os jovens e que nós, professores e pais, não estamos a actuar correctamente.

Outra das preocupações de José é, então, a implementação de um processo de avaliação que se revelou muito complexo, burocrático, difícil de concretizar nos *timings* previstos pela legislação:

“não há uma organização que agente um processo de avaliação como vai ser implementado nas escolas, porque entre o iniciar um processo de avaliação, de qualquer docente e encerrá-

lo, pode demorar dez meses, o que inviabiliza qualquer organização. O que significa quando nós começarmos em Setembro, do próximo ano, existirá com certeza, colegas que não terão os seus processos de avaliação, referentes a este ano, terminados (...).” (E2, José)

Esta preocupação está associada à noção de responsabilidade e protecção; o que deve o Coordenador fazer, como proceder perante erros e uma mudança mal implementada? Sobre as novas exigências solicitadas ao cargo, relacionadas com o sistema de avaliação dos professores, este Coordenador refere que é preciso um grande sentido de *responsabilidade*:

“Nesta altura dá um trabalho enorme, porque as pessoas não têm a noção da responsabilidade que estas novas mudanças trouxeram para o papel do coordenador, quer dizer antes dos colegas do departamento estarem a ver, já nós estamos a ver as consequências de alguns dos erros resultantes de processos mal implementados, por parte do ministério.” (E2, José)

Sobre a responsabilidade acrescenta ainda: “ Qualquer falha, qualquer deficiência, anomalia, queixa é sempre da responsabilidade do Coordenador” (E2, José). José utiliza, então, o que em nosso entender é a sua imagem de um Coordenador em exercício: “o Coordenador é o chapéu sobre todos os colegas”, que assume a responsabilidade do que erradamente é realizado e, ao mesmo tempo, protege: “ Qualquer falha, qualquer deficiência, anomalia, queixa é sempre da responsabilidade do Coordenador” (E2, José). Na primeira entrevista já tinha feito uso desta imagem, com uma pequena variação lexical: “a minha postura é dar ajuda (referindo-se ao apoio concedido aos colegas em situações críticas), o guarda-chuva.” (E1, José)

- **Ambição e optimismo**

Optimismo e *ambição* andam próximos, no discurso deste professor. Referindo-se à progressão na carreira, considera que, embora prejudicado, está privilegiado em relação aos colegas e o seu objectivo é chegar ao topo, citação que repetimos: “Bom, eu fui prejudicado, fiz uma paragem...atraso de quase seis, sete anos, mas daqui para a frente e se Deus quiser o meu objectivo é chegar ao topo, se continuar assim, estou privilegiado em relação aos outros”. (E1, José). A sua ambição e o seu objectivo passam por chegar ao topo da carreira.

Para o departamento que lidera, estabelece também um objectivo: “(...) o departamento tem um objectivo, o objectivo é colocar a escola nas cinquenta melhores escolas.” José, aliás, considera que: “Os meus colegas são os melhores professores da escola.” Tem que ser o seu grupo, a liderar o projecto educativo: “(...) como melhores professores da escola têm de ser eles a conduzir o projecto educativo da escola, (...).” (E1, José)

Fazendo uso da técnica usada nas empresas, procura que o grupo tenha uma só voz e que trabalhe para o mesmo objectivo. José dá uma certa liberdade aos colegas, mas exige resultados: “em contrapartida exijo resultados porque tem que ser uma responsabilização partilhada (...)” (E1, José). São exigidos resultados, mas é proporcionada uma dinâmica de trabalho que na sua óptica permite que as pessoas se sintam bem. Trabalham em pequenos grupos, por níveis e reúnem-se de acordo com as suas conveniências, mas no final são, então, exigidos os resultados: “(...) têm é que no final do período dar resultados que sejam melhores do que no ano anterior, é isso que temos estado a fazer de modo sustentado.” (E1, José).

- **Orgulho e confiança**

José acredita que está a fazer um percurso profissional, como Coordenador, bem sucedido. Percebemos, no seu discurso, nomeadamente a propósito da questão da liderança e dos resultados escolares dos seus alunos, *orgulho* pelo que foi atingido. Vindo de outro ramo profissional antes de entrar no ensino, José diz que o apelidaram de “pára-queda do ensino”; a verdade é que hoje, lhe reconhecem a capacidade de gerir: “(...) muita gente me chamou “o pára-queda do ensino”, estando mais integrado, tem conseguido (o pára-queda, depreenda-se), levar as pessoas (*os colegas*) a reconhecerem a capacidade adquirida de gerir pessoas.” (E1, José)

José não esconde também o *orgulho* pelo trabalho efectuado pelos professores de Matemática da escola, cujos alunos têm alcançado bons resultados, a nível nacional, e manifesta confiança num futuro ainda mais promissor:

“A disciplina que eu lecciono, desde que estou na escola é a primeira do ranking da escola é a disciplina que tem mais sucesso na escola. Peço que fiquem nos cinquenta melhores. Nós não pactuamos pela mediocridade, nem pela mediania.” (E1, José)

A sua confiança, *orgulho*, *satisfação* e até uma certa imodéstia que lhe atribuímos, percebem-se, também, quando aprecia o seu departamento e o nascimento do espírito de grupo: “A partir de agora está criado um espírito de grupo. Da escola, o departamento das ciências exactas, não só é importante, como é o melhor departamento da escola.” (E1, José)

CAPÍTULO 6

ESTUDO DE CASO - CONSTANÇA

6.1. Apresentação

Constança é Coordenadora do Departamento de Expressões e Subcoordenadora do grupo de Artes. Tem vinte e quatro anos de ensino e uma vasta experiência profissional. Já foi Delegada de Grupo (designação anterior para subcoordenadora), membro da assembleia constituinte, membro da Assembleia de Escola, Coordenadora da Mediateca, Subcoordenadora de Grupo e presentemente Coordenadora de Departamento. É professora titular, mas discorda desta divisão na carreira docente:

“Eu desde o princípio fui contra esta divisão da carreira” e continua “porque não concordo que dentro de uma profissão em que todos temos mais ou menos as mesmas habilitações, o nosso desempenho é igual, não se justifica esta divisão de carreira.” (E1, Constança).

6.2. Perspectivas sobre a escola e percurso profissional

6.2.1. Comparação entre a realidade escolar presente e a passada

Constança reconhece pontos positivos e negativos na escola. De forma positiva, congratula-se com o uso das novas tecnologias. No entanto, comparativamente ao passado, pensa que a escola de hoje padece de alguns problemas: “porque as pessoas confundiram liberdade, democracia, confundiram com o que de facto deve ser uma escola e como se deve estar dentro de uma escola, principalmente, também dentro de uma sala de aula.” (E1, Constança)

Esta docente, mostra, ainda, preocupação com o universo dos alunos. O que mais a aflige, na escola de hoje, é o comportamento dos alunos: “o comportamento dos alunos, sem dúvida nenhuma é o que mais me preocupa, o comportamento e...”faz pequena pausa e com segurança na voz, saboreando bem as palavras, erguendo o rosto e fitando-nos, acrescenta – consequentemente, a aprendizagem, não é?” (E1, Constança)

6.2.2. Perspectivas sobre o percurso profissional

Escolheu ser professora por sentir que tinha gosto e perfil para trabalhar com jovens: “Porque gostava muito, é assim, não gosto de trabalhar com pessoas adultas, gosto de trabalhar com jovens e achei que o ensino era, de facto, a profissão para a qual eu tinha mais perfil.” (E1, Constança).

Constança tem no seu percurso profissional, o desempenho de vários cargos. Justifica-o por não haver mais ninguém interessado no seu exercício e porque, de facto, não se importar; por outro lado, os que são de nomeação, não pôde recusar:

“Geralmente porque mais ninguém do meu grupo queria, era muito difícil encontrar alguém que assumisse cargos e, pronto, eu como nunca me custou assumir sempre (...) outros foi por nomeação e tive que aceitá-los, tais como Direcção de Turma (...).” (E1, Constança)

6.3. Perspectivas sobre o cargo

6.3.1. Auto-imagem como coordenadora

Constança acredita que as suas características pessoais encaixam nas funções que desempenha. Considera-se, talhada, atrevemo-nos, para o seu exercício: “Penso que é interessante a forma como eu sou, como reajo, penso que isso dá ao meu desempenho características muito próprias e específicas.” (E1, Constança). É uma pessoa organizada, que gosta de regras: “Por exemplo eu fui habituada a ter regras, isso faz parte de mim, sou uma pessoa organizada, com regras, e isso reflecte-se muito na maneira como eu trabalho (...).” (E2, Constança)

Acredita que vêm nela características que se adequam ao exercício da coordenação – já é esperado que assuma o cargo, mesmo porque, como nos diz, não lhe custa assumir cargos: “(...) pronto, aceitei o cargo, penso que mais uma vez não ia defraudar as expectativas das pessoas” (E1, Constança) até porque, como acrescenta, só podem ser escolhidos para o cargo, os professores titulares.

Constança acha que exerce uma influência positiva junto dos seus colegas. Fá-lo através do incentivo que dá ao grupo, promovendo, deste modo, o trabalho de equipa:

“ (...) eu penso que uma atitude da minha parte positiva de incentivo resulta. O tentar esse trabalho de equipa, que as pessoas colaborem é imprescindível, o saber escutar, o saber

apoiar nas dúvidas, mesmo na partilha de ideias de sugestões, acho que é importante.” (E2, Constança)

Apesar de não lhe ser difícil assumir cargos, tem consciência que a coordenação acarreta grande responsabilidade. Crê, contudo, que o exerce bem e que, portanto, está à altura das funções que lhe são exigidas, evidenciando satisfação e confiança nas suas capacidades: “Não é um cargo que se aceite de ânimo leve e com muito contentamento, no entanto, modéstia à parte penso que consigo executá-lo bem isso dá-me uma certa satisfação.” (E2, Constança)

6.3.2. Perspectivas dos outros sobre si

Os colegas parecem satisfeitos por ser ela a coordenadora, pelo menos é a percepção que Constança tem, através do que observa e de algum comentário que os membros do grupo fazem e que vem a seu conhecimento: “ Penso que não é má (a opinião). Pelo que me é das pessoas dado observar, por alguns comentários que chegam até nós. Penso que não tem sido má.” (E2, Constança)

6.3.3. Características profissionais no exercício da coordenação

Esta Coordenadora crê que para o exercício da coordenação é essencial possuir conhecimentos científicos, auxiliar os colegas e saber impor limites: “Penso que o importante para além dos conhecimentos científicos não é, que temos que ter, penso que é saber impor limites, mas também saber dar apoio.” (E2, Constança)

Constança acrescenta que, quem exerce este cargo, tem que ter acima de tudo capacidade para lidar com os outros, para além de outras características que prontamente menciona, frisando que são características que uns adquirem e outros não. Entende que é algo inato, que não está sujeito à nossa vontade:

“Tem que ser uma pessoa flexível, equilibrada, mas que também saiba dirigir. Por características próprias há pessoas que não adquiriram essas características. Tem que ser muito organizado, ter regras muito específicas e sobretudo lidar com as pessoas e é o mais difícil, saber lidar com as pessoas.” (E2, Constança)

Para o exercício destas funções tem, ainda, o coordenador, sob a perspectiva desta docente, que transmitir serenidade, bom senso e capacidade para tomar decisões: “ Penso que neste cargo tem

que imperar uma serenidade grande, um bom senso, mas também uma tomada de decisão firme.” (E1, Constança)

6.3.4. Perspectivas sobre a liderança no cargo

Constança considera que este cargo é parcialmente de liderança, frisando o papel da flexibilidade no seu exercício, pois só o exercício da autoridade, não é suficiente, nem eficaz. Deve haver capacidade de tomada de decisão, mas, também, bom senso e flexibilidade: “Penso que será metade, metade. Há uma parte que é de liderança porque nós podemos influenciar, conduzir os trabalhos e há outra parte que eu penso que é de consenso.” (E2, Constança)

Portanto, surge-nos alguém com capacidade de decisão e resposta, mas ao mesmo tempo flexível, de postura dialogante, procurando consensos: “Tem que ser uma pessoa que seja flexível, equilibrada, mas que também saiba dirigir” (E2, Constança)

Resumidamente, para esta professora, um líder tem que concentrar em si uma certa capacidade de sedução com alguma autoridade à mistura:

“Uma pessoa que seja completamente autoritária para mim não é um líder, embora ele tenha um grande pulso sobre os outros. Mas não é um líder, no sentido em que não consegue cativar e arrastar o outro para o lado dele, não é?” (E2, Constança)

6.3.5. Perspectivas de futuro profissional

Constança não tem grandes expectativas a nível profissional. Fala com um certo desencanto das regalias perdidas, nomeadamente do tempo retirado para a preparação de aulas, devido às novas atribuições do cargo da coordenação: “E, e há outra coisa que é importante, porque neste momento, há um aumento de funções e de tempo que se dá à escola que faz, sem dúvida nenhuma, falta à nossa componente individual de trabalho.” (E2, Constança)

Constança fala mesmo em estagnação, não só em relação às condições de trabalho, o Coordenador exerce cada vez mais funções, mas, também, em termos de progressão de carreira: “As expectativas? De estagnação é a palavra que me ocorre a nível de progressão é completamente de estagnação, as perspectivas a nível de condições de trabalho também me parecem bastante distantes.” (E1, Constança) Constança, acrescenta ainda, completando o seu raciocínio: “ melhores condições que passam por equipamentos, por materiais pedagógicos, por

melhores recursos humanos, acho que ainda se encontram bastante distantes, as perspectivas a esse nível acho que ainda se encontram bastante distantes.” (E1, Constança)

Parece-nos estar presente perante uma Coordenadora com um grande sentido de responsabilidade, mas que olha o futuro profissional, em termos de condições de trabalho e progressão na carreira, com desencanto e pouca esperança, com pouco optimismo ou talvez, arriscaríamos, com realismo, proveniente de experiência adquirida em vários cargos e em anos de exercício de funções docentes, com reformas educacionais sucessivas.

6.4. Tensões e emoções na construção / reconstrução da identidade profissional

- **Preocupação e desânimo**

As exigências relacionadas com o cargo, arrastam consigo, um elevado nível de *preocupação* e sentido de responsabilidade, aliás, a docente, menciona as palavras *responsabilidade* e *preocupação*, várias vezes, no seu discurso. Repare-se nas suas considerações em relação ao cargo que exerce. Diz que se sente:

“Com muita responsabilidade, porque nós temos que responder por muitas tarefas e por muitas pessoas. Tenho a *preocupação* constante em relação aos meus colegas de os manter informados sobre as coisas, de modo a que funcione bem o grupo, muita preocupação e muita responsabilidade, portanto não só durante o tempo que eu estou na escola, o dar apoio, sempre que é preciso, portanto é sempre uma preocupação.” (E2, Constança)

A preocupação e desânimo da docente também se fazem sentir quando se refere à população escolar, nomeadamente ao comportamento dos alunos: “Muitas vezes o meu desânimo face ao comportamento dos meus alunos”. (E1, Constança)

- **Orgulho e satisfação**

Constança acredita ser portadora de aptidões que lhe permitem o bom exercício das suas funções: “Penso que é interessante a forma como eu sou, como reajo, penso que isso dá ao meu desempenho características muito próprias e específicas.” (E2, Constança)

Esta coordenadora acha-se à altura do cargo que exerce e sente *satisfação* e *orgulho* por achar que o exerce bem: “ Não é um cargo que se aceite de ânimo leve e com muito contentamento, no

entanto, modéstia à parte, penso que consigo executá-lo bem isso dá-me uma certa *satisfação*.” (E2, Constança)

- **Pessimismo e decepção**

Constança tem um discurso pausado, de quem reflecte muito antes de falar. Durante as entrevistas pudemos constatar que esta coordenadora assume uma certa postura crítica e reflexiva em relação às políticas educativas; ao seu futuro profissional, condições de trabalho e à escola tal como a conhecemos hoje.

Constança compara a escola de hoje à escola de outrora, mas antes, diz-nos que tem pensado muito nisso, e que a diferença é *muita*: “Muita, muita, muita, eu tenho pensado bastante nisso e tenho tentado encontrar pontos negativos, mas também os positivos” (E1, Constança) e prossegue, dizendo que os positivos dizem respeito ao uso das novas tecnologias, mas que esta escola ainda não usufrui devidamente, dessas infra-estruturas: “Penso que um dos pontos positivos passa, sem dúvida nenhuma, pelas novas tecnologias, que nós podemos utilizar, mas que ainda são poucas, porque não chegaram, de facto, à nossa escola (...)” (E1, Constança) Os aspectos negativos prendem-se com a forma como hoje se vê a escola:

“a escola de hoje perdeu bastante em relação à escola de outros tempos, porque as pessoas confundiram liberdade, democracia, confundiram com o que de facto deve ser uma escola e como se deve estar dentro de uma escola, principalmente, também, dentro duma sala de aula.” (E1, Constança)

Sobre o seu futuro profissional, a perspectiva que nos transmite, também nos parece pouco optimista, talvez mesmo de desencanto. A docente menciona palavras como *estagnação*: “As expectativas? De estagnação é a palavra que me ocorre a nível de progressão é completamente de estagnação, as perspectivas a nível de condições de trabalho também me parecem bastante distantes.” (E1, Constança)

Em relação ao desempenho das suas funções e às condições oferecidas para o seu exercício, também é crítica. Constança encontra-se a leccionar sete turmas e com todas as atribuições que o cargo acarreta, sente que não realiza o seu trabalho tão eficazmente como gostaria, falta-lhe tempo: “(...) o cansaço que não deixa ver as coisas de uma maneira rápida e eficaz, isso está muito ligado com a falta de tempo, que temos para estes cargos.” (E2, Constança)

A docente também menciona as aulas de substituição como algo negativo, porque veio retirar tempo que era necessário para o trabalho individual do docente: “portanto há mais tardes, mais funções que temos de desempenhar na escola e que nos retira tempo, que dedicávamos ao trabalho individual, não há tempo para o fazer. As aulas de substituição, acho que é um factor negativo.” (E2, Constança)

Sobre o cargo que exerce refere:

“não é gratificante, na medida em que tenha algumas vantagens, porque o tempo de redução que dão para este cargo é mínimo, quer dizer, não representa (...) efectivamente eu passo imensas horas a fazer este cargo, que não é recompensado.” (E2, Constança)

Constança apresenta, a nosso ver, um discurso que temos dificuldade em catalogar como pessimista ou realista. A docente já assistiu a muitas políticas educativas, mas, efectivamente não se revê nas mudanças efectuadas, porque sente que não lhe trouxeram melhorias, nem ao exercício, neste caso, da coordenação, nem ao exercício das funções docentes em geral.

CAPÍTULO 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo pretende-se apresentar alguns resultados que apurámos com a análise de dados, tendo em conta a problemática em estudo. Iniciamos relembrando as questões do estudo que estão na base da nossa investigação e o contexto educativo em que este estudo se insere. Apresentamos seguidamente, numa primeira parte, os aspectos mais significativos da vertente profissional e social dos três coordenadores supervisores. Na segunda parte, a vertente relacional, aspectos relacionados como a forma como estes profissionais perspectivam as suas relações com os seus pares, como se vêem e acham que são vistos. Numa terceira parte as emoções e tensões analisadas – a vertente emocional – das suas identidades profissionais. A caracterização da identidade profissional destes coordenadores é, desta forma, concretizada através destas três vertentes: profissional, relacional e emocional tendo em conta a problemática do estudo. Concluímos com uma breve reflexão pessoal sobre o significado deste trabalho.

7.1. As questões e problemática estudada

Como pano de fundo para o nosso estudo, surge-nos um contexto de mudança das políticas educativas, nomeadamente, o Decreto-Lei nº15 / 2007 de 19 de Janeiro que regulamenta o novo estatuto da carreira docente e o Decreto-Lei 75 /2008 de 22 de Abril, que surge com a necessidade de revisão do regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas e que tem como um dos seus objectivos o reforço da liderança, o que se torna visível através da criação do cargo de Director, órgão unipessoal que passa a eleger os Coordenadores e responsáveis pelas estruturas de gestão intermédia. Surge, assim, em lugar de destaque o papel das lideranças, nomeadamente o das lideranças intermédias e dos actores sociais que as colocam em exercício. Centramos, deste modo, o nosso estudo, nas pessoas do Coordenador de Departamento e do Coordenador dos Directores de Turma, enquanto responsáveis pelas lideranças intermédias em escolas de 3ºciclo e ensino secundário, procurando descortinar alguns aspectos da construção/reconstrução da sua identidade profissional e emoções, tensões vividas no exercício das suas funções.

A pertinência das ideias de autores como Alarcão, que temos vindo a subscrever, associada a nova reforma educativa, coloca em destaque a figura do professor supervisor que no decorrer do estudo, apresentámos como o **Coordenador Supervisor**, cuja identidade procuramos estudar, tentando perceber em que medida este novo contexto educacional, em que se movimenta, afectou a sua identidade profissional. Procurámos, assim, responder a três questões relativas a estes actores educativos:

- i. Como se caracteriza a identidade profissional dos Coordenadores Supervisores?
- ii. Como perspectivam a influência do seu trabalho junto dos colegas?
- iii. Quais as emoções e tensões que os Coordenadores Supervisores experimentam na construção da sua identidade profissional?

Foi nosso objectivo encontrar, informação que nos ajudasse a descortinar aspectos pertinentes para a nossa investigação. Surgiram vários autores, várias vozes que ajudaram a caracterizar, a dar corpo ao ponto de vista que defendemos neste estudo, em relação à identidade profissional do **Coordenador Supervisor**. Em todos sentimos contemporaneidade e expressão da realidade que se vive nas escolas, neste momento.

7.2. Três Coordenadores Supervisores / três identidades profissionais que sucintamente resumimos.

Embora estejamos perante três coordenadores a exercer funções na mesma escola, estamos, igualmente, perante três profissionais com experiências académicas e profissionais distintas. Não estamos a falar da identidade profissional de professores em início de carreira, no entanto, mantêm com estes, a nosso ver, algumas semelhanças. Face às alterações do novo estatuto da carreira docente, têm que se adaptar às suas novas atribuições, enquanto professores avaliadores e perante um percurso ainda virgem, aventurar-se na concepção e reconstrução de documentos a serem utilizados na avaliação dos seus colegas, que igualmente não estando na situação de professores estagiários, alguns até com mais idade e maior experiência profissional que estes, estranham o processo e procuram também direcção. Toda esta situação é vivida com alguma tensão e emoção nas escolas; Coordenadores que não concordam com a divisão da carreira docente, como nos deu conta Constança, por exemplo; que sentem que lhes foi retirado tempo

para o seu trabalho individual, que sentem que o processo de avaliação docente é complexo e não exequível no tempo estipulado (José) enfim, de repente foram surpreendidos por uma mudança, maior que as outras dizemos nós, e têm que de novo se adaptar (daí que falemos em reconstrução da identidade profissional) ainda que a sua experiência profissional vasta, possa contribuir para alguma serenidade, cada um, como é natural, perspectiva o cargo e algumas das suas funções, à sua maneira. Constatamos, no entanto, alguns pontos de vista comuns sobre a natureza das suas funções, das suas preocupações e inclusivamente algumas emoções e tensões que evidenciam neste percurso, arriscaríamos, de construção ou reconstrução da sua identidade profissional. Assim, para os três professores Coordenadores e após efectuada a análise de dados considerámos: uma vertente profissional; uma vertente relacional e uma vertente emocional.

7.2.1. Vertente profissional

Felicidade demonstra satisfação e motivação na profissão, exercendo o cargo de Coordenadora dos Directores de Turma em simultâneo com o de Directora de Turma. Em relação ao cargo que ocupa, refere satisfação no seu exercício. Sente que está melhor preparada agora, para estas funções e que está sempre a aprender. Considera-se simpática, trabalhadora, humilde, disponível e afectiva. Gosta de estabelecer laços com os outros e acha que é na conquista, feita através dos afectos, que motiva os alunos e os colegas com quem trabalha, perspectivando uma cultura colegial de trabalho. Quase que ouvimos Hargreaves (1998; 2000; 2001a,b; 2004) sobre a necessidade de se estabelecerem laços cordatos com colegas e alunos para tornar a compreensão emocional uma realidade. Esta professora considera-se, sobretudo, um elo de ligação entre os seus colegas, colocando a tónica nos afectos e na importância das relações cordatas, para o exercício do cargo. Sente, portanto, como importante a dinamização do trabalho colaborativo que fomenta e no qual vê vantagens: aprende-se na partilha e troca de experiências.

José, por outro lado, não pensava tornar-se professor, mas entrou na carreira docente, por questões pessoais e exerceu durante muitos anos actividades em empresas privadas, conjuntamente com o ensino. Quando se tornou impossível conciliar as funções de docência com as de executivo, optou pelo ensino. É Coordenador do Departamento das Ciências Exactas e Subcoordenador de Matemática. Diz gostar de exercer este cargo, apesar de toda a complexidade que lhe está associado, sobretudo devido à avaliação docente, que acha difícil de concretizar no

timing estipulado. Considera ter perfil para o seu exercício, técnica que adquiriu nas empresas onde trabalhou e no meio das quais foi criado. Um Coordenador deve ser sobretudo, no seu entender, alguém com capacidade de decisão, de observação, um bom estratega.

Constança é, tal como José e Felicidade, professora titular e Coordenadora, no seu caso, do Departamento de Expressões. Surge-nos como uma professora que também se revê, bem, nas funções que desempenha. Acha-se, sobretudo, organizada e diplomata. À semelhança dos outros professores participantes no estudo, tem uma vasta experiência profissional. Considera, tal como José, que o bom senso e a serenidade são importantes no exercício do cargo, sobretudo e de novo, devido à questão da avaliação dos docentes, numa fase exigente em termos profissionais para o Coordenador, que não disponibiliza do tempo necessário para efectuar, com qualidade, a avaliação dos colegas e para preparar a sua própria componente lectiva.

Num contexto educacional exigente, em mudança, faz sentido para responder às novas necessidades educativas o que Alarcão e Tavares (2003) dizem ser a “extensão das novas funções do supervisor”. Usamos as competências sobre o perfil dos supervisores, apresentadas por estes autores, por acharmos que podem contribuir para definir o perfil dos Coordenadores deste estudo. Assim, Felicidade evidencia maioritariamente *competências de comunicação e relacionamento profissional* traduzidas na sua preocupação pelo relacionamento interpessoal com os seus colegas e com os seus alunos. Quanto a José cremos que demonstra sobretudo *competências de análise e avaliação* que se reflectem na sua preocupação em atingir metas de sucesso na disciplina de Matemática, envolvendo todo o grupo e direccionando o trabalho nesse sentido. Em relação a Constança consideramos que exhibe, maioritariamente, *competências interpretativas*, por uma certa postura reflexiva e crítica que apresenta, em relação à análise da realidade escolar e às repercussões das mudanças educativas na carreira docente. Devemos, contudo, ter presente que todas as competências supervisivas, avançadas por estes autores, são importantes para o exercício das funções dos **Coordenadores Supervisores**, mesmo que evidenciem mais ou menos traços de umas em relação a outras.

Neste ponto, achamos pertinente acrescentar outra ideia veiculada por Glickman, por nós também analisado e mencionada por Alarcão e Tavares neste livro. Falamos do estilo de supervisão apresentada por Glickman (1985) e que aplicado ao nosso estudo permitiria ver os nossos **Coordenadores Supervisores** de diferentes formas: Felicidade corresponde *ao tipo*

colaborativo, sendo que, como Coordenadora, preocupa-se sobretudo com a relação que estabelece com os colegas, no sentido de os incentivar, trocar impressões e experiências. Quanto a José pensaríamos no *estilo directivo*, pela importância que dá à capacidade de decisão, de análise, preocupação em estabelecer metas e objectivos, como constatámos em relação à sua preocupação com o sucesso, metas a atingir. No que diz respeito a Constança, cremos que o que melhor a define, enquanto **Coordenadora Supervisora**, será o estilo *não directivo* que se reflecte na sua serenidade, no saber dar apoio e encorajar à tomada de decisões. Consideramos, contudo, tal como Glickman perspectivou, que os outros estilos estão igualmente presentes nas facetas destes Coordenadores, embora numa outra dimensão bastante menos significativa.

7.2.2. Vertente relacional

Os três **Coordenadores Supervisores** colocam no centro do seu discurso as suas preocupações com os alunos, Encarregados de Educação e com os colegas que coordenam, pelos quais se sentem responsáveis.

Felicidade é uma professora comunicativa, apostando nas interacções que estabelece com os alunos, com os colegas e com o resto da comunidade escolar. Crê responder à necessidade dos colegas e dos seus superiores, dizendo que no Conselho Executivo (actual Direcção) sente confiança no seu trabalho. Foca, no entanto, a indisciplina e alheamento dos Encarregados de Educação, em relação ao percurso escolar dos seus educandos, como um problema da escola. O envolvimento dos Encarregados de Educação preveniria ou ajudaria muito na resolução das situações problemáticas com que se depara o Director de Turma. Apesar disso, não se sente desmotivada. Tem esperança de que a escola, os professores, consigam deixar nos alunos alguma “semente”, é seu o termo, que num futuro próximo, possa florescer.

José é menos expansivo. Tenta não estabelecer com os colegas uma relação de autoritarismo, mas é seguro nas suas posições, pragmático e objectivo. Promove o trabalho colaborativo, preocupando-se com a união/coesão do grupo e com a transmissão clara de informação, pois considera estar aí o sucesso do trabalho. Considera-se “o chapéu – de - chuva”, na medida em que se sente responsável pelos colegas, defendendo e protegendo os seus interesses. Efectua, na sua perspectiva, um trabalho válido no apaziguamento de conflitos, num grupo extenso, onde há, segundo as suas palavras “divergências” bem visíveis entre vários colegas.

Em relação aos alunos manifesta preocupação semelhante a Felicidade. O mau comportamento dos alunos e o seu afastamento da escola é, na sua opinião, fruto de uma geração que está a ser mal orientada, onde pais e também professores, pelo seu silêncio, acabam por ser cúmplices da situação.

Constança reflecte, igualmente, preocupação em relação ao comportamento dos alunos e conseqüentemente à sua aprendizagem, diz que se confundiu liberdade e democracia com o que deve ser a postura acertada para a escola e para o espaço de sala de aula. Com grande serenidade refere que depositam confiança no seu trabalho e que os colegas estão satisfeitos por vê-la a assumir o cargo da Coordenação. Preocupa-se em conduzir as suas funções com diplomacia, organização, mas também com uma certa firmeza de decisão.

Nos três **Coordenadores Supervisores** encontramos preocupação na forma como lidam com os outros e na forma como perspectivam o impacto do seu trabalho junto dos colegas, alunos, Conselho Executivo e comunidade escolar em geral. Nos três detectamos a valorização do trabalho colaborativo, de culturas colegiais, de partilha e de apoio entre os diversos membros do grupo. As interacções sociais e o trabalho colaborativo podem contribuir, na perspectiva destes coordenadores, para a criação e apropriação do conhecimento, onde a partilha de experiências, as trocas efectivas de pontos de vista, permitem que cada um se sinta valorizado pelas suas participações, sentindo-se mais seguro, o que fortalece a identidade do grupo, relembramos Wenger (2002) e a sua perspectiva sobre as vantagens das comunidades de prática.

Percebemos que é fundamental a relação estabelecida entre o Coordenador Supervisor e os membros do grupo. Entendemos que a componente afectiva ajuda ao bom ambiente e que tem implicações na qualidade do trabalho. Percebemos que os Coordenadores Supervisores, neste estudo, se sentem satisfeitos com o feedback positivo que os seus colegas de grupo transmitem sobre eles, o que ajuda à sua auto-imagem de Coordenadores Supervisores competentes.

7.2.3. Vertente emocional - emoções e tensões na construção / reconstrução da identidade profissional.

Em relação ao papel das emoções, na identidade destes **Coordenadores Supervisores**, constatamos que tal como na letra da canção, “ *It’s more than a feeling...*” (Boston, 2005, citado por Keltchetermans, 2005), as emoções são mais do que a expressão de uma sensação, na medida em que nos revelam aspectos importantes da identidade destes profissionais.

Foi precisamente essa a nossa percepção, quando direccionámos o estudo para o papel das emoções e das tensões com que se deparam estes Coordenadores no exercício das suas funções, num período de mudança. O poder das relações interpessoais e do domínio de técnicas que possibilitem tirar partido das emoções e facilitem as relações interpessoais, como vimos, defendido por Goldeman, (1996, citado por González-Pérez & del Pozo, 2007), parece-nos evidente e, conseguimos perceber que outros palcos, para além do ensino, onde nos movimentamos, fazem uso dessas mesmas ideias, explorando a inteligência emocional para obter sucesso, tal como demos conta no nosso enquadramento teórico.

Como nos diz Damásio (2000), para o edifício da razão funcionar, eficazmente, precisa do apoio da emoção. Acreditamos, por isso, que enquanto seres dotados de razão e emoção, trabalhamos melhor, somos mais felizes, fazemos mais felizes os outros, sobretudo os nosso alunos, e, portanto, obtemos melhores resultados, se respeitarmos o nosso próprio barómetro interno, a nossa biologia natural, as nossas emoções. Foi com esta consciência, que prosseguimos o estudo. Assim, deparamos com algumas emoções/tensões partilhadas pelos Coordenadores no estudo que, na maior parte dos casos, se prendem aos mesmos motivos. Apresentamos de seguida, resumidamente, as emoções que foram destacadas e que nalguns casos, exemplificados por nós, deram origem a algumas tensões, inquietações na vivência dos cargos por estes Coordenadores. Estas emoções, segundo podemos constatar em alguns teóricos, sobretudo as emoções negativas, estão associadas a contextos de mudança e a reformas educativas, onde muitas vezes não se considera a questão emocional na implementação dessas mesmas reformas: (Hargreaves, 1998; Hargreaves, 2001 a,b; Hargreaves, 2002; Hargreaves, 2004; Hargreaves, 2005; Beijaard, et. al., 2004; van Veen et al., 2005; Kelchtermans, 2005; Zembylas & Barker 2007).

Apresentamos, de seguida, então, algumas das mais significativas emoções com que nos confrontámos neste estudo, bem como os motivos a elas associados:

- Insatisfação
- Relutância
- Responsabilidade
- Preocupação
- Orgulho
- Confiança
- Pessimismo
- Optimismo
- Ambição
- Ansiedade
- Desânimo
- Decepção
- Satisfação
- Afeição

Nos três professores Coordenadores constata-se **responsabilidade, preocupação e desânimo** perante o trabalho e avaliação dos colegas; perante o comportamento dos alunos e distanciamento dos Encarregados de Educação da escola; preocupação e **ansiedade** também com a falta de tempo para implementar com qualidade o novo sistema de avaliação dos colegas, em consonância com o exercício das suas próprias funções docentes, para as quais deixaram de sentir tempo. Preocupação, inclusivamente com o próprio futuro profissional. Felicidade sente que não há possibilidade de progressão. Encontra-se no último escalão profissional e nota-se uma certa **decepção**, por uma mudança não esperada que veio afectar as suas expectativas, numa altura em que já não desejava novos desafios profissionais. Sentimos nesta profissional a tensão entre o gosto no exercício da profissão e, as dificuldades inerentes às suas novas exigências profissionais, que lhe retiram tempo para o seu trabalho com os alunos.

Em relação a Constança essa preocupação em termos de futuro profissional, reflecte-se em **pessimismo, decepção** ou como registámos, talvez “realismo” (muitos anos de serviço,

associados à vivência de algumas reformas educativas). Esta Coordenadora, em termos de perspectivas profissionais futuras, só vê estagnação, não se revê na escola de hoje, sentindo-se **desanimada**. A docente também reflecte ansiedade, diríamos, tensão, pelo tempo retirado à sua componente pessoal, em virtude das suas novas atribuições enquanto avaliadora, que não lhe permitem a mesma dedicação ao trabalho que realizava com os alunos.

Quanto a José evidencia de igual modo preocupação, **aprensão** e ansiedade em relação à introdução do novo processo da avaliação docente, que se reveste, na sua opinião, de grande complexidade, sendo que o tempo para a sua concretização é indiscutivelmente diminuto. Constatamos, à semelhança do que acontece com os outros Coordenadores, uma tensão que tem origem nas suas novas atribuições enquanto professor avaliador. Há outra emoção que trespassa os três Coordenadores, o **orgulho**. Em Felicidade pelo seu percurso profissional. Dedicada e trabalhadora fez com sucesso o seu curso, ao mesmo tempo que leccionava. Em José pelo trabalho efectuado no grupo de Matemática, em termos de união, de desenvolvimento do trabalho colaborativo e pela capacidade de gerar consensos entre os seus pares. Em Constança, o orgulho surge por motivos semelhantes aos de José, referindo inclusivamente: “Penso que é interessante a forma como eu sou, reajo...” (E2, Constança).

Em relação à **afectividade**, esta é mais visível em Felicidade, que se vê como um elo de ligação e que considera essencial para o sucesso do seu trabalho, os laços de afectividade, que cria com alunos e colegas. **Ambição**, encontramos apenas num coordenador, em José, que refere constantemente a necessidade dos professores de Matemática colocarem os resultados escolares dos seus alunos, sempre num patamar acima à da média do ano anterior. Além disso, não esconde a sua determinação e confiança em chegar ao topo da carreira. Esta **confiança** mas por motivos um pouco diferentes, encontramos em Felicidade. Por um lado, a coordenadora sente uma certa **insatisfação** e **relutância** fruto das mudanças educacionais repentinas, mas por outro, acaba sempre por rematar o seu discurso com **confiança**, quer seja no que os alunos ainda irão revelar do que aprenderam, quer seja, nos professores, referindo-se aos Directores de Turma em particular, que apesar das queixas, acabam sempre por dar o seu melhor.

Quanto ao **optimismo**, com o qual que gostaríamos de terminar, notamo-lo em dois Coordenadores: em José que acha que o seu grupo vai sempre conseguir melhores resultados, como atrás mencionado e, em Felicidade, que está associado à sua noção de esperança nos

alunos, nos colegas porque – as suas palavras ainda ressoam: “- deixa lá, hoje é assim, mas amanhã o sol brilha mais (...)” quando exemplifica como incentiva os colegas. (E2, Felicidade)

7.3. A concluir

Apercebemo-nos, assim, resumidamente, nestes coordenadores, da presença de três vertentes: relacional, profissional e emocional em que descortinamos um “eu” orgulhoso, confiante, à altura das funções, evidenciando um certo espírito reflexivo e crítico, com grande sentido de responsabilidade, dedicação e inteligência emocional.

O presente contexto educacional ajudou, na nossa perspectiva, a fazer sobressair certos aspectos da identidade profissional destes docentes, que noutra contexto, possivelmente, não seriam destacados, no entanto, como constatámos, não houve muita alteração sobre a perspectiva que estes coordenadores têm do que é ser Coordenador, da forma como desempenham as suas funções e da perspectiva que os outros têm de si. O que estes Coordenadores reflectem, sobretudo, são algumas tensões de ordem emocional, que dão origem a várias emoções, sobretudo, as emoções, algumas negativas, relacionadas com as preocupações que as novas exigências profissionais, de todo o contexto de mudança educativa em que estão inseridos, trouxeram. Estes profissionais experimentam, assim, diversas emoções, entre as quais a ansiedade e outras emoções da família da ansiedade que associamos directamente à recente reforma educativa (Moreira, 2009). A ansiedade, emoção predominantemente negativa, figura entre as emoções básicas Strongman (2004), podendo ser descrita como uma emoção motivadora. Como conseguimos apurar, Izard (1993, citado por Strongman, 2004) os sistemas da emoção e seu desenvolvimento são motivacionais, ajudam à adaptação, desenvolvimento da criatividade e da personalidade. Apercebemo-nos, portanto, de um despoletar de tensões de ordem emocional, que marcam a identidade destes profissionais, num contexto de mudança educativa. Registamos, assim, uma reacção emotiva, uma tensão emocional, que pode ajudar a prevenir situações de conflito, a activar a atenção destes coordenadores para possíveis problemas, associados ao novo sistema de avaliação docente, por exemplo e, nesse sentido, esta tensão emocional pode ser muito positiva, ajudando o Coordenador Supervisor a solucionar e, sobretudo, a prevenir eventuais problemas.

Pensamos, desta forma, que a figura do **Coordenador Supervisor** pode apresentar diversos rostos e perspectivar diversas formas para solucionar e abordar questões. Vem-nos à memória Pessoa e seus heterónimos – todos eles diferentes, mas todos importantes na identidade do poeta. Achamos, que este **Coordenador Supervisor** pode assumir várias identidades, no entanto, defendemos que devem estar presentes, algumas características no seu retrato: espírito crítico e reflexivo; bom entendimento emocional; gosto pelo cargo e pela profissão; capacidade de liderança; conhecimento científico; experiência profissional; criatividade; humildade; dedicação, empenho; capacidade de transmitir confiança, protecção, orientação; sentido de responsabilidade, autenticidade (...). Neste ponto, sentimos que se deve deixar a frase em aberto e que as qualidades enunciadas, podem ter ordem diferente da que apresentámos ou, nem conhecer uma ordem rígida, uma vez que muitas outras características poderiam também ser acrescentadas, mesmo porque nos falta mencionar a necessidade real, em nosso entender, de enquadrar este **Coordenador Supervisor**, num contexto espaço temporal que funciona, de facto, como a moldura deste profissional. É essencial, um **Coordenador Supervisor** ler o seu tempo, observar o espaço onde se movimenta, a sua escola e perceber como orientar os professores que supervisiona. Acreditamos que o seu trabalho pode ser facilitado se estiver atento a estas tensões emocionais tão comuns em tempos de mudança. Parece-nos necessário, como diz o poeta, entregar-se, inteiramente, com autenticidade ao que se faz: “Para ser grande sê inteiro: nada teu exagera ou exclui (...)” (Ricardo Reis, heterónimo de Fernando Pessoa).

7.4. Breve reflexão pessoal

Este trabalho permitiu reflectir sobre a identidade profissional docente, sobretudo, a dos professores com vasta experiência profissional em termos de cargos e anos de ensino. Esta parece-nos ser uma área onde há ainda muito para estudar, sobretudo no que diz respeito à supervisão numa perspectiva de liderança e ao papel das emoções no exercício de cargos, campo que, apesar de complexo, levanta questões muito pertinentes, nomeadamente o papel da inteligência emocional num contexto educacional.

No que nos diz respeito, este estudo permitiu, contactar com autores que abriram novas perspectivas, novas reflexões sobre a profissão docente, neste caso particular, a pessoa do Coordenador de Departamento ou do Coordenador de Directores de Turma – líderes intermédios

que podem contribuir para implementar um bom ambiente de trabalho, promovendo o sucesso educativo da escola onde exercem funções.

Consideramos que houve uma oportunidade, muito válida, de crescimento profissional, de aprendizagem, não são através dos autores lidos, através da palavra escrita, mas também, e não como menos importância, através do contacto estabelecido com todos os docentes e colegas que durante o processo, que veio desembocar neste estudo, nos ensinaram, partilharam experiências e nos abriram os horizontes.

REFERÊNCIAS

- Afonso, P. L. (2009). *Liderança: elementos-chave do processo*. Lisboa: Escolar Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. do C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Magualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Almeida, J. F. de, trad., (1968). *A Bíblia Sagrada*. Lisboa. Deposito das Escrituras Sagradas.
- Andresen, S. M. B. (2003). *Poesia*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Assembleia da República (2007). Decreto - Lei nº15 de 19 de Janeiro “sétima alteração ao Estatuto da carreira dos educadores de infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Diário da República, I Série, Nº14, Lisboa: INCM.
- Assembleia da República (1998). Decreto - Lei nº 115-A de 4 de Maio que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos do ensinos básico e Secundário. Diário da República, I Série, Nº102, Lisboa: INCM.
- Assembleia da República (2008). Decreto – Lei nº75 de 22 de Abril que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos do ensinos básico e Secundário. Diário da República, I Série, Nº79, Lisboa: INCM.
- Assembleia da República (1999). Despacho conjunto nº 198 de 3 de Maio. Diário da República, II Série, Nº52. Lisboa. INCM.
- Bazarrá, L., Casanova, O., & Ugarte, G. (2005). *Ser professor y dirigir profesores en tiempos de cambio* (2ª ed.). Madrid: Narcea, S. A. De Ediciones.

- Beijaard, D., Meijer, P., C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bogdan, R., & Bicklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bronowski, J., & Mazlisch, B. (1960). *A tradição intelectual do ocidente*. Lisboa: Edições 70.
- Brown, M., & Rutherford, D. (1998). A re-appraisal of the role of the head of department in UK secondary schools. *Journal of Education Administration*, (37)3, 229-241.
- Busher, H., & Blease, D. (2000). Growing Collegial Cultures in Subject Departments in Secondary Schools: working with science staff. *School Leadership & Management* 20(1), 99-112.
- Carmo, M. & Dias, M. C. (1982). *Introdução ao texto literário: Noções de linguística e literariedade*. Lisboa: Didáctica Editora.
- César, M. & Teles, L. (2007). Matemática com Arte. A construção de Identidades dialógicas. *Interacções*, 6, 129-162.
- Churchill, W. (2009). Sangue, suor e lágrimas. In Robalo, M., & Mata, M (Eds.), *50 Grandes discursos da História* (pp. 87-89). Lisboa: Edições Sílabo.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2001). *Research methods in education*. London: Routledge/Falmer.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Damásio, A. (2000). *O sentimento de si*. Mem Martins: Publicações Europa - América.
- Dubar, C. (2006). *A crise das Identidades: A interpretação de uma mudança*. Porto: Edições Afrontamento.

- Estevão, V.C. (2004). *Educação, justiça e autonomia: Os lugares da escola e o bem educativo*. Lisboa: Edições Asa.
- Freire, I. (2009). Mediação e formação: em busca de novas profissionalidades e de novos perfis profissionais. In Silva, A. M. C. & Moreira, M. A., (Eds), *Formação e mediação sócio – educativa: Perspectivas teóricas e práticas* (pp. 41-46). Porto: Areal Editores, S.A.
- Glickman, D.C. (1985). *Supervision of instruction: a development approach*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Grootenboer, P. J., Smith, T., & Lowrie, T. (2006). Researching identity in mathematics education: The lay of the land. In P. Grootenboer, R. Zevenbergen, & M. Chinnappan (Eds.) *Identities, cultures and learning spaces* (Proceedings of the 29th annual conference of Mathematics Education Research Group of Australasia, Vol. 2, pp. 612-615). Canberra, Australia: MERGA.
- Hammersley - Fletcher, L., & Brundrett, M. (2005). Leaders on leadership: the impressions of primary school head teachers and subject leaders. *School Leadership and Management*, 25(1), 59-75.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), pp. 835-854.
- Hargreaves, A. (2001a). The emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103, 1056-1080.
- Hargreaves, A. (2001b). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35, 503-527.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 24, 287-309.

- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). *A Escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. (2. ed.). (R. Garcez, trad.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Jr., N. J. (2009). A inteligência contextual é a maior qualidade para um líder do séc. XXI. *Revista Visão*, 850, p. 18.
- HSM Management (2004). *O melhor da Expomanagement 2003*, retirado em 8 de Agosto de 2009, de <http://br.hsmglobal.com/adjuntos/14/documentos/000/061/0000061184.pdf>
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- Léssard-Hérbert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lobo, J. A., (2000). Nova Ciência, Nova Educação. In F. C. Gulbenkian (Ed.), *Novo conhecimento nova aprendizagem* (p. 133). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- McGough, R. (1937). The Leader. In Benson, G. Chernaik, J. & Herbert, C. (Eds), *Poems on the underground* (5ªed., p.94). Lisboa: Livraria Britânica.
- Moreira, P. (2009). *Emoções e sentimentos ilustrados*. Porto: Porto Editora.
- Nogal, J., & Basílio, A. (2007). *O novo estatuto da carreira docente: Respostas para uma profissão em mudança*. Porto: Edições Asa.
- Oliveira, H. (2004). *A construção da identidade profissional de professores de matemática em início de carreira*. Lisboa: DEFCUL. [Tese de doutoramento, documento policopiado]

- Oliveira, M. L. R. (2000). A Escola como instância de decisão curricular. In I. Alarcão (org.) *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 45-54). Porto: Porto Editora.
- Pozo, C. J. M, del & Pérez- González, J. (2007). *Educar para a não-violência: Perspectivas e estratégias de intervenção*. Algueirão - Mem-Martins: K editora.
- Ramos, C. C. (2007). Prefácio. In A. Basílio & J. Nugal, *O novo estatuto da carreira docente: Respostas para uma profissão em mudança* (pp. 5-14). Porto: Edições Asa.
- Ricardo, R. (1946). *Para ser grande, sê inteiro: nada*. Retirado em 8 de Agosto, 2009 de <http://arquivopessoa.net/textos/503>
- Roldão, M. do C. (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Sergiovanni, T., & Starrat, R. S. (2002). *Supervision: A redefinition*. Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Simões, S.M.F. & Souza, I. E. De O. (1997). Um caminhar na aproximação da entrevista fenomenológica. *Revista. Latino-am.enfermagem*. 5(3), 13-17.
- Sparrowe, R. T., (2005). Authentic leadership and the narrative self. *The Leadership Quarterly*, 16, 419-439.
- Silva, P. N. da, org. (2009). *Citações e Pensamentos de Fernando Pessoa*. Alfragide: Casa das Letras.
- Sá-Chaves, I. (2009). Supervisão, Complexidade e Mediação In Silva, A. M. C. & Moreira, M. A., (org.) *Formação e Mediação socioeducativa* (pp. 47-51). Porto: Areal Editores.

- Vieira, F. (2009). Que direcção para a formação em supervisão pedagógica In Silva, A. M. C. & Moreira, M. A., (org.) *Formação e Mediação sócio-educativa* (pp. 55-77). Porto: Areal Editores.
- Strongman, K. T. (2004). *A psicologia da emoção: Uma perspectiva sobre as teorias da emoção*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Turner, C., Hammersley - Fletcher, L., & Busher, H. (2007). Making sense of middle leadership: community, power and practice. *School Leadership & Management*, 27, (5), pp. 405-422.
- van Veen, K., Slegers, P., & van de Ven, P., (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21, 917-934.
- Vinyamata, E. (2005). *Aprender a partir do conflito*. Porto Alegre: Artmed Editora S. A.
- Yin. R. K. (2003.) *Estudo de caso: Planeamento e métodos*. (3ª. ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.

ANEXOS

Guião da entrevista 1

Percurso pessoal e profissional

1. Pode dizer-me quantos anos tem de ensino? Que cargos tem ocupado?
2. Porque é que escolheu ser professor(a)?
3. Como é que a sua família, núcleo de amigos, vêem a sua profissão? O que lhe dizem? Como se sente?
4. Costuma falar dos seus problemas profissionais com os que lhes estão mais próximos? O que lhes diz? (Pode partilhar um pouco sobre esse assunto?)
5. Que diferença encontra entre a escola de hoje e a escola que conheceu há alguns anos atrás?
6. Referiu anteriormente que desempenhou o cargo x. O que o levou a aceitar essas funções? Pode descrever-me essa experiência? Pode mencionar algum (alguns) episódio(s)?
7. Como é que lhe foi atribuído o cargo que desempenha actualmente? Foi incentivado/a por alguém?
8. Se tivesse que enumerar algumas das suas principais características enquanto coordenador, quais mencionaria?
9. É possível descrever-me algumas das actividades/ tarefas que desenvolve normalmente?
10. Qual o grau de autonomia das suas decisões?

11. No desempenho de cargo de Coordenador sente-se, principalmente responsável perante quem? (Colegas/Alunos/Encarregados de Educação/ Conselho Executivo/ Ministério da Educação)

12. Como se vê actualmente na profissão? (em termos de progressão de carreira/expectativas profissionais)

Guião da entrevista 2

Perspectivas sobre o cargo.

1. Até que ponto considera que as suas características pessoais e o seu contexto de trabalho influenciam, determinam ou podem determinar a forma como exerce o seu cargo?
2. Quais são as características profissionais de um professor que considera essenciais para o cargo que desempenha?
3. Em que medida a sua experiência enquanto professor(a) ajuda a desempenhar as suas funções?
4. Acha que qualquer professor pode desempenhar as funções de Coordenador? Porquê?
5. O que representa para si ser um Coordenador? Como se sente nesse papel?
6. Sente-se responsável pelo trabalho desenvolvido pelos seus colegas de departamento? (tratando-se da Coordenadora dos Directores de Turma – pelo trabalho desenvolvido pelos Directores de Turma?) Pode especificar?
7. Considera que o cargo que desempenha é um cargo de liderança? Pode explicitar?
8. O novo estatuto da carreira docente levou-o(a) a alterar a forma como desempenha as suas funções? Qual pensa ser o impacto do novo estatuto nas suas funções?
9. Dentro dessas funções quais são aquelas que considera mais determinantes no seu papel enquanto Coordenador(a)?

10. Em que medida considera que o desempenho do seu papel enquanto Coordenador(a) contribui ou pode contribuir positivamente ou negativamente para o trabalho desenvolvido pelo grupo (por exemplo, em termos de estratégias...) que supervisiona? Dê exemplos de situações negativas ou positivas com que já se tenha deparado.

- Considera que esse papel tem mudado ao longo destes últimos anos? Em que medida?

- Quais os desafios com que se depara, neste momento, a esse respeito e como lida com eles?