

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

O papel do coordenador de departamento curricular na escolha de manuais de português de 5º. ano

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

– Especialização em Supervisão Pedagógica para obtenção do grau de Mestre

Joaquim Francisco Camelo Martins

Orientador: Professor Doutor Joaquim Jacinto Escola



Vila Real, 2018

À Odete, à Cíntia e ao Leandro.

“A educação é um processo social, é desenvolvimento.
Não é a preparação para a vida, é a própria vida.”

John Dewey (1859 – 1952)

PREÂMBULO

O presente trabalho destina-se a ser apresentado, no âmbito da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Antes de iniciar a apresentação do tema em estudo, para mim é primordial reconhecer e agradecer os préstimos de todos aqueles que me apoiaram nesta etapa e contribuíram para a concretização deste projeto. A eles devo a sua colaboração gratuita, desvinculada de preconceitos, os conselhos e as suas opiniões. Por vezes bastou, tão-somente um sorriso, uma palavra de consolo, nos momentos em que evidenciei algum cansaço e desânimo, ajudando-me a reerguer e fazendo-me pensar em todo o esforço que tinha feito até ali e então prosseguir. Esses apoios, de uma maneira ou de outra, incitaram-me a partir novamente para a luta, tentando derrubar os obstáculos que teimosamente iam aparecendo. Assim surgiu esta dissertação.

Em primeiro lugar, os meus agradecimentos vão para o Professor Doutor Joaquim Escola, que depois da minha sugestão acerca da temática que queria investigar, demonstrou ter um espírito de encorajamento e de organização, em termos de ideias, que aliado a uma constante exigência, foram o mote para me entusiasmar a prosseguir na elaboração do presente trabalho. Por isso, agradeço-lhe o seu esforço e a sua ombridade.

É ético reconhecer o enorme valor de todos os colegas que, pacientemente, me souberam ouvir, aconselhar e me ajudaram relativamente às entrevistas, nomeadamente o coordenador de departamento curricular de línguas e dois professores que lecionam a disciplina de português na escola onde foi feita a parte prática deste trabalho de investigação. A eles devo um agradecimento especial, porque aceitaram colaborar nesta investigação, expondo as suas práticas e opiniões acerca do assunto em análise.

Num outro plano, este estudo de caso concretizou-se sobretudo graças ao apoio prestado pela minha família: à minha esposa, Odete, a quem agradeço carinhosamente; aos meus filhos, Cíntia e Leandro, que me inculiram alguma coragem e por acreditarem no meu potencial.

A todos agradeço piamente a sua contribuição para que pudesse realizar este projeto pessoal e profissional dentro do prazo previamente estabelecido.

Agradeço igualmente à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro por aceitar a apresentação desta dissertação, esperando estar à altura desta instituição de ensino, no que concerne a esta investigação.

ÍNDICE

Resumo	xi
Abstract.....	xiii
Résumé	xv
Introdução.....	1
Parte I - Enquadramento teórico	5
Capítulo 1 - Contexto legal	7
1. Uma perspetiva histórica da estrutura pedagógica da gestão intermédia.....	7
1.1.1. A estrutura pedagógica antes da gestão democrática.....	12
1.2. De uma gestão democrática a um regime de autonomia, nos estabelecimentos públicos de educação: o papel do coordenador de departamento curricular	13
1.3. O novo modelo de gestão	24
1.4. Sumário do capítulo	26
Capítulo 2 – Supervisão e liderança ao nível das estruturas de gestão intermédia	26
2.1. Supervisão: evolução do conceito	26
2.2. A estrutura pedagógica de gestão intermédia no contexto vigente	33
2.3. Papel do coordenador de departamento curricular à luz da legislação em vigor	36
2.3.1. Funções e competências do coordenador de departamento	38
2.4. Conceito de liderança: visões de alguns autores	43
2.4.1. Teorias da liderança	48
2.4.2. Teoria dos traços de personalidade	49
2.4.3. Teoria dos estilos de liderança comportamental.....	51
2.4.4. Teorias contingenciais ou situacionais	53
2.5. Processos de liderança aplicados numa organização escolar	55
2.5.1. Os principais atributos que o coordenador de departamento deve possuir.....	55
2.6. Sumário do capítulo	56
Capítulo 3 – Papel interventivo do coordenador de departamento curricular na escolha dos manuais escolares de português de 5.º. ano de escolaridade	56

3.1. Trabalho colaborativo segundo a orientação do coordenador	57
3.2. Sumário do capítulo	59
Capítulo 4 – O manual escolar como recurso pedagógico-didático	60
4.1 Definição de manual	61
4.2. Conceitos e funções desempenhadas pelos manuais escolares	61
4.3. Critérios de seleção de um manual	62
4.4. Manuais escolares enquanto instrumentos de regulação das práticas docentes	66
4.5. Um dos caminhos do ensino em Portugal passa pela adoção de manuais escolares digitais?	67
4.6. Distribuição gratuita de manuais?	70
4.6.1. Reutilização ou não de manuais?	70
4.6.2. Gratuitidade dos manuais escolares	72
4.6.3. Peso excessivo dos manuais	73
4.6.4. O digital contribui para reduzir o peso dos manuais escolares	74
5. Sumário do capítulo	76
Parte II – Enquadramento normativo dos manuais escolares	77
1. Documentos legais produzidos e divulgados em contexto português	79
1.1. Tabela de legislação	79
2. O papel do manual escolar no desenvolvimento de competências de leitura	85
2.1. O manual no processo de ensino-aprendizagem	85
2.2. Funções essenciais dos manuais escolares	87
3. O que pensam os professores do manual escolar?	88
4. Manuais escolares: das intenções às práticas	90
4.1. Como e quando utilizam os professores o manual escolar?	90
5. Compreender a importância dos instrumentos de trabalho nos processos de escolarização das novas gerações	91
5.1. Manuais escolares: de mediadores curriculares a operacionalizadores das práticas docentes	91

6. O manual escolar como um meio de estimulação no desenvolvimento profissional do professor.....	92
7. Os professores dispõem de recursos nos manuais escolares?	93
8. As atividades propostas pelos manuais escolares	94
9. Os manuais escolares e a regulação do processo de aprendizagem.....	95
10. Os manuais digitais poderão tornar impessoal o contacto com os saberes?	98
11. A perspetiva dos encarregados de educação e dos próprios alunos relativamente aos manuais escolares.....	99
12. O peso dos manuais escolares nos orçamentos familiares	100
Parte III - Estudo Empírico	101
Capítulo 1 – Metodologia de investigação	103
1. 1. Opções metodológicas	104
1.2. Caracterização do contexto da investigação	106
1.3. Caracterização dos participantes	107
1.4. Instrumentos de recolha de dados	107
1.4.1. Entrevista	108
1.4.2 Preparação e Validação da Entrevista.....	110
1.4.2.1. Fidedignidade e confiabilidade dos instrumentos de pesquisa.....	110
1.4.2.2. Guião da entrevista	112
1.5. Condução das Entrevistas	114
2. Estudo de caso como estratégia de Investigação	115
3. As várias formas de entrevistas científicas: algumas vantagens e desvantagens.....	116
Capítulo 2 – Análise e apresentação dos dados.....	122
1. Categorias e subcategorias da entrevista.....	122
2. A observação em campo	124
3. Recolha de dados	124
4. Metodologia de análise dos dados	126
5. Apresentação dos resultados das entrevistas.....	127
5.1. Apresentação dos intervenientes das entrevistas	127

6. Análise documental.....	129
6.1. Técnica de tratamento de dados	129
6.1.1. Interpretação dos dados da análise de conteúdo	131
6.1.1.1. Tabela de apresentação dos resultados	131
Sumário do capítulo	143
Parte IV – Considerações Finais	145
1. Conclusões gerais.....	147
2. Contributos, limitações do estudo e recomendações para futuras investigações	151
Referências Bibliográficas	153
Bibliografia	155
Legislação consultada	161
Anexos.....	171
Anexo 1	173
Anexo 2	181
Anexo 3	193
Anexo 4.....	195

Lista de Acrónimos

ADD	Avaliação de desempenho dos docentes
CDC	Coordenador de departamento curricular
CP	Conselho Pedagógico
DL	Decreto-Lei
DR	Decreto Regulamentar
ECD	Estatuto da Carreira Docente
ME	Ministério da Educação

Título: O papel do coordenador de departamento na escolha de manuais escolares de português de 5.º ano

RESUMO

A presente dissertação de mestrado centra-se na compreensão do papel do coordenador de departamento curricular na escolha de manuais escolares de português de 5º ano de escolaridade e como essa prática da supervisão realizada pelo coordenador promove o sucesso escolar. Pretendemos analisar e retirar conclusões justificativas acerca da questão da avaliação de manuais escolares de português de 5.º ano.

O enquadramento teórico teve por base uma vasta bibliografia, embora se tenha tornado escassa, dado existirem poucos recursos que incidam sobre esta problemática. Foram investigados e abordados temas sobre o ponto de vista da importância do manual escolar, o papel do coordenador de departamento curricular, dos professores e da escola tendo em conta o manual escolar de português de 5.º ano. Foi também desenvolvido o tema referente ao mercado do manual escolar, o tema do manual digital e as críticas já existentes sobre esse facto, assim como consultada e analisada toda a legislação de acreditação de manuais escolares, aos quais foi dado especial destaque.

Pretendemos conhecer funções, competências e estratégias utilizadas, bem como eventuais condicionantes enfrentadas pelo coordenador de departamento curricular nas suas funções e desta em concreto. Assim, destacámos, no Estatuto da Carreira Docente, no artigo 10.º, os deveres dos professores colaborarem com todos os intervenientes no processo educativo e refletirem sobre a sua prática. Verificámos que o coordenador tem, por conseguinte, um papel fundamental enquanto gestor e líder de uma estrutura de gestão intermédia, na promoção da reflexão e colaboração, contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e da própria escola.

Organizámos o trabalho em quatro partes, a primeira sustentada pelo **enquadramento teórico**, a segunda pelo **enquadramento normativo dos manuais escolares**, a terceira pelo **estudo empírico** e a quarta pelas **considerações finais**. Na primeira parte, no primeiro capítulo construímos a nossa perspetiva histórica da estrutura pedagógica da gestão intermédia e terminámos o capítulo com o novo modelo de gestão das escolas, para se poder entender o atual papel do coordenador de departamento curricular. No segundo capítulo, abordámos os principais normativos legais relacionados com as estruturas de coordenação; funções e competências do coordenador de departamento curricular e a importância da reflexão e colaboração do trabalho desenvolvido. Tratando-se de uma dissertação em supervisão pedagógica, consideramos que deveríamos abordar o conceito de supervisão e liderança das estruturas intermédias com a intenção de aprofundar o tema baseado na revisão da literatura em

relação às teorias de liderança existentes. No terceiro capítulo, quisemos verificar qual é o papel do coordenador de departamento curricular na escolha de manuais escolares de português de 5.º ano, antes de iniciar o estudo de caso. Para tal, subdividimos o capítulo em dois subcapítulos: “Papel do coordenador à luz da legislação em vigor”, para ver o que existe nos normativos acerca da função que pretendíamos estudar; “Trabalho colaborativo segundo orientação do coordenador”, para verificar se o coordenador é um orientador com funções supervisivas ou pelo contrário, se ele é um orientador colaborante no trabalho que orienta. No quarto e último capítulo da primeira parte, quisemos fazer a revisão da literatura existente, no que concerne aos manuais escolares, orientando o nosso estudo para a resposta à questão do manual ser uma ferramenta útil, tal como se tem utilizado, ou por lado o caminho dos manuais escolares é o manual digital.

Optámos, na segunda parte, por aprofundar o enquadramento normativo dos manuais escolares. Verificámos, também, que o conhecimento e a compreensão sobre as perspetivas dos professores de Língua Portuguesa relativamente ao manual escolar, enquanto ferramenta de apoio pedagógico-didáctica ao serviço das atividades educativas, é uma realidade no seio da escola.

Na terceira parte, referente ao Estudo Empírico, optámos por uma metodologia de investigação qualitativa, tendo como parte prática o estudo de caso. Utilizámos como instrumentos de recolha de dados, a entrevista semiestruturada e a análise documental, posteriormente submetidas à análise de conteúdo. Foram realizadas entrevistas ao coordenador do departamento de línguas, bem como a dois professores pertencentes a esse departamento, num total de três, numa escola da área do distrito de Bragança. A análise dos dados obtidos a partir das três entrevistas aplicadas permitiram retirar algumas conclusões acerca das conceções dos professores sobre o(s) modo(s) de utilização do manual escolar nas suas práticas de ensino, bem como sobre as razões que presidem a essa(s) forma(s) de apropriação, assim como o modo como são analisados, selecionados e adotados os manuais escolares.

No que concerne à quarta e última parte, deste trabalho de investigação, referente às Conclusões Finais, concluímos que, o coordenador conhece muitas das funções promotoras da reflexão e colaboração, apresenta competências fundamentais baseadas na criação de relacionamentos saudáveis, as quais permitem um estilo de intervenção assertiva, e, apesar de algumas condicionantes, emprega algumas das estratégias que valorizam a reflexão e colaboração, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores e respetivo progresso educativo no seio escolar. Foram explanados os contributos, limitações do estudo e recomendações para futuras investigações.

Palavras-chave: coordenador de departamento; funções do coordenador de departamento; adoção de manuais de português, 5.º ano.

Title: The role of the department coordinator in the choice of 5th Class Portuguese textbooks

ABSTRACT

This dissertation focuses on the understanding of the role of the coordinator of curricular department in the choice of Portuguese textbooks of 5th year of schooling and how this practice of supervision carried out by the coordinator promotes school success. We intend to analyze and draw justifying conclusions about the evaluation of 5th year Portuguese textbooks. For that, we analyzed four Portuguese manuals referring to the 5th year of schooling, coming from four different publishers. In order to verify what were the criteria adopted by the adoption team of the Portuguese 5th Class manual, the interviews were made to the two teachers responsible for the adoption, and the data collected with the Grids filled in when entering data on the platform of the Ministry of Education.

The theoretical framework was based on a large bibliography, although it has become scarce, given that there are few resources that address this problem. Subjects were investigated and approached from the point of view of the importance of the school manual, the role of the coordinator of curricular department, teachers and school taking into account the Portuguese textbook of 5th Class. The topic of the school manual, the topic of the digital manual and the critiques already existent on this fact, was also developed, as well as consulted and analyzed all the legislation of accreditation of school textbooks, to which it was emphasized.

We intend to know the functions, competencies and strategies used, as well as eventual constraints faced by the coordinator of the curricular department in its functions and this in particular. Thus, in the Teaching Career Statute, we emphasized the duties of teachers to collaborate with all those involved in the educational process and reflect on their practice. We have verified that the coordinator has therefore a fundamental role as manager and leader of an intermediate management structure, in the promotion of reflection and collaboration, contributing to the improvement of the teaching-learning process and the school itself.

We have chosen, in the second part, to deepen the normative framework of school textbooks. We also verified that the knowledge and understanding of the Portuguese Language teachers' perspectives on the school manual as a pedagogical-didactic support tool at the service of educational activities is a reality within the school. In the third part, referring to the Empirical Study, we opted for a qualitative research methodology, having as a practical part the case study. We used We organized the work in four parts, the first supported by the theoretical framework, the second by the normative framework of the textbooks, the third by the empirical study and the fourth by the final considerations.

In the first part, in the first chapter we build our historical perspective on the pedagogical

structure of intermediate management and we finished the chapter with the new school management model, in order to understand the current role of the curricular department coordinator. In the second chapter, we discussed the main legal regulations related to coordination structures; Functions and competencies of the curricular department coordinator and the importance of reflection and collaboration of the work developed. As a dissertation in pedagogical supervision, we consider that we should approach the concept of supervision and leadership of the intermediate structures with the intention to deepen the theme based on the literature review in relation to the existing theories of leadership. In the third chapter, we wanted to verify the role of the curricular department coordinator in the choice of 5th grade Portuguese textbooks. To do this, we subdivide the chapter into two sub-chapters: "Role of the coordinator in light of the legislation in force", to see what exists in the norms about the function that we wanted to study; "Collaborative work according to the coordinator's orientation", to verify if the coordinator is a supervisor with supervisory functions or by the other, if he is a guiding collaborator in the work that guides. In the fourth and last chapter of the first part, we wanted to review the existing literature on school textbooks, directing our study to the answer to the question of the manual as a useful tool, as Path of the textbooks is the digital manual.

as data collection instruments, the semi-structured interview and the documentary analysis, later submitted to content analysis. Interviews were conducted with the coordinator of the language department, as well as two teachers belonging to this department, in a total of three, in a school in the district area of Bragança. The analysis of the data obtained from the three interviews allowed to draw some conclusions about the teachers' conceptions about the mode (s) of use of the school manual in their teaching practices, as well as the reasons for this form (s) of appropriation, as well as how school textbooks are analyzed, selected and adopted.

As regards the fourth and last part of this research, referring to the Final Conclusions, we conclude that the coordinator knows many of the functions that promote reflection and collaboration, presents fundamental competences based on the creation of healthy relationships, which allow a style of Assertive intervention, and, despite some constraints, employs some of the strategies that value reflection and collaboration, contributing to the professional development of teachers and their respective educational progress within the school. The contributions, limitations of the study and recommendations for future investigations were explained.

Keywords: department coordinator; Functions of the department coordinator; Adoption of Portuguese manuals, 5th Class.

Titre: Le rôle du coordinateur du département au choix des manuels de portugais de la 6^{ème} année.

RÉSUMÉ

Cette thèse porte sur la compréhension du rôle du coordinateur du département dans le choix des manuels de portugais de la 6^{ème} année et comment cette pratique de la surveillance faite par lui favorise la réussite scolaire. Nous avons l'intention d'analyser et d'en tirer des conclusions sur la question de la justification de l'évaluation des manuels scolaires de portugais de la 6^{ème} année.

Le cadre théorique était fondé sur une vaste bibliographie, bien qu'il soit devenu rare, car il y a peu de ressources qui mettent l'accent sur cette question. On a étudié et discuté des sujets sur le point de vue de l'importance du manuel, le rôle du coordinateur du département des programmes, les enseignants et l'école en vue du manuel de portugais. On a également développé le thème lié au marché des manuels scolaires, la question de la critique digitale et existante de ce fait, ainsi que consulté et analysé tous les manuels de droit d'accréditation, qui ont reçu une attention particulière. Nous avons l'intention de rencontrer les fonctions, les compétences et les stratégies utilisées et les contraintes rencontrées par le coordinateur du programme.

Nous avons donc, mis en évidence dans le statut d'enseignement professionnel, à l'article 10, les tâches des enseignants de collaborer avec toutes les parties prenantes dans le processus éducatif et de réfléchir sur leur pratique. Nous avons constaté que le coordinateur a donc un rôle clé en tant que gestionnaire et chef d'une structure de gestion intermédiaire, en ce qui concerne à la promotion et à la réflexion et la collaboration, en aidant à améliorer le processus d'enseignement et d'apprentissage à l'école.

Nous avons organisé le travail en quatre parties, la première concerne au cadre théorique suivi par la seconde, que correspond aux normes, la troisième par les études empiriques et la quatrième par les considérations finales. Dans la première partie, dans le premier chapitre, nous construisons notre point de vue historique de la structure pédagogique de la gestion du milieu et on a terminé le chapitre avec le nouveau modèle de gestion de l'école, pour être en mesure de comprendre le rôle actuel du coordinateur du département. Dans le deuxième chapitre, nous avons abordé les principales dispositions légales relatives aux structures de coordination; fonctions et pouvoirs du coordinateur du département et l'importance de la réflexion et la collaboration de leur travail. Dans ce cas, nous pensons que nous devrions aborder le concept de la supervision et la direction des structures intermédiaires avec l'intention d'approfondir le thème basé sur la revue de la littérature par rapport aux théories d'autorité existantes. Dans le troisième chapitre, nous avons voulu vérifier quel est le rôle du coordinateur du département des programmes dans le choix des manuels de portugais, avant de commencer l'étude de cas. Pour faire ce travail, nous avons subdivisé le chapitre en deux sous-chapitres: «Le rôle du coordinateur

à la lumière de la législation», pour voir ce qui est normatif sur la fonction que nous voulions étudier; «Le travail collaboratif dirigé par le coordinateur», pour voir si le coordinateur est un conseiller avec des fonctions de supervision ou au contraire s'il est un coopérant de guidage de travail. Dans le quatrième et dernier chapitre de la première partie, nous voulions faire une revue de la littérature, en ce qui concerne aux manuels scolaires.

À la deuxième partie, nous avons vérifié la législation existante sur le thème qu'on a choisi. Nous avons également constaté que la connaissance et la compréhension des perspectives de langue portugaise en ce qui concerne au manuel scolaire, comme un outil de soutien pédagogique et didactique au service des activités éducatives est une réalité au sein de l'école.

Dans la troisième partie, en ce qui concerne à l'étude empirique, nous avons opté pour une méthodologie de recherche qualitative, la pratique de l'étude de cas. Nous avons utilisé comme instruments de collecte de données, des interviews semi-structurés et l'analyse des documents soumis par la suite à l'analyse du contenu. Des interviews ont été menées au coordinateur du département des langues, ainsi que deux enseignants appartenant à ce département, un total de trois, dans un établissement scolaire du district à Bragança. L'analyse des données obtenues à partir des trois interviews appliquées, nous a permis d'obtenir quelques conclusions sur les conceptions des enseignants sur le(s) mode(s) d'utilisation du manuel dans leurs pratiques d'enseignement, ainsi que sur les raisons de cette(s) forme(s) de la propriété et la façon dont ils sont analysés, sélectionnés et adoptés.

En ce qui concerne à la quatrième et dernière partie de ce travail de recherche, nous concluons que le coordinateur connaît plusieurs des fonctions qui favorisent la réflexion et la collaboration. Nous avons constaté aussi qu'il a des compétences de base fondées sur la création de relations saines, qui permettent un style d'intervention autoritaire et, en dépit de certaines contraintes, en employant certaines des stratégies qui mettent en valeur la réflexion et la coopération, ce qui contribue au développement professionnel des enseignants et des progrès d'éducation appropriés au sein de l'école. Nous avons expliqué les contributions, les limites de l'étude et des recommandations pour les recherches futures.

Mots-clés: coordinateur du département; fonctions du coordinateur du département; adoption de manuels de portugais, 6^{ème} année.

INTRODUÇÃO

A caminho da segunda década do século XXI, a escola está mais aberta a novos desafios, por força da evolução constante dos acontecimentos educacionais e sociais. A predisposição da escola face ao trabalho colaborativo numa interação com o exterior, reflete-se nas várias estruturas pedagógicas que a compõem e sobretudo nas ferramentas utilizadas para o sucesso escolar dos alunos.

Tendo como objetivo “melhorar as práticas e contribuir para o sucesso educativo dos alunos”, juridicamente contemplados no artigo 10º, do Novo Estatuto da Carreira Docente (Almeida & Batista, 2007), propusemos levar a cabo a presente investigação que tem por título *O papel do coordenador de departamento curricular na escolha de manuais de português de 5.º ano: um estudo de caso*. A finalidade deste trabalho de investigação é a de tentar compreender a forma como o coordenador de departamento nomeia e organiza as equipas, coordena e supervisiona o trabalho, no que se refere à escolha dos manuais escolares adotados na escola, em concreto no 5º ano de escolaridade, na área disciplinar de português. Esta prática de supervisão realizada pelo coordenador de departamento pode promover o desenvolvimento profissional de professores reflexivos e colaborativos e ajudar numa intervenção pedagógica em constante aperfeiçoamento.

Subjacentes à atual dinâmica que se vive no seio da organização escolar, surgem os cargos de gestão intermédia, nomeadamente os coordenadores de departamento curricular, com responsabilidades bem mais abrangentes, reforçadas pelo Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril, por contraponto às funções tradicionais. De referir que, aliada à função de coordenador aparece a ideia de liderança, indispensável no exercício da supervisão escolar. E porque esta ideia de liderança é importante, na atualidade, falaremos acerca das dinâmicas criadas em torno desta questão e como contribuem ou não para a existência de um melhor ensino-aprendizagem.

Para além do coordenador ser responsável por criar novas dinâmicas de mudança, promotoras de um clima de trabalho colaborativo de qualidade, propício ao desenvolvimento da escola e dos profissionais que a integram, o trabalho de coordenação visa também o sucesso educativo através do processo colaborativo.

Para clarificar o papel do coordenador de departamento curricular na escolha de manuais escolares de português de 5.º ano, e em que medida é que estes podem ser uma mais-valia na aprendizagem dos alunos, pretendemos com este estudo dar resposta a uma questão que é central no nosso trabalho: Qual é o papel do coordenador de departamento curricular na perspetiva dos diplomas legais? Esta questão levanta outras e em concreto as que passamos a enunciar: Qual será a perceção que o coordenador de departamento curricular de línguas tem relativamente ao cargo que exerce? O coordenador de departamento curricular tem um papel interventivo na escolha dos manuais escolares? De que forma se concretiza? Quais serão os

benefícios e quais os constrangimentos, na sua perspetiva? É nosso objetivo ver até que ponto o coordenador de departamento curricular sente que contribui para uma mudança efetiva na dinâmica da escola.

Após ter definido o objetivo do nosso estudo, passámos a enquadrá-lo teoricamente. Numa primeira parte (Capítulo 1), situamos a temática do nosso estudo no contexto da escola atual, e para isso evidenciamos as responsabilidades reforçadas pelas políticas educativas atuais dos líderes intermédios, designadamente ao nível da coordenação, dentro da organização escolar.

Tendo em consideração que ao desempenho do cargo de coordenador estão associadas funções de liderança, cabe ao coordenador favorecer o bom funcionamento do seu departamento. A sua ação deve nortear-se por princípios éticos de justiça e imparcialidade, em busca da motivação e de uma participação ativa do grupo que lidera. Rosa (1994); Fonseca (1998).

No contexto escolar, o conceito de liderança está impreterivelmente ligado à ação pedagógica Costa (2000), para a qual todos os intervenientes no processo educativo devem intervir. Não obstante, todos os atores educativos implicados neste processo devem participar ativamente nele. O líder escolar desempenha um papel importante ao focalizar-se nas questões educativas e pedagógicas, detém “o poder de fomentar ou reduzir as oportunidades de interação no interior das suas organizações.” Lima (2000, p. 182), visando o desenvolvimento de qualidade e o sucesso da sua organização.

Não só tentaremos mostrar que o papel do coordenador é importante nesta temática, mas, também, que é no manual escolar segundo Claudino (2001, p. 13) que descobrimos as primeiras letras, transportando-os durante a sua escolarização e lembrando-os pela vida. Embora nos confrontemos atualmente com uma panóplia de recursos educativos e didáticos cada vez mais sofisticados, em que os suportes informáticos e tecnológicos ocupam um lugar de destaque, não suscita grande controvérsia a ideia de que o manual escolar continua a ser um dos recursos de ensino mais utilizados no quotidiano educativo. Deste modo, investigar este instrumento de trabalho assume particular interesse e importância.

Tendo como objetivo estudar esta temática no Agrupamento onde exerço a minha atividade profissional, optámos por fazer um estudo de caso, considerando que queríamos circunscrever a nossa investigação a uma população pouco extensa e recolher informação *in loco*. Recorremos à entrevista semiestruturada, aplicada ao coordenador e a dois professores do departamento de línguas e a uma subsequente análise dos resultados.

O presente trabalho de investigação está organizado em quatro partes, sendo precedido por uma introdução. Na introdução procedemos a um breve enquadramento teórico e apresentámos o objetivo do nosso estudo, expondo as diversas questões que se nos colocam. Seguidamente, apresentámos a metodologia utilizada, e neste caso decidimos fazer uma investigação empírica, que segue uma metodologia de natureza qualitativa, basicamente no modo de análise

documental, uma abordagem valorizada por autores como Vala (1989), Esteves (2006), Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (2008), Bardin (2009), entre outros. A abordagem do tipo qualitativo, segundo Carmo e Ferreira (1998, p. 213), “implica estudar, compreender e explicar a situação atual do objeto de investigação.” Foi isso que fizemos.

Para finalizar esta introdução, faremos uma breve descrição de todas as partes que compõem o nosso trabalho de investigação, designadamente o “Enquadramento teórico” – **Parte I**, composta pelos **capítulos: 1** - “Uma perspetiva histórica da estrutura pedagógica da gestão intermédia”, **2** – “Supervisão e liderança ao nível das estruturas de gestão intermédia”, **3** - “Papel interventivo na escolha dos manuais escolares de português de 5.º. ano de escolaridade”, **4** - “O manual escolar como ferramenta pedagógico-didática”; **Parte II – Enquadramento normativo dos manuais escolares; Parte III - Estudo Empírico, composta pelos: Capítulo 1** – Metodologia de investigação, **Capítulo 2** – Apresentação e análise de dados; **Parte IV – Considerações Finais**, onde apresentámos as principais conclusões a retirar do estudo de caso e apontámos alguns pontos de interesse para possíveis estudos a desenvolver.

Parte I

Enquadramento teórico

Capítulo 1 - Contexto legal

1. Enquadramento teórico

Após ter definido o objetivo do nosso estudo, passámos a enquadrá-lo teoricamente. Numa primeira parte, situamos a temática do nosso estudo no contexto do papel do coordenador de departamento curricular enquadrado na supervisão pedagógica que, hoje, aparece não como sancionadora, mas pelo contrário procura trazer consenso, colaboração entre pares e dessa forma mostrar que o trabalho colaborativo é possível em várias situações. Uma delas é a participação direta e/ou indireta na escolha de manuais escolares.

A escola atual, tal como o fez outrora, assenta em legislação referente ao regime de autonomia das escolas, regulamentado pelo Decreto-Lei 75/ 20008, de 22 de abril. Existe a necessidade de estudar a temática das estruturas de orientação educativa, na qual se enquadra a figura do coordenador de departamento curricular que colabora com a direção pedagógica da escola, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos, na perspetiva da promoção da qualidade educativa. Essa estrutura visa, nomeadamente, o reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo, definidos a nível nacional, assim como o desenvolvimento de componentes curriculares da Escola através do seu Projeto Educativo.

Na mesma linha de estudo, enquadra-se o departamento curricular que constitui uma estrutura de apoio pedagógico, incumbindo-se do desenvolvimento de medidas que reforcem a articulação interdisciplinar na aplicação dos planos de estudo. Para ajudar no sucesso escolar dos alunos, o departamento coordenado pela figura do coordenador deve escolher os manuais escolares mais adequados ao público-alvo. O departamento curricular tem de apreciar e ratificar as planificações das atividades letivas elaboradas nos diversos grupos que constituem o departamento, com base nos manuais adotados e nos programas e metas curriculares para o ano escolar e por período. No caso da escola escolhida para o estudo de caso, situada no distrito de Bragança, o departamento de línguas é constituído a partir das disciplinas e áreas disciplinares existentes: português, literatura portuguesa, inglês e francês.

O coordenador exerce as funções de avaliação que lhe são atribuídas, de acordo com a legislação em vigor. Exerce outras competências que eventualmente lhe venham a ser atribuídas no âmbito do Regulamento Interno da Escola. Existem documentos importantes dentro da escola aos quais o coordenador não pode ser alheio. Eles devem regulamentar as suas funções enquanto órgão de gestão intermédia na escola. O coordenador tem documentos importantes que não pode descuidar e nesse âmbito, o quadro da atual realidade da organização escolar, prevê que o Projeto Educativo surja como um documento vértice da organização escolar, que através de uma análise e da reflexão praticada, permite uma correção sistemática, resultando numa melhoria da eficácia escolar. Para que tal aconteça, a escolha dos manuais não pode ser feita ao acaso. Ela passa por muitos parâmetros que se tornam fulcrais no processo de seleção, tal como é indicado pela

legislação de referência: Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto; Decreto-Lei n.º 5/2014, de 14 de janeiro; Despacho n.º 11421/2014, de 11 de setembro; Despacho n.º 15717/2014, de 30 de dezembro; Despacho n.º 4734-A/2015, de 7 de maio; Despacho n.º 10590/2015, de 23 de setembro; Circular n.º S-DGE/2016/1421 (DSDC/DMDDE).

A reflexão, fonte de mudança e de aprendizagem do professor Alarcão (2003), surge como uma palavra crucial, basilar à melhoria da qualidade/ eficácia escolar e ao próprio desenvolvimento profissional, o qual se processa ao longo de toda a vida, através de processos interativos Day (1993); Thurler (1996), Mestre (2002); Hargreaves (2004); Herdeiro e Silva (2008) e em equipa, na colegialidade Veiga Simão (2009). Por oposição ao trabalho individualista do professor, propõe-se o profissional com responsabilidades de trabalho colaborativo e de partilha, através de trocas de experiências, assente em reflexões comuns sobre as práticas docentes. É isso que acontece quando os professores são nomeados, em equipa, para fazerem a seleção dos manuais escolares que serão adotados pela escola. Todavia, considerando que a escola tem estado no centro das atenções e, apesar de diversos autores apontarem para os benefícios do trabalho em equipa, não tem existido, segundo Lima (2002, p. 183), em Portugal, a “tradição de práticas associativas docentes, dentro das escolas”, o que acaba por inibir o crescimento intelectual dos docentes. Devido ao aumento de volume de trabalho nas escolas, Nóvoa (1999) já apontara diversos fatores inibidores do trabalho em equipa, designadamente a falta de disponibilidade horária e as práticas já instituídas. Acontece, por vezes, quando o coordenador designa as equipas que têm que avaliar os manuais escolares com equidade, que não dispõem de horário conjunto para fazer esse trabalho e por isso remetem as reuniões para tempos extraescola. Os professores têm que disponibilizar o seu tempo pessoal para o efeito e simultaneamente, devido ao contexto profissional das próprias organizações escolares pode favorecer o isolamento destes Jesus (2000), Lima (2002), em vez de permitir tornar-se um espaço de formação, onde os processos interativos são incentivados e promovidos, quer pela direção da escola, quer pelos coordenadores, nomeadamente os coordenadores dos departamentos curriculares.

Numa segunda parte, quisemos colocar em relevo as responsabilidades reforçadas pelas políticas educativas atuais dos líderes intermédios, designadamente ao nível da coordenação, dentro da organização escolar. Tendo em consideração que ao desempenho do cargo de coordenador/supervisor estão associadas funções de liderança, cabe ao coordenador/supervisor favorecer a colegialidade docente no seio do seu departamento. A sua ação deve nortear-se por princípios éticos de justiça e imparcialidade, em busca da motivação e de uma participação ativa do grupo que lidera. Rosa (1994); Fonseca (1998). No contexto escolar, o conceito de liderança está impreterivelmente ligado à ação pedagógica Costa (2000), para a qual todos os intervenientes no processo educativo devem intervir. Não obstante todos os atores educativos implicados deverem participar ativamente neste processo, o coordenador de departamento

curricular desempenha um papel importante, na medida que, ao focalizar-se na reflexão comum sobre as práticas docentes no seu departamento, pode ajudar a melhorar o ensino-aprendizagem.

Tomando como referência a amostra do papel desempenhado por um coordenador do departamento curricular de línguas de uma escola do distrito de Bragança e depois de ter identificado o problema: Qual é o papel do coordenador de departamento curricular na escolha de manuais escolares? cujo título é O papel do coordenador de departamento curricular na escolha dos manuais escolares de português de 5º ano: estudo de caso, e tendo como objetivos: - Compreender o processo que leva à escolha dos manuais escolares; - Identificar na legislação as competências do coordenador de departamento curricular nos manuais escolares. Foram feitas entrevistas com a finalidade de estudar o caso como decorreu o processo de avaliação dos manuais escolares e qual foi o adotado para o ano letivo de 2016/2017.

1.1. Objetivos / Questões de investigação

A investigação em educação está centrada na procura de respostas a questões problemáticas. "A contextualização do problema coincide com uma resenha bem fundamentada do estado da arte sobre as questões respeitantes ao objeto de estudo" Lima & Pacheco (2006, p. 15). Vários autores consideram a revisão da literatura, como um dos caminhos mais adequados para orientar o investigador a definir o seu problema de estudo, desenvolver e interpretar os resultados do seu estudo. Assim, como refere Alves–Mazzotti, Lima & Pacheco (2006, p. 30), a revisão da literatura servirá "dois aspetos básicos: a) a contextualização do problema dentro da área de estudo; e b) análise do referencial teórico".

O coordenador de departamento tem uma grande responsabilidade na escola, não só porque faz parte da principal estrutura de gestão intermédia responsável pela gestão e supervisão pedagógica, mas também porque é dele que dependerá, em grande medida, o sucesso do Projeto Educativo. Como em todas as profissões, dentro e fora da mesma, o coordenador pode ser alvo de trabalho em demasia. Mas, por outro lado, também pode causar alguma perplexidade, pelo facto de perante tamanha responsabilidade, o coordenador gostar do poder de decisão que tem no seio escolar, nomeadamente no seu departamento. Ele compromete-se a ele próprio e a todos os elementos do seu departamento, a seguir as diretrizes definidas pela escola, que obedecem a normativos emanados pelo Ministério da educação.

Tendo em vista a reflexão teórica prévia, esta investigação tem como objetivo geral compreender as práticas de liderança do coordenador de departamento curricular, em que sentido e de que forma promove as interações entre os membros constituintes do departamento e qual o seu contributo enquanto canal de comunicação entre os seus elementos. Procurámos, ainda, saber como é que o coordenador de departamento poderá motivar os seus pares para

alcançar as metas e promover a melhoria da qualidade do ensino e apurar, também, se tem um papel ativo ou pouco interventivo na escolha de manuais escolares, neste caso, em concreto, o de português de 5.º ano de escolaridade. Considerámos muito importante, todos os anos, continuar uma reflexão séria sobre esta temática, envolvendo vários intervenientes (autores, editores, investigadores, professores, alunos, pais e entidades avaliadoras e certificadoras), de modo a desenvolver argumentos críticos construtivos, que venham a melhorar os mais diversos aspetos da produção dos manuais escolares num sentido tão amplo quanto possível. Pretendemos entender o papel da adoção de manuais de português de 5.º ano tendo por base manuais já avaliados e certificados, muitos deles com valor técnico de excelência. Esta análise feita no ano escolar de 2016/17 mostra uma franja da realidade portuguesa da atualidade em pleno século XXI.

Este é o nosso estudo de caso e é neste contexto, que nos propusemos realizar um estudo com os seguintes objetivos específicos:

- Analisar o papel e as funções do coordenador de departamento curricular na perspetiva dos diplomas legais;
- Qual é o papel do coordenador de departamento curricular de línguas na escolha e adoção de manuais escolares de português de 5.º ano;
- Conhecer a opinião dos docentes e do próprio coordenador acerca do processo de escolha do coordenador de departamento curricular;
- Compreender como o coordenador de departamento consegue dinamizar os restantes professores para o alcance dos objetivos delineados;
- Relacionar as funções praticadas com os padrões subordinados à liderança do coordenador;
- Identificar eventuais constrangimentos sentidos pelo coordenador de departamento no exercício da sua função;
- Relacionar as funções praticadas com os padrões subordinados à sua liderança;

De acordo com a contextualização da problemática que pretendemos abordar, o nosso estudo procurou responder às seguintes questões:

Questão geral:

- Qual é o papel do coordenador de departamento curricular na escolha de manuais escolares de português de 5.º ano.

Questões específicas:

1 - Que funções e papéis desempenham, atualmente, os coordenadores de departamento?

2 - Que perceções têm os docentes do departamento de línguas e o próprio coordenador sobre o processo de seleção do coordenador de departamento?

3 - Que dificuldades se colocam aos coordenadores para um maior desenvolvimento do seu papel?

4 - Em que medida é que o coordenador participa na escolha de manuais escolares?

Todas estas questões surgem a partir da necessidade de entender o quão importante é, que todos os anos, continuar uma reflexão séria sobre a temática da escolha de manuais escolares, envolvendo vários intervenientes (autores, editores, investigadores, professores, alunos, pais e entidades avaliadoras e certificadoras). Deste modo podem desenvolver-se argumentos críticos construtivos que, no nosso entender, venham a melhorar os mais diversos aspetos da produção dos manuais escolares num sentido tão amplo quanto possível. Pretendemos entender o papel da adoção de manuais de português de 5.º ano tendo por base manuais já avaliados e certificados, muitos deles com valor técnico de excelência. Esta análise feita no ano escolar de 2016/17 mostra uma franja da realidade portuguesa da atualidade em pleno século XXI.

Capítulo 1 - Contexto legal

Após a Revolução do 25 de abril de 1974 foram introduzidas alterações significativas na organização e gestão das escolas. Assim, neste capítulo, vamos apresentar sucintamente as alterações mais significativas verificadas na organização e funcionamento dos grupos disciplinares, substituídos mais tarde pelos departamentos curriculares considerados estruturas de orientação educativa e de gestão intermédia. Mencionaremos também as funções do delegado de grupo e as competências do coordenador de departamento curricular.

1.1. Uma perspetiva histórica da estrutura pedagógica da gestão intermédia

Segundo Delgado e Martins (2002, p.7) “Os fenómenos sociais, nos quais se incluem os educativos, ocorrem num tempo histórico e numa época específica, sofrendo a influência dessas características e da evolução histórica que as gerou, são determinados por uma multiplicidade de elementos encadeados e são construídos e interpretados, quer pelo sujeito, quer pelo sujeito que os analisa”, pelo que “a formulação e definição de conceitos como democraticidade, participação, eficácia e liderança, autonomia e regulação, não são independentes do contexto histórico, político, social ou pedagógico em que ocorrem” .

Foi nesta perspetiva que optámos por referir as principais mudanças sentidas nos cargos de gestão intermédia ao longo das diversas políticas da educação em Portugal. Tendo por base os vários modelos de gestão, pretendemos realçar as características específicas que subsistem no desempenho dos cargos de gestão intermédia, nomeadamente, o cargo de coordenador de departamento curricular.

1.1.1. A estrutura pedagógica antes da gestão democrática

A primeira referência a este assunto, em termos históricos aparece no ano de 1917, com o Decreto n.º 3 091, de 17 de abril. É com este decreto, nos seus artigos 313º e 314º, que surge, pela primeira vez, a conceção de grupos disciplinares. De facto, o Ministério de Instrução Pública regulamenta as disposições sobre o ensino secundário e cria o conselho de professores por disciplina. Este conselho é presidido por um professor efetivo, escolhido pelo reitor, e tem como função a decisão das metodologias a aplicar no ensino da disciplina, na preparação dos exames e na escolha dos manuais.

Em 1918, com o Decreto nº 4999, de 12 de setembro, reitera-se a estrutura pedagógica do conselho de professores por disciplina, alterado, somente, na questão de nomeação, uma vez que deixa de ser feita pelo reitor, para passar a ser um cargo atribuído por antiguidade.

Em 1928, no Decreto nº 15 948, de 12 de setembro, no seu preâmbulo, é mencionado, pelo legislador, que “são abolidos os conselhos de professores por secção de disciplinas, de cujo funcionamento a experiência manifesta não terem sido recolhidos benefícios apreciáveis”. Assim, por ineficácia do mesmo, o conselho de professores foi extinto e, conseqüentemente, as suas funções foram atribuídas ao Conselho Escolar constituído por todos os professores efetivos da escola. Doravante, este órgão trata, como refere no artigo 5º, de “assuntos de carácter estritamente pedagógico, nomeadamente os que respeitem ao estado e rendimento do ensino em todas as classes, aos métodos adotados em todas as disciplinas e à prática do ensino de classe” apresentados pelo reitor.

Duas décadas depois, em 1948, com o Decreto nº 37 029, de 25 de agosto, que regulamenta o Ensino Profissional, Industrial e Comercial, aparece, então, a figura do delegado que desempenha o cargo de “colaborador” do diretor, uma vez que, e de acordo com o mencionado no Capítulo VIII – Art.º 98º, “A superintendência pedagógica, disciplinar e administrativa de cada escola cabe ao diretor, coadjuvado, nos termos do presente Estatuto, pelo subdirector, pelos directores de curso, pelo professor secretário ou chefe de secretaria e pelos professores delegados”. É então concedido ao diretor da escola, como refere o artigo 114º, a hipótese de designar um delegado para cada grupo de disciplinas, cujas funções incidam na organização das provas de frequência e de exames, na coordenação e orientação de outros professores da disciplina e na supervisão da prática pedagógica. Para além disso, o diretor pode nomear os professores delegados, de entre os seus professores efetivos, adjuntos ou auxiliares de grupo que lecionassem a disciplina. Ainda neste diploma, a noção de profissionalidade surge, também pela primeira vez, quando é mencionado, no artigo 228º, que este professor “efetivo, adjunto ou auxiliar”, para se candidatar e ser admitido, tinha de ser titular de formação pedagógica e de um estágio de dois anos.

Vinte e cinco anos depois, em 1973, com o Decreto-Lei (DL) nº 102, de 13 de março, de

Veiga Simão, o cargo de professor delegado é generalizado aos outros níveis de ensino, como refere no seu artigo 5º, “é extensivo aos liceus e escolas preparatórias o cargo de professor-delegado já existente nas escolas técnicas secundárias”. O cargo de professor delegado está sujeito a uma nomeação, da responsabilidade do diretor da escola e as suas funções remetem para a orientação e coordenação do ensino da disciplina. Este diploma decreta, ainda, a atribuição de uma gratificação de 500\$00, durante dez meses.

Em 25 de julho de 1973, a Lei n.º 5 visa estabelecer um novo quadro geral do sistema educativo e introduz, pela primeira vez, o conceito de democratização. No entanto, a conhecida “Reforma Veiga Simão” não chega a ser implementada, devido ao golpe militar de 25 de abril de 1974.

1.2. De uma gestão democrática a um regime de autonomia, nos estabelecimentos públicos de educação: o papel do coordenador de departamento curricular

A partir de 1974, com a Revolução do 25 de abril, o sistema educativo foi alvo de várias mudanças. Com efeito e tomando como referência Delgado e Martins (2002, pp.13-14) “O sistema educativo e a vida das escolas sentiram, de forma marcante, as consequências das contradições em que o processo revolucionário foi fértil. Legislação diversa foi publicada até à entrada em vigor do DL n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, que consolidou o modelo político na “gestão democrática” iniciado com o “25 de Abril”. Assistimos então a uma época conturbada na educação, repleta de diplomas, e a um marco na história da administração e gestão da escola pública em Portugal.

Após o denominado período revolucionário, em que assistimos ao afastamento de diretores e à sua substituição por órgãos colegiais, à possibilidade dos professores, alunos e funcionários participarem mais ativamente na escola, ao recurso a assembleias gerais e, especialmente, a plenários de professores que, segundo Lima (2006, p.12) foram “estes, em muitos casos, os verdadeiros órgãos de direção escolar”, surge o DL n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, numa tentativa de estatuir um modelo de estruturas democráticas em todos os estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário e garantir as indispensáveis condições de eficácia no funcionamento das escolas. Lima (2006, p.13) refere que, neste diploma, o governo “no sentido de procurar estancar as práticas autonómicas, tentando proceder a uma normalização precoce do governo das escolas”, decretou um “modelo de gestão” uniforme, baseado na criação de três órgãos (conselhos diretivo, pedagógico e administrativo).

Neste DL, que regulamenta estes órgãos, não se faz referência explícita a qualquer órgão de gestão intermédia. Contudo, realçamos que o conselho pedagógico (CP) é constituído por

representantes dos docentes e dos alunos do estabelecimento, sendo a sua representação regulada por despacho ministerial. Compete-lhe exercer as funções que são atribuídas aos conselhos escolares e disciplinares dos estabelecimentos dos ensinos preparatório e secundário, já que estes foram suprimidos. Apesar de aprovada, esta legislação não foi cumprida.

Em 1976, o DL n.º 769-A, em 23 de outubro, no seu texto introdutório, considera que “o vazio legal criado pelo não cumprimento do DL n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro, que impunha a sua própria revisão até 31 de Agosto de 1975, provocou prejuízos incalculáveis”. Desta forma, este novo decreto veio explicar e alterar competências para “(...) lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar”.

Por conseguinte, o DL n.º 769-A/76, de 23 de outubro, estatui, pela primeira vez, a “gestão democrática” das escolas públicas dos ensinos básicos e secundário e, nestes termos, define a organização da escola em torno de três órgãos com regras de constituição, de eleição e competências próprias. Este normativo foi um modelo de referência para a gestão escolar em Portugal, marcando profundamente a cultura organizacional das escolas. Manteve-se em vigor durante quinze anos.

Deste diploma, convém destacar que o conselho pedagógico é constituído, além do presidente do conselho diretivo, “por um professor delegado de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade e por delegados dos alunos, um por cada ano” (artigo 22º) cabendo-lhe “a orientação pedagógica do estabelecimento de ensino, promovendo a cooperação entre todos os membros da escola, de modo a garantir adequado nível de ensino e conveniente formação dos alunos.” (artigo 24º), o delegado de grupo é eleito pelos pares (artigo 25º) e a “responsabilidade perante o conselho directivo, pelo património que lhe esteja confiado” (artigo 29º). Verificámos, assim, que este diploma veio atribuir alguns requisitos ao delegado de grupo, para o exercício do cargo, tais como a competência de orientar os trabalhos dos docentes de grupo, dinamizar a ação educativa e coordenar e organizar as atividades pedagógicas. Destacamos, ainda, o facto de se “lançar as bases de uma gestão” de atribuição de responsabilidades, na pessoa do delegado de grupo de disciplina.

Lemos (1997) assinala que “O modelo de 76 criou um conselho pedagógico com competências na área da orientação educativa e de coordenação pedagógica. (...) Relevam as mesmas das estruturas de gestão intermédia, das quais se destaca a criação de departamentos curriculares, que parece visar uma maior coesão curricular. (...) Isto tem especial significado porque revela uma mudança na organização dos professores e os respetivos papéis nas escolas” (p. 265). A este propósito, começa a delinear-se uma linha conducente à noção de uma estrutura de gestão intermédia, em que se criaram estruturas específicas, “departamentos curriculares”, com funções apropriadas aos cargos desempenhados. É importante que se defina, mais claramente, os papéis que os professores detêm na escola para o bom funcionamento da mesma.

Consequentemente, o DL n.º 769-A/76, de 23 de outubro, no seu artigo 56º, remete para a publicação de uma portaria que visa regulamentar o funcionamento interno do conselho pedagógico. Tal viria a acontecer, um ano depois, com a portaria n.º 679/77, de 8 de novembro, a qual aprova o Regulamento de funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário. Nesta portaria, é dada ao conselho pedagógico, no ponto 3, a tarefa da “orientação pedagógica do estabelecimento de ensino promovendo a cooperação entre os elementos docentes e discentes, de modo a garantir adequado nível de aprendizagem e conveniente formação dos alunos”.

No ponto 7, é mencionado que os conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade são considerados “órgão de apoio ao conselho pedagógico”. É também instituído que os conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade são constituídos pelos respetivos docentes e presididos pelo professor delegado. O professor delegado eleito de entre os pares entra em função a partir do dia 1 de setembro de cada ano e os professores nomeados entram em função imediatamente após a nomeação pelo conselho diretivo. O professor delegado tem assento no supracitado CP e é determinante na tomada de decisão e na comunicação da mesma aos restantes membros da escola. O regulamento refere ainda que “o professor delegado será, em cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, o dinamizador da ação educativa (ponto 7.1.8) e o critério de escolha do professor delegado eleito deve basear-se na formação científica e pedagógica e espírito de iniciativa, capacidade de organização e de coordenação das atividades pedagógicas (ponto 7.1.9)”.

Ao delegado, como representante do grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, no conselho pedagógico, são-lhe atribuídas as seguintes funções (ponto 7.1.10):

- a) Participar nas reuniões do conselho pedagógico ou em quaisquer outras para que seja convocado pelos serviços do Ministério;
- b) Convocar reuniões ordinárias do conselho de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade;
- c) Propor ao presidente do conselho diretivo a realização de reuniões extraordinárias;
- d) Transmitir ao conselho pedagógico as recomendações do conselho de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade;
- e) Comunicar ao conselho diretivo as faltas dos docentes às reuniões de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade;
- f) Transmitir ao grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade as diretivas pedagógicas recebidas. (Ministério da Educação Científica, 1977, p. 2667)

E, para além das funções referidas anteriormente, ao delegado como representante do grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, compete (ponto 7.1.11):

- a) Orientar e coordenar a acção pedagógica de todos os professores do grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade:

- 1) No trabalho de permanente atualização científica e pedagógica;
- 2) Na análise crítica dos programas;
- 3) Na planificação das atividades escolares;
- 4) No estudo e aplicação dos processos e critérios de avaliação;
- 5) No apoio e esclarecimento prestados aos professores menos experientes;
- 6) Na racionalização do trabalho docente, procedendo conjuntamente com os outros professores à escolha e classificação de material didático e à organização de dossiers de documentação; (Ministério da Educação Científica, 1977, p. 2667 e p. 2668)

Verificamos com esta portaria que, pela primeira vez, são definidas, pela tutela, as funções e as competências específicas do professor delegado de grupo. Realçamos, ainda, que este era eleito democraticamente pelos seus pares e que a sua escolha dependia da sua formação científica e pedagógica e de um conjunto de qualidades pessoais. Ou seja, o delegado de grupo tinha de possuir capacidade de organização e de coordenação das atividades pedagógicas. Assim, podemos também depreender que os docentes, com este normativo, eram responsabilizados pela escolha do delegado de grupo e, desta forma, comprometiam-se na orgânica da escola.

Em 1979, com o DL n.º 519-T1, de 29 de Dezembro, surgem os contratos plurianuais dos docentes, com a duração mínima de dois anos, fazendo referência à profissionalização em exercício. Com a existência de delegados à profissionalização, decorrem novas atribuições para os conselhos pedagógicos e, inerentemente, ao delegado de grupo, subgrupo ou disciplina. Tal situação levou a que fossem alterados os artigos 22º a 29º e 31º do DL n.º 769/76, de 23 de outubro, no que se refere à constituição e às funções do conselho pedagógico. Estas funções passaram a ter uma nova regulamentação, a qual consta do DL n.º 376/80, de 12 de setembro.

Consequentemente, surge a portaria nº 970/80, de 12 de novembro que altera e revoga o Regulamento de funcionamento dos conselhos pedagógicos aprovado pela portaria nº 679/77, de 8 de novembro, exceto no que diz respeito aos pontos relacionados com matéria disciplinar. Verificamos, então, neste diploma, novas atribuições e responsabilidades ao cargo desempenhado pelo delegado de grupo, subgrupo ou disciplina. Ao delegado de grupo, subgrupo ou disciplina são atribuições fundamentais:

34.1 - Representar os professores no conselho pedagógico.

34.2 - Orientar e coordenar a atuação pedagógica dos professores, tendo em vista a sua formação contínua.

34.3 - Acompanhar a profissionalização em exercício. (Ministério da Educação e Ciência, 1980, p. 3848)

No cumprimento das atribuições referidas no número anterior, pertence ao delegado, como representante dos professores no conselho pedagógico, apresentar as recomendações e

sugestões dos conselhos de grupo, subgrupo ou disciplina e transmitir a estes as orientações do CP. Desta forma, no exercício das suas atribuições como orientador e coordenador da atuação pedagógica dos professores do grupo, subgrupo ou disciplina, compete ao delegado:

36.1 - Estimular a criação de condições que favoreçam a formação contínua dos docentes.

36.2 - Coordenar a planificação das atividades pedagógicas.

36.3 - Apoiar e enquadrar os professores menos experientes.

36.4 - Assegurar uma participação efetiva na análise e crítica da orientação pedagógica, nomeadamente, no que se refere a programas, métodos, organização curricular e processos e critérios de avaliação do trabalho realizado por docentes e discentes. (Ministério da Educação e Ciência, 1980, p. 3848)

As suas atribuições como acompanhante da formação em exercício, são de:

37.1 - Apoiar o(s) profissionalizando(s) na elaboração do seu plano individual de trabalho de modo a favorecer o seu processo de formação.

37.2 - Colaborar com os conselhos pedagógicos da escola e das escolas da zona ou subzona e as equipas de apoio pedagógico, no sentido de assegurar as condições de execução do plano de formação que vier a ser definido. (Ministério da Educação e Ciência, 1980, p. 3848)

Serão considerados como requisitos desejáveis para o desempenho do cargo de delegado:

42.1 - Prática docente como profissionalizado.

42.2 - Disponibilidade para a relação pessoal e grupal.

42.3 - Espírito de iniciativa e de dinamização da ação educativa.

42.4 - Capacidade de organização e coordenação das atividades pedagógicas. (Ministério da Educação e Ciência, 1980, p. 3849)

Os delegados de grupo, subgrupo ou disciplina devem ser eleitos até 20 de setembro (ponto 48), por um período de dois anos se forem professores profissionalizados ou dos quadros e por um ano se forem professores provisórios apenas portadores de habilitação própria (ponto 49).

O ponto 52 menciona que existirá representante dos grupos, subgrupos ou disciplinas em qualquer das seguintes situações:

- a) Não havendo profissionalização em exercício, o número de professores for inferior a 3;
- b) Havendo profissionalização em exercício, não exista delegado.

Serão designados pelo conselho diretivo, sob parecer do conselho de grupo, subgrupo ou disciplina, até 15 de outubro, de entre professores portadores, pelo menos, de habilitação própria (ponto 53). Os representantes de grupo, subgrupo ou disciplina terão direito a uma redução de serviço letivo de duas horas semanais (ponto 54).

Esta portaria apresenta mudanças consideráveis para o desempenho do cargo de delegado de grupo. De facto, os professores delegados de cada grupo, subgrupo ou disciplina são eleitos, por períodos renováveis de dois anos escolares, pelos respetivos docentes, sendo obrigatoriamente professores dos quadros ou profissionalizados não efetivos. Em caso de inexequibilidade do disposto anteriormente, competirá ao conselho diretivo a designação, por um ano, dos professores delegados de entre os professores provisórios com habilitação própria, ouvidos os respetivos conselhos de grupo, subgrupo ou disciplina. Estes têm, pela primeira vez, uma redução na sua componente letiva. Por fim, a escolha do delegado de grupo está sujeita à prática docente como profissionalizado, à sua disponibilidade para a relação pessoal e grupal, ao seu espírito de iniciativa e de dinamização da ação educativa e, ainda, à sua capacidade de organização e coordenação das atividades pedagógicas. Inferimos que se antevê que o delegado de grupo tenha uma maior responsabilidade com os docentes, uma vez que detém um papel fundamental na orientação e coordenação da atuação pedagógica dos professores, tendo em vista a sua formação contínua, e no acompanhamento da profissionalização em exercício. Com esta conjetura, pretende-se uma melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Seis anos depois, volta a surgir um novo diploma, o DL n.º 211-B/86, de 31 de julho, que revoga o seu antecessor, o DL n.º 376/80, de 12 de setembro, bem como a portaria n.º 970/80, de 12 de novembro. Este novo diploma considera que “face à realidade escolar actual, o regulamento de funcionamento dos conselhos pedagógicos e dos seus órgãos de apoio nas escolas de ensino preparatório e secundário, mostra-se desajustado”. Assim, há que adaptar, comprometendo “o conselho pedagógico na formação dos docentes, facultando os meios que permitam uma acção dinamizadora e um carácter mais participativo no âmbito da formação e da gestão pedagógica das escolas e promovendo com eficácia a interacção escolacomunidade envolvente”.

Realçamos, deste modo, que o conselho pedagógico é o órgão próprio da gestão das escolas preparatórias e secundárias, no domínio da orientação e coordenação pedagógicas (ponto 1). Faz parte deste conselho o professor delegado de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade (ponto 2) que entrará em exercício de funções, até 20 de setembro (ponto 7.1), e os representantes dos grupos, subgrupos, disciplinas ou especialidades em que não há delegados, imediatamente após a sua designação (ponto 7.3). Qualquer que seja o regime de funcionamento do conselho pedagógico, haverá sempre uma secção de formação em que são parte integrante os delegados de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, caso haja professores a realizar a formação em serviço (ponto 26). Para o desempenho das competências que lhe são confiadas, o delegado deverá reunir os seguintes requisitos (ponto 39):

Prática docente como profissionalizado; Reconhecida atualização no domínio científico da área disciplinar respetiva; Conhecimentos dos fundamentos e teorias básicas no domínio das

ciências da educação; Espírito de iniciativa e dinamização da ação educativa; Recetividade à mudança e ao progresso das ciências das novas tecnologias; Capacidade de relacionamento pessoal e grupal, com vista à criação do espírito de permanente cooperação entre os elementos do grupo; Capacidade de organização e coordenação das atividades pedagógicas; Capacidade de promover e estimular uma permanente autoformação de cada um dos elementos do grupo; Flexibilidade, decisão e abertura à crítica. (Ministério da Educação e Cultura, 1986, p. 1906-(14))

São atribuições fundamentais do delegado de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade:

40.1 - A representação dos respetivos professores no conselho pedagógico;

40.2 - A orientação e coordenação da atuação pedagógica dos professores do grupo, tendo em vista a sua formação contínua;

40.3 - A direção das instalações próprias ou adstritas ao respetivo grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, sempre que se justifique, mediante proposta do respetivo conselho diretivo a homologar pela direção-geral pedagógica competente sob parecer da Direção-Geral dos Equipamentos Educativos, e cujas funções são:

40.3.1 - Organizar o inventário do material existente na instalação e mantê-lo atualizado;

40.3.2 - Zelar pela conservação da instalação e do respetivo material, bem como pelo seu eficaz funcionamento;

40.3.3 - Planificar em conjunto com os professores do grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, o modo de utilização das instalações e do material disponível;

40.3.4 - Propor, ouvidos os professores do grupo, subgrupo disciplina ou especialidade, a aquisição de novo material e equipamento.

41 - Consideram-se como instalações próprias ou adstritas a um grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, designadamente, as seguintes: instalações desportivas, laboratórios, instalações de trabalhos manuais, instalações de trabalhos oficinais e bibliotecas. (Ministério da Educação e Cultura, 1986, p. 1906-(14))

Compete ao delegado, como representante dos professores no conselho pedagógico, apresentar recomendações e sugestões dos conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, e transmitir a estes as orientações do conselho pedagógico (ponto 42). Como orientador e coordenador da atuação pedagógica dos professores do grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, compete ao delegado (ponto 43):

43.1 - Estimular a criação de condições que favoreçam a formação contínua dos professores;

43.2 - Coordenar a planificação das atividades pedagógicas;

43.3 - Promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do grupo,

numa perspetiva de mútuo enriquecimento;

43.4 - Apoiar e enquadrar os professores menos experientes;

43.5 - Assegurar uma participação efetiva na análise e crítica da orientação pedagógica, nomeadamente no que se refere a programas, métodos, organização curricular e processos e critérios de avaliação do trabalho realizado por docentes e discentes.

(Ministério da Educação e Cultura, 1986, p. 1906-(15))

O delegado será eleito pelo conselho de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade de entre os professores com habilitação profissional, desde que subsista um mínimo de três professores no grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade (ponto 44), por um período de dois anos, se for professor profissionalizado, e por um ano, se for portador apenas de habilitação própria (ponto 47.1), sendo o cargo de delegado de aceitação obrigatória (ponto 47.3). Os delegados de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade terão direito às reduções de serviço letivo consoante o número de professores do respetivo grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade (ponto 49). Existirá representante de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade quando o número de professores for inferior a três (ponto 51).

Com este Decreto-Lei, o delegado ou representante de grupo continua a ser eleito pelos seus pares, com um tempo de permanência idêntico, continuando a existir, na componente letiva, uma redução. No entanto, difere consoante o número de docentes pertencentes ao grupo. Realça-se que o cargo é de aceitação obrigatória e que, para o desempenho desta função, acrescem-se mais alguns requisitos importantes e específicos. Ou seja, o delegado deve ter prática docente como profissionalizado, uma reconhecida atualização no domínio científico da área disciplinar respetiva, conhecimentos dos fundamentos e teorias básicas no domínio das ciências da educação, um espírito de iniciativa e dinamização da ação educativa, uma receptividade à mudança e ao progresso das ciências das novas tecnologias, uma capacidade de relacionamento pessoal e grupal, com vista à criação do espírito de permanente cooperação entre os elementos do grupo, uma capacidade de organização e coordenação das atividades pedagógicas, uma capacidade de promover e estimular uma permanente autoformação de cada um dos elementos do grupo e uma flexibilidade, decisão e abertura à crítica.

Desta análise, verificamos que, ao delegado, lhe são exigidos requisitos de maior relevo, como possuir um espírito aberto às mudanças, ter uma ação dinamizadora e participativa no âmbito da formação e promover uma permanente interação entre a escola e a comunidade. Deduzimos que o cargo de delegado é, cada vez mais, revelador de grande responsabilidade.

No artigo 45º, da lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, é reforçada a gestão democrática nas escolas ao referir-se que “em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação e ensino a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino”.

Neste pressuposto, o DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro, revoga o DL n.º 211-B/86, e estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e as do ensino secundário. A autonomia da escola desenvolve-se nos planos cultural, pedagógico e administrativo. Com esta linha de orientação, surge o Despacho 8/SERE/89, de 8 de fevereiro, em que estabelece aos conselhos pedagógicos e aos seus órgãos de apoio modificações pontuais, que visam conferir-lhes mais eficácia e representatividade.

Por conseguinte, neste diploma é definido o perfil do delegado, determinando no seu ponto 20 que este “deverá ser um professor portador de habilitação própria, de preferência profissionalizado, escolhido pela sua competência científica e pedagógica, bem como pela sua capacidade de relacionamento e liderança”. Salientamos que, neste normativo, são atribuições do delegado de grupo a representação dos professores no conselho pedagógico e a orientação e coordenação pedagógica (ponto 21). O mesmo normativo reforça o papel de delegado como supervisor das práticas educativas e pedagógicas (ponto 22).

Neste despacho, destacamos que o papel de líder intermédio é inerente ao perfil do delegado, uma vez que é definido que é ele o intermediário entre o conselho pedagógico e os docentes do grupo, pois atua “como transmissor entre este órgão e o grupo” (ponto 21) e é evidenciada, pela primeira vez, a importância dada ao facto do delegado possuir qualidades de liderança.

Dois anos mais tarde, surge um novo regime jurídico de direção, administração e gestão, em regime de experiência pedagógica, em cerca de meia centena de escolas e áreas escolares do país, que visa concretizar os princípios de representatividade, de democraticidade, e de integração comunitária - o DL n.º 172/91, de 10 de maio, que revoga o DL n.º 769-A/76, de 23 de outubro. Neste normativo, é alterada, mais uma vez, a composição do conselho pedagógico, uma vez que surgem o departamento curricular e o chefe de departamento curricular como seus colaboradores. Ao departamento curricular pertencem todos os professores que lecionem a mesma disciplina ou área disciplinar, ou que façam parte do mesmo grupo de docência (artigo 37º). O chefe de departamento curricular é eleito de entre os docentes que pertencem ao departamento (artigo 38º). É também referido, neste Decreto, que deverão ser definidas as competências específicas dos órgãos e das estruturas de orientação educativa e que serão objeto de regulamentação por portaria do Ministério da Educação.

Assim, com a Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro, são estabelecidas, pelo Governo, as competências específicas das estruturas de orientação educativa, omissas no DL n.º 172/91, do departamento curricular (artigo 3º), do chefe de departamento curricular (artigo 4º), do delegado de disciplina (artigo 6º) e do conselho de delegados de disciplina (artigo 7º). No que se refere ao chefe de departamento curricular, este deve, preferencialmente, ser profissionalizado, ser detentor de competência pedagógica e científica, bem como de capacidade de relacionamento e liderança, e ser possuidor de certas competências, das quais

salientamos as seguintes:

- a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do respetivo departamento;
- b) Assegurar a articulação entre o departamento e as restantes estruturas de orientação educativa, nomeadamente, na análise e desenvolvimento de medidas de orientação pedagógica;
- c) Apresentar ao conselho pedagógico propostas de agrupamentos flexíveis de tempos letivos semanais para as diferentes disciplinas;
- d) Assegurar a participação do departamento na elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo da escola, bem como do plano de atividades e do regulamento interno do estabelecimento;
- e) Estimular a cooperação com outras escolas da região no que se refere à partilha de recursos e à dinamização de projetos de inovação pedagógica;
- f) Promover a articulação entre a formação inicial e a formação contínua dos professores do departamento;
- g) Colaborar com as estruturas de formação contínua na identificação das necessidades de formação dos professores do departamento;
- h) Propor ao conselho pedagógico, ouvido o conselho de delegados, a designação dos professores responsáveis pelo acompanhamento da profissionalização em serviço, dos orientadores de prática pedagógica das licenciaturas em ensino e do ramo de formação educacional, bem com dos professores cooperantes na formação inicial;
- i) Assegurar a articulação com o conselho de delegados de disciplina e os órgãos de direcção da escola no que se refere à avaliação do desempenho global dos docentes do departamento;
- j) Promover medidas de planificação e avaliação das atividades do departamento;
- k) Apresentar ao diretor executivo, até 30 de Junho de cada ano, um relatório das atividades desenvolvidas. (Ministério da Educação, 1992, p. 4507)

Esta portaria faz uma referência, mais expressa, do cargo de chefe de departamento, mais tarde designado coordenador. Mantém, no entanto, a figura do delegado de disciplina e insere o conselho de delegados de disciplinas. Verificamos, ainda, que o departamento curricular constitui a estrutura de apoio ao conselho pedagógico, a quem compete especialmente o desenvolvimento de medidas que reforcem a articulação interdisciplinar. O chefe de departamento continua a ser o elo de ligação entre o departamento e as restantes estruturas de orientação educativa e é o transmissor das decisões tomadas em conselho pedagógico. O delegado de disciplina é a estrutura de apoio ao chefe de departamento curricular em questões específicas da respetiva disciplina e o conselho de delegados de disciplina é a estrutura de apoio ao departamento curricular.

Em 1998, o DL n.º.115-A, de 4 de maio, revoga o DL n.º 769-A/76 e o DL n.º. 172/91 e

veio aprovar o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, bem como os respetivos agrupamentos, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação. Assim, com este decreto, a autonomia estabelece “um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia-a-dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa”. Deste modo, favorece-se a liderança das escolas e a estabilidade do corpo docente e faz-se uma adequação gradual entre o exercício de funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis.

Nesta conjuntura, introduzem-se novas alterações nos órgãos de gestão pedagógica e é determinado que a composição do conselho pedagógico é da responsabilidade de cada escola, a definir no respetivo regulamento interno. No entanto, na definição do número de elementos do conselho pedagógico, a escola deve ter em consideração a necessidade de conferir a maior eficácia a este órgão no desempenho das suas competências, designadamente, assegurando a articulação curricular, através de uma representação multidisciplinar (Artigo 25º). Verificámos uma presença menos acentuada do corpo docente em benefício da integração de outros elementos, tais como representantes de pais e encarregados de educação, alunos no ensino secundário, pessoal não docente e presenciámos uma tentativa de um maior compromisso e responsabilização de toda comunidade educativa.

Neste decreto-lei, os departamentos curriculares têm como função garantir a articulação curricular, nos quais se encontram representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados, o número de docentes por disciplina e as dinâmicas a desenvolver pela escola. É coordenado por professores profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram (artigo 35º). Realçamos que deixou de aparecer a figura do delegado de grupo ou representante de grupo.

As competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas, aparecem, no ano seguinte, no DR nº. 10/99, de 21 de julho. No artigo 5º, ponto 1, é referenciado que a coordenação dos departamentos curriculares fica a cargo de um docente profissionalizado, eleito de entre os docentes que os integram e que possua, preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores. No mesmo artigo, ponto 2, é mencionado que, sem prejuízo de outras competências a fixar no regulamento interno, cabe ao coordenador de departamentos curriculares:

a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular;

b) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do

agrupamento de escolas;

c) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;

d) Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;

e) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas;

f) Promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;

g) Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

(Ministério da Educação, 1998, p. 4491 e p. 4492)

Com este DR, define-se o perfil do coordenador de departamento, uma vez que é decretado que, além da sua formação de base, este deva ser detentor de “formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores. Importa evidenciar a relevância que o Ministério de Educação dá ao coordenador de departamento possuir formação”. Conceção corroborada por Barroso (1998, p.10), quando refere que “a gestão do ensino e das escolas é uma tarefa complexa que exige conhecimentos específicos, no domínio da administração educacional, e que devia fazer parte da formação inicial e contínua de cada professor, em função da natureza dos cargos que exercesse e das tarefas pelas quais se responsabilizasse”.

1.3. O novo modelo de gestão

O Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, introduziu mudanças significativas no regime de funcionamento das instituições escolares cabendo ao diretor a possibilidade de poder designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, coordenadores de departamento, por um período de quatro anos, que assumem as funções de gestores intermédios ou de supervisores. Os departamentos curriculares são considerados as principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, às quais compete:

a) a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional, bem como, o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa de agrupamentos de escola ou de escola não agrupada;

b) a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou de grupo de alunos;

c) a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo, ou curso;

d) a avaliação de desempenho do pessoal docente (ponto 2, do artigo 42º). Por conseguinte, este normativo determina que o cargo de gestão intermédia seja assegurado por professores que para desempenharem as suas funções, devem fundamentar a sua ação no trabalho colaborativo, no acompanhamento, orientação e apoio dos professores que coordenam, como ainda em momentos de reflexão conjunta, analisando e avaliando atividades e projetos desenvolvidos. O artigo 43º menciona que a articulação e gestão curricular são asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados e o número de docentes. Salienta-se também que o número de departamentos curriculares de cada agrupamento não pode exceder quatro nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário. Pelo exposto, consideramos que as competências atribuídas atualmente ao coordenador de departamento são em maior número e exigem um maior grau de envolvimento, de responsabilidade e de liderança pois um dos objetivos do Decreto - lei nº 75/2008, é "reforçar a liderança das escolas", assumindo-se com veemência o "favorecimento da constituição de lideranças fortes", sendo a capacidade de organização e gestão do tempo fundamentais para quem exerce este cargo. Porém, e uma vez que os coordenadores do departamento curricular de escolas ou escolas não agrupadas são nomeados pelo diretor, eles podem não ser reconhecidos por todos os professores que integram o departamento curricular, podendo originar uma diminuição do trabalho reflexivo e colaborativo interpares e uma menor qualidade do ensino.

Segundo Formosinho e Machado (2009), o novo modelo de reorganização da escola - a junção de vários grupos disciplinares em departamento, conduz a que os responsáveis de gestão intermédia apresentem um papel reforçado.

Para estes autores, o coordenador de departamento curricular, que atua a nível intermédio, apresenta funções diversificadas, nomeadamente de: avaliação, coordenação, gestão, liderança, mediação, mobilização e supervisão. Estas funções estão interligadas, interrelacionadas e quando uma falha, reflete-se nas outras.

Para Neto-Mendes, Costa e Pereira (2004) as estruturas intermédias podem ser analisadas segundo várias perspetivas:

Numa perspetiva social - temos uma realidade pedagógica massificada heterogénea que conduz a uma complexidade estrutural e organizacional das escolas que se torna insustentável e tem dificuldades em gerir sistemas de grandes dimensões.

Numa perspetiva organizacional - torna-se imperioso realizar uma descentralização interna, e criar estruturas de nível intermédio que façam a articulação e a ligação entre o topo e a base.

Numa perspetiva política - é necessário pôr em ação as diretivas que consagram uma participação democrática de todos os professores na organização e gestão da escola, de formas diversas, com o objetivo de incentivar as práticas de colaboração profissional. Para estes autores, a noção de departamento curricular corresponde a uma estrutura de coordenação vertical dos professores e a uma estrutura de coordenação horizontal dos vários professores de áreas de saber próximas. Mas a especialização disciplinar, enraizada nas várias culturas profissionais, tem sido ultrapassada muito lentamente numa continuada postura defensiva de cada disciplina e dos seus conteúdos disciplinares.

1.4. Sumário do capítulo

Neste capítulo analisámos, sinteticamente, os normativos que referem as atribuições dos conselhos de docentes de grupo e as competências dos departamentos curriculares, enquanto estruturas de gestão intermédia. Referimos igualmente as competências que cabem ao coordenador de departamento como representante desta estrutura de coordenação e supervisão pedagógica. Seguidamente apresentaremos os conceitos de supervisão e de liderança e as funções e competências do coordenador de departamento enquanto supervisor e líder de uma estrutura de gestão intermédia.

Capítulo 2 - Supervisão e liderança ao nível das estruturas de gestão intermédia

2.1. Supervisão: evolução do conceito

O conceito de “supervisão” foi introduzido no seio escolar nos anos 90 e começou por ser utilizado apenas em contexto de formação inicial de professores, função atribuída ao orientador de estágio e apenas também nas escolas que desenvolviam as práticas de orientação de estágio Sá - Chaves (2000). Sempre conotada com inspeção e controlo (Duffy, 1998; McIntyre & Byrd, 1998, citados por Vieira, 2009), “supervisão”, a partir dos anos 90, passou a designar a atividade que tem por objetivo o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores que supervisionam e gerem o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos. A primeira designação pretendia uma relação de poder contrária aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades autoformativas e a designação atual pretende ajudar a desenvolver capacidades de autosupervisão (idem).

Quando falamos em desenvolver capacidades de autosupervisão, falamos em autonomia, em participação e em colaboração, falamos em “desempenho”, em “avaliação formativa” e em

“corresponsabilização entre pares” Parente (2009). Assim, torna-se imperativa uma mudança nas práticas escolares instituídas, quer a nível organizacional quer a nível pedagógico, de forma a estimular um outro desempenho profissional por parte dos professores, ancorado em conceitos como “investigação-ação” e “reflexividade” (idem). O termo reflexividade deve ser entendido “Como um processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem, de construção de saber, onde a reflexão surge como indispensável para desenvolver a autonomia que permite enfrentar com confiança e eficácia os dilemas que caracterizam o mundo contemporâneo. Agir, nestas circunstâncias, implica compreender a situação e tomar atempadamente as decisões mais corretas. Implica saber recorrer ao saber, a saberes de vária natureza, avaliá-los nos contributos que podem trazer à solução do problema em questão. Implica também conhecer-se a si próprio nos seus valores e nas suas concepções, mas igualmente ser capaz de descobrir, no agir e no dizer dos outros, as suas posturas, crenças, conhecimentos e anseios. Implica dialogar, confrontar, reflectir para criar novos olhares e novas formas de agir.” (Alarcão, 1993, in Vieira, 1993, citados por Parente, 2009).

Estas alterações evidenciam, por um lado, que haja uma nova forma de perspetivar o professor: aquele que deixa de trabalhar isoladamente numa sala de aula com os seus alunos e passa a ser um profissional que trabalha colaborativamente com outros profissionais, dentro de uma organização complexa, para educar indivíduos em crescimento numa sociedade caracterizada por mudanças constantes, e, por outro lado, perspetivar a formação segundo um novo prisma: uma formação centrada na escola, que implica uma aproximação a esta nova perspetiva de professor: o professor ator organizacional que precisa de suporte para a resolução de problemas no seu contexto de trabalho, que precisa de formação e de suportes contextualizados, que precisa de conhecimentos teóricos e de aprendizagens concetuais, mas igualmente de aprendizagens experienciais e contextuais, o professor formando na sua formação (Alarcão & Tavares, 1987). Nesta linha de pensamento, a supervisão de professores a que se refere o normativo atrás referido é um processo em que um professor, em princípio (não podemos deixar de lembrar que o professor titular não chegou a este lugar da hierarquia por mérito), mais experiente e mais informado, orienta um outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional (idem). O supervisor é, então, o orientador pedagógico, o educador a quem compete ajudar o professor a desenvolver-se e a aprender como adulto e profissional que é, e a sua ação perspetiva-se em dois níveis distintos, embora relacionados entre si: exerce sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do professor uma influência indireta sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que ele ensina (Alarcão & Tavares, 2003). Partindo do pressuposto de que todas estas alterações se constituem como um repto à escola e ao trabalho docente, que se pretende cada vez mais autónomo e responsável, torna-se imperativa uma cultura de autoquestionamento, de autoavaliação, e de autosupervisão, como condições imprescindíveis para encontrar uma

dinâmica de trabalho ancorada numa escola que reflete sobre as suas práticas e que as analisa, que as avalia e as reestrutura de forma sustentada (Parente, 2009).

No entanto, segundo esta autora (2009), estes momentos de reflexão devem acontecer de forma regular e devem pensar os paradigmas educativos, que hoje a escola enfrenta, sem esquecer a qualidade das aprendizagens quer dos alunos quer dos professores.

Este novo modo de perspetivar a escola exige uma nova organização com novas condições de trabalho que permitam, entre outras, uma nova distribuição dos tempos letivos e não letivos para que professores e alunos tenham previsto nos seus horários “tempo para uma reflexão séria e contextualizada que venha a repercutir-se nas relações entre os diferentes agentes que constituem uma escola” (idem, p.126). A autora defende que os laços resultantes desses encontros entre os diferentes agentes espelharão “um espírito de profissionalidade crítica, colaborativa, partilhada, feita de pequenos contributos” (idem), não deixando espaço a uma escola elitista e que não cumpre a missão de que foi investida (ibidem).

Neste contexto, a “supervisão” é entendida “como a orientação da prática pedagógica como um processo lento que, iniciado na formação inicial, não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão pouco considerada «formação contínua». Ou seja, a dinâmica da supervisão deve continuar através da autosupervisão ou da supervisão realizada no seio do grupo dos colegas. Nesta linha de pensamento Alarcão & Tavares (2010), aludem que para podermos entender a supervisão como um instrumento de formação, inovação e mudança, que se situa num determinado contexto, através de um processo de desenvolvimento e de (re) qualificação e que envolve, pelo menos, dois sujeitos – supervisor e supervisionado, deve existir uma atitude de monitorização sistemática das práticas, sobretudo, através de procedimentos de reflexão e de experimentação.

Então, supervisão é, fundamentalmente, interagir: informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar” (Alarcão & Tavares: 2003, citados por Parente, 2009) e “ como actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação nas suas dimensões analítica e interpessoal, de observação como estratégia de formação e de didáctica como campo especializado de reflexão /experimentação pelo professor. Desta definição decorrem os seguintes pressupostos: o objecto da supervisão é a prática pedagógica do professor; a função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação” (Vieira,1993, citada por Parente, 2009). À luz destes princípios, “o objectivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento, visa também o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica” (Alarcão & Tavares, 2003 citados por Parente, 2009), em que a

sala de aula aparece como metáfora de campo experimental (visão clínica), onde supervisor e professor em trabalho colaborativo e através de uma avaliação que se quer formativa observam e recolhem os dados para uma análise conjunta e superação das áreas de maior fragilidade/vulnerabilidade, com vista a uma requalificação das práticas (idem). Assim, “enquanto que a supervisão em geral actua de fora para dentro, impondo aos professores soluções técnicas e físicas relativamente aos processos, aos conteúdos, às estratégias, aos materiais e à própria realização do ensino na sala de aulas, soluções que assentam em teorias mais ou menos standardizadas (idem). A supervisão clínica, pelo contrário, actua de dentro para fora pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entreaajuda dos colegas que, na clínica da sala de aula, procuram a interacção do processo de ensino e aprendizagem como um processo de reflexão e fonte de hipóteses de solução e mudança” (Goldhammer e Cogan, 1987: 137, in Alarcão, I.,Tavares, J. 1987, citados por Parente, 2009). Não podemos esquecer, apesar de tudo o que foi dito, que, para que a supervisão decorra numa perspectiva de resolução de problemas é necessário que se estabeleça entre o professor e o supervisor uma relação de trabalho isenta de tensões e baseada numa confiança sólida e fiável, pois só deste modo será possível que o professor confie ao supervisor as suas preocupações e dificuldades (Alarcão e Tavares,1987).

Para isso, é preciso encarar esta atividade como “ uma visão de qualidade, um olhar atento e abrangente, uma atitude inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro” (Parente, 2009, p. 130). Estarão as escolas organizadas para poderem desenvolver este tipo de trabalho? Não querendo parecer pessimistas, parece-nos que as escolas não se encontram preparadas para encetar tal repto. Por um lado, os normativos alteraram as regras, mas não foram dadas condições para dotar os professores avaliadores das competências necessárias a tal exercício. Ao eleger-se o departamento curricular como dispositivo organizacional da avaliação docente, nas várias situações em que ocorre, o seu coordenador deve ser dotado dessas competências e das condições para o exercício da sua atividade profissional. Não podemos esquecer que o coordenador de departamento foi sempre um par e não um avaliador, como se pode ver “pelo acompanhamento da prática lectiva que não se faz, apesar de estar prevista” (Pacheco, 2008).

Por outro lado, não há sistemas de avaliação à prova de todas as situações. Só as práticas do dia-a-dia podem contribuir para uma melhoria do processo ao suscitarem novos problemas que posteriormente sejam trabalhados no sentido de uma resolução (idem).

Para além disso, a inoperância de cada estabelecimento de ensino em definir o seu próprio sentido coletivo levará a que não seja possível, a curto prazo, instituir um modelo de avaliação credível, até porque é essa falta de sentido coletivo que não tem permitido à escola saber criar soluções eficazes para resolver os problemas de todos os alunos em geral e de cada um em

particular. Em todo o caso, tratando-se de uma problemática que chega às escolas por imposição administrativa, visando um fim (a ascensão na carreira) e não um processo (o trabalho laboratorial de supervisão), consideramos inquestionável o papel preponderante da formação contínua de professores (Goldhammer & Cogan, 1987:137, in Alarcão e Tavares:1987, citados por Parente, 2009), nesta matéria, como noutras, para poder dotar os professores dos meios de que estes necessitam para o exercício da sua profissão, que se debate com mudanças abruptas constantes e, por vezes, até paradoxais. Pensar com o outro torna as suas tarefas mais facilitadoras, principalmente se o outro é um formador que já fez um percurso, no entanto, acreditamos também que o professor deve investir na sua caminhada, deve investigar de forma a tornar possível sustentar as suas decisões, melhorar as suas práticas e responsabilizar-se pela sua ação (idem).

São várias as opiniões de autores, uns atrás citados outros não, acerca deste assunto. No entanto existem autores, tal como Ribeiro (2000), que opinam que o supervisor é um professor que deve acompanhar, ajudar e desenvolver aptidões e capacidades, com o objetivo de criar condições de sucesso. Similarmente, Oliveira & Oliveira (1997, p. 20) afirmam que ao supervisor compete: “criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento do professor, nomeadamente através de um clima de confiança e de apoio”. Simultaneamente “confrontando os professores com situações de desafio, de dissonância cognitiva, potencializadoras do seu contínuo desenvolvimento”. Deste modo, o objetivo principal da atuação do supervisor, numa perspetiva formativa e facilitadora, é promover uma relação de confiança e de abertura que possibilite a participação responsável e ativa do professor no seu processo de formação. Para Alarcão & Tavares (2003) o supervisor é um professor de valor acrescentado, cuja função é de ajudar o professor a tornar-se um bom profissional, para que os seus alunos aprendam e se desenvolvam melhor. Cabe ao professor colaborar com o supervisor para que o processo ocorra nas melhores condições e se atinjam os objetivos definidos. Vieira (1993) considera que ao supervisor devem ser atribuídas cinco funções fundamentais: 1) informar - partilhar informação relevante e atualizada; 2) questionar - problematizar o saber e a experiência, questionando o que parece óbvio e interrogar sobre a realidade que observa e encorajar o professor a assumir com ele uma postura reflexiva; 3) sugerir - apontar ideias, práticas e soluções que motivam e impulsionam a realização de projetos pelos quais o supervisor se responsabiliza assim como o professor; 4) encorajar – investir no relacionamento interpessoal baseado em sugestões que motivem o professor a evoluir e a melhorar as suas práticas, visto que a carga afetiva influencia significativamente o processo de crescimento profissional, pessoal e social; 5) avaliar – formular, verbalmente ou não, um juízo de valor sobre algo que deve ser encarado no seu sentido formativo e não classificativo. Podemos portanto concluir que o coordenador de departamento, enquanto gestor intermédio, é alguém que possui uma visão de futuro direcionado para a escola e que colabora na implementação do seu projeto educativo,

estimulando processos de formação, de reflexão, de investigação, de gestão de pessoas e de avaliação.

Alarcão & Tavares (2003, p.73), citando estudos de Mosher & Purpell (1972), apresentam as características fundamentais do supervisor para desempenhar as suas funções: a) capacidade para se aperceber dos problemas e das suas causas; b) capacidade de analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem; c) capacidade de estabelecer uma comunicação eficaz, a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e de exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos; d) competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino; e) “skills” de relacionamento interpessoal; f) responsabilidade social apoiada em noções bem claras sobre os fins da educação. Reconhecem ainda a existência de características menos gerais como a capacidade de prestar atenção e o saber escutar, consideradas indispensáveis pela maioria dos investigadores, distinguindo ainda a capacidade de compreender; de manifestar uma atitude de resposta adequada; de integrar as perspetivas dos supervisionados; de buscar a clarificação de sentidos e a construção de uma linguagem comum; de comunicar verbal e não verbalmente; de parafrasear e interpretar; de cooperar; e de interrogar, como os skills interpessoais indispensáveis. Glickman (1985), cujos estudos são citados por Alarcão & Tavares (2003), identifica dez categorias fundamentais para o exercício da supervisão. Assim, o supervisor deve: 1) prestar atenção - atende ao que o professor lhe diz e exprime a sua atenção através de manifestações verbais e não-verbais; 2) clarificar - interroga e faz afirmações que ajudam a clarificar e compreender o pensamento do professor; 3) encorajar - manifesta interesse em que o professor continue a falar ou a pensar em voz alta; 4) servir de espelho - parafraseia ou resume o que o professor disse a fim de verificar se entendeu bem; 5) dar opinião - dá a sua opinião e apresenta as suas ideias sobre o assunto que está a ser discutido; 6) ajudar a encontrar soluções para os problemas - após o assunto ter sido discutido, toma a iniciativa e pede sugestões para possíveis soluções; 7) negociar - desloca o foco da discussão do estudo das soluções possíveis para as soluções prováveis e ajuda a ponderar os prós e os contras das soluções apresentadas; 8) orientar - diz ao professor o que este deve fazer; 9) estabelecer critérios - concretiza os planos de ação, põe limites temporais para a sua execução; 10) condicionar - explicita as consequências do cumprimento ou não cumprimento das orientações. O domínio de algumas destas atitudes enunciadas anteriormente permitem-nos compreender que existem vários estilos de supervisão: não diretivo, de colaboração e diretivo. Num estilo não diretivo, o supervisor manifesta capacidade de atender ao mundo do professor, de o escutar e de esperar que o professor tome a iniciativa. Sabe encorajá-lo, ajuda a clarificar as suas ideias e os seus sentimentos, e pede-lhe informações complementares quando são necessárias. Num estilo de colaboração, o supervisor verbaliza o que o professor lhe conta, colabora ativamente na resolução de problemas com uma atitude esclarecedora e colaborativa, existindo

uma postura de entreajuda. Estas estratégias de colaboração só são possíveis quando existe uma base de igualdade e de aceitação de ambos os intervenientes. De outro modo, a relação de colaboração não existe e verifica-se a sujeição ao poder do mais forte. Num estilo diretivo, o supervisor coloca a ênfase nas orientações e no estabelecimento de critérios e condiciona as atitudes do professor. Wallace (1991) distingue duas formas clássicas de perspetivar os papéis do supervisor: a prescritiva e a colaborativa. Na prescritiva, o supervisor é tido como autoridade única, mestre e modelo a seguir pelo professor. Na perspetiva colaborativa, o supervisor aparece como um colega mais experiente, detentor de um maior número de conhecimentos científicos e pedagógicos, e que ajuda o professor a desenvolver-se para se tornar mais autónomo através da prática sistemática da reflexão e da introspeção. Alarcão & Tavares (2003, pp.151-152) referem que a nova conceção do supervisor ao considerá-lo em situações organizacionais educativas alargadas implica a atribuição de competências cívicas, técnicas e humanas, agrupadas em quatro tipos: 1) interpretativas – promovem a leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa e a capacidade para, antecipadamente, detetar os desafios emergentes relativos à escola, à educação e à formação; 2) de análise e avaliação - encerram situações, iniciativas, projetos e desempenhos individuais e institucionais; 3) de dinamização da formação – são fundamentais para apoiar e estimular as comunidades de aprendizagem colaborativa, para mobilizar e gerir os saberes e estratégias, ao apoio na sistematização do conhecimento produzido; 4) de comunicação e relacionamento profissional - são importantes para mobilizar as pessoas, explorar as tensões entre o real e o ideal, gerir conflitos e criar a empatia necessária ao relacionamento interpessoal construtivo.

Segundo Alarcão & Roldão (2010, p. 19), a supervisão para ser entendida no seu contexto profissional necessita passar de uma visão “vertical” para uma “supervisão interpares, colaborativa, horizontal”. Com esta explicação as autoras qualificam a supervisão e referem que a mesma “ganhou uma dimensão colaborativa, autorreflexiva e autoformativa”.

Na mesma linha de pensamento Alarcão & Canha (2013) apontam duas modalidades de supervisão. Uma com predomínio formativo, estimulante do desenvolvimento dos atores em presença nas instituições educativas. A outra de cariz inspetivo, fiscalizador, de controlo preventivo ou primitivo. As duas são apresentadas como complemento uma da outra e não como modalidades opostas.

Assim podemos concluir que da análise das competências, a desenvolver pelos coordenadores de departamento, resulta uma supervisão de carácter principalmente formativo, pois procura-se o envolvimento e o crescimento de todos os intervenientes no processo educativo, de forma a melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos assim como da organização. O próximo ponto deste capítulo abordará o conceito de liderança e as características do coordenador de departamento, um líder, porque se encontrar inserido em grupos de trabalho.

2.2. A estrutura pedagógica de gestão intermédia no contexto vigente

Há dez anos atrás, o Ministério da Educação alterou o Estatuto da Carreira Docente (ECD) com o DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro. O governo pretendeu, com este diploma, valorizar o trabalho dos professores e a organização das escolas ao serviço da aprendizagem dos alunos, reafirmar a noção de que os educadores e professores são os agentes fundamentais da educação escolar, promover a cooperação entre os professores e reforçar as funções de coordenação e atribuí, sem prejuízo das competências estabelecidas no DR n.º 10/99, de 21 de julho, ao CDC as tarefas de coordenar a prática científico-pedagógica dos docentes das disciplinas, acompanhar e orientar a atividade profissional dos professores da disciplina, especialmente no período probatório, intervir no processo de avaliação do desempenho dos docentes das disciplinas e participar no júri da prova pública de admissão ao concurso de acesso na carreira.

Neste pressuposto, a tutela introduz uma carreira de docente organizada em duas categorias – o professor titular “docente reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade e que constitua uma categoria diferenciada” e o professor. A necessidade de um concurso para a carreira de professor titular originou uma estruturação dos diversos grupos de recrutamento em seis departamentos curriculares (pré-escolar, 1º ciclo, línguas, ciências sociais e humanas, matemática e ciências experimentais e expressões), conforme referenciado no DL n.º 200/2007, de 22 de maio.

E, conseqüentemente, a tutela oficializa um novo modelo de avaliação docente, com o intuito de dignificar a profissão docente e promover a autoestima e motivação dos professores. Por conseguinte, surge o DR n.º 2/2008, de 10 de janeiro, que apresenta “um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva”, no qual é introduzido um novo procedimento de avaliação, e onde a responsabilidade principal é dada aos coordenadores dos departamentos curriculares, uma vez que estes têm de avaliar o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica do docente e proceder à observação de aulas.

Em 22 de abril, desse mesmo ano, temos o DL n.º 75/2008, como resultado de todas as mudanças inerentes à alteração do Estatuto da Carreira Docente e ao processo de avaliação. Este novo decreto assenta em três grandes objetivos:

1º - Reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação;

2º- Reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, por se julgar que é essencial a abertura das escolas ao exterior;

3º- Reforçar as lideranças das escolas, criar condições para que se afirmem boas

lideranças e lideranças eficazes. Por conseguinte, é dada mais responsabilidade ao diretor, ao conceder-lhe o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

Assim, o atual modelo de autonomia, administração e gestão, institui estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, de modo a assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promovendo o trabalho colaborativo e realizando a avaliação do pessoal docente (artigo 42º. Ponto 1). Esta função é conferida aos departamentos curriculares, nomeadamente, na figura do CDC (artigo 43º, ponto 2). É ainda mencionado no ponto 3, do mesmo artigo, que o número de departamentos curriculares de cada agrupamento de escolas não pode exceder os quatro nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, podendo atingir seis, caso os agrupamentos integrem também a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico. Refere, ainda, que os departamentos curriculares são coordenados por professores titulares, designados pelo diretor (ponto 4) e que o mandato dos coordenadores dos departamentos curriculares tem a duração de quatro anos e cessa com o mandato do diretor (ponto 5).

Em síntese, com este Decreto-Lei, ocorrem alterações significativas na gestão das escolas. Limita, pela primeira vez, o número de departamentos curriculares com assento no Conselho Pedagógico, a duração do mandato passa a ser de quatro anos, em vez de três, e é o diretor que passa a designar o coordenador de departamento de entre os docentes titulares deixando, deste modo, de ser eleito pelos seus pares. Especialmente significativa é a gestão das escolas deixar de ser da responsabilidade de um órgão colegial e passar a ser assumida por um órgão unipessoal na figura do diretor.

Este novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas pretende realçar o papel das lideranças intermédias, uma vez que proporciona ao diretor o poder de nomear e delegar funções de liderança nos professores mais “competentes”, com espírito colaborativo e capazes de tomar decisões.

Este método de nomeação (professor titular, com mais experiência, mais autoridade e mais formação) fomentou, durante cerca de dois anos, constrangimentos e pressões nas escolas, nomeadamente nos departamentos, e originou uma situação polémica na legitimidade do processo de escolha dos líderes intermédios. Consequentemente, após esse período controverso e de contestação da classe docente, é publicado um novo ECD, o DL nº 75/2010, de 23 de junho, em que a carreira docente passa a estruturar-se numa única categoria, terminando a distinção entre professores e professores titulares.

Como consequência desta mudança, surge a segunda alteração ao Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, o DL nº 137/2012, de 2 de julho, que, no seu preâmbulo, menciona que “atendendo à sua importância na organização escolar, e em particular na avaliação do desempenho docente, o presente diploma reforça e visa, igualmente, os requisitos de formação,

bem como de legitimidade eleitoral do coordenador de departamento”.

Assim, no que diz respeito ao desempenho do cargo de CDC, é alterado o artigo 43º do DL nº 75/2008, de 22 de abril, passando a ter a seguinte forma: “o coordenador de departamento deve ser detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho ou administração educacional”. Quando não for possível a designação de docentes com os requisitos supracitados (Artigo 43º, ponto 6), podem ser designados docentes segundo a seguinte ordem de prioridade:

a) deve possuir pelo menos um ano, de supervisão pedagógica na forma e formação inicial, na profissionalização ou na formação em exercício ou na profissionalização ou na formação em serviço de docentes;

b) com experiência de pelo menos um mandato de CDC ou de outras estruturas de coordenação educativa previstas no regulamento interno, delegado de grupo disciplinar ou representante de grupo de recrutamento;

c) não reunindo os requisitos anteriores, sejam considerados competentes para o exercício da função. (Ministério da Educação, 2012, p. 3345)

No ponto 7, é referido que o CDC é eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo.

Presenciamos, novamente, mudanças importantes na orgânica da escola, já que é devolvido aos docentes a possibilidade de escolher, de entre três docentes propostos pelo diretor, o docente que lhes dá maior confiança para os representar. É, também, definido, no regulamento interno do agrupamento de escolas, o número de departamentos curriculares de escolas e o CDC, o qual, para além do conjunto de características pessoais, deverá ser detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho ou administração educacional. Desta forma, o CDC assume o cargo de gestor intermédio com a incumbência de cooperar, coordenar, orientar, supervisionar, avaliar e liderar os docentes que pertencem ao seu departamento.

Assim, tendo por base o perfil e as funções que são praticadas pelo coordenador de departamento curricular, as suas responsabilidades e compromissos com a direção, os pares e a comunidade escolar, pretendemos debater, nos próximos pontos, alguns tipos e estilos de liderança, com o propósito, não de afirmar qual o tipo e estilo de liderança que mais se adapta às funções do CDC, mas sim realçar que a liderança persuasiva é uma das condições imprescindíveis e fundamentais para o sucesso das organizações escolares. Citamos, ainda, as principais qualidades que um líder, na figura do CDC, deve possuir para que os docentes contribuam na direção dos objetivos delineados.

2.3. Papel do coordenador de departamento curricular à luz da legislação em vigor

A circunstância de a formação especializada, nomeadamente na área da supervisão pedagógica, ser particularmente valorizada como pré-requisito para o exercício desse cargo, confirma a intenção do legislador em percepcioná-lo como um supervisor, com uma forte acção de liderança. Veja-se, então, o que o Decreto Regulamentar nº 10/99 estipula como competências para este profissional, interpretando-se o seu sentido no âmbito da supervisão.

Assim, do conjunto de funções do coordenador de departamento no quadro supervisoivo e da liderança, expressas no diploma acima referenciado, no artigo 5º, destacam-se as seguintes:

- promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes (...);
- assegurar a coordenação das orientações curriculares (...), promovendo a adequação dos seus objectivos ao contexto escolar;
- promover a articulação (...) com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;
- propor (...) a adopção de medidas destinadas a melhorar a aprendizagem dos alunos;
- cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola (...);
- promover a realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas.

Realizando uma análise semântica aos vocábulos facilmente se percebe que os verbos mais evidenciados são propor ou promover, os quais têm na sua base significados relacionados com a tomada de iniciativas, a apresentação de propostas ou o desenvolvimento de ações, o que se enquadra no campo da liderança. Salientam-se, igualmente, as referências explícitas à troca de experiências e à realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo, como acções que se encontram na base de qualquer processo de supervisão, particularmente no que diz respeito à partilha de experiências e posterior reflexão. De facto, a partilha reflexiva de práticas é aqui assumida como uma estratégia de supervisão a desenvolver pelo coordenador no quadro das suas competências supervisivas. Por seu turno, a expressão cooperação é também emblemática no contexto da supervisão, porquanto as práticas de colegialidade, em oposição ao professor solitário que as palavras de Sá-Chaves & Amaral (2000: 81) designam como eu solitário, têm de se afirmar como uma estratégia formativa, pois só a reflexão em parceria, por contraponto à solitária, produz efeitos, quando enraizada nos valores que todos incorporam e partilham.

Em seu entender, o coordenador de departamennto não pode estar preso ao paradigma de racionalidade técnica, devendo libertar-se das receitas prescritivas, transformando-se num eu solidário. A importância do coordenador de departamento, como líder e supervisor, reside na sua capacidade de libertar e conduzir os professores que coordena nesse sentido, promovendo

práticas sistemáticas de trabalho cooperativo, contribuindo para a construção e consolidação de uma cultura colegial.

É, igualmente, significativa a alusão aos termos coordenação e articulação, porque preconizam as ideias de que a escola é uma realidade única, que deve ser entendida como tal por todos, apesar de aí coexistirem diversos sistemas ou estruturas e ser palco de atuação de inúmeros agentes educativos. Trata-se de uma instituição que deve funcionar como um organismo coeso, a bem da unidade do todo, de um modo coordenado e articulado no que concerne à concretização do seu projeto de escola.

Efetivamente, a coordenação implica uma ação metódica e concertada que seja capaz de promover uma interação harmoniosa entre todas as partes que compõem o todo em direção a um projeto comum. Inclusive, a própria alteração nominal da designação dos órgãos de gestão intermédia é disso prova, ao substituir o nome estruturas de orientação educativa por estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, configurando a atribuição de uma maior relevância ao termo coordenação e uma maior abrangência do campo de ação da supervisão, tal como já foi atrás explicitado. A figura do coordenador de departamento personifica assim essa nova abrangência do conteúdo funcional deste órgão.

Mencionem-se, ainda, como funções do coordenador as que se reportam ao seu contributo para a melhoria das práticas educativas ou para melhorar as aprendizagens dos alunos, como objetivos nucleares da supervisão. Na realidade, o fim último das ações de supervisão é sempre a introdução de melhorias que proporcionem o desenvolvimento profissional dos agentes educativos, com reflexos ao nível do processo de ensino e aprendizagem. Contribuindo a supervisão para a melhoria desses processos, por inerência, está a dar o seu contributo para esse sucesso mais global e, em simultâneo, também a colaborar no desenvolvimento da escola como organização que aprende e forma os seus próprios atores educativos.

Por último, com base no diploma em análise, falta fazer referência a uma outra competência atribuída ao coordenador de departamento, sendo-lhe solicitado que promova atividades de investigação, reflexão e de estudo, o que corresponde, igualmente, a ações que se integram no âmbito dos processos de supervisão. De facto, o coordenador de departamento deve pautar pela prática de atividades reflexivas e de investigação entre os professores que coordena. Como escreve Ribeiro (2000, p. 90), a [reflexão] a partir das situações práticas reais é a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que se vai deparando na vida real e que o ajuda a tomar decisões cada vez mais ajustadas, porque são mais consciencializadas.

A autora defende, assim, a perspectiva da reflexividade como eixo estruturante de formação e de profissionalidade. Nesta ótica, o coordenador de departamento tem por missão o desenvolvimento da capacidade de reflexão continuada e sistemática sobre as práticas educativas entre os professores que integram o seu departamento curricular. Em suma, o

desempenho deste cargo de gestão intermédia, pelo seu conteúdo funcional, assume-se como um campo privilegiado para o exercício de práticas de supervisão, não apenas confinadas à sua versão mais restrita, de formação inicial de agentes educativos, mas numa perspetiva mais abrangente e expressiva, englobando também a ação direta que sobre a escola pode ser exercida, no sentido da supervisão escolar, construindo-se assim importantes dinâmicas de liderança supervisiva nas próprias escolas, com vista à melhoria das suas atitudes e competências profissionais.

Também a autonomia da escola se consolida pela ação dos poderes de liderança e decisão atribuídos aos atores educativos que desempenham este tipo de funções.

Assim, no entender de Oliveira (2000, p. 47), a supervisão escolar deve ser perspetivada “como um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos atores sociais da escola”. Daqui se supõe existir uma linha de articulação entre o processo de autonomização das escolas e a ação dos gestores intermédios, grupo de profissionais educativos do qual o coordenador de departamento faz parte integrante.

2.3.1. Funções e competências do coordenador de departamento

Oliveira (2000) considera que o coordenador de departamento, muitas vezes referido como “gestor intermédio” é visto como um ator educativo o qual, pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar. Pertencente a uma comunidade de gestão intermédia na escola, o coordenador de departamento curricular apresenta autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores tendo, como última finalidade, a promoção do sucesso educativo. Porém, tendo em conta que as funções desempenhadas pelo coordenador de departamento são alargadas e se revestem de extrema complexidade, cremos que para além de ser um professor eficiente e com experiência, o mesmo deve possuir conhecimentos e competências específicas. Nesta perspetiva, Howey & Zimpher (1989) consideram que devem ser exigidas ao coordenador um núcleo de conhecimentos, distribuídos por quatro áreas, para ser eficaz: 1) conhecimento do desenvolvimento e aperfeiçoamento do adulto, dando especial atenção para as funções e papeis do professor; 2) conhecimento da cultura organizacional onde o professor se move e como esta influencia o trabalho individual e coletivo dos professores; 3) conhecimento relativo às influências pessoais e às mudanças de estratégia; 4) conhecimento sobre o modo de favorecer o contínuo desenvolvimento dos seus colegas. Igualmente, Alarcão & Tavares (2003, p. 152) reconhecem que os supervisores devem ter conhecimentos na área da supervisão ao afirmarem

que: “Para além da psicologia, da pedagogia, da didática, 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.”

Tendo por base a consulta do Projeto Educativo da Escola, onde se fez a aplicação da parte prática desta dissertação, para que um coordenador de departamento curricular exerça o cargo, ele deverá possuir o seguinte perfil:

1.1- Possuir preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores;

1.2- Conhecer a estrutura organizacional e a importância do agrupamento na comunidade;

1.3- Ser professor profissionalizado;

1.4- Ter competência científica e pedagógica;

1.5- Ter sensibilidade para poder gerir as várias áreas/grupos disciplinares do departamento;

1.6- Apresentar facilidades de relacionamento e de comunicação;

1.7- Ser compreensivo, coerente, justo, firme, capaz de produzir consensos e saber ouvir os outros;

1.8- Ter capacidade de liderança e ser: dinâmico, empreendedor, organizado, metódico e persistente;

1.9- Saber incentivar e mobilizar os colegas para as várias tarefas a levar a cabo, com o objetivo de delimitar estratégias conducentes ao sucesso escolar dos alunos.

2- O coordenador de departamento curricular será eleito por voto secreto de entre os candidatos que se apresentarem à eleição, em reunião expressamente convocada para o efeito. Caso não apareça nenhum candidato, a eleição será feita de entre todos os elementos do departamento;

3- São eleitores todos os docentes integrados no departamento em exercício efetivo de funções no agrupamento;

4- Será eleito o candidato que obtenha maioria simples de votos;

5- Caso se verifique empate na votação, realizar-se-á de imediato nova votação, subsistindo o empate, realizar-se-á nova votação em reunião a convocar no prazo de 48 horas;

6- O coordenador de departamento curricular é eleito por um período de três anos, se for um professor do quadro de nomeação definitiva. Em qualquer outra situação a eleição é válida por um período de um ano;

7- Os coordenadores de departamento curricular têm direito, a 4 horas de redução de serviço letivo, sendo todas elas marcadas no seu horário;

8- O coordenador de departamento é substituído por nova eleição se por motivos devidamente justificados, não puder cumprir o mandato para que foi eleito;

9- O exercício das funções de coordenador pode cessar a pedido do interessado ou por proposta devidamente fundamentada de, pelo menos, dois terços dos membros do departamento curricular, carecendo sempre do parecer do conselho pedagógico.

Relativamente à competência do coordenador, é do senso comum que esta se encontra associada à ideia da capacidade de desenvolver uma atividade produtiva. Perrenoud (1999) define competência como uma capacidade de agir eficazmente numa determinada situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles, pelo que podemos afirmar que esta é a capacidade de avaliar, de ponderar, de encontrar soluções e tomar decisões, após examinar e avaliar determinada situação de forma conveniente e adequada. Considera, também, que ser competente é decidir, mobilizar recursos e ativar esquemas, revelando ou atualizando hábitos num contexto complexo. Alarcão & Tavares (2003, p.23) traduzem “*skill* por competência”. Segundo estes autores, *skill* é “uma capacidade transformada em habilidade, em destreza, em técnica”, definindo competência como “uma habilidade que se desenvolve progressivamente através da prática e a partir de uma base de conhecimentos sobre a própria habilidade ou técnica” e que “pressupõe jeito e exercício e se traduz em obras bem-feitas, bem executadas”. Katz (1974) identifica três habilidades básicas que definem um supervisor de sucesso: habilidade técnica, habilidade humana e habilidade concetual. A habilidade técnica é capacidade de usar conhecimentos, métodos e técnicas para desempenhar tarefas específicas da prática de ensino e de aprendizagem; a habilidade humana inclui os conhecimentos sobre liderança, motivação do adulto, desenvolvimento atitudinal e dinâmica de grupos; e a habilidade concetual refere-se à capacidade do supervisor ver a escola e o ensino como um todo e perceber as interligações entre cada uma das partes. De acordo com este autor, as pessoas que se destacam na habilidade humana são normalmente selecionadas para cargos de supervisão. Stones (1984) refere que a “supervisão” é uma capacidade fundamental para se ser supervisor. Refere, ainda, que a atividade do supervisor é muito complexa uma vez que a supervisão deve ser formada por várias capacidades relacionadas: visão apurada - para ver o que acontece na sala de aula; introvisão - para compreender o significado do que lá acontece; antevisão - para ver o que poderia estar a acontecer; retrovisão - para ver o que deveria ter acontecido mas não

aconteceu; e segunda-visão para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido e não aconteceu.

São competências do coordenador do departamento curricular:

1- Representar os professores, que constituem o departamento, no conselho pedagógico, atuando como transmissor entre este órgão e o departamento curricular;

2- Propor ao órgão de gestão, de entre os professores do departamento, os responsáveis pelas instalações próprias ou adstritas ao respetivo grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, sempre que se justifique, no âmbito da qual compete a esse (s) docente (s):

2.1- Organizar o inventário do material existente nas instalações e zelar pela sua conservação;

2.2- Planificar o modo de utilização das instalações e propor a aquisição de novo material e equipamento, ouvidos os restantes professores do grupo;

2.3- Elaborar relatório a apresentar ao respetivo coordenador.

3- Compete ao coordenador de departamento, como orientador e coordenador da atuação pedagógica dos professores dos vários grupos, subgrupos, disciplinas ou especialidades:

3.1- Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia do agrupamento;

3.2- Promover a realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;

3.3- Promover a análise e debate de questões relativas à adopção de modelos pedagógicos, métodos de ensino e avaliação, materiais de ensino, aprendizagem e manuais escolares;

3.4- Estimular a criação de condições que favoreçam a formação contínua e apoiar os professores menos experientes;

3.5- Assegurar que os professores de cada disciplina/grupo disciplinar reunam, ordinariamente, duas vezes por trimestre, para que cooperem e planifiquem as actividades pedagógicas e promovam a troca de experiências;

3.6- Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o departamento curricular;

3.7- Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da Escola Sede ou do Agrupamento, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;

3.8- Propor ao Conselho Pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;

3.9- Incentivar a elaboração e o desenvolvimento de projectos pedagógicos, de atividades de complemento curricular, de iniciativas de aproximação e cooperação entre a Escola/Família/Comunidade;

3.10- Orientar diretamente o professor em profissionalização, na área da concepção e realização do projeto de formação e ação pedagógica, em articulação com a instituição de ensino superior, bem como elaborar proposta fundamentada da sua avaliação:

3.10.1-Esta competência pode ser desempenhada por um professor substituto designado pelo Conselho Pedagógico;

4- Assegurar a participação do departamento na elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projecto Educativo, do Plano Anual de Atividades e do Regulamento Interno;

5- Dar parecer sobre assuntos de natureza pedagógica-didática específicos do seu departamento, sempre que o mesmo lhe seja solicitado pelo Conselho Executivo;

6- Inventariar as necessidades de formação e atualização dos docentes que integram o Departamento, a ser incluídas pelo Conselho Pedagógico no Plano de Formação do Agrupamento;

7- Recolher sugestões dos docentes que constituem o departamento sobre os critérios de atribuição do serviço docente, sobre a organização dos horários e sobre a gestão dos espaços e equipamentos específicos;

8- Executar os procedimentos administrativos indispensáveis ao funcionamento do departamento, tais como: convocar as reuniões, registar as faltas e comunicá-las aos Serviços Administrativos, assegurar a elaboração e aprovação atempada das atas das reuniões que deverá entregar no Órgão de Gestão;

9- Assegurar a articulação entre o departamento e as restantes estruturas de orientação educativa, nomeadamente na análise e desenvolvimento de medidas de orientação pedagógica, de acompanhamento e avaliação dos alunos, visando contribuir para o seu sucesso educativo;

10- Apresentar ao Órgão de gestão, até 15 de julho, um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

2.4. Conceito de liderança: visões de alguns autores

Achamos pertinente, nesta fase da nossa investigação, para podermos compreender de forma mais concisa o que é a “liderança”, socorrer-nos da significação da palavra “líder”. Assim e segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, a palavra “líder” significa a “pessoa que exerce influência sobre o comportamento, pensamento ou opinião dos outros”, a “pessoa ou entidade que lidera ou dirige determinado setor de atividade ou uma competição”. É analisando as competências dos docentes e o desempenho, que permite selecionar os melhores e, pelo menos em teoria, alargar o campo de recrutamento dos responsáveis de cargos de gestão intermédia, “fomentando o reforço das suas capacidades de liderança e tornando mais ressonantes” as escolas no que respeita ao cumprimento eficaz da sua missão. A tarefa destes líderes intermédios é mais ou menos importante, dependendo donde a exerce. Se a sua ação é exercida, num âmbito, essencialmente, técnico-profissional, compete-lhes gerir os recursos de base e fazer a ponte entre a realidade da sala de aula e os órgãos de direção, se ela é exercida noutro contexto pode ser muito mais abrangente. (Silva, 2009, p.53)

Realçamos que tem sido muito difícil definir o que é ser líder e o que é liderança, existindo inúmeros significados para este conceito. Corroborando esta ideia, Costa (2000, p. 15) refere que “a liderança é um daqueles conceitos relativamente aos quais se tem dedicado maior número de páginas, quer estejamos no quadro dos estudos sobre os fenómenos sociais em geral, quer no que diz respeito à análise dos comportamentos humanos, em particular”. E, no entender de Jesuino, (1987, p. 8) “existem quase tantas definições diferentes de liderança como autores que a tentaram definir”.

A opinião que os autores Ghilardi e Spallarossa (1991, p.103) apresentam para o conceito de liderança vai no mesmo sentido, uma vez que se referem à liderança “como a capacidade que influencia o comportamento de pessoas e grupos para atingir determinados objetivos”. Para além disso, os autores assinalam quais os elementos fundamentais em que se fundamenta a função de liderança numa qualquer organização, incluindo a escola: “Direção e coordenação das atividades de um grupo em função do alcance das metas previamente fixadas; Motivação dos membros do grupo, a fim de que eles sintam como seus os objetivos estabelecidos; Representação dos objetivos do grupo, tanto no seu interior como perante o ambiente exterior” .

Segundo Parsons (1960), referido por Fonseca (1998, p.47), uma característica básica do conceito de liderança é, sobretudo, a intenção explícita de promover a eficácia coletiva, tendo em conta a realização de objetivos comuns, tanto de líderes como de seguidores.

Nestas definições, o líder é aquela pessoa que influencia, que coordena, que guia, que é capaz de dinamizar pessoas ou grupos em direção a um objetivo comum, sem prepotência nem autoritarismo. A liderança é, também, evidenciada, neste contexto, como sendo uma competência que se adquire e que se desenvolve ao longo da vida.

Já Jesuíno (1987, pp. 8-11), referenciando Weber, relata que “a liderança não seria mais do que o exercício do poder por parte de um ator sobre um grupo”, ou seja, segundo o autor “o conceito de liderança implicaria a realização de objetivos comuns tanto dos líderes como dos seguidores”, enquanto Teixeira (2005, p. 4) define liderança como “a capacidade de conseguir que os outros façam aquilo que o líder quer que façam”. Parece-nos evidente, nestas citações, que o coordenador deva possuir autoridade e poder para exercer a liderança.

Por sua vez, Bergamini (1994, p.103) assinala que dois aspetos evidenciam ser semelhantes à grande maioria das definições de liderança presentes na atualidade. Em primeiro lugar, “elas conservam o denominador comum de que a liderança esteja ligada a um fenómeno grupal, isto é, envolve duas ou mais pessoas”, em segundo lugar, “fica evidente tratar-se de um processo de influência exercido de forma intencional por parte dos líderes sobre seus seguidores”. A este conceito, a liderança envolve seguidores, predispostos a cooperar e a aceitar as ordens do líder na prossecução dos objetivos delineados. É ainda importante que o líder tenha a capacidade de usar as várias formas de poder, com o propósito de persuadir, motivar e modificar, intencionalmente, os comportamentos dos subordinados.

Podíamos continuar a reproduzir significados sobre liderança mas, das diversas definições encontradas, destaca-se a de Chiavenato (2004, p.183), quando refere que a liderança “é uma influência interpessoal exercida em uma dada situação e dirigida por meio do processo de comunicação humana para a consecução de um ou mais objetivos específicos. Os elementos que caracterizam são, portanto, quatro: a influência, a situação, o processo de comunicação e os objetivos a alcançar”. Encontramos, também, esta conceção quando Sergiovanni, Thomas J. (2004, p.119) indica que “os líderes devem ter visão e depois trabalhar para moldar a organização que gerem em concordância com a sua visão”. Neste contexto, podemos defender que os líderes trabalham para tornar os seus objetivos uma realidade e isto está dependente do modo como conseguem comunicar e persuadir os outros.

No âmbito do nosso estudo, parece-nos ser relevante afirmar que, independentemente do conceito atribuído, o resultado que se espera da liderança exercida pelo coordenador de departamento, é a ação de exercer influência sobre os docentes do mesmo, através do método de participação, fazendo-os comprometer-se deliberadamente, com vista à prossecução de determinados objetivos do grupo. Em suma, podemos enunciar que existe uma ligação direta entre a liderança, o sucesso a alcançar e a interrelação entre as pessoas num grupo. No que diz respeito às organizações escolares, Estevão (2000, p.35) refere que a questão de liderança se relaciona “quer com as novas exigências de organizações mais horizontalizadas em termos de

hierarquia, quer com as novas preocupações políticas que remetem, (...) para a necessidade de, nos processos de decisão, a democraticidade e a autonomia serem reconhecidas como potencialmente geradoras de maior eficiência e eficácia”.

Tendo em conta estas novas exigências, Delgado (2005, p.369) desenvolve o que se entende, atualmente, por liderança, numa organização educativa. Em síntese, podem-se destacar significados que se centram nas qualidades do indivíduo, ou seja, o líder é aquele que possui determinadas características e qualidades em alguma dimensão da atividade humana, que os outros não possuem. Temos ainda aceções que se reúnem no contexto e nas situações, em que “é a situação que faz o líder”. Isto é, não se nasce líder, são as contingências próprias de cada contexto, que estão para além das dimensões meramente pessoais, que fazem surgir as lideranças. Finalmente, existem conceções que se centralizam na abordagem integradora de múltiplos aspetos que englobam o indivíduo, o contexto, o grupo e um projeto ou “missão”.

Segundo o autor, tende-se a falar mais de liderança e menos de líder, por se tratar de uma função inerente a todo o grupo. É, também, estratégica para toda a organização e condiciona ritmos de trabalho, cria impulsos, orienta as energias de todos para metas determinadas e constrói uma visão da organização.

A liderança é, então, uma função de um património do grupo, não de uma pessoa, é mais um valor que constitui a cultura da organização, é um exercício que pressupõe o domínio de processos de tripla natureza – técnicos, de interpretação e de transformação - e é uma função partilhada por todos os atores da organização, ou seja, nunca existe um líder no vazio, sem um grupo de pessoas - “colaboradores”, (...) que participem no seu projeto. Por isso é preciso dar o merecido valor ao trabalho colaborativo, que segundo Machado (2016, p.33) torna real a ideia de que “a liderança e a colaboração não devem ser incompatíveis, mas consideradas como duas faces da moeda do desenvolvimento profissional”.

Em suma, numa organização educativa, a liderança apresenta-se como uma função de influência que resulta do encontro dinâmico de quatro variáveis: o líder ou líderes do grupo com as suas características; o grupo de seguidores e o tipo de relações que mantém com o líder; a situação ou contexto problemático a superar, dinamizar ou melhorar e um projeto partilhado como elemento de união, resposta ou saída para a situação concreta.

Depois de todas estas conjunturas, parece-nos notório que não existe um estilo de liderança próprio e exclusivo que o coordenador de departamento possa aplicar para desenvolver uma liderança persuasiva. Na verdade, os líderes aplicam todos os estilos de liderança conforme a situação em que se encontra o grupo a ser liderado e a tarefa a ser executada. Contribuindo com esta opinião, referimos Chiavenato (1999, p. 266) quando afirma que “A principal problemática da liderança é saber quando aplicar qual processo, com quem e dentro de que circunstâncias e atividades a serem desenvolvidas”.

Assim, e neste pressuposto, apresentamos as qualidades que o coordenador de

departamento deve possuir para uma liderança persuasiva dentro do contexto escolar, que inclua não só as qualidades pessoais, como também as competências profissionais, pois dele dependerá a concretização das metas definidas. Por conseguinte, para ser um líder persuasivo, o coordenador de departamento deve possuir um claro sentido de missão e de controlo, precisar os limites necessários para obter os recursos que fazem falta, estar disposto a alcançar níveis altos e motivar os seus seguidores para questionarem, permanentemente, o “status quo”. Que tenha conhecimento, informações e segurança sobre o que está a fazer, pois, assim, certamente o seu poder de persuasão será ainda maior. Isto porque, além de coordenar atividades, o líder também coordena pessoas e é o principal responsável pelos resultados provindos de sua ação.

Tal como indica Fonseca (1998, p. 49), referenciando Vaill (1984), “o líder eficaz deve ter a capacidade para transmitir aos restantes membros o sentido ou a “missão” da organização, através de uma cadeia de ação que tem o efeito de induzir clareza, consenso e acordo sobre os propósitos básicos de organização”. Por sua vez, Estevão (2000, p.35) afirma que o líder detém “especiais responsabilidades, dentro de um modelo de comportamento racional, quer na sua formulação e comunicação, quer na construção da confiança e na ajuda tendo em vista a realização dessa missão”.

Um dos desafios da liderança no desenvolvimento das organizações, de acordo com Kouses e Posner (2009) é adotar a prática de permitir que os outros hajam. Os autores defendem que uma liderança exemplar trabalha em equipa e que para tal é necessário, não só a colaboração do grupo, mas que também o líder tem de permitir que os outros ajam. De facto, a mais-valia do trabalho colaborativo é indicada pelas teorias das organizações como um processo fundamental na eficácia e na construção de uma dinâmica produtiva:

Debruçando-se sobre os processos interactivos mais eficazes na construção de dinâmicas produtivas no interior de qualquer organização, destacam a importância de factores como a liderança e, não por acaso, a competência colaborativa dos actores, a sua habilidade e disposição para intervir em grupo e assumir papéis diversos.

(Roldão, 2007, p. 26)

Também no mundo da educação, afirmam Boavida e Ponte (2002, p.3), a colaboração tem vindo a afirmar-se como uma estratégia de trabalho marcante onde assume protagonismo a habilidade colaborativa do coordenador de departamento. De facto, trata-se de uma estrutura “em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objetivos que a todos beneficiem.”. Nestes casos, referem os autores, a utilização do termo colaboração mostra-se adequado. Enquanto processo estudado por Costa (2005) segundo Damiani (2008) a colaboração na organização educativa revela que, ao trabalharem juntos, os membros do grupo apoiam-se visando atingir os mesmos objetivos comuns e estabelecem relações baseadas numa

liderança partilhada, na confiança mútua e na partilha de responsabilidades. No mesmo sentido aponta Roldão (2007) que refere a colaboração em educação como um processo onde existe articulação e trabalho conjunto.

Um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração.

(Roldão, 2007, p. 27)

Para a autora trata-se de uma prática cada dia mais necessária pois permite que os elementos de uma mesma escola partilhem a mesma cultura organizacional:

À medida que a escolarização se amplia e se generaliza, não pode ser trabalhada sem uma colaboração colegial real, entre docentes da mesma área que partilham as dificuldades e especificidades de fazer apropriar aquele conhecimento particular, entre docentes da mesma equipa que partilham o trabalho com os mesmos grupos de alunos, entre elementos de uma escola que partilham um mesmo enquadramento organizacional.

(ibidem)

Reconhecida a relevância das práticas colaborativas na educação e contrariando um pouco a posição de Boavida e Ponte (2002), Nóvoa (2004, p.14) é da opinião que atribuir ao coordenador de departamento a competência para a promoção do trabalho colaborativo poderá apresentar-se tarefa ingrata já que “a organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores.” Idêntica posição apresenta Roldão (2007) que reconhece a dificuldade de introduzir práticas de trabalho colaborativo no ensino e aponta as raízes históricas da cultura profissional e organizacional das escolas e dos professores e a normatividade curricular e organizacional como a causa dessa dificuldade. Considera a autora que o trabalho colaborativo vai para além da iniciativa do professor cuja prática tem sido o trabalho individual de turma, dentro da área ou da disciplina, mas antes que envolve uma mudança ao nível da liderança da escola.

Difícilmente se pode pedir que o trabalho docente colaborativo seja acolhido pelos professores sem que a instituição mude também as suas regras e deixe de permitir que o trabalho docente não seja partilhado nem discutido na sua realização diária.

(Roldão, 2007, p. 28)

Também uma investigação de Penha (2013) que envolveu uma amostra de cerca de 400 coordenadores de departamento de diferentes escolas do território nacional continental refere que os CDC parecem evitar o exercício da liderança em áreas que poderiam considerarse

perturbadoras de uma cultura mais tradicional.

Ser possível inferir que os CDC, ainda que de forma não deliberada e muitas vezes pouco refletida, centram muito a sua atividade na coordenação administrativa do departamento, também como forma de evitamento do exercício de formas de liderança e de supervisão em vertentes que trariam o risco de perturbação nesta cultura docente tradicional.

(Penha, 2013, p. 468)

Não obstante esta dificuldade de introdução das práticas de trabalho colaborativo nas escolas, um estudo sobre a liderança do coordenador de departamento da autoria de Vilas Boas (2012) indica que as funções do coordenador, consideradas mais importantes pelos docentes do departamento são exatamente as de ordem colaborativa e de articulação:

A valorização dada pelos inquiridos às tarefas de ordem colaborativa e de articulação pode indiciar alguma tomada de consciência quanto à necessidade de existência de um líder com capacidade de gestão dadas as inúmeras funções que um professor tem de desempenhar atualmente no seu quotidiano profissional.

(Vilas Boas, 2012, p. 91)

A prática de uma liderança colegial que assente na colaboração e contrarie as tendências individualistas, parece remeter para a necessidade de uma nova conceitualização da escola. Atrevemo-nos neste ponto a questionar se não reside nesse facto o grande desafio que, ao nível da escola, se coloca ao coordenador de departamento enquanto líder da estrutura intermédia de gestão.

2.4.1. Teorias da liderança

A liderança em contexto escolar é um processo de influência entre líderes e seguidores e envolve responsabilidades morais, uma vez que nas escolas deve imperar o interesse público.

(Sergiovanni, 2004).

Neste subcapítulo, e tendo por base os conceitos de liderança atrás mencionados, pretendemos apresentar o que um líder, à luz de algumas teorias de liderança, pode ou deve assumir para a prossecução das metas preconizadas na unidade orgânica onde desempenha as suas funções. Com este intento, e para o desenvolvimento deste nosso trabalho, apresentamos três abordagens de teorias fundamentais que foram sendo desenvolvidas, ao longo do tempo, sobre liderança: a liderança definida em termos de traços de personalidade, estilos de

comportamento e modelos contingenciais ou situacionais.

Na perspetiva de Bolívar, o coordenador de departamento curricular é um líder de gestão intermédia e, como tal,

(...) deve estimular a partilha de informação e a clarificação de expectativas, fazer com que as pessoas se sintam membros de uma equipa, contribuir para a obtenção dos recursos necessários e ajudar a identificar e resolver problemas.

(Bolívar, 2003)

Foram aplicadas, ao longo destes anos, muitas alterações na organização escolar e nas funções e competências do coordenador de departamento curricular. Por conseguinte, salientamos que a este foram adstritas, na legislação atual, funções de maior destaque no domínio da liderança dos seus departamentos e da supervisão pedagógica, nomeadamente, na avaliação de desempenho, com o principal objetivo de serem líderes capazes de promover e alcançar o sucesso educativo.

Considerando que a intervenção dos coordenadores de departamento pode ser particularmente importante na prossecução das metas definidas pela unidade orgânica e que a liderança está estreitamente associada com as competências de comunicação e de transferência de ideias, como refere Bolívar (2003, p.256), a “liderança como uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projetos comuns”, pretendemos, neste subcapítulo, apresentar conceitos e teorias sobre a liderança, assim como os diversos tipos de liderança existentes, que relacionaremos com estilos de liderança. O objetivo não é afirmar qual o estilo de liderança que mais se adapta às funções do coordenador de departamento, mas sim realçar e investigar se uma liderança persuasiva é imprescindível e fundamental para o sucesso das organizações escolares.

2.4.2. Teoria dos traços de personalidade

A teoria dos traços de personalidade é das mais antigas e foi a mais dominante, até aos anos 40. Procura definir os traços que caracterizam os líderes e fundamenta-se em características pessoais do líder (talentos, habilidades e características físicas) que o distinguem de outras pessoas. Ou seja, tenta traçar os tipos de comportamento e tendências de personalidade associados a uma liderança persuasiva.

Por conseguinte, esta teoria assenta em quatro traços de personalidade que um líder deve ter para, enquanto tal, ser eficaz e determinante em qualquer situação.

Traços físicos: energia, aparência;

Traços sociais: cooperação, habilidades interpessoais e habilidades administrativas;

Traços intelectuais: adaptabilidade, agressividade, entusiasmo, autoconfiança;

Traços relacionados com a tarefa: impulso de realização, iniciativa e persistência.

Em termos gerais, e neste pressuposto, Jesuino (1987, p. 31), referindo House e Baetz (1979), afirma que, em primeiro lugar, “a liderança implica sempre relações interpessoais e, nessa medida, qualidades como a fluência verbal e traços como a cooperação e a sociabilidade serão, certamente, prioritários”, em segundo lugar, “a liderança exige predisposição para influenciar e, portanto, traços como a ascendência e a dominância e motivos como o motivo do poder McClelland (1961) estarão, muito provavelmente, associados à capacidade de liderança” e, por último, “a liderança diz respeito à realização de objetivos específicos numa tarefa de uma organização e, por consequência, traços como o sucesso, iniciativa, sentido de responsabilidade, energia, afirmação pessoal e competências específicas deverão igualmente, por hipótese, estar associadas à liderança”.

Nesta definição da teoria dos traços da personalidade, pretende-se asseverar que o líder é aquele que detém qualidades de comunicação, de afabilidade e de colaboração, que deve ter iniciativa, ser um incitador e ter um comprometimento para com o organismo onde desempenha as suas funções. Ou seja, o líder deve possuir competências específicas e reconhecidas que o diferenciam dos outros sujeitos.

Todavia, esses traços de personalidade não são facilmente reconhecidos nos indivíduos, uma vez que podem diferir conforme os sujeitos, como refere Costa (2000, p. 17), ao mencionar que os defensores da teoria dos traços “partem do pressuposto de que há determinadas características próprias e específicas dos líderes, características pessoais (com um grau significativo de inatismo)”. Costa relata, ainda, que, à luz desta teoria, o papel dos investigadores “consistirá em identificar essas características, esses traços e, no caso dos responsáveis organizacionais/empresariais, será a de selecionar os indivíduos que as possuam para ocupar os lugares-chave (de topo) das organizações”, o que causa, decerto, para o responsável, algum constrangimento e dificuldade na escolha do líder que melhor representa a instituição.

Rego (1997), tendo em vista as investigações efetuadas por Stogdill (1974), alega que “as diversas décadas de pesquisa levadas a cabo neste domínio não permitiam suportar a premissa de que certos traços são absolutamente necessários para a liderança eficaz”, mas possibilitavam, sim, considerar que “um indivíduo com certos traços tem mais possibilidades de ser um líder eficaz do que os sujeitos que não os possuem”, ainda que tal não lhe assegure “automaticamente, a eficácia”, (p. 58). Neste pressuposto, a teoria dos traços de personalidade determina, na conjectura, que os líderes detinham características relevantes, mas não vinculativos, que os identificavam e os predispunham para adotar cargos de liderança.

2.4.3. Teoria dos estilos de liderança comportamental

Nos finais da década de 30, emerge a teoria dos estilos de liderança comportamental, de Lewin, Lippit e White, tendo o seu enfoque, logo no início dos anos 50, como salienta Bergamini (1994, p. 104), quando se pretende “saber como o bom líder deve agir”. Deste modo, a teoria direciona a sua atenção para aquilo que o líder faz, mostrando-se especialmente interessada nos tipos de comportamento por ele escolhidos, que seriam responsáveis pelo aumento da sua eficácia ao dirigir os seus seguidores.

Assim, estes autores identificam três estilos de liderança: Autoritária, Democrática e Liberal.

Estilo autoritário

O líder autoritário estabelece normas sem a participação do grupo e determina as técnicas para a execução das tarefas. É ele que indica a tarefa de cada um dos subordinados e qual será o parceiro de trabalho de cada sujeito. É também dominador, provocando ansiedade e decepção no grupo. Adota uma postura fundamentalmente diretiva, dando instruções concretas, sem deixar espaço para a criatividade dos liderados. Este líder é pessoal, quer nos elogios, quer nas críticas que faz.

Este tipo de liderança resulta numa falta de espontaneidade e de iniciativa por parte dos liderados, provoca a inexistência de qualquer amizade no grupo, visto que os objetivos são o benefício e os resultados de produção. O trabalho só se desenvolve na presença física do líder, pois, quando este se ausenta, o grupo produz pouco e tende a indisciplinar-se, desenvolvendo sentimentos reprimidos. O líder autoritário provoca grande angústia, hostilidade e desencanto do grupo.

Jesuíno (1987, p.49) caracteriza o líder autoritário como aquele que “determina toda a política do grupo, dita os métodos e fases de execução de forma sucessiva e distribuiu elogios com favoritismo”. Entende-se aqui que o líder autoritário toma as decisões e define os procedimentos por si só, e é, substancialmente, um indivíduo dominador. Considera-se que possui uma liderança forte.

Estilo Democrático

O líder democrático observa e incita o debate entre todos os elementos. É o grupo, em conjunto, que delinea as medidas e práticas para alcançar as metas. Todos participam nas

deliberações. As instruções são decididas pelo grupo, havendo, porém, a predominância (pouco definida) da voz do líder. O grupo requer a orientação do líder, propondo este diversas opções para o grupo selecionar. Cada membro do grupo determina com quem trabalha e é o próprio grupo que decide sobre a partilha das tarefas. O líder procura ser um elemento igual aos outros membros do grupo. O líder democrático, quando critica ou elogia, limita-se aos factos, é objetivo. O comportamento deste líder é essencialmente de orientação e apoio.

Este modelo de liderança origina o bom relacionamento e a amizade entre o grupo, tendo, como efeito, um ritmo de trabalho crescente e firme. Erguem-se, então, grandes qualidades de ligação a nível interpessoal, bem como bons resultados ao nível da produção e resultados.

Quanto a este líder democrático, Jesuíno (1987) descreve-o como sendo “treinado para encorajar os membros do grupo a decidirem das suas próprias políticas descrevendo previamente os passos gerais para atingir os objetivos propostos e quais os procedimentos alternativos. Os membros tinham liberdade de trabalhar com quem escolhessem e os elogios e críticas eram distribuídos com objetividade”, ou seja, com um líder democrático os procedimentos são discutidos em grupo, a tomada de decisões é participada e são consideradas as opiniões do grupo.

Estilo liberal ou “laissez faire”

O líder liberal não estabelece regras e não se impõe ao grupo. Os liderados têm autonomia para tomar decisões, quase sem solicitar ao líder. Há poucas participações por parte do líder. Quem decide sobre a distribuição das tarefas e sobre quem trabalha com quem, é o próprio grupo. Os membros do grupo julgam que podem atuar livremente. Como não há delimitação dos níveis hierárquicos, corre-se o risco do contágio de atitudes entre os diferentes elementos do grupo.

Finalmente, este líder liberal “laissez faire”, na perspetiva de Jesuíno (ibid.), distingue-se “sobretudo pela sua atitude não participante nas atividades, mantendo-se distante e indiferente e concedendo total liberdade ao grupo para proceder como bem entendesse”. Isto é, o líder liberal mantém-se afastado do grupo, dá-lhe autonomia completa na tomada de decisões e os procedimentos não são, de forma alguma, organizados.

Assim, e a este propósito, Chiavenato (2004 p. 224), afirma que, com os estudos realizados, concluiu-se que os grupos subjugados a líderes autocráticos produzem mais, mas apresentam fortes sinais de stress, agressividade e decepção. Quando os grupos estão sujeitos a uma liderança democrática produzem razoavelmente bem, não tanto quanto quando submetidos ao estilo autocrático, mas mostram muito mais qualidade no trabalho realizado, além de integração,

contentamento e responsabilidade. Já os grupos adstritos a uma liderança liberal produzem menos e com menos qualidade e apresentam sinais de descontentamento, egoísmo e pouco respeito pelo líder.

Podemos referir então que, e de acordo com estes estilos de liderança, pertence a cada sujeito optar por aquele que mais se adequa aos seus próprios atributos, funções, competências e características dos liderados, bem como às tarefas e contextos de realização dos objetivos.

Perante o que foi apresentado, e prevendo-se já que a liderança é uma competência a ser trabalhada e executada, temos de, provavelmente, selecionar o estilo que mais resultados positivos traz, quer para o líder, quer para os liderados. É importante evidenciar que não há estilos puros, em termos objetivos: ninguém possui um único estilo de liderança. O que sucede, contudo, é que os líderes têm mais ou menos características de um ou de outro tipo. Acontece, ainda, que mediante situações particulares, os líderes abraçam um estilo mais apropriado e mais persuasivo às variações do projeto, do grupo e do contexto.

Assim, com esta abordagem, acentua-se o comportamento do líder, procurando criar uma relação entre o que o líder faz e a sua eficácia. É importante entender que os estilos de liderança consistem nas atitudes de um líder para com os seus colaboradores.

2.4.4. Teorias contingenciais ou situacionais

A liderança não depende somente de alguns traços ou comportamentos. De facto, e segundo Chiavenato (2005), citado por Ramada (2010) “os traços e comportamentos atuam em conjunto com as contingências situacionais para determinar os resultados do líder”. Assim sendo, as teorias sobre a liderança intituladas contingenciais ou situacionais partem da suposição de que o comportamento mais adequado para um líder depende das situações ou circunstâncias concretas em que o líder se encontra. Esta ideia é reiterada por Jesuíno (1987, p. 19) quando alega que “a perspectiva contingencial ... consiste em admitir que a eficácia da liderança é função da situação, ou seja, que um mesmo líder poderá ser altamente eficaz em determinadas situações e menos eficaz noutras situações diferentes”.

No âmbito das teorias contingenciais, destacam-se a teoria “caminho-objetivos”, de House; o “continuum de liderança”, de Tannenbaum e Schmidt (1958); o modelo contingencial de Fiedler; o modelo normativo da tomada de decisão, de Vroom e Yetton, e o modelo situacional, de Hersey e Blanchard.

Neste estudo, focamos a nossa atenção na teoria ou (modelo) contingencial de Fiedler e na teoria (ou modelo) situacional de Hersey e Blanchard, uma vez que são as que têm maior destaque na literatura e apresentam particularidades importantes para a nossa investigação.

Deste modo, a teoria contingencial de Fred Edward Fiedler, desenvolvida e investigada nos anos sessenta e setenta, é, segundo o autor Jesuíno (1987, p.19), o primeiro modelo de contingência a referenciar e “consiste em relacionar características de personalidade com a eficácia dos grupos por eles liderados mas tendo em conta as características específicas da situação, que passam a funcionar como variável intermédia”.

A teoria foi elaborada a partir daquilo que Fiedler denomina de medida LPC (Least Preferred Coworker) da personalidade do líder. O objetivo da escala LPC é diferenciar dois tipos de líder: aqueles que tendem a realizar a tarefa através do desenvolvimento de boa-relação com o grupo (orientado ao relacionamento) e aqueles que têm como principal preocupação a realização da tarefa em si (focado na tarefa).

Ainda nos anos setenta, a teoria situacional de Hersery e Blanchard fundamenta-se na ideia de que o estilo de liderança mais eficaz altera conforme a maturidade dos subordinados e consoante as características da situação. Os autores do modelo defendem que um líder eficaz é aquele que consegue reconhecer e diagnosticar corretamente a situação e o nível de maturidade dos seus subordinados, adotando, de seguida, o estilo de liderança mais adequado.

Desta forma, a liderança situacional baseia-se numa interação entre a quantidade de orientação e direção (comportamento dirigido para a tarefa) que o líder oferece; a quantidade de apoio sócio emocional/afetivo dedicado (comportamento de relacionamento) dado pelo líder e o nível de prontidão ("maturidade" como é chamada pelos autores) dos subordinados no desempenho de uma tarefa, função ou objetivo específico.

Jesuíno (1987, p.111) menciona que a “maturidade é variável de acordo com a tarefa, função ou objetivo que um líder pretende alcançar”. Por conseguinte, e tendo em conta as várias fases de maturidade dos subordinados, é possível definir quatro estilos de liderança:

- “Dar ordens - telling” (alta orientação para a tarefa e baixo relacionamento com as pessoas) – O líder define os papéis e participa aos subordinados sobre as tarefas, quando e como realizá-las. Existe, então, uma grande ênfase no comportamento diretivo – transmite às pessoas o que espera delas, os prazos, as normas de execução, os métodos;

- “Vender - selling” (alta orientação para as tarefas e alto relacionamento com as pessoas) – O líder faculta comportamento diretivo e de ajuda aos subordinados para que as tarefas possam ser cumpridas conforme ele as definiu e organizou. Aborda os subordinados como iguais e, concomitantemente, põe em prática as suas competências;

- “Participar - participating” (baixa ênfase na estruturação das tarefas e alto nível de relacionamento com as pessoas) - O processo de decisão é partilhado, sendo o papel principal do líder o de condescender e comunicar, percebendo as competências dos subordinados. Aconselha-se para deliberar.

- “Delegar – delegating” (baixa ênfase na estruturação das tarefas e baixo nível de relacionamento com as pessoas) – O líder oferece poucas diretrizes e auxílio aos cooperantes,

pois estes são maduros e independentes. A delegação funciona como meio de promover as suas capacidades e a sua maior responsabilidade. Este estilo só é apropriado quando os participantes são verdadeiramente hábeis em desenvolverem o trabalho e têm elevados níveis de motivação para fazer o que lhes é pedido.

Deste modo, esta abordagem situacional possibilita-nos concluir que um líder pode assumir diferentes padrões de liderança para cada um dos seus subordinados, avaliando cuidadosamente as forças referidas (no líder, nos subordinados, na situação). O líder pode, ainda, para um mesmo subordinado, adotar diferentes padrões de liderança, conforme a situação envolvida. Em termos genéricos, parece defensável que esta teoria tenha sido desenvolvida para auxiliar as pessoas que pretendam exercer liderança, a serem mais eficazes em suas interações diárias com os outros.

Depois de analisar os processos de liderança, a partir de diversos pontos de vista, podemos concluir que as teorias defendidas por esses teóricos se complementam, oferecendo-nos, portanto, uma compreensão mais clara e vasta sobre o tema da liderança. Por muito que pretendamos, ainda está longe de se ter esgotado e de se poder esclarecer totalmente este tema, uma vez que, ainda hoje, se tenta definir e aprofundar este conceito.

2.5. Processos de liderança aplicados numa organização escolar

A liderança escolar apresenta efeitos não descuráveis, tanto na aprendizagem como no sucesso dos alunos, assim como, na qualidade das organizações educativas, “(...) tem emergido como característica chave para a eficácia das organizações educativas (...)”, segundo Bexiga (2009, p. 100) citado por Galego (2012, p. 62).

A adequação dos processos e o sucesso das organizações escolares encontram-se “(...) na mão de administradores profissionais *sui generis*, cuja responsabilidade primeira e única assenta na eficiência da organização” segundo (Quantz, 2012, p. 24) citado por Galego (2012, p. 35).

2.5.1. Os principais atributos que o coordenador de departamento deve possuir

Segundo Pires (2012, p. 47) um líder educativo deve ter a capacidade “(...) de organizar, planificar e orientar as várias atividades que o ocupam (...), sejam na Direção Executiva, no Conselho Pedagógico ou no Conselho Administrativo e simultaneamente ser capaz de desenvolver nos órgãos intermédios (Conselhos de Turma, Conselhos de Diretores de Turma, Departamentos Curriculares, Conselhos de Docentes) o trabalho cooperativo / participativo, com responsabilidades delegadas, procurando cumprir da forma mais eficiente os seus

objetivos (...)”. Cabe ao líder segundo Cláudio Galego (2012, p. 38) abrir “(...) novos caminhos para que se alinhe a vida escolar e os procedimentos democráticos estipulados pela legislação em vigor, com respeito pelos valores e pela cultura da cidadania”.

Logo, na perspetiva de diversos autores, a liderança exercida pelo coordenador de departamento curricular é vista como um método que possibilita à organização caminhar e progredir na concretização dos seus objetivos. A tomada de decisão, os processos decisórios assumidos pelo coordenador, constitui um poderoso auxílio para os grupos que dispõe de capacidade de decisão/intervenção (órgãos intermédios), na seleção e na escolha dos mecanismos de ação mais apropriados.

2.6. Sumário do capítulo

Neste capítulo abordámos a importância do departamento curricular, visto que, no seio desta estrutura de gestão intermédia, ocorrem dinâmicas de trabalho reflexivo e colaborativo, o qual se encontra representado pelo coordenador de departamento. Por conseguinte, fizemos referência ao conceito de supervisão que deixou de estar associado ao contexto de sala de aula e passou a estar ligado à escola no seu todo, tendo como principal objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, dos outros agentes educativos e da própria instituição. O coordenador de departamento, enquanto gestor intermédio, tem uma posição de relevo na escola pelas funções de supervisão e de liderança que desempenha e que requerem um conjunto de conhecimentos e de competências capazes de dinamizar e orientar a escola num sentido mais amplo, tendo em vista a consecução do estabelecido no Projeto Educativo e a melhoria da qualidade de ensino.

De seguida, apresentaremos o conceito de escola reflexiva, as funções que o supervisor reflexivo deve desempenhar e algumas estratégias de supervisão por si utilizadas e o conceito de desenvolvimento profissional. Vimos, também, o papel do coordenador de departamento curricular na escolha de manuais escolares de português de 5.º ano, enquadrada com as estruturas de gestão intermédia e a liderança supervisiva de docentes na escola que constituem o fio condutor do primeiro capítulo deste trabalho. Em conformidade, iniciamos a revisão da literatura, espreitando o(s) cenário(s) que são a razão de ser deste estudo.

Capítulo 3 – Papel interventivo do coordenador de departamento na escolha dos manuais escolares de português de 5.º ano de escolaridade

Dentre as funções que estão adstritas ao coordenador de departamento curricular, uma delas prende-se com a sua participação na escolha dos manuais escolares. O coordenador

designa a equipa que procede à avaliação, escolha e adoção dos manuais escolares que chegam à escola e os mesmos têm de executar as tarefas das quais foram incumbidos. No departamento curricular existem várias disciplinas - neste caso: português, literatura portuguesa, francês e inglês – e os professores de português, que lecionam a disciplina ao quinto ano de escolaridade, têm de conhecer a legislação para que todo o processo de apreciação, seleção e adoção decorra com toda a normalidade.

A adoção de manuais escolares é o resultado do processo pelo qual a escola ou o agrupamento de escolas avalia a adequação dos mesmos ao respetivo contexto educativo, tal como estabelece o artigo 16.º da Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, e o artigo 9.º da Portaria n.º 81/2014, de 9 de abril.

Nos termos da legislação em vigor, nomeadamente do artigo 2.º da mesma Portaria, os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas só podem proceder à adoção de manuais escolares certificados, salvaguardando-se os casos das disciplinas cujos manuais não tenham, ainda, sido submetidos ao processo de avaliação e certificação ou tenham sido excecionados do procedimento de avaliação e certificação.

A adoção de manuais escolares pelas escolas e pelos agrupamentos de escolas é da competência do conselho pedagógico do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, sob proposta dos departamentos curriculares em que se integre a respetiva disciplina, devendo ser devidamente fundamentada em grelhas de apreciação elaboradas para o efeito pelo Ministério da Educação, tendo em conta um calendário estabelecido pelo Despacho n.º 11421/2014, de 11 de setembro, alterado pelo Despacho n.º 15717/2014, de 30 de dezembro, e pelo Despacho n.º 4734-A/2015, de 7 de maio.

O “Sistema de Informação de Manuais Escolares (SIME)/Módulo de Apreciação, Seleção e Adoção de Manuais Escolares”, é disponibilizado na página eletrónica da Direção-Geral da Educação.

3.1. Trabalho colaborativo segundo a orientação do coordenador

Realizando uma análise semântica aos vocábulos facilmente se percebe que os verbos mais evidenciados são propor ou promover, os quais têm na sua base significados relacionados com a tomada de iniciativas, a apresentação de propostas ou o desenvolvimento de ações, o que se enquadra no campo da liderança. Salientam-se, igualmente, as referências explícitas à troca de experiências e à realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, como ações que se encontram na base de qualquer processo de supervisão, particularmente no que diz respeito à partilha de experiências e posterior reflexão. De facto, a partilha reflexiva de práticas

é aqui assumida como uma estratégia de supervisão a desenvolver pelo coordenador no quadro das suas competências supervisivas.

Por seu turno, a expressão “cooperação” é também emblemática no contexto da supervisão, porquanto as práticas de colegialidade, em oposição ao professor solitário que as palavras de Sá-Chaves & Amaral (2000, p. 81) designam como eu solitário, têm de se afirmar como uma estratégia formativa, pois só a reflexão em parceria, por contraponto à solitária, produz efeitos, quando enraizada nos valores que todos incorporam e partilham.

Em seu entender, o coordenador de departamento curricular não pode estar preso ao paradigma de racionalidade técnica, devendo libertar-se das receitas prescritivas, transformando-se num eu solidário. A importância do coordenador de departamento, como líder e supervisor, reside na sua capacidade de libertar e conduzir os professores que coordena nesse sentido, promovendo práticas sistemáticas de trabalho cooperativo, contribuindo para a construção e consolidação de uma cultura colegial.

É, igualmente, significativa a alusão aos termos coordenação e articulação, porque preconizam as ideias de que a escola é uma realidade única, que deve ser entendida como tal por todos, apesar de aí coexistirem diversos sistemas ou estruturas e ser palco de atuação de inúmeros agentes educativos. Trata-se de uma instituição que deve funcionar como um organismo coeso, a bem da unidade do todo, de um modo coordenado e articulado no que concerne à concretização do seu projecto de escola.

Efetivamente, a coordenação implica uma ação metódica e concertada que seja capaz de promover uma interação harmoniosa entre todas as partes que compõem o todo em direção a um projecto comum. Inclusive, a própria alteração nominal da designação dos órgãos de gestão intermédia é disso prova, ao substituir o nome estruturas de orientação educativa por estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, configurando a atribuição de uma maior relevância ao termo coordenação e uma maior abrangência do campo de ação da supervisão, tal como já foi atrás explicitado. A figura do coordenador de departamento personifica assim essa nova abrangência do conteúdo funcional deste órgão. Na realidade, uma prática efectiva de cultura de colaboração entre os professores e que os modelos normativos de gestão organizacional e pedagógica das escolas veiculam parece ainda estar longe dos horizontes de concretização plena. Segundo Pacheco (2006), palavras como a autonomia, a participação, a comunidade, o projeto, a descentralização parecem também serem mais vocábulos que os normativos veiculam do que a tradução de práticas dos professores.

Nesta lógica, sendo a gestão curricular um processo de tomada de decisões, e considerando-se o departamento curricular como uma instância privilegiada de decisão curricular, é esta a estrutura de decisão fundamental da dinâmica e do desenvolvimento do processo de concepção, implementação e avaliação do Projeto de Escola. O departamento curricular foi pensado, efetivamente, no atual contexto organizacional e pedagógico, como uma

estrutura fulcral de decisão curricular, o que implica uma ação de coordenação e de supervisão sobre todo esse processo. Estas estruturas de gestão intermédia assumem-se também como contextos onde ocorrem práticas supervisivas e de coordenação, na medida em que o departamento tem por função elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didáticas específicas das disciplinas, além de assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e de avaliação das aprendizagens e analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto (Decreto Regulamentar nº 10/99, artigo 4º).

Por se tratar de estruturas pedagógicas que asseguram a coordenação das actividades dos professores da mesma disciplina (coordenação intra-disciplinar vertical), a coordenação das actividades dos professores das disciplinas afins do departamento (coordenação interdisciplinar horizontal) e porque estabelecem a ponte entre a gestão de topo e os professores, assumem a designação de intermédia. Deste modo, as práticas de coordenação e supervisão implicam também a componente da liderança no seio de um órgão, cuja centralidade da sua acção incorpora palavras como a colegialidade, interacção, colaboração, participação, reflexão, além dos vocábulos que lhe são intrínsecos, como sejam a própria coordenação e supervisão em relação à atividade dos professores que coordenam, em consonância com o que constitui o projecto de escola, contribuindo sempre para a melhoria do desenvolvimento da escola como organização.

Em síntese, tendo esta unidade organizativa e pedagógica uma centralidade fundamental, justifica-se que se procure conhecer melhor o seu funcionamento e se interpretem as conceções de coordenação e de supervisão, bem como as suas práticas a esses níveis, além dos constrangimentos e potencialidades que nos departamentos identificam.

3.2. Sumário do capítulo

No contexto atual, pese as alterações introduzidas pelas orientações normativas no que se refere à figura do coordenador de departamento curricular, este continua a merecer um papel de destaque como gestor e líder pedagógico intermédio, vendo as suas responsabilidades sucessivamente acrescidas, no presente momento, pelas questões relativas ao processo de avaliação do desempenho docente (ADD).

Trata-se de uma figura de proa pelo papel importante que desempenha como elo de ligação, dotado de um certo grau de autonomia e com o poder de tomar iniciativas e desencadear medidas que introduzam melhorias no desempenho dos pares que coordena e supervisiona e, por consequência, na organização escolar, no sentido de uma escola que aprende e se desenvolve quando se questiona. Fala-se aqui do processo de aprendizagem organizacional, tão

sustentadamente defendido por Alarcão (2000; 2002; 2009), Santiago (2000) e Oliveira (2000). Parece-nos assim ser um actor educativo com uma função fundamental na organização escolar, cujo palco de actuação é complexo, heterogéneo e está em constante mudança, cabendo-lhe responder aos sucessivos desafios e demandas sociais. Neste momento, importará colocar a seguinte questão: quando se fala de gestor pedagógico intermédio, está-se a falar de quem? Focalizando-nos numa definição, poder-se-á defender que, segundo Oliveira (2000, p. 48), o gestor intermédio é: [um] actor educativo que, pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem a autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correcção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso educativo.

Nesta perspetiva, o coordenador de departamento é um gestor intermédio, com funções de liderança, cuja ação poderá influenciar e potencializar a eficácia da escola e a ação dos seus docentes. Poderá também assumir-se como elemento decisivo para conduzir a escola, enquanto organização formal, à mudança e à sua própria melhoria, funcionando como o seu motor do desenvolvimento. Lima (2008) enfatiza a importância da liderança dos coordenadores de departamento, podendo, até, introduzir mudanças na importância da liderança do diretor da escola.

Capítulo 4 – O manual escolar como recurso pedagógico-didático

Antes de tudo, para se poder abordar um determinado objeto de estudo é necessário defini-lo. É isso que passamos a fazer no ponto 1, tendo presente que poderiam existir outras definições que melhor se adequam a determinados contextos, mas esta é a nossa proposta de definição de manual no seu sentido lato. A especificidade de manual escolar será tratada nos pontos 2 e 3 deste enquadramento teórico.

Os diversos estudos existentes acerca dos manuais escolares, de vários autores ligados à área da educação, têm reconhecido a proeminência do manual escolar nas práticas de ensino. Tomando como referência este pressuposto, o que aqui se pretende é compreender o papel do coordenador de departamento curricular na escolha do manual escolar adotado em formato de papel ou digital, na disciplina de português do 5.º ano. Se esta tese se concretizar, as escolas terão de adotar o manual digital, o qual poderá ser seguido pelos seus alunos. Importa, também compreender os pontos de vista dos professores relativamente ao manual escolar enquanto instrumento pedagógico-didático ao serviço da sua atividade docente, dentro e fora do contexto da sala de aula.

4.1. Definição de manual

No dicionário o termo manual remete-nos para as ideias de um objeto “facilmente transportado ou movido com as mãos”, “que é fácil de manusear” e de “Livro pequeno e portátil que contém as noções de uma matéria”, “Compêndio”, “Livro de rezas e rituais” (ACL, 2001, p. 2369). Desta forma, o manual escolar pode ser vulgarmente identificado como uma pequena obra, de fácil manuseamento e que contém os conteúdos considerados fundamentais para uma dada disciplina ou área de saber escolares. Talvez por esta razão, durante muito tempo, o manual escolar foi visto como repositório de conhecimentos fundamentais a ser tratados numa dada disciplina. A propósito do assunto Magalhães (2006, pp. 5-6) considera o manual escolar como “produto de uma dialéctica entre discurso e *episteme*” e a identificá-lo como “o principal ordenador da cultura, da memória e da acção escolares”, resultante de “uma combinatória de saber / conhecimento / (in)formação”.

Em Portugal, o normativo que regula a conceção, avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares para os ensinos básico e secundário, define o manual escolar como um

“(…) recurso didáctico-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor” (alínea b, art.º 3, da Lei nº 47/2006, de 28.08).

Para terminar este ponto, podemos afirmar que no dia-a-dia de uma escola, a maioria dos professores e dos alunos utilizam este recurso pedagógico. Mas, serão assim tão importantes as informações que o manual transmite? Tentaremos responder a esta pergunta enquadrada no que chamaremos de Conceitos e funções desempenhadas pelos manuais escolares.

4.2. Conceitos e funções desempenhadas pelos manuais escolares

Existem estudos que comprovam que os manuais escolares podem ser um recurso pedagógico que ajuda a amenizar impactos sociais, que muitas vezes são arrasadores em contexto escolar, como é o caso da integração cultural, étnica e racial. Todas estas matérias sensíveis estão aliadas a outras de foro escolar, como é o caso das particularidades das várias ciências. E é neste sentido que, os manuais escolares têm vindo a ganhar cada vez mais relevância no dia-a-dia das escolas, dos alunos e conseqüentemente dos seus pais e/ou encarregados de educação.

No processo de ensino-aprendizagem, os manuais escolares têm uma função essencial, pois eles definem a aquisição e desenvolvimento de competências de leitura, dado que eles assumem primordial importância por serem transversais a todo o currículo e áreas do saber. O desenvolvimento destas competências tem implicações educativas em todas as áreas e é essencial que a escola leve os alunos a “adquirir estratégias para inferir a mensagem do autor, conjugando a informação escrita com o conhecimento que já possuem” (Lencastre, 2003: 17). O manual constitui, assim, o principal mediador curricular, desempenhando um papel fundamental já que comporta e estrutura um conjunto de informações formais para o contexto de transmissão/aquisição, determinando os conhecimentos que são discutidos na sala de aula e a forma como são ensinados. Os manuais têm um forte impacto no que se passa nas salas de aula: para os alunos representam as próprias disciplinas e para os professores e pais representam um referencial estável, duradouro das matérias escolares (Valverde, Bianchi, Wolfe, Schmidt, & Houang, 2002).

4.3. Critérios de seleção de um manual

Em Portugal, ao longo dos últimos vinte anos, foram sendo definidas diversas linhas que estruturaram a política de manuais escolares, tendo culminado no estabelecimento de cinco princípios: 1- os manuais devem ser objeto de avaliação regular; 2 - cabe aos órgãos competentes das escolas e aos docentes seleccionar os manuais escolares; 3 - clarificação de preços e definição de instrumentos de apoio para reduzir os custos suportados pelas famílias; 4 - articulação dos manuais escolares com outros recursos didáticos, designadamente em suporte eletrónico; e 5- a necessidade de os manuais escolares constituírem instrumentos de formação e autoformação dos docentes.

Para que o professor se socorra desse auxiliar de trabalho, o manual tem de ser adotado pela escola. E é nesta perspetiva que Brito (1999, p. 141) afirma que, “a adoção do manual não é tarefa fácil, nem pacífica para os professores”. Os professores são designados para trabalhar em equipas pelo coordenador de departamento curricular. Esses professores sabem que os manuais escolares têm um papel fundamental no contexto escolar e tomando como princípio que estes determinam a prática letiva, é cada vez mais importante a problematização da sua avaliação, seleção e adoção.

No terceiro período de cada ano letivo ocorrem os momentos de avaliação de manuais escolares, para posterior adoção. Tal tarefa ocorre numa altura em que os professores se encontram “atarefadíssimos com tanto trabalho” e, muitas vezes, pressionados por tantas decisões emanadas pelo Ministério da Educação. Nesta altura, a avaliação final dos alunos e o balanço do ano letivo, os relatórios de avaliação, entre outros, condicionam todo o procedimento

analítico dos novos projetos editoriais que cada ano chegam às escolas. As editoras, algumas vezes, apresentam dois projetos diferentes para a disciplina de português e em cada novo ano escolar, assim como, para outras áreas disciplinares. Isto acontece quando, nesse ano letivo, os manuais têm de ser escolhidos. Foi o caso do manual de português, de 5.º ano, no ano letivo de 2016/17.

São muitos manuais para analisar e como tal é possível afirmar que, muitas vezes, a escolha de determinado manual poderá ser influenciada por certos professores, que estão, *a priori*, informados relativamente aos manuais de determinada editora e que, por terem um discurso mais convincente, acabam por interferir, de forma decisiva, em todo este processo. A este respeito Huot (1989) afirma que, a diversidade de níveis que os professores lecionam, o estabelecimento de ensino onde estão inseridos e o próprio perfil do professor são também variáveis a ter em conta em todo este processo de escolha dos manuais escolares.

Tem havido uma descentralização de parte da responsabilidade relativa à avaliação dos manuais escolares com vista a garantir a sua qualidade. Apesar desta problemática ter sido objeto de análise e reflexão de diversos intervenientes (políticos, educadores, investigadores, pais, etc.) e em relação a diversas dimensões (administrativa e técnica, científico-pedagógica, económica e social), continua a ser atual e ainda não está completamente solucionada. A questão da avaliação e certificação é um desses aspetos, considerando o facto de, em Portugal, nos encontrarmos a implementar um sistema de certificação prévia que é utilizado pela primeira vez e que não encontra paralelo no que é feito noutros países. A última fase do alargamento da responsabilidade sobre a produção dos manuais escolares consistiu na acreditação de entidades avaliadoras e certificadoras que garantam a realização de um trabalho que visa assegurar a qualidade científica e pedagógica desses recursos, a conformidade com o currículo nacional e com os programas ou orientações curriculares em vigor e ainda que constituem um instrumento adequado de apoio ao ensino e aprendizagem, bem como à promoção do sucesso educativo.

Na maior parte dos casos, os manuais escolares são selecionados em função de todos os itens constantes nas grelhas emanadas pelo Ministério da Educação, e segundo o preenchimento das mesmas, deve ser selecionado o manual que melhor cumpra os requisitos exígyveis na legislação vigente. Ela é feita, e analisando a grelha (cf. anexo 3) essencialmente, em três aspetos:

1) O contexto socioeconómico dos alunos, pelo que em escolas que comportam maioritariamente alunos carenciados, de famílias com fraca capacidade financeira, tem-se em consideração o preço do manual (muito embora o custo de aquisição seja atualmente muito semelhante entre editoras).

2) Dada a analogia entre localidades distantes geograficamente, com algumas carências de recursos, e alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, procura-se igualmente selecionar um manual que disponibilize um tipo de linguagem adequada à idade e que faculte imagens

cativantes, fundamental para estimular e motivar os alunos, o que vai de encontro ao parâmetro Informação e Comunicação da grelha elaborada pelo Ministério da Educação, atualmente em vigor. De acordo com Martinha (2010, p. 15), “...os manuais escolares diferem substancialmente entre si, e (...) apesar dessa tendência geral, há manuais escolares que oferecem ao aluno um conjunto de atividades mais diversificadas e cognitivamente mais desafiantes que outros...”.

Muito embora este não seja um aspeto a ter em conta segundo as diretivas disponibilizadas pelo Ministério da Educação, existem estudos que sensibilizam para esta situação. Citando Martinha (2008, p.32) (...) Maria Odete Valente utilizou uma tipologia (...) “constituída por três eixos: eixo sociocultural e ideológico (onde se analisam as questões relacionadas com os valores, o sexo, classes sociais e a localização geográfica), o eixo científico e o eixo pedagógico...”. A adoção de um manual tendo em atenção a tipologia de aluno predominante na escola, poderá resultar numa melhor aprendizagem e, conseqüentemente, em melhores resultados escolares;

3) A quantidade e qualidade dos materiais direcionados para o professor (planificações, planos de aula, grelhas de avaliação, exercícios de avaliação, atividades, manual virtual com outros recursos, escola virtual, etc.).

Se o primeiro e segundo pontos são percetíveis e de pouca contestação, o mesmo não acontece com o terceiro. De facto, este fator pode ser decisivo na adoção do manual, deixando para segundo plano quem realmente importa, o aluno. Será então que o manual escolar é atualmente dirigido para o aluno? Aparentemente, para além de servir de instrumento de estudo para os alunos e de elemento de acompanhamento para os pais, é simultaneamente um instrumento que simplifica a vida do professor, no momento da preparação das suas aulas.

Mas o que é, verdadeiramente, importante em todo este processo? Será o perceber que critérios presidem à escolha e adoção de um manual? Aqui, o coordenador de departamento tem um papel importante, porque dispõe de uma posição de moderador e pode analisar a seleção do manual, como observador distanciado do processo de escolha do mesmo. Goodman (1988, p. 28) fala em “fatores objetivos” na escolha de um manual e menciona três aspetos como determinantes: “a excelente seleção de textos”, “a existência de exercícios de interpretação para esses mesmos textos” e o facto de “os materiais, que constam no manual, serem baseados em investigações científicas sobre o processo de leitura”. Um estudo posterior, efetuado por Brito (1999), vem confirmar que a “boa seleção de textos” é o primeiro critério a pautar a escolha de um manual, seguindo-se os “textos variados”, de “tipologia diferente”, “produzidos pelos alunos”, “agradáveis”, “adaptados ao grau de escolaridade” e aos “interesses dos alunos”.

Neste mesmo estudo, a autora refere que, quando questionados os docentes acerca do que consideravam ser o manual desejável, para além dos aspetos anteriormente citados relativos aos textos, foram também focados a inclusão de fichas de variada natureza - de trabalho, informativas e de síntese -, assim como “propostas de atividades diversificadas”. Continua a

enunciar critérios, considerados essenciais, que indicam a “boa disposição gráfica”, “seguir o programa”, “não ser volumoso”, “preço acessível”, “ser atrativo”, como aspetos relevantes. A autora concluiu, no seu estudo, que os professores desejam um manual “compósito”, ou seja, que compreenda bastantes exercícios e textos e que seja heterogéneo. Relativamente aos aspetos gráficos, nomeadamente a cor, a organização, a encadernação, entre outros, Brito parece ter razão, quando diz que há uma aposta em artefactos desta natureza:

“Aderimos, ou não, ao toque gostoso do papel, à mancha das palavras organizadas em colunas, somos sensíveis ao estímulo provocado por cada imagem, os nossos olhos brilham e sorriem face à sugestão das cores... e o texto torna-se fácil e apetecível e o seu conteúdo inteligível. Participam as mãos, os olhos, enfim, todos os nossos sentidos reunidos numa análise que, pretendemos, seja o mais aliciante possível.”

(Brito, 1999: 142)

A adoção de manuais escolares pelas escolas é da competência do Conselho pedagógico do agrupamento de escolas, sob proposta dos departamentos curriculares em que se integre a respetiva disciplina, tendo sido devidamente fundamentada em grelhas de apreciação, elaboradas para o efeito pelo Ministério da educação.

Foi o que aconteceu com a equipa designada, na escola onde se realizou a parte prática desta dissertação, para avaliar os manuais de português, no ano letivo de 2016/17, e cuja adoção foi validada pelo conselho pedagógico. Tiveram uma atitude consciente baseada em critérios esclarecidos, para que esta adoção se torne, num futuro imediato, numa escolha acertada. Tendo em conta que, a escolha foi bem-feita, transparente e decorreu num processo pedagógico e democrático, ela teve de ter em conta determinadas características, tais como: a organização, o conteúdo e o aspeto gráfico do manual. Dentre os vários aspetos privilegiados, destacam-se, por exemplo, o facto de afirmarem seguir o Programa Oficial, de serem certificados pelas entidades competentes nessa matéria, neste caso algumas universidades portuguesas, e por privilegiarem informações variadas e pertinentes. A equipa de professores não puderam descurar orientações consideradas proveitosas para o trabalho dos alunos e dos professores, funcionando como um estímulo para a criatividade e imaginação.

Hoje em dia, o manual para ser escolhido deve conter informações novas e atualizadas, abrindo espaço a outros percursos e facultar a possibilidade de trabalho autónomo; apresentar um registo de língua e uma terminologia adequadas ao ensino-aprendizagem dos alunos, favorecendo, para além da exploração da disciplina de português, a interdisciplinaridade; apresentar imagens apelativas adequadas à faixa etária, referentes ao texto e, de preferência,

verídicas e serem elaborados com critério pedagógico e rigor científico assente nos normativos vigentes.

4.4. Manuais escolares enquanto instrumentos de regulação das práticas docentes

Entre a Revolução dos Cravos e a institucionalização, em 1976, de um regime pluralista democrático, o país vivenciou um período de grande instabilidade. Marcado pelo entusiasmo popular e pela aquisição das tão desejadas liberdades cívicas, o período pré-constitucional conheceu também grandes tensões sociais e fortes afrontamentos políticos. Entretanto, da instauração do regime democrático resultou a abolição do polémico livro único. Por conseguinte, a um ensino vocacionado para as elites sobrepôs-se um ensino de massas, para o povo, impondo aos atores educativos uma nova realidade. Em consequência deste fenómeno, que se tem vindo a acentuar até aos dias de hoje, foi surgindo uma literatura com fins didáticos e escolares específicos, cujo objetivo é servir alunos, mas também professores, no processo de ensino e aprendizagem Choppin (2000, p. 21). De acordo com Magalhães (2011, p. 30), a partir dos anos 80, refletindo o desenvolvimento das Ciências da Informação e da Comunicação, e retirando benefício das novas técnicas de processamento e transmissão da informação, os livros escolares abriram-se ao hipertexto. Neste sentido, para Choppin (1992, p. 18), o manual escolar é um «produto de consumo», cuja realização material (composição gráfica, impressão, encadernação) e, conseqüentemente, cujo aspeto têm vindo a alterar-se devido aos progressos técnicos e à evolução de outros suportes de informação e de comunicação que concorrem com o livro didático. Desde então e até aos nossos dias, um longo caminho foi percorrido no que diz respeito à função e aspeto formal dos manuais escolares. Sempre em suporte de papel, ao simples veículo de conhecimentos, com ou sem exercícios, foi adicionado o desenvolvimento de hábitos de trabalho e métodos de aprendizagem. A apresentação dos conteúdos, feita quase exclusivamente em texto escrito, transformou-se, dando lugar à predominância do texto icónico. Têm tido sempre, no entanto, como objetivo, a eficácia da aprendizagem e servido também, de transmissores, mais ou menos explícitos, dos valores sociais e culturais da sua época. Na perspetiva de Choppin (1999, p. 75), a função do manual escolar alterou-se, implicando também modificações na forma como se apresenta. Da função referencial de um conjunto de conhecimentos organizados passou a assumir diversas funções que o transformou num instrumento “poliphonique”, apresentando uma estrutura em que a página dupla constitui a unidade elementar, cujos textos não se apresentam completos, mas fragmentados e acompanhados por fotografias, esquemas, gráficos, símbolos, pictogramas, em que os recursos tipográficos conferem a cada elemento, texto ou imagem, uma função específica que se repete ao

longo do manual, constituindo-se, assim, como parte do discurso didático, cabendo ao professor descodificar os códigos e construir um itinerário pedagógico. A evolução tecnológica, símbolo máximo da modernidade, culminou na criação, em 2006/2007, da “Escola Virtual”, no sítio www.escolavirtual.pt, ou seja, aquilo que a empresa Porto Editora dizia ser “um explicador pessoal” para o aluno, disponível, online ou em CD-ROM: “Do 1.º ao 12.º ano de escolaridade, a Escola Virtual converte os conteúdos dos programas das disciplinas nucleares em aulas interativas, dinâmicas e motivadoras. Nessas aulas, animações, vídeos, imagens e locuções explicam os conteúdos e conceitos fundamentais, facilitando a sua aprendizagem. Em cada aula, diversos tipos de exercícios, todos com soluções e avaliação imediata, permitem aos alunos consolidar os conhecimentos adquiridos.” (“EV – Escola Virtual”).

Na sociedade portuguesa, os manuais escolares estão na ordem do dia, sobretudo no mês de setembro quando os alunos regressam à escola. A minha experiência como professor têm-me dado a oportunidade de constatar que os manuais escolares têm a atenção de muitos atores educativos e sociais, nomeadamente os professores, os alunos, os pais, o Ministério da educação, os editores, os autores e os livreiros. Alguns dos atores da comunidade educativa, anteriormente referidos, participam no processo, na qualidade de utilizadores, de produtores, de distribuidores ou agentes reguladores, motivados por questões de natureza pedagógica e eficiência educativa, por razões relativas à qualidade, preço e peso ou, ainda, por questões de orçamento familiar, debatem e problematizam os manuais escolares, colocando questões e suscitando reflexões que podem contribuir para melhorar os processos de conceção e até de utilização deste material didático.

Embora o manual escolar possa ser encarado como um aliado, no sistema de ensino vigente, o problema é quando o professor não tem por hábito contactar diretamente com os documentos curriculares, recorrendo usualmente ao manual escolar (Pacheco, 2001; Santos, 2001). Seguindo a linha de raciocínio destes autores podemos verificar que apesar de estarmos a caminho da segunda década do século XXI, na qual a massificação do ensino acontece em contextos complexos e muitas vezes envoltos em incertezas de foro pedagógico e didático, a verdade é que devido à sobrecarga de trabalho e ao stresse, o professor recorre ao manual escolar, e às fontes de informação que estão com eles relacionados, para poder ser mais eficaz na sua prática letiva.

4.5. Um dos caminhos do ensino em Portugal passa pela adoção de manuais digitais?

Nas últimas décadas, o manual escolar tem sofrido diversas transformações decorrentes, entre outros factores, de uma maior autonomia pedagógica e das inovações no domínio das tecnologias da informação e da comunicação Benítez (2000). Como tal,

«Actualmente, os ‘manuais’ que, frequentemente, se pede aos estudantes para trabalharem surgem com um teclado ligado, à medida que entram computadores em muitas salas de aula.»

(Apple, 2002: 15)

Os deputados da Assembleia da República aprovaram em abril deste ano, a proposta do PEV para o “fomento e generalização da desmaterialização dos manuais escolares”, apenas com a abstenção do CDS. O projeto de lei limitava-se a inscrever o princípio do recurso a manuais escolares digitais numa alínea do regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais, e Heloísa Apolónia, deputada na Assembleia da República, argumentou que a forma como se vai concretizar efetivamente esse princípio será alvo de discussão futura.

A deputada argumentou em torno daquilo que é o objetivo do PEV. Trata-se de poupar recursos naturais, diminuindo a despesa das famílias com os manuais escolares e a reduzir o peso que as crianças e jovens têm que transportar diariamente para as escolas – como pede uma petição que deu entrada recentemente no Parlamento. O partido já apresentou proposta parecida sobre a desmaterialização dos manuais escolares há alguns anos, mas foi chumbada.

Existe alguma resistência no sentido de alargar os manuais à era do digital. Nessa linha de pensamento e admitindo como Silva (2008, p. 150) que o manual escolar, «apesar das contínuas mudanças, não será substituído nos tempos mais próximos», a sua conceção e produção são determinantes no modo como se processa o ensino e a aprendizagem. Visão contrária tem, Dionísio (2000) ao considerar que, através dos métodos de interpretação textual que os manuais veiculam, estes deixam transparecer procedimentos com tendência a uma prática mecanizada de construção de sentidos sobre e/ou a partir dos textos, de tal maneira que a ação pedagógica não raro se circunscreve à (re)solução das respostas previstas e validadas pelos criadores dos manuais.

Relativamente à sua organização, a distribuição das unidades temáticas faz-se, habitualmente,

«em macro-unidades, definidas a partir de diferentes tipos de critérios – temáticos, conteúdos programáticos, modalidades comunicativas, etc.; ora, no interior de cada uma destas unidades, os textos e as actividades não têm todas o mesmo estatuto, sendo a marcação desta diferença realizada, na maior parte das vezes, por processos tipográficos (separadores, uso de cor, títulos) que possibilitam reconhecer a maior ou menor centralidade de determinados textos e actividades, sendo possível, a este propósito, falar de textos e actividades nucleares e de textos e actividades complementares.»

(Castro & Sousa, 1998: 47-48)

Na medida em que este dispositivo pedagógico procura exercer um forte poder de regulação das práticas de ensino, nomeadamente na gestão das aulas, Silva (1999, p. 478) considera que os

manuais escolares são «elaborados de modo a substituírem-se aos professores, ou a torná-los passivos e dependentes», tendendo a favorecer «a rotina e a prática de um ensino pouco criativo e não motivador». De uma maneira geral,

«o manual escolar é, quase sempre, um actor principal ou um protagonista da relação pedagógica, se tivermos em conta o facto de, em certos contextos, o próprio professor (e os alunos, em consequência disso) se deixaram submeter ao seu poder absoluto de regulação, ou seja, aos seus princípios, às suas escolhas, à sua estrutura, às suas linhas orientadoras, às suas leituras, deixando muito pouco espaço para a liberdade profissional de intervenção especializada do docente [...]»

(Silva, 2008: 146)

A este propósito, Brito (1999, p. 139) recomenda o uso de metodologias «cada vez mais interactivas e dialogantes» que desenvolvam nos alunos uma atitude responsável e autónoma, com vista à pesquisa e à construção do seu próprio material didáctico, até porque, como afirma Apple (2002, p. 84), «Aquilo que se ensina é, certamente, tão importante como o modo como se processa a pedagogia».

Em termo de conclusão, parece-nos que não podem ser descuradas as relações que os manuais escolares estabelecem com outros recursos, como é o caso dos meios de comunicação social e das novas tecnologias. No que se refere aos meios de comunicação social, parece-nos que, como afirma Tedesco (2000, p. 80), “mais do que uma estratégia reactiva, precisa-se de uma estratégia pró-activa destinada a reforçar as acções comunicativas através, por um lado, da leitura e da escrita e, por outro, da convivialidade para criar um núcleo básico que permita integrar a socialização pela imagem, de forma equilibrada, com as outras formas de socialização”.

Segundo (Castilho, 2017), O estudo da generalização do uso de manuais digitais foi aceite pelo Parlamento, após proposta do PEV. É preocupante a tendência para substituir livros por recursos digitais, sem estarem apuradas as consequências que daí podem advir para os alunos, em sede de desenvolvimento cognitivo. Com efeito, o avanço recente do conhecimento nesta área põe reservas fortíssimas à ideia segundo a qual é desejável a imersão total dos jovens na tecnologia digital. Outrossim, o que a psicologia cognitiva nos vai dizendo é que não chega fornecer ferramentas digitais para que o conhecimento se adquira, já que essa aquisição segue processos cerebrais que pouco distinguem o “nativo digital” do adolescente das cavernas.

4.6. Distribuição gratuita de manuais escolares?

4.6.1. Reutilização ou não de manuais?

Existem especialistas, tais como o constitucionalista Gomes Canotilho que aponta a relação “direta, ativa e personalizada entre o aluno e o seu manual escolar “ e afirma que contribui em boa medida para o sucesso escolar. Atenta que nos manuais reutilizados, que serão depois devolvidos, os alunos não podem sublinhar nem fazer anotações, duas ações que constituem o método de estudo de muitos jovens. Um manual novo é muito mais estimulante.

Tendo em conta que a reutilização dos manuais pode simplificar o sistema e salvar vários milhares de árvores do abate, os editores tentam negociar com o Governo o preço dos manuais escolares no pressuposto de serem as famílias a comprarem os livros. A distribuição gratuita dos livros veio alterar as regras de mercado e, por isso, os editores, não contentes com a situação querem voltar a sentar-se à mesa com o Governo «num futuro próximo» para negociar os valores dos livros que serão distribuídos gratuitamente aos alunos.

A deputada comunista Ana Virgínia Pereira veio defender a necessidade de estender a gratuidade dos manuais a todos os anos da escolaridade obrigatória para um efetivo “alívio dos significativos custos das famílias em cada novo ano letivo”. “A desmaterialização tem potencialidades que não podemos descurar, mas é preciso apurar os benefícios e o acesso de todos às novas tecnologias”, realçou.

Em entrevista ao SOL, jornal de distribuição gratuita, o diretor editorial da Porto Editora, Vasco Teixeira que é também membro da comissão escolar da Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (APEL), avisa que os editores vão defender os «legítimos interesses» e caso não cheguem a acordo com o Governo não excluem a possibilidade de recorrer a «vias judiciais». Segundo o mesmo “É mais fácil se o Governo definir o que é reutilizável e o que não é reutilizável. Isso é que é importante para os alunos e para as famílias. Assim, o Governo está a tomar medidas com desconhecimento de causa sem querer ouvir os argumentos de quem tem experiência e de quem sabe. Obviamente depois vai andar a corrigir e a retificar, desnecessariamente.”

Os manuais escolares contêm, frequentemente, exercícios ou outros materiais de utilização única, os quais inviabilizam a sua integral reutilização”, defende. A esse propósito, Gomes Canotilho sublinha que “um dos objetivos fundamentais da existência de uma educação pública nacional consiste na garantia de igualdade de oportunidades educacionais” e que essa igualdade será posta em causa na medida em que a iniciativa do governo não faz uma “justa, racional e eficiente alocação dos recursos escassos” e, por isso, pode contribuir para aumentar a desigualdade social.

Um dos argumentos mais utilizados pelo professor catedrático contra a reutilização dos manuais escolares é a sustentabilidade económica da indústria dos livros escolares — edição, distribuição e comercialização — não cabendo ao Estado fazer política social educativa à sua custa. Gomes Canotilho garante que as editoras escolares têm um papel fundamental na produção intelectual e cultural nacional e na economia do conhecimento. O preço dos livros escolares não pode constituir uma barreira intransponível ao acesso à educação, sob pena de violação da Constituição e do direito internacional dos direitos humanos”, diz ele, acrescentando que, contudo, “para garantir o direito fundamental ao ensino obrigatório, a Constituição não exige a gratuitidade dos livros escolares, bastando-se com a sua acessibilidade, a preços razoáveis, à generalidade da população.”

Assim, Gomes Canotilho afirma defender a “gratuidade tendencial da escolaridade obrigatória “mas atrás de outras medidas, tais como a isenção de propinas, apoios de Ação Social Escolares e bolsas de estudo. Quanto aos manuais escolares, ao invés da reutilização, a subvenção a famílias carenciadas e numerosas, a aposta no livro digital e uma política fiscal favorável à disseminação do manual escolar podem ser algumas das hipóteses a considerar.

Uma das lacunas na lei passa pela falta de definição do conceito de livro «em bom estado» e na falta de critérios de como «deve ser aferido» o estado do manual. A regra desenhada pelo Ministério da Educação prevê que caso os livros não sejam devolvidos no final do ano letivo ou que não sejam devolvidos em «bom estado» é cobrado aos encarregados de educação, que têm de assinar um termo de responsabilidade, a totalidade dos manuais. Esta é outra das falhas detetadas por Gomes Canotilho. O constitucionalista diz que há «falta de fundamento legal claro e inequívoco» à penalidade cobrada aos pais, caso os livros não sejam devolvidos em «bom estado». E avisa: «Só existe obrigação de indemnizar, independentemente de culpa nos casos especificados na lei». O constitucionalista lembra ainda que a lei aprovada no Orçamento do Estado de 2016 - artigo 127º - que prevê a distribuição gratuita dos livros escolares «não estabelece nenhuma responsabilidade objetiva dos encarregados de educação por devolução dos livros em mau estado».

Outro dos problemas sobre a «penalização» cobrada passa por, lembra Gomes Canotilho, os encarregados de educação não estarem «na sala de aula e em muitos casos não acompanham as crianças no transporte escolar» e, por isso, «difícilmente poderão ter um controlo direto da utilização quotidiana desses manuais» para que se possa cobrar uma sanção «plausível». E caso se insista na responsabilização dos encarregados de educação, frisa Gomes Canotilho, «muitos dificilmente terão outra alternativa para além de limitar significativamente, ou até impedir» a utilização dos manuais escolares pelos alunos. Solução que «iria claramente contra» a política de gratuitidade dos livros escolares.

Por tudo isto, remata o especialista, estas regras desenhadas pela tutela do Ministro da Educação Tiago Brandão Rodrigues levantam «sérias dúvidas sobre a bondade formal e

material». Gomes Canotilho refere ainda que a liberdade editorial é um dos «preceitos constitucionais» e que cabe aos «editores e aos leitores, e não aos poderes públicos» tomar as «decisões fundamentais sobre o quê, o quando e o como da atividade editorial».

4.6.2. Gratuitidade dos manuais escolares

Como representante dos diretores de escolas, Filinto Lima aplaude a medida, lamentando apenas a forma «lenta» como vai ser implementada: «Se abranger um novo ano de cada vez, só daqui a 11 anos é que os manuais gratuitos chegam a todos os alunos». Além disso, e pegando no exemplo da sua cidade, Vila Nova de Gaia, o responsável acredita que, mais do que aliviar os pais, esta é uma medida que vem aliviar as câmaras. «Há muitos anos que são as autarquias quem paga os livros de todo o primeiro ciclo e, mais recentemente, dois dos manuais de quem frequenta o 2.º e 3.º ciclos», explica, lembrando que este é um exemplo replicado um pouco por todo o país. Neste caso concreto, um encarregado de educação de um aluno que frequenta o 5.º ano de escolaridade, gasta em média 151,5 euros em manuais escolares, sendo que alguns darão para o ano seguinte.

Constatámos que, ao longo dos tempos, os manuais escolares destinados ao ensino e à aprendizagem sofreram significativas transformações não só na sua materialidade, mas também na forma de apropriação dos seus utilizadores. Como afirma Castro (1995, p. 62), com o passar do tempo, e as consequentes alterações nas condições da sociedade, o livro foi passando, na vida escolar, de um objeto raro, frágil, de difícil manuseamento e de utilização coletiva, para um objeto mais comum no quotidiano dos alunos, de acesso progressivamente mais fácil, de propriedade e utilização tendencialmente individuais. Se, numa fase embrionária da História, este se destinava ao uso exclusivo dos mestres, posteriormente, passou a integrar o quotidiano escolar individual de cada aluno, como suporte pessoal e privado de aprendizagem, de aplicação e de consolidação dos conhecimentos e saberes. O manual surge agora como “uma iniciação, uma abertura de caminhos, uma estruturação básica do raciocínio, com vista ao alargamento e ao aprofundamento da informação, remetendo para outras leituras e outras fontes de conhecimento” (Magalhães, 2006: 13). Segundo Vial e Mialaret (1987, p. 173) o manual escolar é tão antigo como a própria escola e cumpre uma função verdadeiramente emblemática: tornou-se o símbolo desta. Importa assim destacar as palavras de Martinha (2008, p. 22): o manual escolar ao longo do tempo foi desempenhando o papel de cristalização de uma cultura escolar no contexto de uma determinada sociedade e de “moldagem” do cidadão que essa mesma sociedade pretende formar/criar. Acrescenta ainda Magalhães (2006, p. 6) que, entendido como portador do conhecimento escrito, e como um produto editorial específico intrínseco do processo instrutivo e educativo, o manual escolar é o principal ordenador da cultura da memória e da ação escolares.

Muito se tem falado acerca de manuais escolares digitais, mas como em tudo é necessário estudar a fundo o problema. Muitas editoras equacionam esta temática e algumas delas já disponibilizam os manuais adotados às escolas/professores, como mais um recurso a utilizar dentro e fora da sala de aula.

4.6.3. Peso excessivo dos manuais

O peso excessivo das mochilas que os alunos levam para a escola é uma situação que preocupa muita gente. E não é de agora. Neste momento, há uma petição pública dirigida à Assembleia da República para que se pare e se pense no assunto. Pede-se a intervenção do Parlamento para que, com urgência, haja legislação sobre esta matéria. “É consensual entre os especialistas de todo o mundo que as mochilas escolares não devem ultrapassar 10% do peso de quem as transporta. E porquê? Porque as crianças que transportam regularmente peso excessivo às costas são as que têm mais probabilidade de desenvolver deformações ao nível dos ossos e dos músculos. Quanto mais pesada for a mochila, maior probabilidade de problemas de saúde terá”, lê-se na petição que tem mais de 38 mil assinaturas e, por isso, pode ser discutida pelos deputados. “Os nossos filhos não podem andar com o mundo às costas” é o mote do texto que defende várias mudanças para “resolver este grave problema de saúde pública”. Pede-se às escolas que pesem as mochilas das crianças semanalmente, para “avaliarem se os pais estão conscientes desta problemática e se fazem a sua parte no sentido de minimizar o peso que os filhos carregam”. Pede-se que cada sala de aula tenha uma balança digital. Escolas públicas e privadas devem disponibilizar cacifos para que todos os alunos consigam deixar alguns livros e cadernos na escola, de modo a aliviar o peso das mochilas.

Os signatários pedem uma legislação definitiva que torne claro, e obrigatório, que o peso das mochilas escolares não deve ultrapassar os 10% do peso corporal das crianças, como sugerido por associações europeias e americanas, entre elas a Organização Mundial da Saúde. E havendo a opção de os alunos utilizarem o suporte digital, segundo o critério de cada escola, pede-se às editoras responsáveis pela produção de manuais escolares que criem livros “com papel mais fino, de gramagem menor, ou divididos em fascículos retiráveis segundo os três períodos do ano”. E, além disso, que os conteúdos dos manuais sejam “o mais concisos e sintéticos possível”, para ficarem com menos peso e volume.

Os editores escolares estão solidários com esta preocupação, disponíveis para colaborarem na definição de soluções, empenhados em “minimizar ao máximo as consequências negativas no presente e no futuro dos alunos portugueses”. “Os editores escolares estão muito atentos ao problema e têm investido bastante na procura das melhores soluções no que diz respeito aos manuais”, adianta, em comunicado, a APEL – Associação Portuguesa de Editores e Livreiros.

Em 2009, uma tese de mestrado realizada no âmbito do curso de Engenharia Humana, na Universidade do Minho, revelava que quase dois terços dos alunos se queixavam de dores por causa do peso que carregavam. O trabalho intitulado “Transporte de cargas em populações jovens: implicações posturais decorrentes da utilização de sacos escolares” demonstrou que a maioria dos alunos envolvidos na pesquisa tinha alterações posturais relacionadas com a carga excessiva do material escolar. Foi avaliada a incidência de desvios posturais em estudantes dos 6 aos 19 anos, 54 rapazes e 46 raparigas, em escolas públicas e privadas, envolvendo uma amostra de 136 alunos de vários ciclos de ensino. Nesta investigação, verificou-se, por exemplo, que a hiperlordose lombar afetava 69% dos estudantes, a antepulsão dos ombros 59% e a projeção anterior do pescoço 49%, motivando queixas de dor. “As crianças são os profissionais de amanhã. As crianças que transportam hoje mochilas muito pesadas começam cedo a ter problemas de coluna, sendo alguns dos mais conhecidos a hiperlordose lombar, a hipercifose torácica, a escoliose, as hérnias disciais, entre outras ocorrências”. A petição deixa um aviso: “As crianças de hoje, adultos de amanhã, representarão gastos ao Estado, tanto no que respeita a consultas médicas e/ou de especialidade, que poderão prolongar-se por vários anos, como no que concerne a baixas médicas e abstenção profissional”.

Segundo a petição, há outras pesquisas que indicam que 80% das crianças, dos 8 aos 10 anos, já se queixaram de dores nas costas. O texto lembra ainda a campanha “Olhe pelas suas Costas”, criada em 2013, pela Sociedade Portuguesa de Coluna Vertebral, com apoio científico de associações de doentes e sociedades médicas. Um estudo, realizado no âmbito dessa campanha, indicava que 28,4% dos portugueses sentem que a sua atividade profissional já foi prejudicada ou comprometida, de alguma forma, pelo facto de terem dores nas costas e que mais de 400 mil portugueses faltam ao trabalho, por ano, precisamente por este motivo.

Já há trabalho feito. “Ao longo dos últimos anos, os editores escolares tomaram algumas medidas como a divisão de alguns dos seus manuais em dois ou três volumes, pese embora isso constitua um acréscimo adicional nos custos de produção que não se reflete no preço final dos livros escolares”. “Os editores têm investido também noutras soluções para além da criação de volumes, tais como o tipo de papel, utilizando papéis mais leves, sem nunca afetar a qualidade dos manuais e a sua utilização plena, nomeadamente, no que concerne à leitura”, acrescenta a APEL no comunicado.

4.6.4. O digital contribui para reduzir o peso dos manuais escolares

“Sendo um dos objetivos da Direção-Geral da Saúde e do Ministério da Saúde a promoção da saúde e a prevenção de doenças, esta deverá ser uma área de investimento, para

garantir que as crianças de hoje sejam os adultos/profissionais de amanhã, e contribuam para a sustentabilidade económica do país”, lê-se na petição dirigida à Assembleia da República. O ator e encenador José Wallenstein é o primeiro signatário desta petição subscrita pela Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP) e várias organizações médicas, como a Sociedade Portuguesa de Medicina Física e de Reabilitação, a Sociedade Portuguesa de Ortopedia e Traumatologia, a Sociedade Portuguesa de Patologia da Coluna Vertebral.

Há várias perguntas na petição. Quantos mais estudos precisam de ser feitos? Quantas mais evidências científicas serão necessárias? Quantos mais problemas de saúde as crianças têm de desenvolver? Quantas mais campanhas terão de ser implementadas? Quantos mais planos ficarão no papel? Diretores de escolas e pais foram ouvidos nesta questão e defendem uma aposta nos livros digitais e aumento do número de cacifos nas escolas. “Todos os dias recebo os meus alunos à entrada da aula e, por vezes, pego nas mochilas e são pesos descomunais, sobretudo ao nível dos mais pequenos, que têm medo de ter falta de material. Acho que devemos ter cuidado com a saúde dos nossos alunos”, refere Filinto Lima, da Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos de Escolas Públicas (ANDAEP), em declarações à *Lusa*. A Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP) defende o suporte digital, cacifos para os alunos guardarem material e um modelo de trabalho que tenha em consideração o peso excessivo nas mochilas.

Antes das perguntas, apresentam-se estudos e respetivas conclusões nessa petição. Em 2003, mais de metade das crianças do 5.º e 6.º anos de escolaridade, 53% mais precisamente, transportavam peso a mais nas mochilas. E 61% dos alunos com 10 anos de idade transportavam cargas excessivas, tal como 44% dos estudantes com 12 anos. Estas foram as conclusões de um estudo da DECO e da revista *Proteste* em que foram pesadas 360 crianças e respetivas mochilas em 14 escolas públicas e privadas do país. “A pior das situações, refere aquela revista, foi verificada para uma criança de 11 anos, com 32 kg, que transportava uma mochila de 10! O ideal seria que esta criança não carregasse mais de 3,2 kg”, exemplifica-se na petição. “Independentemente da idade dos alunos, o estudo acrescentou que a percentagem de mochilas com peso a mais era maior nas escolas privadas do que nas públicas”.

Depois das conclusões do estudo, pediram-se intervenções. Apelou-se ao então Ministério da Educação, às escolas e às editoras, que unissem esforços para se chegar a um acordo quanto à gramagem do papel utilizado nos manuais escolares e sobre a distribuição do programa dos vários manuais em CD-ROM, ou utilizando outras soluções informáticas. Apelou-se às escolas para que distribuíssem mais aulas por semana de forma a evitar a sobrecarga entre os alunos. E apelou-se aos pais para que verificassem, juntamente com os filhos, se as mochilas não teriam objetos desnecessários, e que as ensinassem a arrumá-las de maneira mais conveniente.

5. Sumário do capítulo

Como foi referido ao longo do capítulo, o manual escolar é visto como um auxiliar das aprendizagens dos alunos e, por isso, ele é, também, idealizado como possível instrumento de apoio na ação pedagógica dos professores. Uma constatação plausível, já que a prática tem demonstrado que, por contingências várias, os manuais escolares têm servido, com alguma frequência, de autênticos “guias do professor”. Uma situação preocupante, já que, ao assumirem um papel central na planificação e no desenvolvimento do ensino por parte do professor, os manuais constituem um poderoso fator de desprofissionalização docente.

Os manuais escolares constituem um auxiliar relevante entre os instrumentos de suporte do processo de ensino/aprendizagem e que favorecem o processo educativo. Tendo consciência da importância que a leitura tem em toda a vida de uma pessoa – no seu desenvolvimento pessoal e social, no sucesso educativo, na formação da personalidade, na autonomia, na sua forma de estar e comp reender o seu espaço de inserção –, tornou-se necessário, também, refletir sobre as situações de aprendizagem da leitura vividas no universo escolar e sobre a aquisição de instrumentos essenciais e estruturantes dos mecanismos necessários às competências básicas de leitura. Eles desempenham um papel determinante no contexto escolar, fornecem elementos de leitura e descodificação real, esclarecem objetivos de aprendizagem e transmitem valores, configurando significativamente as práticas pedagógicas.

Da reflexão feita ao longo do capítulo, podemos concluir que o manual, para além de constituir o principal determinante do trabalho desenvolvido na sala de aula, exerce uma influência significativa no processo de ensino-aprendizagem da leitura, na aquisição e desenvolvimento de competências de compreensão na leitura e na promoção de hábitos de leitura.

Terminamos afirmando que o manual escolar é um auxiliar precioso no apoio à lecionação da área curricular disciplinar da área do português, pelo que deve haver, por parte dos autores, um cuidado especial na sua conceção e, por parte dos professores, um cuidado especial na sua escolha e utilização, de modo a que ele se constitua, efetivamente, como um bom instrumento de trabalho e contribua para a qualidade do ensino. Este determina, em grande parte, a forma como os professores ensinam o português e a forma como os alunos o aprendem.

Parte I I

Enquadramento normativo dos manuais escolares

1. Documentos legais produzidos e divulgados em contexto português

A legislação sobre manuais escolares é definida pelos seguintes diplomas:

Leis/ Decretos-Lei/ Despachos/ Portarias
<p>Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto Define o regime de avaliação, certificação e adoção aplicável aos manuais escolares e outros recursos didático-pedagógicos do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer o apoio socioeducativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares.</p>
<p>Portaria n.º 792/2007, de 23 de julho Define o regime de preços convencionados a que fica sujeita a venda de manuais escolares e outros recursos didático-pedagógicos dos ensinos básico e secundário.</p>
<p>Despacho n.º 29 864/2007, de 27 de dezembro (revogado pelo Despacho n.º 11421/2014, de 11 de setembro)</p>
<p>Despacho n.º 29 865/2007, de 27 de dezembro (revogado pelo Despacho n.º 11421/2014, de 11 de setembro)</p>
<p>Portaria n.º 1628/2007, de 28 de dezembro (revogada pela Portaria n.º 81/2014, de 9 de abril) Decreto-Lei n.º 261/2007, de 17 de julho (revogado pelo Decreto-Lei n.º 5/2014, de 14 de janeiro)</p>
<p>Portaria n.º 42/2008, de 11 de janeiro (revogada pela Portaria n.º 81/2014, de 9 de abril)</p>
<p>Despacho n.º 415/2008, de 4 de janeiro (revogado pelo Despacho n.º 11421/2014, de 11 de setembro)</p>
<p>Despacho n.º 3 063/2008, de 7 de fevereiro (revogado pelo Despacho n.º 11421/2014, de 11 de setembro)</p>
<p>Despacho n.º 15770/2009, de 10 de julho Nomeia a comissão de avaliação e certificação prévia à sua adoção dos manuais escolares da disciplina de Língua Portuguesa dos 3.º e 4.º anos de escolaridade, do 1.º ciclo do ensino básico.</p>

<p>Despacho n.º 16 497/2009, de 21 de julho Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Educação Determina os termos de fixação e o montante da remuneração a atribuir aos membros das comissões de avaliação dos manuais escolares a que se refere o artigo 9.º da Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto.</p>
<p>Despacho n.º 22 025/2009, de 2 de outubro (revogado pelo Despacho n.º 11421/2014, de 11 de setembro)</p>
<p>Despacho n.º 25 190/2009, de 17 de novembro Lista de entidades acreditadas como avaliadoras e certificadoras de manuais escolares, para várias áreas curriculares e anos de escolaridade.</p>
<p>Despacho n.º 4 857/2010, de 18 de março (revogado pelo Despacho n.º 11421/2014, de 11 de setembro)</p>
<p>Despacho n.º 15 285-A/2010, de 8 de outubro (revogado pelo Despacho n.º 11421/2014, de 11 de setembro)</p>
<p>Despacho n.º 18 972/2010, de 22 de dezembro Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular Entidades acreditadas pela DGIDC como avaliadoras e certificadoras de manuais escolares de Língua Portuguesa do 5.º ao 9.º anos de escolaridade e de Português do 10.º ao 12.º anos de escolaridade.</p>
<p>Despacho n.º 13 173-A/2011, de 30 de setembro (revogado pelo Despacho n.º 11421/2014, de 11 de setembro)</p>
<p>Despacho n.º 13 173-B/2011, de 30 de setembro (revogado pelo Despacho n.º 11421/2014, de 11 de setembro)</p>
<p>Despacho n.º 14 610/2011, de 27 de outubro Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular Aprova a lista de entidades acreditadas pela DGIDC como avaliadoras e certificadoras de manuais escolares.</p>
<p>Despacho n.º 4 751-A/2012, de 3 de abril (revogado pelo Despacho n.º 11421/2014, de 11 de setembro)</p>

<p>Despacho n.º 12 729-A/2012, de 27 de setembro (revogado pelo Despacho n.º 11421/2014, de 11 de setembro)</p>
<p>Decreto-Lei n.º 258-A/2012, de 5 de dezembro Estabelece um procedimento especial de avaliação e certificação de manuais escolares novos a avaliar previamente à sua adoção no ano letivo de 2013-2014, nas disciplinas para as quais foram homologadas metas curriculares.</p>
<p>Despacho n.º 95-A/2013, de 3 de janeiro (revogado pelo Despacho n.º 11421/2014, de 11 de setembro)</p>
<p>Despacho n.º 2 299/2013, de 8 de fevereiro Lista de entidades acreditadas pela DGE, como avaliadoras e certificadoras de manuais escolares.</p>
<p>Despacho n.º 6 943-A/2013, de 28 de maio Estabelece um calendário de adoção de manuais escolares para os cursos profissionais do Ensino Secundário, para o ano letivo de 2013-2014, para as disciplinas previstas no anexo I.</p>
<p>Despacho n.º 13 306-A/2013, de 17 de outubro Altera o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares dos ensinos básico e secundário.</p>
<p>Despacho n.º 14 788-A/2013, de 14 de novembro (revogado pelo Despacho n.º 11421/2014, de 11 de setembro)</p>
<p>Declaração de Retificação n.º 1347/2013, de 12 de dezembro (revogado pelo Despacho n.º 11421/2014, de 11 de setembro)</p>
<p>Despacho n.º 521/2014, de 10 de janeiro Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral da Educação Lista de entidades acreditadas pela DGE como avaliadoras e certificadoras de manuais escolares.</p>
<p>Decreto-Lei n.º 5/2014, de 14 de janeiro Regula o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares dos ensinos básico e secundário, previsto na Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto.</p>
<p>Portaria n.º 81/2014, de 9 de abril Estabelece os procedimentos para a adoção formal e a divulgação da adoção dos manuais escolares a</p>

seguir pelos agrupamentos de escolas e pelas escolas não agrupadas e fixa as disciplinas em que os manuais escolares e outros recursos didático-pedagógicos não estão sujeitos ao regime de avaliação e certificação, bem como aquelas em que não há lugar à adoção formal de manuais escolares ou em que esta é meramente facultativa.

Despacho n.º 6581/2014, de 20 de maio

Prorroga o período de validade da acreditação de entidades como avaliadoras e certificadoras de manuais escolares.

Despacho n.º 11421/2014, de 11 de setembro

Regulamenta os procedimentos de avaliação e certificação dos manuais escolares.

Despacho n.º 13144/2014, de 29 de outubro

Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral da Educação

Entidades acreditadas pela DGE como avaliadoras e certificadoras de manuais escolares.

Despacho n.º 15717/2014, de 30 de dezembro

Alteração ao Calendário de Adoção de Manuais Escolares, procedendo ainda à alteração e aditamento de números ao Despacho n.º 11421/2014, publicado no Diário da República, 2.ª série, N.º 175, de 11 de setembro.

Despacho n.º 176/2015, de 8 de janeiro

Determina os montantes máximos a pagar, diretamente, pelos autores, editores e outras entidades legalmente habilitadas - avaliação e certificação dos manuais escolares.

Despacho n.º 5740/2015, de 29 de maio

Prorroga o período de validade da acreditação de entidades como avaliadoras e certificadoras de manuais escolares.

Despacho n.º 10215/2015, de 14 de setembro

Lista de entidades acreditadas pela Direção-Geral da Educação como avaliadoras e certificadoras de manuais escolares.

Despacho n.º 10590/2015, de 23 de setembro

Determina os prazos do procedimento de avaliação e certificação dos manuais escolares, e define as disciplinas e respetivos anos de escolaridade.

Circulares de 2011 a 2016

Circular n.º 2/DGIDC/DSDC/2011 - circular anual da DGIDC (Ensinos Básico e Secundário) sobre adoção de manuais.

Enviada a todas as escolas e/ou agrupamentos de escolas;

Estabelece as orientações a respeitar na adoção dos manuais escolares para o ano letivo de 2011/12

Circular n.º 1/DGE/DSDC/2012 - circular anual da DGE (Ensinos Básico e Secundário) sobre adoção de manuais.

Enviada a todas as escolas e/ou agrupamentos de escolas;

Estabelece as orientações a respeitar na adoção dos manuais escolares para o ano letivo de 2012/13.

Circular n.º 1/DGE/DSDC/2013 - circular anual da DGE (Ensinos Básico e Secundário) sobre adoção de manuais.

Enviada a todas as escolas e/ou agrupamentos de escolas;

Estabelece as orientações a respeitar na adoção dos manuais escolares para o ano letivo de 2013/14.

Circular n.º 1836/DGE/DSDC/2014 [S_DGE_2014/1836 (DSDC/DMDDE)] - circular anual da DGE (Ensinos Básico e Secundário) sobre adoção de manuais.

Enviada a todas as escolas e/ou agrupamentos de escolas;

Estabelece as orientações a respeitar na adoção dos manuais escolares para o ano letivo de 2014/15.

Circular n.º S-DGE/2015/1571 (DSDC/DMDDE) - circular anual da DGE (Ensinos Básico e Secundário) sobre adoção de manuais.

Enviada a todas as escolas e/ou agrupamentos de escolas;

Estabelece as orientações a respeitar na adoção dos manuais escolares para o ano letivo de 2015/16.

Circular n.º S-DGE/2016/1421 (DSDC/DMDDE) - circular anual da DGE (Ensinos Básico e Secundário) sobre adoção de manuais.

Enviada a todas as escolas e/ou agrupamentos de escolas;

Estabelece as orientações a respeitar na adoção dos manuais escolares para o ano letivo de 2016/17.

Convenção celebrada e assinada entre a Direção-Geral das Atividades Económicas (DGAE) e a Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (APEL).

Define o regime de preços dos manuais escolares do Ensino Básico e do Ensino Secundário para os anos letivos de 2016/2017 e 2017/2018.

A tabela de legislação apresentada, anteriormente, mostra os normativos que regulamentam esta temática e que, desde 2006, tem vindo a ser produzida em torno dos manuais escolares. Nas instituições de ensino todas as áreas do saber são importantes, mas tratarei, tão-somente, da área do português e em concreto do 5.º ano de escolaridade. No que se refere à área de português li e interpretei, entre outros, o Despacho n.º 7442-D/2015, de 3 de julho, (que enquadra e integra as metas curriculares para a disciplina de português, já antes aprovadas e atualmente em vigor em todos os anos de escolaridade dos três ciclos do Ensino Básico).

Mas para fazer um trabalho com equidade e porque o tema aborda a temática da adoção de manuais escolares é necessário fazer uma análise dos diversos normativos. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 108/86, de 21 de maio, e posteriormente com o Decreto-lei n.º 57/87, de 31 de janeiro, foi desenvolvido um sistema para fazer a apreciação de todos os manuais escolares, criando para o efeito comissões de apreciação para cada disciplina e nível dos ensinos básico e secundário. Em 1990, a publicação do Decreto-Lei n.º 369/90 apresenta como objetivo “assegurar a qualidade científica e pedagógica dos manuais escolares a adoptar (...) através de um sistema de apreciação e controlo”. Com a publicação da Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, foi definido um regime de avaliação, certificação e adoção de manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer o apoio sócioeducativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares. Esta lei foi regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 261/2007, de 17 de Julho, sendo especificadas as normas a que deve obedecer a acreditação de entidades avaliadoras e certificadoras de manuais escolares, assim como o procedimento de avaliação e certificação por elas realizado. No Despacho n.º 29864/2007, de 30 de novembro, (Diário da República, 2.ª série, n.º 249, de 27 de dezembro) é também apresentado um anexo com a especificação dos critérios de avaliação para certificação. Foi assim instituído um regime de avaliação, certificação e adoção de manuais escolares que passou a aplicar-se a partir das adoções para o ano lectivo de 2008/2009.

Os manuais escolares são objeto de uma certificação prévia, efectuada por entidades acreditadas, que para o efeito constituem equipas científico-pedagógicas com docentes e investigadores do ensino superior das áreas científica e pedagógica, bem como docentes em exercício do mesmo nível de ensino, no caso do 1º ciclo do ensino básico, ou do mesmo grupo disciplinar a que se refere o manual em avaliação, no caso do 2º ciclo do ensino básico ou do ensino secundário. Para avaliar e certificar manuais escolares, podem ser acreditadas as entidades que cumpram os requisitos previstos no n.º 1 do artigo 8.º do Decreto-lei n.º 261/2007, de 17 de julho, e no Despacho n.º 29864/2007, de 30 de novembro, a saber: “exerçam o essencial da sua actividade nas áreas científica e pedagógica”; “disponham de currículo científico e pedagógico relevante”; “disponham de, ou constituam especialmente para o efeito, equipas científico-pedagógicas qualificadas (...)”; “não sejam, as entidades e os seus peritos, autores de manuais escolares nem detenham interesses em empresas editoras ou outras ligadas à produção de manuais escolares ou de outros recursos

didáctico-pedagógicos”; e “estejam regularmente constituídas nos termos da lei”.

Espera-se que as entidades acreditadas para fazer a avaliação e certificação de manuais escolares colaborem com as instituições que se dedicam à edição de livros escolares e outros recursos didáctico-pedagógicos, garantindo a qualidade científica e pedagógica dos projetos a propor para adoção, de modo a assegurar que aqueles constituam um instrumento de apoio adequado ao processo de ensino e aprendizagem, bem como à promoção do sucesso educativo. Esta colaboração pode ser operacionalizada através da análise de aspetos técnicos, científicos, pedagógicos e didáticos dos projetos de manuais escolares por peritos das instituições certificadoras e avaliadoras. O processo de avaliação e certificação de manuais escolares, em Portugal, de acordo com o art.º 2.º da Lei n.º 47/2006, assenta em quatro princípios orientadores: “Liberdade e autonomia científica e pedagógica na concepção e na elaboração dos manuais escolares; “Liberdade e autonomia dos agentes educativos, mormente os docentes, na escolha e na utilização dos manuais escolares no contexto do projecto educativo da escola ou do agrupamento de escolas”; “Liberdade de mercado e de concorrência na produção, edição e distribuição de manuais escolares e sua conformidade com os objectivos e conteúdos do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares”; e “Equidade e igualdade de oportunidades no acesso aos recursos didáctico-pedagógicos”.

2. O papel do manual escolar no desenvolvimento de competências de leitura

2.1. O manual no processo de ensino-aprendizagem

Antes de mais é preciso ver que a leitura é um parâmetro muito importante a ter em conta na escolha de manuais escolares. No que concerne à literacia, ela pode ser entendida como a capacidade para compreender e utilizar informação escrita presente em materiais impressos vários (textos, documentos, gráficos) na vida quotidiana (social, profissional e pessoal), com vista a atingir objetivos pessoais e alargar conhecimentos e capacidades (OECD, 2001).

Assim torna-se imperioso verificar qual é o papel do manual escolar e em que medida isso se reflete na necessidade de ser aprovado por legislação específica que defina os critérios de escolha e adoção e regulamentando a sua utilização e vigência. Através dos manuais escolares deve-se permitir ao aluno aprender conteúdos, valores e atitudes específicas. Neles, não só estão refletidas informações referentes à leitura mas também, propostas de trabalho que sugere. O Despacho n.º 29864/2007, determina que todos os manuais a adotar pelas escolas deverão estar certificados, o que pressupõe que haja uma adequação ao desenvolvimento de competências, rigor a nível linguístico, científico e concetual, conteúdos em conformidade com o programa e as orientações curriculares, informação veiculada correta e atual e respeito pelos valores e comportamentos definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Através da leitura todos nós podemos ter um conhecimento mais abrangente do mundo que

nos rodeia. As práticas de leituras são condicionadas pelo tipo de texto que se apresenta ao leitor. Cada texto diferente requer processos e estratégias diversas. Os objetivos da leitura e os conhecimentos prévios que o leitor tem sobre o assunto e a motivação constituem outras condicionantes no desenvolvimento da capacidade de reconhecer e extrair a informação que os textos transmitem. A leitura sendo uma atividade compósita, para a qual existem inúmeras definições, dá-nos uma visão sobre a sua complexidade. Todos sabemos que ler é mais do que reconhecer uma sequência de palavras escritas. Embora esta seja a condição básica da decodificação, a leitura não se pode limitar ao domínio desta técnica. De acordo com algumas investigações feitas com este propósito, a boa aprendizagem da leitura depende do ensino adequado da decifração, do treino de consciência fonológica e da aprendizagem da correspondência fonema/grafema. Hoje não há métodos preferenciais na aprendizagem da leitura. O melhor método é o uso sistemático de estratégias de atividades dirigidas para a decifração (correspondência letra/som, segmentação e reconstrução silábica, segmentação e reconstrução fonémica) e estratégias de atividades dirigidas para o reconhecimento global do significado da palavra, mas sempre incorporadas em atividades de extração do significado a partir de um texto significativo para a criança. A prática pedagógica e a investigação comprovam que nenhum método se pode generalizar a todas as crianças. Cada uma tem um esquema de assimilação diferente para transformar os estímulos.

Na perspetiva de Sá (1999, p. 421) a compreensão do texto baseia-se em conhecimentos que a criança possui e deve ser trabalhada de forma explícita, em contexto de sala de aula, quando as crianças começam a desenvolver a leitura para “as ajudar a expandir as suas competências (...). É indispensável começar a estimular estes aspetos da compreensão de textos a partir da leitura, quando as crianças já são capazes de ler corretamente”. A leitura é uma capacidade que se aprende, que requer destrezas que têm de ser ensinadas e sistematizadas, necessitando de prática permanente que se prolonga por toda a vida. Os processos psicológicos intervenientes na leitura são vários, mas apesar dos avanços da investigação neste domínio, ainda nos falta muita informação para saber, exatamente, quais os mecanismos que ativam a capacidade da compreensão da leitura.

Apesar de existirem inúmeros trabalhos sobre a compreensão da leitura, dos vários modelos, do papel desempenhado pela escola no desenvolvimento deste processo e sabermos que estratégias se podem utilizar para formar leitores competentes, ainda não está suficientemente claro o modo como se passa de uns níveis para outros de leitura, como é que cada um assimila, trata a informação e desenvolve esta competência. “Tampoco existen investigaciones concluyentes sobre cómo progresar en el dominio de estos niveles de procesamiento”. Na perspetiva de Colomer (1990, p. 66), cada leitor realiza esta atividade de acordo com o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo, através da forma como assimila e integra o significado do que está a ler e constrói a sua interpretação do texto. Este processo é complexo e cada leitor reage tendo por base as experiências pessoais, representações e objetivos concretos que o levam a integrar e a inferir, construindo o

sentido do texto.

E porque escolher um manual é uma tarefa de muita responsabilidade e dado o contexto de renovada preocupação educativa em que estamos inseridos, no que diz respeito à compreensão na leitura e aos níveis de literacia, torna-se fundamental conceber, implementar e avaliar experiências de aprendizagem que:

- promovam o enriquecimento da competência comunicativa dos alunos, em termos semânticos, lexicais, morfológicos, sintáticos e pragmáticos (Costa, 1998);
- desenvolvam estratégias promotoras da ativação e aprofundamento dos conhecimentos prévios dos alunos (Carreira, 2001; Carreira e Sá, 2004);
- contribuam para a aquisição/desenvolvimento de estratégias que permitam explorar a compreensão dos textos escritos a diferentes níveis [microestrutura, macroestrutura e superestrutura] (Giasson, 1993, 2004; Sá, 2004; Sim-Sim, 2006; Sim-Sim, 2007);
- favoreçam o envolvimento dos alunos em situações de leitura diversificadas, que tornem possível a realização de diferentes tipos de leitura, quer numa vertente informativa, quer numa vertente lúdica (Balula, 2007; Bentolila et al., 1991; Sobrino, 2000);
- fomentem a abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, envolvendo a área curricular disciplinar do mesmo nome e, tanto quanto possível, as restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares (Sá, 2004; Sá e Martins, 2008); de um modo geral, expandam o universo de leitura dos nossos alunos.

É neste contexto que passarei a analisar o papel que o manual escolar de português poderá desempenhar na promoção da leitura e no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura por parte dos alunos.

2.2. Funções essenciais dos manuais escolares

O manual surge, então, como ferramenta que permite adquirir e desenvolver competências transversais. E é particularmente no domínio da compreensão da leitura, que é preciso fazer uma atenção redobrada, porque se lermos melhor, compreendermos melhor, enquanto leitores, conseguiremos integrar-nos de forma mais adequada na sociedade atual e por inerência usufruir dos vários recursos que esta põe à nossa disposição.

Segundo Choppin (2004, pp. 552-553), os manuais escolares assumem, atualmente, quatro funções essenciais, que podem variar significativamente de acordo com o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização:

a) Função curricular ou programática – o livro escolar deve ser fiel à tradução do programa, constituir-se como suporte de conteúdos educativos e ser depositário dos conhecimentos, técnicas e habilidades que a sociedade considera ser necessário transmitir às novas gerações;

b) Função instrumental – uma vez que propõe exercícios e atividades e tenta pôr em prática metodologias de aprendizagem que, em conjunto, facilitem a memorização de conhecimentos, favoreçam a aquisição de competências (disciplinares ou transversais) e a apropriação de habilidades e estimulem a adoção de métodos de análise e de resolução de problemas;

c) Função ideológica e cultural – a sua função mais antiga, sendo ao longo dos tempos um veículo essencial da língua, da cultura e dos valores das classes dominantes, um meio preponderante na construção de identidade (s) e um instrumento político, já que tem contribuído, de forma mais ou menos explícita, para a aculturação das gerações mais jovens;

d) Função documental – função desempenhada sobretudo em ambientes pedagógicos que estimulam a iniciativa, o protagonismo e a autonomia do aluno, sendo visto como um conjunto de documentos textuais e icónicos, cuja consulta, observação e leitura não dirigidas favorecem o desenvolvimento do seu espírito crítico.

3. O que pensam os professores do manual escolar?

Segundo Lima (2010, p. 5) o manual escolar é “... uma referência pedagógica essencial para os alunos e professores...” Nesta linha de pensamento e atendendo ao quadro jurídico que enquadra o sistema educativo português, o manual escolar é um artefacto que os alunos adquirem, sendo também um instrumento de trabalho do professor dentro e fora da sala de aula. Tal acontece, porque o estatuto social, económico e político que adquiriu na nossa cultura escolar faz com que o manual surja, para a maioria dos professores, conciliado com a orientação que confere às atividades quer do professor quer dos alunos. Em relação à atividade do professor, o manual é visto pelos professores como um guia que, ao traduzir as diretrizes dos programas escolares, prescreve os conteúdos a considerar na preparação das aulas e na sua leção.

Ao veicular uma cultura específica, de natureza disciplinar, e uma filosofia de ensino, o manual escolar pode ser um elemento potenciador do desenvolvimento profissional, se na sua utilização os professores desenvolverem um efetivo trabalho entre pares, fundado no confronto de concepções e no aprofundamento do seu conhecimento didático. No caso dos professores de

português, o manual escolar surge associado sobretudo a práticas individualistas, o que parece ficar a dever-se não só à visão de educação e ensino que possuem, mas também à sobrecarga horária, que lhes retira tempo para trabalhar com os seus pares. Estas razões são apontadas como justificação da valorização que alguns professores fazem do manual, em detrimento da obrigação de construírem os materiais que utilizam nas suas aulas.

A ênfase que alguns professores atribuem aos conteúdos parece emergir da relação que estabelecem entre o manual e o programa escolar. Nessa relação, os professores enfatizam o papel do manual na sequenciação e regulação dos conteúdos, sendo visível uma clara preocupação em preparar os alunos para os exames externos. No caso do português, do 5.º ano de escolaridade, os alunos ao mudarem de ciclo, do 1.º Ciclo para o 2.º Ciclo têm uma nova expectativa em relação à escola. E dessa forma, o professor de português sabe quando tem que ‘agarrar’ os alunos e ajudá-los a contruírem um raciocínio crítico. Para tal, o professor considera necessário que sejam contemplados aspetos nos manuais escolares que sirvam como mediadores nesse processo de comunicação. Assim é importante que, os textos sejam apelativos, atuais e, muito vezes, interativos. A este propósito é imperativo analisar os significados que os docentes conferem aos instrumentos com que trabalham na escola (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990).

Como pode verificar-se, no texto atrás apresentado, o manual escolar é visto como um recurso que complementa o trabalho teórico realizado pelo professor na aula, permitindo atender aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Porém, as atividades de leitura, escrita e discussão sobre os temas contemplados nos manuais, bem como as atividades de cooperação entre os alunos, não são referidas pelos professores como passíveis de serem dinamizadas nas aulas, a partir dos manuais, talvez pelo elevado número de alunos por turma, pela extensão dos programas escolares ou pelo tempo disponível para o efeito. Por isso, a maior parte dos professores enaltece a importância deste recurso didático, sobretudo pelo contributo que o mesmo propicia ao nível dos trabalhos de casa.

Existem professores que fazem questão de não restringir o papel do manual escolar a um mero repositório de exercícios. Neste caso, o manual deve desafiar o aluno a pensar nas atividades que desenvolve na disciplina de português e que o ajudam a refletir acerca das suas vivências escolares e sociais.

4. Manuais escolares: das intenções às práticas

4.1. Como e quando utilizam os professores o manual escolar?

Por norma, o manual escolar veicula um conjunto de informações e explicações sobre conhecimentos de uma dada área do saber, sustenta e sustenta-se numa determinada proposta pedagógica, propõe atividades de aprendizagem para os alunos e promove dinâmicas de interação com os colegas. Contribui para o processo de ensino-aprendizagem, assumindo-se como interlocutor entre o saber, o professor e o aluno. Nesse diálogo, o manual é portador de uma certa perspetiva do saber, bem como do saber/fazer e do modo mais eficaz de os concretizar. Como recurso auxiliar do processo de ensino-aprendizagem não pode, nem deve, ocupar um papel dominante nesse processo. Compete ao professor manter-se atento e desenvolver as ações necessárias para que a sua autonomia profissional não seja hipotecada. Daí a necessidade de recorrer às diversas fontes e de elaborar materiais curriculares que sustentem a sua atividade profissional, eximindo-se, assim, de qualquer dependência dos manuais escolares instituídos e aprovados.

Os professores, muitas vezes, utilizam o manual basicamente para ver o tipo de exercícios que se enquadram na matéria que estão a lecionar, para fazer alguns exercícios do manual durante a aula e para marcar trabalho de casa. Quase sempre, os professores tentam não dar definições muito diferentes, para não haver muitas diferenças em relação ao manual. Dentro da aula a utilização do manual é feita basicamente para resolver os exercícios que já tinham predefinido antes da aula.

Um outro aspeto importante é o que diz respeito à qualidade do material adotado. A qualidade do manual escolar determina em grande parte, ou inviabiliza, a utilização de outros manuais na gestão do currículo. Nessa gestão, alguns professores socorrem-se de outros manuais para delinear as metodologias a utilizar na abordagem dos conteúdos da disciplina de português, o que se, por um lado, viabiliza o enriquecimento do conhecimento didático do professor, favorece, por outro lado, a melhoria e a inovação das suas práticas curriculares.

Quando o professor estimula os seus alunos a fazerem a maior parte do trabalho, quer seja utilizando o manual escolar ou outras fontes de pesquisa de informação, ele está a exercitar as mais variadas atividades mentais. Na visão de Burke (2003, p. 47) é proporcionada aos alunos, a oportunidade de eles assimilarem e construírem os seus novos conhecimentos. A investigação ajuda-os a desenvolver a cognição e a reter o que lhes será mais útil ao longo das suas vidas: a capacidade de aprender por si mesmos, de pensarem por si próprios.

Porém, mesmo recorrendo a outros manuais e fontes de informação, existem professores que continuam a evidenciar uma conceção de ensino que valoriza sobretudo a transmissão de informação, a explanação da teoria a partir da figura do professor e a utilização do manual como um recurso exclusivo para a resolução de exercícios. Tal atitude tende a desvanecer-se, uma vez que existem múltiplas formas de conseguir chegar aos alunos, mas o lugar e a presença do

professor como agente motivador, como figura mediadora de saberes, continua a ser imprescindível segundo Sodré (2002, p. 99).

5. Compreender a importância dos instrumentos de trabalho nos processos de escolarização das novas gerações.

5. 1. Manuais escolares: de mediadores curriculares a operacionalizadores das práticas docentes.

Embora o manual escolar seja idealizado e apresentado como um instrumento de trabalho para os alunos, Correia e Matos (2001, p. 152), com base num inquérito realizado a quatrocentos professores da região do Grande Porto, sobre manuais de língua materna, consideram que não estabelece com eles uma relação meramente instrumental, já que “imprime um certo sentido ao trabalho escolar, participando na sua estruturação e, participando, por isso, na estruturação das relações sociais onde ele se desenvolve, nomeadamente na estruturação dos dispositivos de controlo social sobre o trabalho docente”. Acrescentam, ainda, os autores (idem, p. 150) que, os manuais escolares, enquanto elementos estruturantes do “currículo vivenciado pelos alunos e bons ‘tradutores’ das prescrições emanadas pelo Ministério, parecem ter uma presença fortemente marcada pela ausência na estruturação do currículo ministrado pelos professores”, o que concorre para avivar o seu défice de notoriedade profissional.

Se o manual escolar é um dos principais eixos estruturantes do currículo vivenciado pelos alunos e um importante referencial simbólico na estruturação e regulação da ação pedagógica que se desenvolve na escola, em particular na sala de aula, a verdade é que poderá constituir, como referi atrás, um veículo de desprofissionalização docente. A esse respeito, Martínez (1999) assegura que o simbolismo granjeado pelo manual escolar enquadra-se num cenário de transformação mais amplo, que vê nos materiais curriculares um modo de determinar, de forma explícita ou implícita, grande parte da atividade escolar. Para o autor (idem, p. 116), ao consubstanciarem um código de regulação pedagógica – “que traduz uma forma de entender a seleção cultural, o trabalho dos professores e a aprendizagem dos estudantes” – e um código de regulação social de significados sociais – “que sintetiza uma forma de relação entre os subsistemas político, económico e cultural de uma sociedade no interior do seu sistema educativo” –, o formato dos recursos culturais que utilizamos nas escolas é preponderante, veicula uma determinada visão de ensino e aprendizagem e pode interferir, de forma significativa, nas práticas dos professores.

É nesse sentido que Correia e Matos (2001, p. 147) asseguram que as relações que os professores têm estabelecido com os manuais escolares inscrevem-se “analiticamente num espaço potencialmente litigioso” e têm exibido uma clara “ambiguidade estatutária”, o que faz com que os manuais desempenhem, em simultâneo, o papel de “instrumentos e potenciais

concorrentes do seu trabalho”. Acrescentam, ainda, os autores (ibidem) que esta duplicidade estatutária, associada à tendência de subordinar as políticas educativas e curriculares às lógicas de mercado e à preponderância de “uma indústria do ensino que se insinua como a intérprete privilegiada do interesse público no campo pedagógico”, tem concorrido para que muitos professores consignem aos manuais escolares um papel fundamental na estruturação do seu próprio trabalho.

Trata-se de uma situação preocupante, uma vez que o manual escolar que poderia constituir um auxiliar precioso do professor, contribuindo até para aprofundar o seu desenvolvimento profissional, acaba por se revelar como uma forma de instrumentalizar as suas práticas. Contudo, caberá aos professores desenvolverem capacidades de resistência e formas de atuação que não os deixem enredar nesse circuito, assumindo as responsabilidades curriculares que lhes estão consignadas legalmente, nomeadamente as que dizem respeito à (re)construção dos materiais curriculares que utiliza.

6. O manual escolar como um meio de estimulação no desenvolvimento profissional do professor

Embora o manual seja um recurso pensado para apoiar o trabalho do aluno, é de esperar que a sua utilização incentive o trabalho conjunto dos professores, como por exemplo, na planificação das atividades a desenvolver ao longo do ano escolar e na definição de projetos de aprendizagem com carácter globalizante, que envolvam as diferentes disciplinas. No entanto, na prática, o manual escolar, ao servir de guia quase exclusivo do trabalho do professor, faz com que alguns se acomodem e se restrinjam a seguir as indicações aí emanadas:

As ideias explanadas consubstanciam uma forma de estar e ver a profissão de professor. No entanto, existem professores que percebem que a dinâmica de trabalho entre pares e a experiência que adquirem a partir da exploração dos manuais podem ser fatores determinantes no desenvolvimento da sua profissionalização. O trabalho entre pares tende a promover o crescimento profissional ao permitir o confronto de saberes em relação a conteúdos a lecionar, a formas pedagógicas de os tornar compreensíveis para os alunos e a diferentes modos de gestão curricular. Alguns professores vão mais longe ao ponderarem que a elaboração do manual na sua escola seria uma forma de responsabilizar o professor pela construção dos seus próprios materiais de trabalho:

O manual não é de todo dispensável, antes pelo contrário, pode fomentar isso sim, um trabalho a nível do grupo disciplinar e motivar para uma filosofia de trabalho, que incentive os professores que se inscrevem numa perspetiva de construção e de transformação do currículo, a conceber a sua ação como profissionais autónomos que gerem a sua atividade em função dos

diálogos com os seus pares, com os diferentes intervenientes do processo educativo e de acordo com a realidade escolar que enquadra a sua atividade.

7. Os professores dispõem de recursos nos manuais escolares?

No que toca aos professores, os manuais escolares cumprem, essencialmente, “funções de formação”, devendo, por isso, constituir instrumentos que lhes permitam desempenhar melhor o seu papel no processo de ensino-aprendizagem, podendo contribuir, de igual modo, para a inovação pedagógica. De facto, o manual destinado ao professor desempenha a “função de informação científica e geral”, fornecendo-lhe os “conhecimentos indispensáveis”. Cumpre também a “função de formação pedagógica ligada à disciplina”, ao proporcionar ao professor “(...) uma série de pistas de trabalho aptas a melhorar ou mesmo a renovar a sua prática pedagógica” (Gérard & Roegiers, op. cit.: 90). O manual pode também exercer a “função de ajuda nas aprendizagens e na gestão da aula”, se facultar os instrumentos que permitam melhorar as aprendizagens. Esses instrumentos podem ser de tipo fechado – quando apresenta “(...) conselhos destinados a melhorar a utilização do manual do aluno e a explorar todas as suas possibilidades” (p. 91) – ou aberto – quando, pelo contrário, serve para a reflexão do professor, procurando completar a informação de que ele dispõe e apresentando propostas metodológicas para a gestão das suas aulas e das aprendizagens a ministrar.

Por último, o manual pode ainda cumprir a “função de ajuda na avaliação das aquisições”, através, por exemplo, de “propostas de práticas de avaliação formativa”. Todavia, nem sempre estas funções têm sido concretizadas nos e pelos manuais escolares, o que acontece quando, por exemplo, estes não têm em conta a crescente heterogeneidade do público escolar. De facto, a sociedade atual encontra-se fortemente marcada pelo multiculturalismo, pelas diferenças, e, muitas vezes, os manuais não conseguem dar conta, de modo fiel e rigoroso, da nova realidade social, transmitindo representações de mundo estereotipadas. Esta é, aliás, uma das críticas apontadas pelos “opositores” aos manuais escolares. Embora instituídos como dispositivos centrais das práticas educativas e como lugares de definição de saberes e de legitimação dessas mesmas práticas, a forma de encarar e de utilizar os manuais escolares não tem sido pacífica, suscitando, por vezes, posições radicais.

O manual escolar pode ser encarado como mais um recurso à disposição de professores e de alunos. Segundo Karling (1991, p. 238), os recursos de ensino ajudam enormemente a comunicação, a compreensão e a estruturação da aprendizagem cognitiva. Eles têm uma função muito importante, sobretudo ao nível do incentivo e no alcance de objetos afetivos, ou seja:

- Fazem o aluno gostar de estudar, uma disciplina ou um assunto;

- Desperta o interesse do aluno criando-lhe o incentivo para participar na aula, tornando-a mais dinâmica;

Os manuais escolares de português são, no nosso sistema educativo, sem dúvida, os mediadores privilegiados e mais influentes. As diversas editoras produzem a sua própria interpretação e desenvolvimento do programa de cada nível educativo. Em certas ocasiões, até apresentam diversas modalidades de desenvolvimento desse programa para o mesmo ano curricular e disciplinar. Situando-nos, ainda, no processo evolutivo que tem envolvido os manuais escolares, convém lembrar que eles não são o único recurso didático que é utilizado no cenário educativo. No universo escolar, existe atualmente uma diversidade de recursos – mapas-mundo, coleções de imagens, livros diversos, CD-ROM, softwares didáticos, vídeos, materiais audiovisuais, entre outros – que estabelecem com os manuais escolares “relações de concorrência ou de complementaridade” (ibidem) que influenciam, inevitavelmente as suas funções e modos de utilização.

Quero apenas assinalar, aqui, que a situação, mais frequente, no momento da planificação, é a de aceitar o manual escolar como regulador da mesma adaptando as pretensões pedagógicas do professor às sugeridas pelo manual escolar. De facto, em muitas escolas, a tarefa de planificação reduz-se à seleção do texto a utilizar. Para além disso, trata-se de seguir as suas formulações. Daí o grande poder configurador da prática docente que os manuais têm desempenhado no nosso país. Pode falar-se de uma certa “dinâmica” tornada funcional, pois, não, têm sido apenas intermediários entre o professor e o programa oficial, na medida em que, têm ultrapassado amplamente essa função para se converterem em autênticos guias do ensino, sugerindo, por vezes, o “quê”, o “como” e o “quando” ensinar.

8. As atividades propostas pelos manuais escolares

Os manuais escolares evoluíram ao longo dos tempos. Anteriormente, não se apontavam estratégias de abordagem diversificadas e adequadas a cada tipologia de textos. As atividades propostas nos manuais são essencialmente individuais e em muitos textos continuam a não ser mencionadas. Subentende-se que o aluno deve ler e responder por escrito as tarefas propostas. As atividades explícitas de mobilização de conhecimentos através da pré-leitura são insuficientes, referem “*Antes do texto ou antes de leres*” e estas atividades de “*Antes da leitura*” são questões que apontam para a procura do significado de palavras desconhecidas, de expressões. Estas apelam a saberes gerais do aluno com a finalidade de antecipar o conteúdo do texto.

A grande maioria dos manuais escolares propõem atividades e propostas de trabalho que se tornam repetitivas, texto após texto. Este facto, pelo uso que o professor faz deste instrumento,

pode criar rotinas que condicionam ou determinam as conceções de ensino e aprendizagem. Mas para se saber se os manuais auxiliam o aluno a identificar os elementos paratextuais, é pertinente que estes assumam a contextualização da mensagem e as atividades apresentadas. Eles configuram-se como lugares de construção e reconstrução dos saberes dos alunos e constituem-se como elementos privilegiados da análise dos saberes a adquirir e a desenvolver. Os manuais de português são constituídos por textos que constituem o cerne da maioria das atividades propostas. Podemos falar, então, numa relação de dependência, que implicitamente veicula procedimentos de regulação, quando os manuais apresentam certas perguntas para um texto. Ao recorrer-se a esta ou àquela pergunta, transmite-se a ideia de que, para ensinar aquele texto, tem de se interpretar exclusivamente dessa forma e de que para se saber interpretar esse texto tem de se saber responder às perguntas apresentadas no mesmo.

Entende-se, aqui, por “atividade” toda e qualquer instrução para a ação que pressuponha um texto, desde a leitura do texto, até ao desenvolvimento de um trabalho de pesquisa. Partilho da opinião de alguns autores (Dionísio, 2000; Castro, Rodrigues, Silva, et al., 1999; Cabral, 2005), quando argumentam que o manual escolar muitas vezes dita o currículo do português a que são submetidos os alunos e, dessa forma, torna-se na principal fonte de conhecimento para a maioria deles.

9. Os manuais escolares e a regulação do processo de aprendizagem

“(…) é necessário dispor de um livro didático (…) diversificado e flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos, assim como à diversificação das expectativas e interesses sociais e regionais”

(Batista, 2003, p. 49).

A escola de hoje cada vez mais se vê confrontada com múltiplos e variados desafios que não só abrangem os discursos que em torno dela se vão produzindo, como, sobretudo, pretendem abranger as suas práticas pedagógicas. A “abordagem por competências”, por exemplo, procura, introduzir uma nova forma de perspetivar o processo de ensino-aprendizagem, entendido no seu todo, o que, por conseguinte, deveria conduzir à alteração de estratégias, recursos e metodologias. Todavia, na prática pedagógica, nem sempre isso se torna visível.

No caso dos manuais escolares, o recurso pedagógico mais utilizado na sala de aula, as novas orientações curriculares – materializadas, no sistema português, no CNEB – exigirão que os mesmos surjam com uma nova configuração, de modo a procurar torná-los num instrumento que favoreça a aprendizagem dos alunos, levando-os a refletir e a desenvolver competências que lhes permitam compreender a realidade, assim reforçando o vínculo entre a Escola e as práticas

sociais vigentes. Ao mesmo tempo, e dado o seu estatuto “privilegiado”, esses mesmos manuais deverão também ajudar o próprio professor a mais rapidamente se posicionar face à “pedagogia das competências”.

Sendo inicialmente um objeto raro, de difícil manuseamento e de utilização coletiva, o manual escolar transformou-se progressivamente num objeto comum, de acesso mais fácil e de utilização individual (Castro, 1995). Uma evolução que, na opinião de Pinto (2003), para além de refletir os entendimentos dominantes em cada época, relativos à aprendizagem, aos tipos de saberes a construir, aos comportamentos a promover e aos valores a desenvolver, foi fortemente condicionada pelas mutações políticas, económicas, sociais e culturais vividas ao longo dos tempos. Por isso, com esta evolução os manuais escolares, em muitos casos substituem, no dia-a-dia, a consulta do programa curricular das disciplinas, sendo o mesmo uma fonte credível de planificação de aulas.

A importância do manual escolar para o professor e alunos de português é uma ferramenta de orientação para o docente, (...) uma referência pedagógica essencial para os alunos e professores... (Lima, 2010, p. 5). Porém, os últimos anos de reestruturação no Ensino, com severos cortes orçamentais, conduziram, entre outros, à redução de disciplinas como Área de Projeto, impuseram o aumento do número de alunos por turma e obrigaram professores que têm cargos de direção a lecionar (embora com horário reduzido), fatores que contribuiram para que o corpo docente das escolas tenha reduzido substancialmente. Deste modo e para os docentes que se encontram a lecionar, a carga de trabalho escolar e administrativo aumentou, distanciando-os dos alunos e da preparação de materiais para utilizar em aula. Neste sentido, as “oferendas” de materiais já elaborados por parte das editoras acaba por ter um efeito muito positivo para o professor, importante no momento de decisão da adoção de um manual escolar. Prova disso são os manuais digitais que as editoras têm disponíveis para os professores acedendo às plataformas das variadas editoras.

Porém, quando adotado e sendo este um recurso muito importante para o docente no que concerne, por exemplo, à orientação da leção da matéria, poderá de acordo com alguns autores (Terrasêca, 1996; Tormenta, 1999) ter algum efeito pernicioso, podendo em último caso a longo prazo a sua utilização tornar-se num defeito para o professor. Assim importa focar com alguma atenção uma questão central e constantemente debatida no universo dos manuais escolares: a dependência excessiva do manual pelo docente.

Terrasêca (1996, p.86) aponta vários inconvenientes para os professores afirmando que o manual pode em casos extremos, controlar o docente impondo limites à sua criatividade, podendo criar no professor um sentimento de que ele pode ser dispensável.

Ainda neste sentido, Tormenta (1999, p.199) refere que...a relação que os professores estabelecem com os manuais escolares, hipoteticamente benéfica, acaba por deteriorar os processos de ensino-aprendizagem e a evolução da escola...

De facto, o manual escolar não deve ser visto como detentor da verdade, mas sim como comentador de determinado conteúdo. Os docentes deverão saber criticar e utilizar essa informação disponibilizada como complemento aos seus conhecimentos científicos, ou seja, deverão ser capacitados para mobilizar os recursos do manual de modo a construir o seu discurso científico, sem contudo, limitar-se a ser um mero repetidor literal do manual escolar... (Martinha, 2008, p. 25) e tendo em consideração as três utilidades fundamentais do que, de acordo com Seguin (1989, pp. 22-23) são as seguintes:

- 1) Une fonction d' information;
- 2) Une fonction de structuration et d'organisation de l'apprendissage;
- 3) Une fonction de guidage de l'apprendissage;

Para reforçar ainda mais esta teoria, o mesmo autor refere que é fundamental ter presente que os manuais são elaborados de acordo com os conhecimentos científicos de um ou mais autores e que, muitas vezes, se cingem ao conhecimento que os próprios têm da realidade, podendo essa perceção ser comparativamente diferente à de outros.

Para o aluno, o manual escolar exerce essencialmente as funções de orientação (acompanhamento da matéria) e de estudo (sobretudo fora do ambiente escolar).

Representa um...recurso pedagógico-didático, capaz de fomentar o desenvolvimento de competências... (Gonçalves, 2011, p. 54). De acordo com um estudo efetuado pela autora, aulas que foram lecionadas através do manual escolar (e recursos anexos ao mesmo), obtiveram resultados de avaliação superiores, comparativamente a outros alunos que utilizaram outros recursos para além dos disponibilizados pelo manual escolar, concluindo-se assim que para a autora, o manual escolar e os recursos a ele anexos, dão uma maior garantia no sucesso escolar dos alunos.

É neste sentido que, e muito embora exista uma grande crítica ao uso excessivo do manual escolar, não nos podemos esquecer que o mesmo é fundamental e (...) desempenha uma função importante no processo educativo, constituindo um instrumento capaz de promover o desenvolvimento de competências... (Gonçalves, 2011, p. 58), nos alunos. Não nos esqueçamos que para o aluno o professor não se encontra permanentemente presente, ao contrário do manual escolar, que pode acompanhar o aluno para todo o lado, exibindo-se como um recurso didático de consulta importante, quer seja na hora do estudo ou na elaboração de trabalhos individuais e/ou de grupo.

É no entanto fundamental que o docente doutrine o aluno na correta forma de utilização deste recurso, sendo fundamental...adotar uma postura atenta, reflexiva e interventiva em torno desta temática. Isto porque (...) as potencialidades de um manual escolar dependem da intervenção e da exploração que o professor efetua... (Gonçalves, 2011, p. 58).

O manual escolar nada mais é do que um compêndio de vários saberes, que devem ser trabalhados, adquiridos e compreendidos por todos aqueles que se encontram em formação. Cabe a cada professor procurar a melhor forma de transmitir esses conhecimentos, apoiando-se nos recursos disponibilizados, mas nunca caindo na sua total dependência, sob pena dos efeitos negativos que daí podem advir.

10. Os manuais digitais poderão tornar impessoal o contacto com os saberes?

Segundo um estudo divulgado pela agência Lusa em 11 novembro de 2009, os pais e os filhos preferem os clássicos manuais escolares aos manuais digitais. Perante esta realidade convém refletir um pouco sobre esta realidade, numa altura em que, por um lado, os recursos educativos digitais (RED) são cada vez mais diversificados e, por outro lado, de fácil acesso e são apontados alguns defeitos aos manuais escolares. (Paiva & Candeias, 2009)

Senão vejamos: já todos lemos e ouvimos referências às pesadas mochilas que os jovens transportam diariamente para a escola e aos seus efeitos nefastos para a saúde. Invariavelmente, no mês de setembro de cada ano, assistimos nos jornais televisivos a peças em que pais e livreiros são entrevistados, pronunciando-se sobre o elevado custo dos manuais escolares. Vivemos numa época em que as preocupações ecológicas estão muito presentes e os apelos às restrições no consumo do papel são frequentes.

Foi recentemente publicado pela OCDE um estudo intitulado *Beyond Text-books: Digital Learning Resources as Systemic Innovation in the Nordic Countries* (<http://www.ocde.org>). Esta publicação foca-se nos recursos digitais enquanto promotores da inovação e pretende trazer pistas sobre a forma como os recursos digitais promovem a aprendizagem. A partir de estudos de caso levados a cabo nos países nórdicos, este relatório pretende dar indicações aos decisores nestas áreas sobre a qualidade da aprendizagem decorrente dos processos de inovação que têm vindo a ser implementados. Processos esses que passam justamente pela utilização de recursos digitais.

Hoje, não podemos ignorar que os nossos alunos fazem parte de uma geração a que a literatura sobre a literacia no Séc. XXI se refere como Digital Natives. Numa conferência recente, um neurologista envolvido no estudo dos impactos das TIC na educação, refere-se a esta mesma geração como Geração Depois do Google (GDG), caracterizando o seu pensamento como digital, em vez de analógico como o das gerações anteriores.

Será a lógica do manual escolar em papel compatível com a GDG? Os pais, segundo este estudo, alegam poder acompanhar melhor o percurso dos filhos tendo por referente o manual escolar adotado.

Mas os pais e a generalidade dos professores fazem parte de uma outra geração: a Geração Antes do Google (GAG). A GAG precisa do guião em papel. E a GDG como aprende? Como compatibilizam os diferentes recursos a que têm acesso? Diz o estudo divulgado pela Lusa que a maioria dos alunos não vai consultar os sítios indicados nos manuais escolares como fontes de informação adicionais. Mas ninguém tem dúvida que a GDG usa a Web e não é só para jogar ou confraternizar nas redes sociais. Perante a solicitação de descobrir o significado de um novo vocábulo, o Google vem antes do dicionário.

Importa ainda não esquecer que entre as mais importantes competências dos cidadãos do séc. XXI, se encontra a capacidade para procurar, seleccionar, produzir e disponibilizar/partilhar informação.

Será que estamos perante uma enorme dificuldade da GAG em encontrar um papel para o manual escolar neste novo mundo? Será que o manual escolar já não devia ser o que tem sido, não só no seu suporte como no seu formato? Que formato(s) poderá ter um manual que compatibilize o papel informativo com o papel de guião orientador e, ainda, com o papel de desencadear atividades relevantes para a aprendizagem dos alunos?

11. A perspetiva dos encarregados de educação e dos próprios alunos relativamente aos manuais escolares

Os Ministérios da Educação e da Economia chegaram a acordo com a Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (APEL), depois de um processo negocial, que entrou em vigor em 2016.

"Contrariando o aumento verificado nos últimos quatro anos, este acordo permitirá aliviar a pressão dos encargos com educação nos orçamentos das famílias portuguesas".

(Ministério da Educação em comunicado, 2017)

A notícia emanada do Ministério da Educação foi recebida com satisfação pelas confederações de pais. Afirma que no ano de 2017/2018, "a variação do preço vai seguir a taxa de inflação – excluindo o efeito dos produtos alimentares não transformados e energéticos". Este acordo vai mais longe e estabelece ainda que no ano de 2017/2018, a variação do preço dos manuais escolares seguirá a taxa de inflação – "excluindo o efeito dos produtos alimentares não transformados e energéticos".

12. O peso dos manuais escolares nos orçamentos familiares

Segundo António Parente da Cnipe “Há famílias que têm muitas dificuldades para comprar todos os manuais”.

Perante tal situação, a sugestão de Jorge Ascensão é que a tutela aproveite o caminho aberto pelo acordo agora estabelecido com a APEL para o congelamento do preço dos manuais a partir do ano letivo de 2016/2017, para continuar as negociações. Dessa forma, espera o presidente da Confap, talvez consiga encontrar “um conjunto de soluções que podem coexistir” de modo a garantir que os manuais escolares se tornem mais baratos e acessíveis.

Entre as sugestões dos pais estão a possibilidade de acesso a versões digitais dos manuais ou a edição em fascículos dos mesmos. A Confap e a Cnipe concordam também na necessidade de haver maior estabilidade nos programas das disciplinas, de forma a evitar que a constante atualização dos manuais escolares, tornem a sua reutilização difícil.

A Confap e a Cnipe defendem que a gratuidade dos manuais escolares deve ser alargada, a breve prazo, a todos os anos da escolaridade obrigatória.

A APEL explica que as contas que decidiu tornar públicas “são particularmente importantes porque dão uma perspectiva realista sobre o custo dos manuais escolares, contrariando percepções erradas ou mal informadas que, infelizmente, têm servido para alimentar um discurso demagógico e populista que pretende, em última análise, desvalorizar a importância do livro no dia-a-dia de alunos, professores e famílias”.

Por fim, a APEL nota que "os únicos" livros “que foram alterados e iniciam a vigência de seis anos definida na lei” são os seguintes: Português, Estudo do Meio e Matemática, do 1.º ano; Inglês, do 4.º; Português, História e Geografia de Portugal, Matemática, Ciências Naturais, Educação Musical e Educação Física, do 5.º; e Português, Matemática A, Matemática B, Matemática Aplicada às Ciências Sociais e Física e Química A, do 11.º.

Parte III

Estudo Empírico

Capítulo 1 – Metodologia de investigação

1. Metodologia

Sabemos que há questões que são mais facilmente esclarecidas através dos métodos quantitativos, por permitirem amostras mais amplas e representativas, por outro lado, temos uma realidade única que interessa ao investigador qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994). Tendo em conta a natureza dos objetivos da nossa investigação, decidimos utilizar uma metodologia cuja expressão surge integrada na investigação qualitativa. Ela aparece como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. Neste caso, numa escola do distrito de Bragança.

A metodologia que utilizámos expressa o conjunto de procedimentos que sustentam a elaboração de todo este projeto. É, no fundo, a especificação do caminho percorrido ou a percorrer para a sua concretização, alicerçado num conjunto de procedimentos formais capazes de lhe conferir rigor metodológico. Lessard-Hebért (1994, pp. 77-78) refere que “a validade interna de um trabalho é reforçada quando o investigador tem a preocupação de descrever a sua metodologia, a fundamentação das escolhas, a explicitação das suas fontes e dos métodos utilizados”.

Em educação a investigação “é uma tentativa disciplinada de responder a questões ou de resolver problemas através da recolha e análise de dados primários com o propósito da descrição, explicação, generalização e previsão” (Anderson, 1990, p. 4). Ao longo deste capítulo descrevemos o trajeto metodológico percorrido com vista à obtenção, tratamento e análise dos dados recolhidos no decurso da investigação.

As questões a investigar e das quais se pretende extrair um aperfeiçoamento de conceitos ou uma nova visão acerca de determinado assunto a investigar, não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, “mas sim através de questões formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.” (Bogdan e Biklen, 1994, p.16). Tendo em conta tratar-se de uma investigação de natureza qualitativa torna-se pertinente analisar as suas características principais. Bogdan e Biklen, citados por Tuckman (2005, p. 507), apresentam-nos as cinco principais características da investigação qualitativa: 1. A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados; 2. A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados; 3. A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final; 4. Os dados são analisados intuitivamente, como se se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle; 5. Diz respeito essencialmente

ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê”. Foram estes os princípios orientadores que seguimos para a realização deste estudo, nomeadamente: o recurso a entrevistas.

“Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” (Bogdan e Biklen, 1994, p.134). Como referem Quivy e Campenhoudt “As entrevistas exploratórias têm, portanto, como função principal revelar determinados aspetos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas leituras.” (Quivy e Campenhoudt, 1995, p. 69) Para Bogdan e Biklen (1994), o facto de se pretender recolher dados no ambiente natural em que as ações ocorrem, descrever as situações vividas pelos participantes e interpretar os significados que estes lhes atribuem, justifica a realização de uma abordagem qualitativa. Deste modo, pretendemos responder a questões de natureza explicativa e não pretendemos exercer o controlo sobre os fenómenos. Temos como objetivo obter um produto final com características interpretativas das situações.

Assim apresentámos e fundamentámos as opções metodológicas da investigação realizada, descrevemos o tipo de estudo, justificámos as estratégias de todos os procedimentos seguidos na construção e validação do instrumento de recolha de dados.

Definimos como problema de estudo do presente trabalho de investigação *O papel do coordenador de departamento curricular na escolha de manuais de português de 5.º Ano*, para perceber como é que o coordenador e os professores de português do Agrupamento onde trabalho, analisam e adotam o manual escolar. Pretendemos verificar quais são os critérios que presidem à adoção do manual.

1. 1. Opções metodológicas

Assim, neste capítulo descrevemos e fundamentámos a natureza do estudo: os objetivos, a metodologia e o instrumento de investigação adotados. Para Quivy e Campenhoudt (1998, p. 186), a escolha do método depende “(...) da sua pertinência em relação aos objectivos (...), às suas hipóteses e aos recursos de que dispomos.”

Utilizámos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são

designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.” (Bogdan e Biklen, 1994, p.16). Tendo em conta tratar-se de uma investigação de natureza qualitativa torna-se pertinente analisar as suas características principais. Bogdan e Biklen, citados por Tuckman (2005, p. 507), apresentam-nos as cinco principais características da investigação qualitativa: 1. A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados; 2. A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados; 3. A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final; 4. Os dados são analisados intuitivamente, como se se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle; 5. Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e o “o quê”. Foram estes os princípios orientadores que seguimos para a realização deste estudo, nomeadamente: o recurso a entrevistas. Os protocolos das entrevistas foram alvo de análise de conteúdo de acordo com os princípios de Bardin (1979). “Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (Bogdan e Biklen, 1994, p.134). Como referem Quivy e Campenhoudt “As entrevistas exploratórias têm, portanto, como função principal revelar determinados aspectos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas leituras.” (Quivy e Campenhoudt, 1995, p. 69) Para Bogdan e Biklen (1994), o facto de se pretender recolher dados no ambiente natural em que as ações ocorrem, descrever as situações vividas pelos participantes e interpretar os significados que estes lhes atribuem, justifica a realização de uma abordagem qualitativa. Deste modo, pretendemos responder a questões de natureza explicativa e não pretendemos exercer o controlo sobre os fenómenos. Temos como objetivo obter um produto final com características interpretativas das situações. “... A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134).

1.2. Caraterização do contexto da investigação

O Agrupamento de Escolas do Concelho onde leciono foi constituído por despacho do Senhor Secretário de Estado da Administração Educativa, Dr. Augusto Santos Silva, proferido em 22 de maio de 2000. O Agrupamento tem como sede a Escola Básica e Secundária e integra todo o ensino público do concelho, desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário, bem como todas as formas de formação e educação que a sua oferta formativa apresentar no âmbito da legislação que em cada momento esteja em vigor.

A Educação Pré-Escolar está centrada, desde 2012-2013, nas turmas em funcionamento na sede do concelho e mais duas em duas aldeias respetivamente. A crescente diminuição da população escolar no concelho poderá vir a determinar o encerramento dessas duas turmas que funcionam nas duas aldeias, à semelhança do que já aconteceu no passado com outras situações idênticas, salvaguardando-se sempre, em conjugação com a Câmara Municipal, o acesso das crianças a este nível de educação, nomeadamente através de transportes escolares que permitam atingir esse objetivo.

O Agrupamento tem as turmas de 1º Ciclo a funcionar na Escola Básica do 1º Ciclo, localizada na vila e acolhe todos os alunos do concelho. Esta escola entrou em funcionamento em 7 de janeiro de 2008 (inaugurada apenas em 14 de setembro, pelo Presidente da República) tendo substituído o pólo escolar que funcionou em instalações provisórias adaptadas, desde 2002/2003 e que acolhia apenas os alunos da Vila e de algumas localidades cujas escolas foram então encerradas.

A partir do ano letivo de 2007/2008 encerraram todas as escolas do 1º Ciclo localizadas nas aldeias e ainda em funcionamento por não terem sido encerradas em 2002/2003.

Os 2º e 3º Ciclos e o Ensino Secundário funcionam na EBS, sede do Agrupamento de Escolas, num edifício construído para o efeito e que entrou em funcionamento no ano letivo de 1981/82, então apenas com alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade, com a designação de Escola C+S (que assim deu continuidade à escola preparatória criada em 1972, com a reforma de Veiga Simão). O Ensino Secundário teve início no ano letivo de 1987/88; o 12º ano de escolaridade só começou a funcionar em 1990/91 apenas com uma turma.

A escola básica e secundária tem-se destacado pela relevância que atribui à formação pessoal e social dos seus alunos e incute-lhes a importância e o valor da educação, através da partilha, amizade e afetividade. Hoje, os alunos, na sua maioria, estudam na escola sede e nela a orgânica, igual a todas as outras, tem como principal objetivo o sucesso escolar dos alunos.

O objetivo da investigação qualitativa, na opinião de Freixo (2011, p.146) é "descrever ou interpretar mais do que avaliar". A utilização desta metodologia permite-nos compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências uma vez que enfatiza "a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais" (Bogdan e Biklen, 1994, p.11).

Assim sendo não foi preocupação generalizar os resultados ou validar teorias mas sim compreender o contexto real onde decorreu o nosso estudo e dar sentido à investigação.

Por ser mais fácil a recolha de dados *in loco* nesta escola, uma vez que o mestrando trabalha na mesma, decidimos atuar no campo da compreensão do papel do coordenador de departamento curricular de línguas na escolha dos manuais de português de 5.º ano de escolaridade. Foram lidos e relidos os documentos que contêm dados relevantes para esta investigação. O Projeto Educativo do Agrupamento é, sem dúvida, um documento onde se encontram alguns dados para poder construir esta dissertação.

1.3. Caraterização dos participantes

i. Caraterização da Amostra

A amostra foi, então, seleccionada pelo mestrando e pelo seu orientador de dissertação, que decidiram os procedimentos a seguir e as abordagens que o mestrando teria que fazer. Foram contactados três docentes e todos aceitaram ser entrevistados. O coordenador aceitou de imediato, após a devida autorização formal do Diretor do Agrupamento. Todos os docentes deram o seu consentimento para a gravação áudio das entrevistas. Sendo que em comum partilharam o facto de serem elementos que fizeram parte da equipa da análise e escolha de manuais escolares.

ii. O coordenador de departamento curricular de línguas

Os agrupamentos tem no exercício do cargo de coordenador de departamento curricular docentes com a média de 50 anos de idade, com um mínimo de vinte e cinco anos de docência, dos quais, pelo menos, doze anos foram passados na escola onde se encontram atualmente. Pertencem todos ao quadro de agrupamento.

A maior parte dos docentes que exercem este cargo lecionam dois níveis de ensino diferentes, assim como desempenham outro cargo para além de coordenador de departamento curricular é o caso do coordenador de departamento curricular de línguas que é simultaneamente diretor de turma. Todos têm experiência no desempenho de outros cargos e com exceção de uma docente que só está a exercer o cargo de coordenadora há um ano, todos os outros têm mais de quatro anos de experiência no desempenho destas funções.

1.4. Instrumentos de recolha de dados

Para podermos alcançar os objetivos da investigação recorreremos à entrevista semiestruturada como forma de recolher dados pertinentes que respondessem às nossas questões orientadoras. Para tratarmos a informação recolhida através das entrevistas, usámos a técnica de análise de conteúdo. Para a contextualização do estudo, recorreremos à pesquisa documental (Regulamento Interno, Projeto Educativo do Agrupamento, e diplomas legais produzidos pelo Ministério da

Educação).

Como qualquer outra técnica de recolha de dados, o inquérito por entrevista deve ser escolhido em certos contextos e evitado noutros. São apresentadas, a seguir, duas situações em que a entrevista é recomendável. Na primeira, aqui apresentada, o investigador tem questões relevantes, cuja resposta não encontra na documentação disponível ou, tendo-a encontrado, não lhe parece fiável sendo necessário comprová-la. Na segunda, o investigador deseja ganhar tempo e economizar energias recorrendo a informadores qualificados como especialistas no seu campo de investigação. (Carmo e Ferreira, 2008, p.144)

Em qualquer dos contextos mencionados é preciso ter consciência que ao selecionar uma qualquer fonte de informação e ao rejeitar outras, podem estar a escapar alguns aspetos que seriam importantes. Mas tendo em consideração Carmo e Ferreira (2008, p.144) um informador qualificado é “um recipiente de informação relevante, mas também é um filtro da própria informação”, e foi isso que aconteceu ao selecionar os intervenientes neste estudo de caso.

Optámos, então, por realizar as entrevistas ao coordenador de departamento curricular e a dois docentes de português, uma vez terem sido os mesmos a formar a equipa de avaliação, escolha e adoção do manual de português de 5ºano de escolaridade, no ano letivo de 2016/2017.

1.4.1. Entrevista

“... A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134).

Mas para Gil (1999, p. 117) a entrevista é como “uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

A entrevista é considerada o método de recolha de dados, mais utilizado na investigação de carácter qualitativo. A entrevista é uma técnica que permite obter não só pistas para a caracterização de um processo em estudo, mas também deixa conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes no processo. De acordo com a tipologia de Madeleine Grawitz (1993) pode-se classificar as entrevistas de acordo com um *continuum*, variando entre um máximo e um mínimo de “liberdade concedida ao entrevistado e o grau de profundidade da informação obtida.” Na linha de Bardin (2009), as entrevistas podem ser classificadas como diretivas, semidiretivas e não diretivas. Segundo a autora, independentemente do tipo de entrevista, está sempre presente a subjetividade do entrevistado, pois, este tem o seu próprio sistema de valores e representações.

Neste caso, optou-se por fazer entrevistas semiestruturadas, que é um tipo de entrevista mais espontâneo do que a entrevista estruturada. Nela, o entrevistador tem um conjunto de questões predefinidas, mas mantém a liberdade para colocar outras perguntas cujo interesse surja no decorrer da entrevista. As questões predefinidas são uma diretriz, mas não ditam a forma como a entrevista irá decorrer, na medida em que as questões não têm de ser colocadas numa determinada ordem nem exatamente da mesma forma com que foram inicialmente definidas.

Ao decidirmos pelas entrevistas semiestruturadas consideramos que podemos oferecer alguma liberdade aos entrevistados, relativamente à forma como querem responder, tendo simultaneamente a preocupação de garantir que todos os tópicos previamente pensados pudessem ser alvo de abordagem. Deste modo, as entrevistas são constituídas por questões abertas, tendo-se optado por um grau médio de informalidade, com o intuito de os sujeitos revelarem o conhecimento existente sobre o tema, e de forma a torná-lo mais acessível à informação “quando se formulam questões sem objetivos óbvios, a abordagem indireta tem maior probabilidade de produzir respostas francas e abertas” (Tuckman 2012, p. 434).

Segundo Stake (2009), “os investigadores qualitativos têm orgulho em descobrir e retratar as múltiplas perspetivas sobre o caso. A entrevista é a via principal para as realidades múltiplas” (p. 81). Na perspetiva de Tuckman (2012), os investigadores recorrem à técnica da entrevista para transformar em dados as informações diretamente comunicadas por uma pessoa. Podemos afirmar que é um processo que consiste em formular questões a pessoas, com o intuito de obter informação em relação a um fenómeno em estudo, mas dever-se-á ter em atenção que as respostas podem evidenciar realidades diferentes e multifacetadas. Ainda, segundo Stake (2009, p.81) é “assustadoramente fácil não conseguir fazer as perguntas certas e terrivelmente difícil conseguir guiar alguns dos entrevistados possuidores de informações relevantes para a nossa seleção de problemas”, e foi com esta noção de fragilidade de quem lida com o aspeto humano que avançámos no nosso estudo. Com o intuito de orientar a condução da entrevista e não nos desviarmos dos nossos objetivos, elaborámos previamente um guião de entrevista (cf. anexo 1). Os guiões das entrevistas foram construídos numa sequência de cinco blocos temáticos, o primeiro bloco reporta-se ao papel do coordenador de departamento curricular através da revisão da literatura da legislação em vigor; o segundo às funções do coordenador de departamento curricular, na perspetiva dos diplomas legais, no que respeita à escolha e seleção de manuais escolares; o terceiro pretende aferir como é exercido o cargo de coordenador de departamento curricular numa escola do distrito de Bragança; o quarto está relacionado com o inferir se os coordenadores de departamento conseguem dinamizar os restantes professores para o alcance dos objetivos educativos propostos no Projeto Educativo da escola e o quinto e último bloco está relacionado com as funções exercidas pelo coordenador de departamento curricular se estão afetas aos parâmetros de liderança e de mediação.

De referir que, foram efetuadas duas entrevistas distintas, uma dirigida para o coordenador e

outra dirigida aos dois professores. Ambas partilham os mesmos blocos temáticos. (cf. anexo 2).

1.4.2. Preparação e Validação da Entrevista

1.4.2.1. Fidedignidade e confiabilidade dos instrumentos de pesquisa

Para a realização de qualquer tipo de estudo científico é determinante identificar qual (ais) o (s) instrumento (s) de pesquisa adequado (s) para o desenvolvimento do trabalho. Neste capítulo propusemo-nos a apontar determinadas características de alguns instrumentos utilizados na investigação de abordagem qualitativa, mais especificamente identificar vantagens e limitações, fidedignidade e confiabilidade dos instrumentos de observação – entrevista-, com o intuito de poder contribuir para que outros investigadores façam as escolhas mais apropriadas para os seus respetivos estudos científicos.

Independentemente do instrumento de pesquisa utilizado no estudo houve necessidade de um pré-teste ou teste piloto, procurando verificar se ele apresentava os elementos: fidedignidade – obter os mesmos resultados, independente de quem o aplica; validade – analisar se todos os dados recolhidos são necessários à pesquisa ou se nenhum dado importante tenha ficado de fora durante a coleta; operatividade – verificar se o vocabulário se apresenta acessível e se está claro o significado de cada questão (Marconi e Lakatos, 2003).

Corroborando com a ideia anterior, Gil (2002, p.132) reforça a importância de testar cada instrumento, com o intuito de: “(a) desenvolver os procedimentos de aplicação; (b) testar o vocabulário empregado nas questões; e (c) assegurar-se de que as questões ou as observações a serem feitas possibilitem medir as variáveis que se pretende medir”. Partilhando da ideia Marconi e Lakatos (2003), afirmam que é por meio do teste piloto que pode ocorrer: estimativa dos resultados, alteração das hipóteses, modificação das variáveis, como também a relação entre as mesmas; desta forma, oferecendo maior segurança e precisão para o desenvolvimento da investigação.

Marconi e Lakatos (2003) ressaltam que o pré-teste é aplicado numa amostra reduzida e esses participantes não deverão fazer parte da amostra final, quando efetivamente serão analisados os resultados recolhidos para a realização do estudo. Gil (2002) corrobora com essa questão, indicando que o teste piloto deve ter a participação da população o mais similar possível daquela que efetivamente constará na investigação.

A informação é recolhida com recurso às entrevistas. Nesta linha de raciocínio, Gil (1999) ressalta que, no instrumento da entrevista, os participantes deverão dispor de um tempo maior,

pois após a aplicação das questões, o entrevistador deverá conversar com o entrevistado sobre as perguntas de forma geral, por exemplo: se está claro o enunciado, se o seu entendimento é acessível, se há perguntas muito parecidas, se há algum tipo de indução na pergunta direcionando o entrevistado para determinada resposta, como também obter informações referentes à postura do próprio entrevistador.

Duarte (2002), também tratando especificamente do tema da entrevista, aponta a necessidade de o investigador avaliar a aplicação das questões, ao ouvir as gravações realizadas no teste piloto. Segundo a autora esse é um tipo de aprendizagem que só se adquire através da repetição e da autocorreção.

Duarte (2002) ao citar Armstrong et al. (1997) também destaca que o “material bruto”, ou seja, tudo que foi recolhido nas gravações e transcrito, bem como os procedimentos para colhê-los, deva ficar disponível a outros investigadores que não participaram do estudo, possibilitando uma validação dos resultados apresentados no trabalho.

Após a elaboração das questões, uma possibilidade para verificar se as mesmas estão condizentes com os dados que se pretende recolher, trata-se do encaminhamento destas questões por parte do investigador aos seus pares, solicitando que estes as avaliem.

Aquando da elaboração do guião da entrevista tivemos em consideração as indicações dadas por Estrela (1994), pelo que no guião constam os objetivos, as perguntas-guia, organizadas por blocos temáticos.

1.4.2.2. Guião da entrevista

Entrevistado: Coordenador de departamento curricular

Data: Março de 2017

Local: Agrupamento de Escolas situado numa vila do distrito de Bragança.

Tema: “O papel do coordenador de departamento na escolha de manuais escolares de português de 5.º Ano”.

Objetivos	Perguntas
Validar a entrevista. -Motivar o(a) entrevistado(a).	Agradecer a disponibilidade; -Apresentar o problema em estudo e a sua relevância; -Pedir autorização para usar o áudio gravador; -Garantir confidencialidade e a divulgação dos resultados finais caso o entrevistado esteja interessado
-Recolher dados académicos; -Caraterizar a experiência profissional.	Qual é a sua formação académica de base? -Possui outra formação suplementar? Em que área? -Qual é o seu grupo de recrutamento? -Quantos anos tem de serviço? -Há quantos anos trabalha nesta escola? -Já alguma vez tinha sido coordenador de departamento? Em caso afirmativo, durante quantos anos? -Já exerceu outros cargos de liderança na escola ao longo da sua carreira? Em caso afirmativo, quais? -Quais são os grupos de recrutamento que compõem o departamento curricular? -Quantos docentes integram o departamento?
1. Investigar o papel do coordenador de departamento curricular através da revisão da literatura da legislação em vigor.	1. Quais são as atribuições do coordenador de departamento curricular de línguas consignados na legislação em vigor? 2. Quais são os desafios da coordenação do departamento de línguas nesta escola?
2. Analisar o papel e as funções do coordenador de departamento curricular, na perspetiva dos diplomas legais, no que respeita à escolha de manuais escolares.	1. Dentre as atribuições do coordenador de departamento curricular, como coordenador destacaria alguma que esteja intimamente ligada à temática da escolha dos manuais escolares? Qual? Justifique. 2. Além destas metáforas, outras aparecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerir “os curricula” na escola. Tendo em conta a afirmação, como define o seu papel de coordenador na escolha dos manuais de português de 5º ano nesta escola?

	<p>3. Os alunos começam um novo ciclo de estudos, onde a exigência tem de aumentar, mas o sucesso escolar tem de estar assegurado. Considera que no seu departamento é este o “mote” que está presente aquando da avaliação dos manuais pela equipa de docentes por si constituída?</p>
<p>3. Conhecer o contexto escolar e a forma de trabalhar de um coordenador de departamento curricular numa escola do distrito de Bragança</p>	<p>1. Como está organizado o trabalho do coordenador de departamento curricular e qual a sua relevância para a dinâmica da instituição escolar?</p> <p>2. O coordenador deve ter um conhecimento profundo da realidade da escola e do mundo que o cerca e não perder de vista o que é essencial em termos educacionais. Na sua opinião, o coordenador de departamento deve ser um interveniente ativo na escola ou simplesmente deve delegar funções noutros professores?</p>
<p>4. Inferir se os coordenadores de departamento conseguem dinamizar os restantes professores para o alcance dos objetivos educativos propostos no Projeto Educativo.</p>	<p>1. A escola é uma microssociedade que está constante mudança. Nessa linha de pensamento, esta instituição de ensino tem um Projeto Educativo que reflete as ações pedagógicas e que deve servir para REFLETIR sobre a realidade e não REPRODUZIR conceitos. Concorda com a afirmação? Justifique.</p> <p>2. “Coordenar” exige parceria e estímulo incessante na formação continua e a constante construção de novos horizontes, sem descurar o que é normativo. No que respeita à escolha de manuais escolares, o papel do coordenador é o de supervisão ou de orientação dos professores relativamente ao que está legislado?</p>
<p>5. Relacionar as funções exercidas com os parâmetros afetos à liderança e mediação.</p>	<p>1. Várias metáforas são construídas acerca do papel e da função do coordenador de departamento curricular na escola, dentre elas a de “bombeiro” (o responsável por apagar o fogo dos conflitos pedagógicos e desentendimentos), a de “Bombril” (mil e uma utilidades), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho do grupo de professores do departamento na prática quotidiana e do aproveitamento dos alunos). Concorda com esta afirmação? Justifique.</p> <p>2. Promover a reflexão, a significação da trajetória histórica em que vivemos, numa contextualização social, na qual a escola está inserida é, hoje, uma atribuição importante. Considera que, hoje a escola, ao escolher os manuais escolares de português de 5º ano, tem de ter em conta o seu papel social ou somente o conhecimento e as várias formas pedagógicas para o adquirir?</p>

Após a elaboração do guião da entrevista, o mesmo foi alvo de uma validação interna por parte de um especialista da área, neste caso o orientador professor doutor Joaquim Escola, que tendo conhecimento prévio da problemática deste estudo, assim como das questões, objetivos de investigação e características dos participantes a entrevistar, se manifestou sobre a adequação, clareza e rigor das questões. Atendendo às suas sugestões, procedemos à reformulação do guião.

1.5. Condução das Entrevistas

As entrevistas foram, todas elas, gravadas com a concordância dos entrevistados, de forma a assegurar o conteúdo na sua transcrição. (Bogdan e Biklen, 1994). A este propósito Hill e Hill (2009, p.75) destacam que “é útil gravar as entrevistas porque torna-se mais fácil utilizar gravações na análise da informação recolhida”. Durante o decorrer da entrevista foi nossa preocupação assegurar um clima de confiança, empatia e tranquilidade aos intervenientes. Foi ainda solicitada permissão para proceder ao registo áudio da entrevista, pedido que anuíram. Iniciadas as entrevistas, estas seguiram a estrutura que passamos a referir. Em primeiro lugar, reunimos os dados biográficos do entrevistado, que incluem a sua identificação pessoal e profissional, a formação académica, os níveis de ensino a que leciona, o tempo que exerce as suas funções, o modo como foi designado para as mesmas e a sua experiência no desempenho do cargo de coordenador de departamento e de outros cargos. Partimos, seguidamente, para as perceções sobre a escola, no sentido de obtermos dados gerais relativos à sua caracterização, contextualizando-a, em termos organizacionais e em termos de pessoas que a constituem. Começámos por questionar quanto às características da escola nos seus pontos fortes, aspetos menos positivos e de que forma se identifica ou não com esta. No que concerne aos docentes que integram a equipa de análise dos manuais escolares de português de 5.º ano, questionámo-los sobre os pontos fortes/fracos, participação, cooperação e responsabilização. É ainda de mencionar o apoio sentido por parte do órgão de direção da escola, na pessoa do seu diretor.

Posteriormente, abordámos as questões relacionadas com as perceções sobre o percurso como coordenador de departamento e da sua atuação no dia-a-dia e neste sentido, interrogámo-lo sobre: os grupos disciplinares que constituem o departamento; os motivos que levaram à sua eleição para o cargo; o seu envolvimento na escola pelo desempenho das funções inerentes ao mesmo; a sua contribuição para a dinâmica da escola; as suas motivações para o exercício das funções; as principais características que o definem enquanto coordenador; as competências de liderança que lhe são reconhecidas pelos pares; a sua opinião sobre que competências são mais importantes para o desempenho das suas funções, assim como, qual destas últimas, é mais difícil de pôr em prática; de que forma promove a reflexão e o trabalho colaborativo; como reage às

solicitações dos docentes que integram o departamento e de que forma incentiva ou promove a participação destes nas atividades da escola; quais as principais dificuldades com que se confronta no exercício do cargo e o seu sentimento face ao desempenho deste, quer no início, quer atualmente; a contribuição para o desenvolvimento profissional que esta função lhe tem possibilitado e a sua perceção sobre o reconhecimento do seu trabalho. Finalizámos as nossas entrevistas, agradecendo toda a disponibilidade, simpatia e cooperação dispensadas, assim como o tempo cedido para o efeito. A entrevista realizada ao coordenador de departamento aconteceu no mês de maio, no estabelecimento de ensino onde decorreu o nosso estudo e teve uma duração total de aproximadamente trinta minutos. O mesmo aconteceu com as entrevistas feitas aos dois professores que constituíram a equipa que analisou, avaliou e adotou o manual escolar de português de 5.º ano. As entrevistas foram, posteriormente, transcritas, embora não integralmente, como forma de preservar a identidade e respeitar o acordo que estabelecemos com os entrevistados.

2. Estudo de caso como estratégia de Investigação

Tendo em consideração os objetivos e questões de investigação formulados para o desenvolvimento do nosso estudo optámos por uma estratégia de investigação essencialmente qualitativa - estudo de caso, por considerarmos que o estudo individual e específico do problema, dentro da realidade de um mesmo contexto permite contextualizar esta opção.

Na opinião de Yin:

os estudos de caso representam a estratégia a seguir quando se colocam questões do tipo ‘como` e ‘por que`, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (2005, p.19)

Ainda segundo o autor, um estudo de caso com qualidade deverá incorporar “ligações explícitas entre as questões feitas, os dados colectados e as conclusões a que se chegou” (idem, p.109)

Na perspetiva de Sousa:

o estudo de caso visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação específica, que é o seu ambiente natural. (2005, pp.137-138)

Também para Bell, o estudo de caso é muito mais que uma história ou descrição de um acontecimento ou circunstância, pois “tal como em qualquer outra investigação, os dados são recolhidos sistematicamente, a relação entre as variáveis é estudada e o estudo é planeado metodicamente”. (2008, p.23) Outras razões justificaram, nesta investigação, o recurso ao estudo de caso de natureza comparativa, designadamente: i) obtenção de um melhor conhecimento do comportamento e experiência humanos num ambiente de trabalho específico, a Escola, mais concretamente no departamento curricular de línguas; ii) obtenção, de uma visão holística do caso, através da compreensão da informação recolhida; iii) porque se acredita que práticas e conceções dos professores são fortemente influenciadas pelos contextos nos quais ocorrem; iv) porque nos interessa ainda, neste estudo, apresentar os dados de uma forma mais descritiva e interpretativa para melhor compreendermos as conceções dos professores sobre o coordenador enquanto líder do departamento curricular, no que se refere ao seu papel na escolha de manuais escolares de português de 5ºano. Trata-se, como referem Bogdan e Biklen (1994), de um estudo de natureza qualitativa, onde se privilegia a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, sendo o objetivo do investigador o de compreender, com bastante pormenor, o que é que os professores inseridos nesses contextos pensam e como é que desenvolvem os seus quadros de referência. Temos presente que num estudo de caso o investigador é o principal instrumento de recolha, tratamento e análise de dados. Assim, sendo, tolerância à ambiguidade, sensibilidade e poder de comunicação, são três das qualidades essenciais que o investigador deve ter. (Merrien, 1988)

3. As várias formas de entrevistas científicas: algumas vantagens e desvantagens

Num terceiro momento da investigação, o objetivo do investigador é conseguir informações ou recolher dados que não seriam possíveis somente através da pesquisa bibliográfica e da observação. Uma das formas que complementariam estas coletas de dados seria a entrevista. A entrevista é definida por Haguette (1997:86) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. A entrevista como técnica de recolha de dados sobre um determinado tema científico é a mais utilizada no processo de trabalho de campo. Através dela os investigadores tentam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos. Os dados objetivos podem ser obtidos também através de fontes secundárias tais como: censos, estatísticas, etc. Já os dados subjetivos só poderão ser obtidos através da entrevista, pois que, eles se relacionam com os valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados.

A preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da investigação que requer tempo e exige alguns cuidados, entre eles destacam-se: a planificação da entrevista, que deve ter em vista o objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema investigado; a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista que deverá ser marcada com antecedência para que o investigador se assegure de que será recebido; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado a confidencialidade das suas respostas e da sua identidade e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes (Lakatos, 1996).

Quanto à formulação das questões o investigador deve ter cuidado para não elaborar perguntas absurdas, arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas. As perguntas devem ser feitas levando em conta a sequência do pensamento do entrevistado, ou seja, procurando dar continuidade na conversação, conduzindo a entrevista com um certo sentido lógico para o entrevistado. Para se obter uma narrativa natural muitas vezes não é interessante fazer uma pergunta direta, mas sim fazer com que o entrevistado relembre parte da sua vida. Para isso o investigador pode muito bem ir suscitando a memória do entrevistado (Bourdieu, 1999).

As formas de entrevistas mais utilizadas em Ciências da educação são: a entrevista estruturada, semi-estruturada, aberta, entrevistas com grupos focais, história de vida e também a entrevista projetiva. De seguida passamos a enunciar quais as vantagens e as desvantagens destes tipos de entrevistas. Mesmo sabendo de antemão que a escolha de quaisquer técnicas de recolha de dados depende particularmente da adequação ao problema da investigação.

A entrevista projetiva é aquela que se centra em técnicas visuais, isto é, a utilização de recursos visuais onde o entrevistador pode mostrar: cartões, fotos, filmes, etc ao informante. Esta técnica permite evitar respostas diretas e é utilizada para aprofundar informações sobre determinado grupo ou local (Honnigmann, 1954 *apud* Minayo, 1993).

Com relação à história de vida (HV), para as finalidades a que se propõe este artigo, abordaremos como uma entrevista em profundidade na qual o investigador interage com o entrevistado. A sua principal função é retratar as experiências vivenciadas por pessoas, grupos ou organizações. Existem dois tipos de HV: a completa, que retrata todo o conjunto da experiência vivida e a tópica, que focaliza uma etapa ou um determinado setor da experiência em questão (Minayo, 1993). A HV tem como ponto principal permitir que o (a) entrevistado (a) recorra à sua vivência de forma retrospectiva. Muitas vezes durante a entrevista acontece que o (a) entrevistado (a) se liberta exprimindo alguns pensamentos reprimidos que chegam ao entrevistador em tom de confiança. Esses relatos fornecem um material extremamente rico para análise. Neles encontram-se o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual.

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de “deambular” sobre o tema proposto. O investigador deve seguir um

conjunto de questões previamente definidas, mas ele fá-lo num contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o (a) entrevistado (a) tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados.

A principal vantagem da entrevista semiestruturada é que essa técnica quase sempre produz uma melhor amostra da população de interesse. Ao contrário dos questionários enviados por correio que têm índice de devolução muito baixo, a entrevista tem um índice de respostas bem mais abrangente, uma vez que é mais comum as pessoas aceitarem falar sobre determinados assuntos (Selltiz et allii, 1987). Neste tipo de entrevista isso não gera nenhum problema, pode entrevistar-se pessoas que não sabem ler ou escrever. Além do mais, este tipo de entrevista possibilita a correção de enganos dos informantes, enganos que muitas vezes não poderão ser corrigidos no caso da utilização do questionário escrito.

A técnica de entrevista semiestruturada também tem como vantagem, uma determinada elasticidade quanto à duração e abrange uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Além disso, a interação entre o entrevistador e o (a) entrevistado (a) favorece as respostas espontâneas. Elas também são possibilitadoras de uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado (a), o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada for a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes. Desse modo, estes tipos de entrevista colaboram muito na investigação dos aspetos afetivos e valorativos dos entrevistados que determinam significados pessoais das suas condutas: atitudinal e comportamental. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa.

Tanto na entrevista aberta como na semiestruturada, temos a possibilidade da utilização de recursos visuais, como cartões, fotografias, o que pode deixar o entrevistado mais à vontade e fazê-lo lembrar alguns factos, o que não seria possível num questionário, por exemplo (Selltiz et allii, 1987).

Quanto às desvantagens da entrevista aberta e semiestruturada, estas dizem respeito muito mais às limitações do próprio entrevistador, como por exemplo: a escassez de recursos financeiros e o dispêndio de tempo. Por parte do entrevistado há insegurança em relação ao seu anonimato e por causa disto muitas vezes o entrevistado retém informações importantes. Essas questões são, ainda assim, melhor apreendidas pela entrevista aberta e semiestruturada.

Importa salientar que a qualidade das entrevistas depende muito da planificação que é feita pelo entrevistador. “A arte do entrevistador consiste em criar uma situação onde as respostas do

informante sejam fidedignas e válidas” (Selltiz, 1987:644). A situação em que é realizada a entrevista contribui muito para o seu sucesso, o entrevistador deve transmitir, acima de tudo, confiança ao entrevistado.

Para Marconi e Lakatos (2003, p. 198) e Gil (1999, p. 118-119) as vantagens e limitações da entrevista baseiam-se em:

- a. **Vantagens** – não exige que a pessoa entrevistada saiba ler e escrever; oferece flexibilidade, pois o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista; possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas; há possibilidades de conseguir informações mais precisas, podendo ser comprovadas, de imediato, as discordâncias; possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social, como também a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano; os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação.
- b. **Limitações** – os custos com o treinamento de pessoal e para aplicação das entrevistas; pequeno grau de controlo referente a uma situação de coleta de dados; geralmente ocupa muito tempo; incompreensão do entrevistador sobre o significado das perguntas; a falta de motivação do entrevistado para responder as perguntas; inadequada compreensão do entrevistado do significado das perguntas; inabilidade ou mesmo incapacidade do entrevistado para responder adequadamente; disposição do entrevistado em fornecer as informações necessárias; influência exercida, consciente ou inconscientemente, pelo pesquisador, devido ao seu aspecto físico, suas atitudes, idéias, opiniões, etc.; fornecimento de repostas falsas ou retenção de dados importantes receando que a identidade do entrevistado seja revelada.

Duarte (2002) refere que existem algumas dificuldades encontradas pelos investigadores no trabalho de campo em investigações qualitativas, e por isso apresenta, também, os tópicos referentes à entrevista:

- a necessidade de estipular critérios para a delimitação dos sujeitos da pesquisa;
- a definição do número de entrevistados;
- a falta de familiaridade do entrevistador com o instrumento de pesquisa;
- ter o cuidado de não induzir, na pergunta, a resposta do entrevistado;
- a explicação demasiada da pergunta pode acabar dizendo o que se espera na resposta;
- dificuldade de se obter respostas condizentes com os objetivos da pergunta;

- ocorre o risco de a pesquisa perder o foco central, voltando-se para divagações, reclamações e/ou troca de experiências entre o entrevistado e o pesquisador;
- o volume do material coletado, dificultando o processo de análise.

Já Bourdieu (1999) sugere que para a realização de entrevistas científicas, em primeiro lugar deve ter-se em conta a escolha do método. Essa escolha não deve ser rígida mas sim rigorosa, ou seja, o investigador não necessita seguir um método só com rigidez, mas qualquer método ou conjunto de métodos que forem utilizados devem ser aplicados com rigor. Para se obter uma boa pesquisa é necessário escolher as pessoas que serão investigadas, sendo que, dentro do possível estas pessoas devem ser já conhecidas pelo investigador ou então que sejam conhecidas de outras pessoas das relações de ambos: entrevistador e entrevistado. Dessa forma, quando existe uma certa familiaridade ou proximidade social entre entrevistador e entrevistado, as pessoas ficam mais à vontade e sentem-se mais seguras para colaborar.

O autor aconselha, sempre que possível, deve falar a mesma língua do entrevistado, ou seja, o entrevistador deve descer do pedestal cultural e deixar de lado momentaneamente a sua “bagagem cultural” para que ambos, entrevistador e entrevistado se possam entender. Se isso não acontecer provavelmente o entrevistado sentir-se-á constrangido e a relação entre ambos tornar-se-á difícil. O pesquisador deve fazer tudo para diminuir a violência simbólica que é exercida através dele mesmo.

Em algumas investigações são utilizados os investigadores ocasionais. São pessoas instruídas com técnicas de pesquisa e que têm acesso a certo grupo que se deseja pesquisar, essas pessoas devem ter uma certa familiaridade com o grupo. Esta estratégia pode ser utilizada, mas com cuidado pois, os investigadores ocasionais podem deixar de fornecer instrumentos mais precisos para posterior análise.

Portanto, e em jeito de resumo, o próprio entrevistador deve fazer a entrevista, afinal, é ele que melhor sabe o que pretende alcançar ao longo da sua investigação. Durante a entrevista o entrevistador precisa estar sempre pronto a enviar sinais de entendimento e de estímulo, com gestos, acenos de cabeça, olhares e também sinais verbais como de agradecimento e/ou de incentivo. Isto irá facilitar muito essa troca, essa relação. O entrevistado deve notar que o entrevistador está atento e ouve a sua narrativa e ele deve procurar intervir o mínimo possível para não quebrar a seqüência de pensamento do entrevistado.

A entrevista deve proporcionar ao entrevistado o bem-estar para que ele possa falar sem nenhum constrangimento abstrair-se dos seus problemas e quando isso ocorre surgem discursos extraordinários. Bourdieu (1999) cita que os entrevistados mais carentes geralmente aproveitam essa situação para se fazer ouvir, levar para os outros a sua experiência e muitas vezes é até uma ocasião para eles se explicarem, isto é, construírem o seu próprio ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo. Por vezes esses discursos são densos, intensos e dolorosos e dão um

certo alívio ao entrevistado. Alívio por falar e ao mesmo tempo refletir sobre um assunto que talvez os reprimam. Neste caso pode-se até dizer que seja uma autoanálise provocada e acompanhada.

O entrevistador deve ter em conta que no momento da entrevista ele conviverá com sentimentos, afetos pessoais, fragilidades, por isso o (a) entrevistado (a) merece todo o seu respeito. O entrevistador não pode esquecer que cada um dos entrevistados é uma singularidade, cada um deles tem uma história de vida diferente, tem uma existência singular. Portanto, não pode haver nenhum tipo de distração durante a entrevista, sendo necessário estar atento ao que diz o entrevistado. Além disso, ao realizar o relatório da pesquisa é dever do entrevistador esforçar-se ao máximo para situar o leitor, de que lugar o entrevistado fala, qual o seu espaço social, a sua condição social e quais os condicionamentos dos quais o entrevistado é o produto. Tem que ficar claro para o leitor, a tomada de posição do entrevistado.

Durante todo o processo da pesquisa o entrevistador terá que ler nas entrelinhas, ou seja, ele tem que ser capaz de reconhecer as estruturas invisíveis que organizam o discurso do entrevistado. Dessa forma, durante a entrevista o entrevistador precisa de estar alerta pois, o entrevistado pode tentar impor a sua definição de situação, de forma consciente ou inconsciente. Ele também poderá tentar passar uma imagem diferente dele mesmo.

A presença do aparelho áudio, como instrumento de pesquisa, em alguns casos pode causar inibição, constrangimento aos entrevistados. Noutros casos, o entrevistado poderá assumir um papel que não é o seu, assumir uma personagem que nada tem a ver com ele, ou seja, ele pode incorporar a personagem que ele acha que o entrevistado quer ouvir. Sendo assim, consciente ou inconscientemente o entrevistado estará a tentar enganar o entrevistador.

Em relação à atuação ou postura do entrevistador no momento da entrevista este não deve ser nem muito austero nem muito efusivo, nem falador demais, nem demasiadamente tímido. O ideal é deixar o entrevistado à vontade, a fim de que não se sinta constrangido e possa falar livremente acerca do assunto em questão.

Uma entrevista bem-sucedida depende muito do domínio do entrevistador sobre as questões previstas no guião. O conhecimento ou familiaridade com o tema evitará confusões e atropalhos por parte do entrevistador, além disso, perguntas claras favorecem respostas também claras e que respondem aos objetivos da investigação.

Bourdieu (1999) também aponta algumas sugestões para com a transcrição da entrevista que é parte integrante da metodologia do trabalho de pesquisa. Uma transcrição de entrevista não é só aquele ato mecânico de passar para o papel o discurso gravado do entrevistado pois, de alguma forma o entrevistador tem que apresentar os silêncios, os gestos, os risos, a entonação de voz do entrevistado durante a entrevista. Esses “sentimentos” que não passam pela gravação áudio são muito importantes na momento da análise das entrevistas, porque dão a conhecer muita coisa

acerca do entrevistado. O entrevistador tem o dever de ser fiel, ter fidelidade quando transcrever tudo o que o entrevistado falou e sentiu durante a entrevista.

O autor também considera como dever do entrevistador a legibilidade, ou seja, aliviar o texto de certas frases confusas de redundâncias verbais ou tiques de linguagem (né, bom, pois é, etc). Este autor também considera como um dever do entrevistador ter o cuidado de nunca trocar uma palavra por outra, nem mesmo mudar a ordem das perguntas. Portanto considera-se ideal que o próprio entrevistador faça a transcrição da entrevista.

Na visão de Bourdieu (1999), o entrevistador deve fazer às vezes de parteiro, na maneira como ele ajuda o entrevistado a dar o seu depoimento, deixar o entrevistado livrar-se da sua verdade. Este autor considera que a entrevista é um exercício espiritual, é uma forma do entrevistador acolher os problemas do entrevistado como se fossem seus. É olhar o outro e se colocar no lugar do outro. Portanto o entrevistador deve ser rigoroso quanto ao seu ponto de vista, que não deixa de ser um ponto de vista de um outro ponto de vista, o do entrevistado.

Goldenberg (1997) assinala que para se realizar uma entrevista bem-sucedida é necessário criar uma atmosfera amistosa e de confiança, não discordar das opiniões do entrevistado, tentar ser o mais neutro possível. Acima de tudo, a confiança passada ao entrevistado é fundamental para o êxito no trabalho de campo. Além disso, existe um código de ética que deve ser respeitado.

Capítulo 2 – Interpretação dos dados da análise de conteúdo

1. Categorias e subcategorias da entrevista

Entende-se por análise de conteúdo "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores, neste caso qualitativos, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (Bardin, 2009, p. 44). Esta técnica propõe analisar o que é explícito no texto para obtenção de indicadores que permitam fazer inferências. Para o tipo de entrevista em apreço é indicada a modalidade de análise qualitativa (procurou-se analisar a presença ou a ausência de uma ou de várias características do texto).

Para a primeira categoria (objetivo) foram delineadas duas questões (subcategorias) encadeadas e sequenciais. A questão um foi colocada em termos um pouco absolutos, isto é, o objetivo era saber o papel do coordenador de departamento curricular através da revisão da literatura da legislação em vigor. Pretendeu-se verificar até que ponto é que os entrevistados conhecem os documentos oficiais e os da própria escola que abordam este assunto.

Na segunda categoria (objetivo) estabeleceram-se três questões (subcategorias), também encadeadas, que ajudaram a analisar o papel e as funções do coordenador de departamento curricular, no que respeita à escolha de manuais escolares. Esta categoria é sem dúvida aquela que merece a maior atenção do ponto de vista da investigação, uma vez que é ela que nos ajuda a perceber até que ponto é que o coordenador de departamento curricular participa, integralmente, nesta função que lhe está atribuída.

A terceira categoria (objetivo) pretendeu conhecer o contexto escolar e a forma de trabalhar de um coordenador de departamento curricular numa escola do distrito de Bragança. A pretensão foi garantida com as respostas obtidas nas duas questões, que foram colocadas aos entrevistados.

A quarta categoria (objetivo) era inferir os entrevistados, a respeito se os coordenadores de departamento conseguem dinamizar os restantes professores para o alcance dos objetivos educativos propostos no projeto educativo da escola. Em primeiro lugar, considerou-se necessário saber os aspetos positivos do papel do coordenador de departamento e para isso foram formuladas duas questões.

Na quinta categoria (objetivo), a intenção foi relacionar as funções exercidas pelo coordenador de departamento curricular com os parâmetros afetos à liderança e mediação. Para perceber as perceções dos entrevistados acerca deste assunto, foram duas as questões formuladas.

Todas as questões formuladas foram consideradas questões gerais e de forma, não se considerou necessário redigir as perguntas em tratamento duplo, isto é, se o entrevistado é, à partida, amigo do entrevistador, logo há familiaridade, não se vê a justificação para um tratamento por “tu” a par de um tratamento por “você”. Tal atitude poderia ser um fator de confusão ao apresentar o discurso dirigindo-se ao recetor de forma dupla. (anexo 4).

Na coluna Categoria/subcategoria foram agregados os cinco grandes temas da entrevista:

1. Investigar o papel do coordenador de departamento curricular através da revisão da literatura da legislação em vigor;
2. Analisar o papel e as funções do coordenador de departamento curricular, na perspetiva dos diplomas legais, no que respeita à escolha de manuais escolares;
3. Conhecer o contexto escolar e a forma de trabalhar de um coordenador de departamento curricular numa escola do distrito de Bragança;
4. Inferir se os coordenadores de departamento conseguem dinamizar os restantes professores para o alcance dos objetivos educativos propostos no Projeto Educativo;
5. Relacionar as funções exercidas com os parâmetros afetos à liderança e mediação.

Na coluna “O que dizem os documentos” encontram-se os fragmentos de texto que se tomaram por indicativo de uma característica (aqui, os normativos e os documentos da escola).

Na coluna “O que dizem os entrevistados” encontram-se os excertos de texto das entrevistas, enquadráveis no assunto.

Por fim, **na coluna “Interpretação dos resultados”** encontram-se os fragmentos do texto que englobam a unidade de registo e que, dessa forma, contextualizam a respetiva unidade de registo no decurso da entrevista. Possibilitando uma comparação entre o que era o objetivo inicial, o que está legislado e o parecer de cada entrevistado.

2. A observação em campo

A observação também é considerada como uma técnica de recolha de dados para conseguir informações sob determinados aspetos da realidade. Ela ajuda o investigador a “identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (Lakatos, 1996, p. 79). A observação também obriga o investigador a ter um contato mais direto com a realidade. Esta técnica é denominada observação assistemática, onde o investigador procura recolher e registrar os factos da realidade sem a utilização de meios técnicos especiais, ou seja, sem planificações elaboradas. Geralmente este tipo de observação é empregado em estudos exploratórios sobre o campo a ser investigado.

Outra forma de recolher dados é através da observação e ocorre quando o investigador utiliza a observação participante. A observação participante distingue-se da observação informal, ou melhor, da observação comum. Essa distinção ocorre na medida em que pressupõe a integração do investigador ao grupo investigado, ou seja, o investigador deixa de ser um observador externo dos acontecimentos e passa a fazer parte ativa deles. Esse tipo de recolha de dados muitas vezes leva o investigador a adotar temporariamente um estilo de vida que é próprio do grupo que está a investigar. Esse método é muito utilizado quando se pretende investigar, por exemplo, alguma seita religiosa e os seus rituais. Entretanto a observação participante, como técnica de trabalho de campo, é desaconselhada por alguns cientistas que acham que o investigador deve manter uma certa distância entre ele e o seu objeto de pesquisa em nome da objetividade científica (Costa, 1987).

3. Recolha de dados

Uma vez que, nesta investigação, mais do que os resultados, interessava a descrição, a análise e a interpretação dos testemunhos dos entrevistados acerca das suas práticas em relação à adoção e ao uso do manual escolar; e que os «acontecimentos só podem compreender-se se

compreendermos a percepção e a interpretação feitas pelas pessoas que neles participam» (Tuckman, 2000, p. 508); a entrevista apresentava-se, então, como o método de recolha de dados mais adequado aos objetivos visados. Assim sendo, foram aplicadas três entrevistas, uma ao coordenador de departamento curricular de línguas e duas a professores de Língua Portuguesa a lecionar ao 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, na sede do Agrupamento de escolas, numa escola situada no distrito de Bragança. Aquelas realizaram-se num espaço de seis semanas, durante o mês de maio de 2017, tendo sido todas gravadas segundo autorização expressa dos inquiridos e transcritas *a posteriori*. Esta conduta fundamentou-se no facto, de cada um dos participantes/entrevistados, permitir a transcrição o mais fidedigna possível. A mesma poderia ter sido efetuada aquando do decorrer da própria entrevista e assim detetar eventuais lacunas ocorridas no decurso das conversas, mas considerámos ser este o processo mais correto a utilizar. A transcrição das conversas, de importância vital, acabou por se revelar um pouco trabalhosa, devido à incompatibilidade dos horários dos entrevistados e do investigador. O espaço físico onde ocorreram as entrevistas, também nem sempre foi o mais adequado, devido ao ruído, que poderia interferir na concentração exigida nas declarações dos professores, que eram registadas ao mesmo tempo que se ouvia o registo áudio. Como salientam Lüdke e André (1986, p. 37), uma das dificuldades

«em relação à entrevista gravada é a sua transcrição para o papel. Essa operação é bem mais trabalhosa do que geralmente se imagina, consumindo muitas horas e produzindo um resultado ainda bastante cru, isto é, onde as informações aparecem num todo mais ou menos indiferenciado, sendo difícil distinguir as menos importantes daquelas realmente centrais.»

Na passagem das entrevistas para a escrita, procurou-se respeitar dentro dos limites possíveis as características próprias do registo oral, tais como: pausas, pensamentos e risos. Todavia, foram retificados certos aspetos próprios da oralidade, nomeadamente contrações e repetições de palavras, eventuais incorreções ao nível dos processos de concordância em género e/ou número, bem como se omitiram repetições redundantes de palavras. Também se uniformizou o tratamento formal das conversas para evitar discrepâncias a este nível. Deste trabalho inicial resultaram, então, três entrevistas com uma média de seis páginas cada uma. A audição minuciosa das gravações, em simultâneo com a leitura do texto escrito, permitiu ao investigador recuperar da memória aspetos extralinguísticos – como hesitações, mudanças de altura, de tom e de ritmo – de igual modo significativos para a compreensão e interpretação dos relatos dos professores. A este propósito, Lüdke e André sublinham que (Op. cit.: 36),

«É preciso analisar e interpretar [o] discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante.»

Além disso, esta tarefa inicial permitiu verificar que, em todos os casos foram formuladas

todas as questões, mas houve algumas respostas pouco precisas, pelo que surgiu a necessidade de pedir esclarecimentos adicionais a alguns dos entrevistados. Por conseguinte, nestas situações, o investigador contactou novamente os professores em causa, a fim de obter dados omissos e/ou de elucidar para a existência de aspetos ambíguos. As informações posteriormente solicitadas foram fielmente citadas nas respetivas entrevistas e surgem destacadas a itálico no texto. Saliente-se, ainda, que as perguntas que foram objeto de reformulação ao longo das conversas aparecem também grafadas a itálico mas a negrito, na transcrição das entrevistas.

4. Metodologia de análise dos dados

Efetuada a recolha de dados e transcritas as três entrevistas, que constam nos anexos 1 e 2, em anexos, deram-se os primeiros passos para a descrição e interpretação dos testemunhos apurados, tendo por base os objetivos e as dimensões de investigação previamente traçados. De modo a facilitar a posterior análise dos dados obtidos, começou-se por categorizar os professores, atribuindo a cada um deles um algarismo por ordem de realização das entrevistas. Como tal, os docentes inquiridos passam doravante a ser designados por P01, P02 e P03. Sendo as declarações dos professores o objeto de estudo desta investigação e a análise do seu conteúdo a metodologia selecionada. Houve, primeiramente, a preocupação de (re)ler todas as entrevistas de forma sistemática e tão objetiva quanto possível. Esta (re)leitura organizada e sistemática dos textos na íntegra, tornou possível apre(e)nder o seu teor global e começar, então, a fazer uma análise prévia do seu conteúdo, que conduziu à identificação e definição de um rascunho inicial das categorias. Nesta fase, as respostas correspondentes à mesma dimensão de análise foram lidas uma a uma, procurando-se explorar todas as possibilidades de interpretação, pelo confronto de afirmações e cruzamento de informação, ao mesmo tempo que se procedia à definição e registo das categorias emergentes segundo a noção corrente que temos dos conceitos e no enquadramento do discurso dos participantes. Tal como assinalam Lüdke e André (1986, p. 45),

«A tarefa de análise [dos dados] implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes.»

Partindo deste pressuposto, as declarações dos inquiridos foram organizadas segundo as dimensões de análise pré-delineadas, procedendo-se, de seguida, à descoberta dos aspetos comuns entre aquelas, que permitissem identificar e classificar as categorias concetuais emergentes dos testemunhos obtidos, sem nunca perder de vista os objetivos anteriormente traçados. Conforme observam Lüdke e André (1986, p. 48),

«O primeiro passo [para a análise dos dados] é a construção de um conjunto de categorias

descritivas. O referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados.»

No decurso deste processo, várias das categorias identificadas foram renomeadas e redefinidas em virtude do surgimento de novos dados e de uma postura de permanente interrogação face ao trabalho em desenvolvimento. Na identificação das categorias, procurou-se, acima de tudo, respeitar a linguagem utilizada pelos entrevistados ao longo do seu discurso e, na sua classificação, foram definidos e delimitados os princípios subjacentes a cada uma delas (Tuckman, 2000). A partir desta altura – e com base nas dimensões previamente definidas, as perguntas/ questões foram formuladas de forma idêntica a todos os entrevistados, bem como nos padrões de resposta que foram emergindo dos seus relatos –, procedeu-se à análise dos resultados, por meio das respostas dos professores inquiridos, definindo gradualmente as categorias como a seguir se apresenta.

5. Apresentação dos resultados das entrevistas

5.1. Apresentação dos intervenientes das entrevistas

a. Duração das entrevistas

As entrevistas duraram aproximadamente 30 minutos cada uma. Na transcrição da entrevista faltou o fator tempo: o tempo de resposta pode ter a ver com a dificuldade no registo áudio, mas também, com a necessidade de pensar sobre uma resposta, o que pode, eventualmente, levar a interpretações interessantes.

b. Entrevistador

O entrevistador, Joaquim Martins, conduziu a entrevista de forma (in)formal, mas não deixou de colocar todas as perguntas necessárias sobre os pontos a questionar. O entrevistador reformulou as questões que tinham sido enunciadas em “Perguntas-Tipo” no Guião para a Entrevista.

c. Entrevistados

A entrevista é dirigida a docentes, colegas/amigos do entrevistador, que fazem parte do mesmo departamento curricular. É bem explícito, no Guião para Entrevista, que o potencial entrevistado é contactado previamente para que tome consciência dos objetivos do estudo e da importância da respetiva participação, entre outros elementos. Este contacto é de grande utilidade, pois contribuiu para uma maior motivação e adesão do entrevistado e, por conseguinte,

para o sucesso da entrevista. A seguir é apresentada uma tabela com elementos importantes dos entrevistados, mantendo, no entanto, o anonimato de cada um dos intervenientes.

Entrevistados
(P01) docente do grupo 300 (português), licenciado em línguas e literaturas clássicas, latim e grego, na faculdade de letras de Lisboa, com 27 anos de serviço, coordenador de departamento de línguas
(P02) docente do grupo 300 (português), licenciada em línguas e literaturas modernas, na faculdade de letras do Porto, com 24 anos de serviço a completar em dezembro
(P03) docente do grupo 210 (português/francês), licenciado em ensino, variante de português e francês, no instituto politécnico de Bragança, com 28 anos de serviço

d. Perguntas-tipo

Estas perguntas corresponderam às perguntas discutidas e definidas em trabalho anterior. No enquadramento da entrevista semiestruturada, foram entendidas como orientadoras do processo, por isso, é referida a flexibilidade para “reformular e alterar a ordem no decorrer da entrevista”, permitindo abertura ao discurso do entrevistado, mas prevendo simultaneamente algum controlo, caso este se desviasse do assunto em estudo.

Todas as questões formuladas foram consideradas questões gerais e de forma. Não se considerou necessário redigir as perguntas em tratamento duplo, isto é, se o entrevistado é, à partida, amigo do entrevistador, logo há familiaridade, não se vê a justificação para um tratamento por “tu” a par de um tratamento por “você”. Tal atitude poderia ser um fator de confusão ao apresentar o discurso dirigindo-se ao recetor de forma dupla.

Transcrição da Entrevista

Relativamente ao tipo de entrevistas realizadas, considerou-se ser necessário na transcrição das entrevistas, incluir os dados relevantes dos entrevistados, à exceção do nome e localidade, de forma a garantir o anonimato dos participantes neste estudo. Os dados foram averiguados através de perguntas iniciais, antes das entrevistas propriamente ditas, no caso, referimo-nos aos anos de docência dos entrevistados, a sua formação académica para a docência, inicial e/ou complementar, entre outros aspetos. Salientou-se, no guião que seriam retirados todos os dados que eventualmente permitissem identificar os entrevistados por terceiros. Na transcrição da entrevista não foi feita qualquer observação se tal teve que ser efetuado ou não.

A transcrição apresenta inicialmente os seguintes dados:
Identificação do sujeito entrevistado é mantida no anonimato

Data da entrevista

Nome do Entrevistador

Tipo de entrevista: presencial

Nome do (a) entrevistado (a) substituído por “P01/P02/P03”

6. Análise documental

A análise documental será usada na nossa investigação para analisarmos todos os normativos que têm orientado as escolas. Neste caso concreto no que diz respeito à existência das atuais estruturas de gestão intermédia. Serão igualmente objeto da nossa análise o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Projeto Curricular de Agrupamento.

6.1. Técnica de tratamento de dados

A pesquisa e análise documental constituem formas de recolha e tratamento de dados a partir de documentos manuscritos, impressos ou audiovisuais. Os dados textuais podem ser provenientes de organismos públicos e privados ou de particulares. O grande objetivo da pesquisa e análise documental é a representação condensada da informação para consulta e armazenamento, de modo a facilitar o trabalho do investigador (Bardin, 2009). Embora a análise documental tenha semelhanças com a análise de conteúdo, porque ambas procedem à categorização do material, apresentam diferenças fundamentais quanto aos objetivos. Assim, segundo Bardin (2009, p. 48), o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (...) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

Numa abordagem histórica, podemos afirmar que durante a segunda Guerra Mundial, a análise de conteúdo foi usada na esfera política para caracterizar a propaganda inimiga. A partir dos anos 50 expande-se o recurso à análise de conteúdo por psicólogos, cientistas da educação e outros investigadores dos fenómenos humanos e sociais. Segundo Lima (2006, p. 107) uma das primeiras características da análise de conteúdo que está presente desde os primeiros tempos é a de se “pretender lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição acumulativa não permitiria formar”. Na linha de Bardin (2009), a análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas de “análise de comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2009, p. 44). Para Esteves (2006) a chave para criar dados valiosos é ligá-los de forma interpretativa a públicos – alvo, relevantes, que

possam entender o significado desses mesmos dados. Segundo Stake (2009, p. 87). “não existe um momento em particular para o início da análise de dados (. . .) analisar significa, na essência, fracionar”. Na linha de Esteves (2006) e Bardin (2009) a análise de conteúdo inclui as seguintes fases: a pré-análise – que corresponde a uma primeira leitura, na qual se sistematizam as ideias e se inicia um plano de organização; a exploração do material – na qual se realizam operações de codificação e categorização. É nesta fase que o texto das entrevistas é fragmentado em unidades de registo. A unidade de registo mais usada é a temática, a qual remete para o segmento mínimo de texto que contenha uma ideia completa. Estas unidades de registo podem ser transformadas em indicadores, os quais apresentam essa ideia de forma mais simples, permitindo o agrupamento de unidades de registo.

O passo seguinte consiste em agrupar e categorizar os indicadores, resultando as categorias e as subcategorias. De referir que a operação de categorização pode ser realizada através de 3 processos:

- procedimentos abertos – que pressupõe o recurso a processos indutivos, emergindo as categorias do material analisado, tendo em conta os objetivos da investigação.
- procedimentos fechados - que pressupõe o recurso a processos dedutivos, sendo as categorias definidas previamente, a partir do quadro de referências teórico e/ou dos resultados de outros estudos empíricos).
- procedimentos mistos – no qual as categorias são definidas inicialmente e podem ser modificadas, em função da análise.

No que diz respeito ao este estudo, recorreremos à técnica de análise de conteúdo, seguindo procedimentos abertos de categorização, que incluirão os seguintes passos: 1) Inicialmente, farei o recorte de cada entrevista em unidades de registo e transformá-los-ei em indicadores. Consideraremos como unidade de registo a unidade mínima de significado (frase, parte de frase ou grupo de frases com sentido único e completo) (Estrela, 1994). Como unidade de contexto, utilizarei a entrevista global. A unidade de registo usada a enumeração, o que significa que, no discurso de um mesmo entrevistado, pode existir mais do que uma referência ao mesmo indicador. 2) Numa segunda fase agruparei os indicadores em subcategorias as quais serão, por sua vez, agrupadas em categorias. Estas integrar-se-ão nos temas criados para o guião da entrevista. O quadro de análise de conteúdo criado para a primeira entrevista será reformulado, tantas vezes quantas as necessárias, ao longo do processo (sempre que houver necessidade de introduzir novos indicadores, que vão surgindo ao longo deste estudo). A apresentação dos dados constará num quadro geral com os temas, as categorias e as subcategorias.

6.1.1. Interpretação dos dados da análise de conteúdo

6.1.1.1. Tabela de apresentação dos resultados

Depois de uma primeira leitura das entrevistas a analisar, pretendeu-se codificar (salientar, classificar, agregar e categorizar) excertos das entrevistas transcritas, que passamos a apresentar em forma de tabela.

Seguidamente, passamos a uma descrição sumária dos sistemas categoriais que estiveram subjacentes à elaboração do guião da entrevista a realizar ao coordenador de departamento curricular e aos dois docentes designados, que integraram a equipa que analisou e adotou o manual escolar de português de 5.º ano.

Entrevistados			
P01	docente do grupo 300 (português), licenciado em línguas e literaturas clássicas, latim e grego, na faculdade de letras de Lisboa, com 27 anos de serviço, coordenador de departamento de línguas		
P02	docente do grupo 300 (português), licenciada em línguas e literaturas modernas, na faculdade de letras do Porto, com 24 anos de serviço a completar em dezembro		
P03	docente do grupo 210 (português/francês), licenciado em ensino, variante de português e francês, no instituto politécnico de Bragança, com 28 anos de serviço		
Categorias e subcategories	O que dizem os documentos	O que dizem os entrevistados	Interpretação dos resultados
<ul style="list-style-type: none"> Atribuições do coordenador de departamento curricular 	<ul style="list-style-type: none"> O coordenador de departamento curricular, que atua a nível intermédio, apresenta funções diversificadas, nomeadamente de: avaliação, coordenação, gestão, liderança, mediação, mobilização e supervisão. Estas funções estão interligadas, interrelacionadas e quando uma falha, 	<p>P01- “(...) não sei todas de memória.” (...) “o que lhe posso dizer é que para além da legislação geral, isto é nacional, temos o regulamento interno (...)”</p> <p>P02- “Reunir mensalmente com os professores do departamento”; (...) “podemos</p>	<p>Todos os entrevistados sabem da existência das atribuições do coordenador de departamento curricular, mas não as enunciaram. O entrevistado (P01) remeteu para documentos estruturantes, tais como: os normativos legais e o regulamento interno da escola. (P02) enunciou duas das atribuições que</p>

	reflete-se nas outras.	partilhar quando houver dúvidas” (...)	estão adstritas ao coordenador. O entrevistado (P03) pensa que as atribuições do coordenador devem ser mais ativas, no que respeita à seleção e escolha de manuais escolares.
		P03- “Eu penso que as atribuições do coordenador de departamento curricular de línguas, tal como todos os outros coordenadores de departamentos, devem ter uma participação ativa, essencialmente, na seleção e escolha de manuais escolares.”	
• Desafios da coordenação de departamento	• Segundo o Decreto Regulamentar nº 10/99 o coordenador de departamento curricular deve pautar pela prática de atividades reflexivas e de investigação entre os professores que coordena.	P01- “Esta escola (...), tem uma limitação importante!”; “Os desafios são os de tentar melhorar ainda mais o trabalho colaborativo, que já é bastante assinalável (...)” P02- “Não, não nunca perguntei. Deve ter, mas não sei, não!” P03- “Os desafios da coordenação do departamento de línguas nesta escola, presumivelmente, como em quase todas as outras	O coordenador de departamento teve sempre presente na sua conversa, que os desafios da coordenação de departamento passam pela continuidade do “trabalho colaborativo” (P01), que no seu entender “já é bastante assinalável.” No entender de (P02), o desconhecimento desses desafios é evidente, porque nunca desempenhou a função e também nunca perguntou ao coordenador. Entre outras informações, (P03) deu relevância, ao facto do

		<p>escolas, será o de ter uma participação mais informativa. (...)”</p>	<p>coordenador ter uma participação mais informativa”. Pois bem, os normativos definem que o coordenador deve proporcionar, aos professores que coordena, momentos de investigação. Tal facto pode ser uma mais-valia para fazer a análise, escolha e adoção do manual escolar de português de 5º ano.</p>
<p>• Participação do coordenador na escolha de manuais escolares</p>	<p>Trata-se de uma figura de proa pelo papel importante que desempenha como elo de ligação, dotado de um certo grau de autonomia e com o poder de tomar iniciativas e desencadear medidas que introduzam melhorias no desempenho dos pares que coordena e supervisiona e, por consequência, na organização escolar, no sentido de uma escola que aprende e se desenvolve quando se questiona. Fala-se aqui do processo de aprendizagem organizacional, tão sustentadamente defendido por Alarcão (2000; 2002; 2009),</p>	<p>P01- “Não, não há nenhuma função, nem no regimento de que lhe falei à bocado, que se refira especificamente à adoção de manuais escolares. O que há é a tal supervisão pedagógica que está inerente à adoção de manuais escolares (...)”</p> <p>P02- ... “Mas da minha experiência pessoal, não esteve connosco. Pelo menos nunca me recorda!”; “Eu partilhar com ele, porque é que fiz uma determinada escolha, não nunca fiz isso!”</p>	<p>Tendo em consideração a importância da função do coordenador de departamento em várias matérias, e nesta em particular, a interpretação de dados leva-nos a concluir que, os entrevistados não têm todos a mesma opinião. (P01) considera não haver nenhuma função “nem no regimento (...) que se refira especificamente à adoção de manuais.” (P02) e (P03) não mencionam se há ou não alguma função, no entanto (P03) considera que devia “estar presente na análise e na seleção de todos os manuais</p>

	<p>Santiago (2000) e Oliveira (2000).</p>	<p>P03- “É o representante de departamento e aquando da análise e seleção dos manuais escolares, ele está sempre presente, embora, como já o referi anteriormente, tenha uma participação um tanto ou quanto passiva.”; “Ele devia estar presente na análise e na seleção de todos os manuais escolares.”</p>	<p>escolares.”</p>
<p>• As metáforas que definem o coordenador como profissional que gere os “curricula” na escola. O seu papel na escolha de manuais escolares de português de 5º ano.</p>	<p>• Considerando que a intervenção dos coordenadores de departamento pode ser particularmente importante na prossecução das metas definidas pela unidade orgânica. A liderança está estreitamente associada com as competências de comunicação e de transferência de ideias, como refere Bolívar (2003).</p>	<p>P01- (...) “neste caso a função do coordenador de departamento de línguas, acaba por ser residual”; (...) “nomeio a equipa numa reunião de departamento e confio plenamente nos colegas e na sua capacidade de escolher o manual escolar.”</p> <p>P02- “(...) Nós fomos nomeados em equipas. Mandou-nos procurar os livros na biblioteca.</p>	<p>Nesta questão, os entrevistados reiteraram a ideia que já tinham explanado anteriormente. Explicaram os seus procedimentos, por inerência da sua função. Houve consenso em afirmar que a participação do coordenador na escolha do manual escolar de português de 5º ano foi “residual”, como afirma (P01); “(...) não estive ao pé de nós. Penso que também não tinha que estar!” segundo (P02) e foi</p>

		<p>Explicou-nos como é que chegaram lá, como é que tínhamos que fazer e íamos com a equipa escolher os manuais. Mas, não esteve ao pé de nós. Penso que também não tinha que estar!”</p>	<p>“passiva”, na perspectiva de (P03). Os estudos existentes, nesta matéria, ainda que escassos, mostram que, o coordenador tem uma participação residual nesta temática. Embora essa função esteja diluída em muitas outras que lhe estão adstritas, a verdade é que a sua participação em todo o processo é mais informativa, ao mesmo tempo ele é o portador da escolha feita pela equipa, no conselho pedagógico que é o responsável máximo pela validação dessa adoção.</p>
<p>• O mote “sucesso escolar” está presente no departamento aquando da avaliação dos manuais e respetiva adoção?</p>	<p>Em Portugal, ao longo dos últimos vinte anos, foram sendo definidas diversas linhas que estruturaram a política de manuais escolares, tendo</p>	<p>P01- “Sim, digamos que em regra sim!” P02- “Da minha experiência, não estamos a pensar que é um aluno que vem do quarto</p>	<p>Mais uma vez, os entrevistados mostram pontos de vista divergentes. (P01) considera que o mote “sucesso escolar” está presente aquando da escolha e adoção do</p>

	<p>culminado no estabelecimento de cinco princípios: 1- os manuais devem ser objeto de avaliação regular; 2 - cabe aos órgãos competentes das escolas e aos docentes seleccionar os manuais escolares; 3 - clarificação de preços e definição de instrumentos de apoio para reduzir os custos suportados pelas famílias; 4 - articulação dos manuais escolares com outros recursos didáticos, designadamente em suporte eletrónico; e 5- a necessidade de os manuais escolares constituírem instrumentos de formação e autoformação dos docentes.</p>	<p>para o quinto ano de escolaridade, até porque nem temos tempo para fazer esta reflexão. O tempo que temos não dá para fazer esse tipo de reflexão!”</p> <p>P03- “Nós temos pouca margem de manobra neste processo da adoção dos manuais. Cingimo-nos a pormenores, os quais levam a adotar este ou outro manual escolar. Realmente, como já referi, todos os manuais são certificados, nós referimo-nos essencialmente a pormenores que nós achamos sejam os melhores para a adoção do manual escolar para o nosso meio, para a escola onde está envolvido.”</p>	<p>manual. (P02) diz “não terem tempo para fazer essa reflexão” e (P03) enuncia que “Cingimo-nos a pormenores, os quais levam a adotar este ou outro manual escolar.” Embora tenham enunciado um ou outro pormenor, a verdade é que o que está legislado é que os manuais devem obedecer a critérios. O manual constitui, assim, o principal mediador curricular, desempenhando um papel fundamental já que comporta e estrutura um conjunto de informações formais para o contexto de transmissão/aquisição, determinando os conhecimentos que são discutidos na sala de aula e a forma como são ensinados. Os manuais têm um forte impacto no que se passa nas salas de aula: para os alunos representam a própria disciplina de português e para o professor e pais representam um referencial estável, duradouro das matérias escolares (Valverde,</p>
--	---	--	--

			Bianchi, Wolfe, Schmidt, & Houang, 2002).
<p>• Organização do trabalho do coordenador de departamento e a sua relevância na dinâmica da instituição escolar</p>	<p>(...) deve estimular a partilha de informação e a clarificação de expectativas, fazer com que as pessoas se sintam membros de uma equipa, contribuir para a obtenção dos recursos necessários e ajudar a identificar e resolver problemas.</p> <p>(Bolívar, 2003)</p>	<p>P01- “A organização do trabalho do coordenador, portanto é a gestão que a faz.” (...) “o que seria da gestão se os departamentos não executassem as diretrizes (...)” “ E creio que, dentro desta perspectiva a escola só ganha em que haja uma boa comunicação ou articulação entre as duas estruturas de gestão.”</p> <p>P02- “Eu como nunca fui coordenadora de departamento curricular, (...) nem me questiono muito sobre isso! Mas da maneira como ele está a fazer, está bem! Eu pessoalmente, eu não faria melhor!”</p> <p>P03- “(...) na minha opinião, um papel mais relevante. Isto é, uma participação muito mais ativa, não só na</p>	<p>Tendo como base as respostas dos entrevistados, concluímos que a organização do trabalho do coordenador de departamento resulta uma supervisão de carácter principalmente formativo, pois procura-se o envolvimento e o crescimento de todos os intervenientes no processo educativo. Existe uma forma de agir baseada nas competências do coordenador de departamento, “e creio que a escola só ganha em que haja boa comunicação e/ou articulação entre as duas estruturas” (P01). de forma a melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos assim como da organização. No que respeita à escolha dos manuais (P02) considera que “não faria melhor!”. Já (P03) considera que a participação teria que ser mais ativa e a</p>

		<p>transmissão de todas as informações emanadas, quer seja do Conselho pedagógico, uma das estruturas cimeiras da escola, mas também das estruturas intermédias, isto é estar presente em todos os grupos disciplinares onde a escolha dos manuais se faz nesse próprio ano.”</p>	<p>escolha de todos os manuais deveria ser feita com a participação do coordenador.</p>
<p>• Na opinião do entrevistado, o coordenador deve ser interveniente ativo na escola ou simplesmente deve delegar funções?</p>	<p>- “Delegar – delegating” (baixa ênfase na estruturação das tarefas e baixo nível de relacionamento com as pessoas) – O líder oferece poucas diretrizes e auxílio aos cooperantes, pois estes são maduros e independentes. A delegação funciona como meio de promover as suas capacidades e a sua maior responsabilidade. Este estilo só é apropriado quando os participantes são verdadeiramente hábeis em desenvolverem o trabalho e têm elevados níveis de motivação para fazer o que lhes é</p>	<p>P01- “O coordenador de departamento curricular pode e deve delegar funções, umas previstas na lei – como foi o caso aqui-”; “E temos aqui um exemplo, na questão que estamos a abordar, na adoção dos manuais (...)” P02- “Mas ele é um interveniente ativo, mas também tem de delegar noutros colegas, porque sozinho não pode fazer tudo, não é? Penso eu.” P03- “Na minha opinião, deve ser</p>	<p>Segundo os entrevistados, as funções podem ser delegadas em outros colegas de departamento. (P01) “O coordenador de departamento curricular pode e deve delegar funções”; (P02) “... ele é um interveniente ativo, mas também tem de delegar noutros colegas...”; (P03) “Na minha opinião, deve ser um interveniente ativo na escola. Mas não renegando, o determinar de funções noutros membros.”</p>

	pedido.	um interveniente ativo na escola. Mas não renegando, o determinar de funções noutros membros. Essencialmente, deve ter um papel muito ativo, mas atribuindo funções suplementares a outros membros da sua total confiança.”	
<p>• A escola é uma microssociedade que está em constante mudança. O projeto educativo reflete as ações pedagógicas e deve servir para refletir sobre a realidade e não reproduzir conceitos. Concorda com a afirmação?</p>	<p>Considerando que a intervenção dos coordenadores de departamento pode ser particularmente importante na prossecução das metas definidas pela unidade orgânica e que a liderança está estreitamente associada com as competências de comunicação e de transferência de ideias, como refere Bolívar (2003), a “liderança como uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projetos</p>	<p>P01-“Sim concordo, embora também acho que é necessário fazer a tal convergência nacional.”</p> <p>P02- “Sim deve refletir sobre a realidade e não reproduzir conceitos, mas às vezes não temos muita margem para fazer alterações a isto, não é!?” ; “Nós, às vezes, temos que fazer de administrativos. Por isso, mesmo quando reflete que não está bem tem que seguir a linha que seguem os outros.”</p>	<p>Os entrevistados consideram ser necessário refletir sobre a realidade local, no projeto educativo, sem no entanto descurar a convergência com nacional.</p>

	<p>comuns” (p.256), pretendemos, neste subcapítulo, apresentar conceitos e teorias sobre a liderança, assim como os diversos tipos de liderança existentes, que relacionaremos com estilos de liderança. O objetivo não é afirmar qual o estilo de liderança que mais se adapta às funções do coordenador de departamento, mas sim realçar e investigar se uma liderança persuasiva é imprescindível e fundamental para o sucesso das organizações escolares.</p>	<p>P03- “Há aspetos em que concordo e há aspetos em que discordo, porque, na minha opinião, parte do currículo de cada escola devia cingir-se à realidade do meio envolvente, à zona em que está inserida, às necessidades e anseios dos alunos, tendo sempre em conta o currículo nacional.”</p>	
<p>•Podemos falar de supervisão ou de orientação dos professores, relativamente ao que está legislado acerca do papel do coordenador na escolha de manuais?</p>	<p>a “supervisão” é entendida “como a orientação da prática pedagógica como um processo lento que, iniciado na formação inicial, não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão pouco considerada «formação contínua». Ou seja, a dinâmica da supervisão deve continuar através da autopercepção ou da supervisão realizada no seio do grupo dos colegas. Então,</p>	<p>P01- “Aqui, creio que é mais orientação!”</p> <p>P02- “Eu não digo que a supervisão não seja feita, mas numa primeira fase é a orientação.”</p> <p>P03- “Na minha opinião, parece-me que é mais um papel de orientação, não tanto de supervisão, porque ele não está presente em todas as equipas que selecionam, que</p>	<p>Ambos os entrevistados responderam que o papel do coordenador na escolha do manual escolar de português de 5º ano foi “mais de orientação” (P01), “numa primeira fase (...)” (P02), porque ele está presente em todas as equipas que selecionam, adotam e analisam os manuais escolares (P03). Mas, Segundo os estudos já realizados e os documentos normativos a supervisão é informar, questionar, sugerir,</p>

	<p>supervisão é, fundamentalmente, interagir: informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar” (Alarcão & Tavares: 2003, citados por Parente, 2009)</p>	<p>adotam, que analisam os manuais escolares.”</p>	<p>encorajar, avaliar” (Alarcão & Tavares: 2003, citados por Parente, 2009) Neste sentido os entrevistados não consideram o facto do coordenador ter de “informar” e “encorajar” como aspetos supervisivos, mas sim situados ao nível da orientação.</p>
<p>• Concorda com as seguintes metáforas acerca do papel e da função do coordenador de departamento curricular: “bombeiro” (responsável por apagar o fogo dos conflitos pedagógicos e desentendimentos) ; “bombril”, (mil e uma utilidades) e “Salvador da escola”.</p>	<p>Perrenoud (1999) define competência como uma capacidade de agir eficazmente numa determinada situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles, pelo que podemos afirmar que esta é a capacidade de avaliar, de ponderar, de encontrar soluções e tomar decisões, após examinar e avaliar determinada situação de forma conveniente e adequada. Considera, também, que ser competente é decidir, mobilizar recursos e ativar esquemas, revelando ou atualizando hábitos num contexto complexo.</p>	<p>P01-“Concordo, digamos que a 30%”; “Uma vez que a função do coordenador não pode ser reduzida a isso.” P02- “Completamente, completamente! E no que me toca, eu já tive, (pensou) já passei por situações destas, em que realmente, o coordenador foi o mediador de desentendimentos, sim! Foi o Bombril, entre aspas, porque quando preciso de algum conselho, questiono-o. E foi salvador da escola, de novo entre aspas, isso sim,</p>	<p>Segundo (P01) a função do coordenador, não se pode reduzir às metáforas enunciadas na questão que lhe foi colocada. Para (P02), o coordenador tem essas funções, tendo vivido essas experiências na primeira pessoa. Já (P03) considera não haver, neste momento, na escola, motivos para caracterizar dessa forma as ações do coordenador. No entanto, pensa que “a prevenção, dos incêndios será preparar os professores em todos os campos e aspetos para que ninguém descure os objetivos e os conteúdos que fazem parte do programa de cada disciplina que</p>

		<p>claramente! É obrigado a isso.”</p>	<p>constituem o departamento.”</p>
<p>• Considera que, hoje, se deve considerar que os manuais escolares de português de 5º ano têm de ter em conta o seu papel social ou somente o conhecimento estruturado?</p>	<p>“(…) recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das</p>	<p>P03- “Neste momento, não me parece que tenha que ter o papel de “bombeiro”, isto é, de apagar fogos. Mas, essencialmente, de preveni-los! Ora, lá estou eu, também, a utilizar uma metáfora. A prevenção, aqui, dos incêndios será preparar os professores em todos os campos e aspetos para que ninguém descure os objetivos e os conteúdos que fazem parte do programa de cada disciplina que constituem o departamento.”</p>	<p>O manual escolar é visto como um auxiliar das aprendizagens dos alunos e, por isso, ele é, também, idealizado como possível instrumento de apoio na ação pedagógica dos professores. Assume, por isso, um papel de extrema importância na aquisição e</p>
		<p>P01- “Não, como já referi numa das perguntas acima, o que nós temos que analisar em primeiro lugar é, realmente, o cumprimento dos programas.”</p> <p>P02- “Se calhar estão as duas muito interligadas. Tem</p>	

	<p>aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor” (alínea b, art.º 3, da Lei nº 47/2006, de 28.08).</p>	<p>que ter um bocadinho das duas, acho que sim.”</p> <p>P03- “Um bom manual, na minha opinião, deve conter todas essas áreas. Ter um papel social, porque nós temos vários textos que orientam os alunos para terem um papel social; terem uma aprendizagem de convivência em sociedade, além de todos os conteúdos do domínio cognitivo. Mas, também, os manuais devem conter aspectos do domínio comportamental do saber - ser e saber - estar.”</p>	<p>desenvolvimento das competências, quer se trate do ensino básico quer do ensino secundário.</p> <p>Segundo (P01), na seleção do manual deve ter-se em consideração o cumprimento dos programas. (P02 e P03) Consideram que um bom manual escolar deve ter em consideração os dois aspetos: o social e o cognitivo, tal como está definido no currículo nacional para o ensino básico e secundário.</p>
--	---	---	---

Sumário do capítulo

O objetivo deste capítulo não foi o de investigar, amplamente, sobre as técnicas de pesquisa que apresentámos pois, consideramos que vários autores tratam deste tema com muito mais propriedade. A intenção é tornar possível algumas confrontações entre as diferentes formas de entrevista e mostrar que todas trazem limitações sobre as quais o entrevistador deve estar cauteloso tentando evitá-las se for possível.

Como referimos antes, cada instrumento de recolha de dados deve estar intimamente ligado ao problema da investigação. Porém, para nós o grande dilema, aqui, foi o de saber qual deles era o melhor e se ajustava na compreensão do fenómeno que pretendíamos investigar.

Em conclusão, é preciso considerar que este capítulo trata da metodologia utilizada e conforme Bourdieu (1998) assinala que os procedimentos da investigação antecedem a prática, apenas pelo facto de que foram definidos de antemão, mas de facto eles foram definidos com a prática. Ele lembra também, citando Nietzsche, que os sacerdócios vivem do pecado... De maneira semelhante acrescentamos: os gramáticos vivem dos erros, assim como os metodólogos...

Parte IV
Considerações Finais

1. Conclusões gerais

Para além do que já foi dito, anteriormente, as funções do coordenador de departamento curricular podem e devem contribuir para a melhoria das práticas educativas ou para melhorar as aprendizagens dos alunos. Estes são os objetivos nucleares da supervisão. Na realidade, o fim último das ações de supervisão é sempre a introdução de melhorias que proporcionem o desenvolvimento profissional dos agentes educativos, com reflexos ao nível do processo de ensino e aprendizagem. Contribuindo a supervisão para a melhoria desses processos, por inerência, está a dar o seu contributo para esse sucesso mais global e, em simultâneo, também a colaborar no desenvolvimento da escola como organização que aprende e forma os seus próprios atores educativos. No entanto falta fazer referência a uma outra competência atribuída ao coordenador de departamento, sendo-lhe solicitado que promova actividades de investigação, reflexão e de estudo, o que corresponde, igualmente, a ações que se integram no âmbito dos processos de supervisão. De facto, poder-se-á afirmar que a eficácia da ação do coordenador está no equilíbrio que ele conseguir estabelecer entre as suas capacidades de gestão e de liderança, devendo ser desenvolvida uma prática supervisiva colegial e dialógica, no sentido de ajudar os atores educativos, a tornarem-se supervisores da sua própria prática, subscrevendo uma supervisão de natureza transformadora e orientação emancipatória.

Neste cenário, será também expeável que o coordenador de departamento curricular promova nos agentes educativos que coordena uma vontade interior de emancipação e de transformação de práticas, numa lógica de auto e heterosupervisão, porquanto existe sempre, segundo Vieira (2009), um interesse e uma vontade emancipatórios em cada professor, mesmo em estado de latência, cabendo ao supervisor explorar esse sentimento, transformando-o numa atitude docente e numa expressão comportamental. Refere a autora que, por trás de um aparente desinteresse, há que descobrir as forças constrangedoras que o ditam, desocultando-as, conduzindo o professor, à descoberta do seu próprio caminho no sentido dos valores como a autonomia, a liberdade ou a justiça. Acrescenta ainda que outra das funções da supervisão é contribuir para vitalizar o próprio conceito, que apesar de possuir grande importância, padece de alguma fraqueza ao nível da sua vitalidade enquanto campo formativo.

Tendo em conta o conceito de supervisão, o coordenador de departamento curricular tem um vastíssimo campo de ação onde pode aplicar, na prática, o que está legislado. Neste sentido, o acompanhamento da equipa nomeada para selecionar, avaliar e escolher/adotar o manual escolar de português de 5.º ano é uma forma que o coordenador tem para se envolver em todo esse processo. Nem sempre acontece isso, porque o coordenador de departamento curricular confia essa tarefa à equipa por si nomeada, e portanto, a ação exercida pelo coordenador acaba por ser a de trabalho colaborativo e não supervisivo. O papel do coordenador de departamento curricular na escolha do manual escolar de português, de 5.º ano acaba por não ser relevante devido ao

exposto anteriormente. Mas, o manual é um instrumento que, ainda hoje, nas escolas se torna uma mais-valia e embora subserviente a um Programa oficial e protagonista da ação educativa, o manual escolar destina-se por princípio aos alunos, assumindo o papel principal na organização, na construção e na apropriação das suas aprendizagens. Segundo Castro e Sousa (1998, p. 45),

«No caso do Português/Língua Portuguesa poder-se-á [ainda] olhar para os respectivos “manuais escolares” como lugares em que são veiculadas representações sobre a linguagem, sobre a língua portuguesa e sobre as práticas comunicativas.»

Tal como esclarecem vários autores (Castro, 1995; Choppin, 1992; Dionísio, 2000; Richaudeau, 1979; entre outros), cujos trabalhos se debruçaram sobre manuais escolares, estes dispositivos tendem a apresentar os conteúdos essenciais ao ensino e à aprendizagem de uma forma estruturada, conduzindo os alunos no seu percurso escolar ao mesmo tempo que facilitam o trabalho docente. Segundo os dados apurados nesta investigação, os motivos que fundamentam as opções dos professores em relação aos materiais que tendencialmente usam nas suas actividades de ensino prendem-se, sobretudo, com o facto de o manual, em termos práticos, ser um instrumento mais funcional e acessível tanto para professores como para alunos que o têm mesmo à mão, ao contrário de outros recursos, cuja utilização pode estar condicionada pelos requisitos e limitações a eles associados. 1. Conforme explica Choppin (1992), no contexto da sala de aula, o manual escolar permite ao professor a gestão do trabalho do grupo turma, uma vez que todos os alunos dispõem do mesmo instrumento didático. Relativamente ao computador e/ou à Internet em específico, é interessante observar, que existe a ideia de uma certa relutância dos professores no seu emprego o qual tende a concretizar-se mais no sentido de possibilitar aos alunos o manuseamento pontual de uma ferramenta que vai ao encontro dos seus interesses, mas que nem sempre parece surtir os efeitos desejados em termos de aprendizagem. No que concerne à proliferação dos computadores, na sala de aula, também o parecer de Apple (2002, p. 120) evidencia uma certa reserva quanto à sua utilização, na medida em que, na opinião do autor:

«Não existem garantias de que o conjunto deste material tenha qualquer valor educacional importante. Muitas vezes, acontece precisamente o contrário.»

Além dos aspetos entretanto enunciados, saliente-se que o significado atribuído pelos professores de Português ao manual escolar deve também ser interpretado como o reconhecimento da centralidade que os textos e todas as actividades que decorrem dos mesmos têm na aula de Língua Portuguesa. Como se pode depreender dos depoimentos obtidos, a partir das entrevistas, os professores de português focalizam a sua atenção na leitura de textos a partir dos quais são desenvolvidas todas as ‘outras’ actividades.

Considerámos muito importante continuar a existir uma reflexão séria sobre a temática da escolha de manuais escolares, uma vez que estes são utilizados em contexto de sala de aula, como

recursos de qualidade. A reflexão deve envolver os vários intervenientes educativos (autores, editores, investigadores, professores, alunos, pais e entidades avaliadoras e certificadoras), de modo a desenvolver argumentos críticos construtivos, que venham a melhorar os mais diversos aspetos da produção dos manuais escolares num sentido tão amplo quanto possível. Pretendeu-se entender o papel da adoção de manuais de português de 5.º ano tendo por base manuais já avaliados e certificados, muitos deles com valor técnico de excelência. Esta análise feita no ano escolar de 2016/17 mostra uma franja da realidade portuguesa da atualidade em pleno século XXI.

2. De uma forma geral, esta tendência é claramente assinalada pelas preferências manifestadas pelos professores na selecção das propostas de atividades do manual adotado na planificação e na concretização das suas aulas, bem como para trabalho de casa, que na sua maioria gravitam em torno dos exercícios de compreensão textual e de funcionamento da língua. Atendendo, ainda, ao facto de os testes de avaliação escrita serem habitualmente organizados em três grupos – um de compreensão textual, um de funcionamento da língua e outro de produção escrita – e de que, agora, também os alunos do Ensino Básico são sujeitos a provas de cariz nacional (como as Provas de Aferição e os Exames Nacionais) que atribuem uma importância significativa à parte da interpretação de textos, os professores tendem a seguir e a reforçar práticas idênticas.

3. Como tal, verifica-se que, na elaboração dos seus instrumentos de regulação, os docentes servem-se, sobretudo, de manuais escolares e para-escolares que, de acordo com as concepções dos professores, obedecem às diretrizes ministeriais e são ajustados à faixa etária a que se destinam. Recomendado pelas autoridades educativas e escolhido pelos professores, a credibilidade do manual escolar parece assim continuar inabalável, o que justifica, pelo menos em parte, o facto de se manter como «o meio pedagógico central do processo tradicional de escolarização» (Magalhães, 1999, p. 285). Na perspectiva de Tormenta (1996, p. 56), o poder conferido ao manual escolar advém da ideia de estar «de acordo, com a necessidade e os anseios dos nossos alunos, as características dos nossos alunos» (P03). Não obstante algumas gralhas e/ou lacunas apontadas aos manuais escolares pelos professores, os resultados descritos e analisados neste estudo confirmam a proeminência do manual escolar nas práticas pedagógicas docentes, tanto na preparação como na concretização das suas aulas. Todavia, tomando como referência os pontos de vista dos professores entrevistados, este instrumento constitui um auxiliar imprescindível e «também é preciso ter em atenção se o manual é muito ou pouco ambicioso» (P01), se ele for é necessário verificar «se o manual traz todo o programa e se apresenta os conteúdos de forma pedagógica.» (P01). «O coordenador foi o mediador de desentendimentos, sim!», disse a entrevistada (P02), quanto ao papel do coordenador de departamento curricular. Relativamente à sua postura enquanto mediador e gestor de aspetos pedagógicos e pessoais na escola.

No que se refere aos manuais escolares, eles são um auxiliar pedagógico-didático muito utilizado, porque se assim não fosse as fotocópias seriam a alternativa mais comum, e de uso generalizado, para trabalhar em sala de aula. Tal atitude só teria desvantagens e dificultaria o trabalho docente no decurso das atividades letivas, entre as quais se destacam a ausência de responsabilidade de alguns alunos que ora perdem as folhas soltas ora se esquecem delas em casa.

4. Perante este cenário, facilmente se compreende que os professores manifestem preferência pelo uso do manual escolar, até porque «nunca desejamos outro critério além do critério pedagógico, mas se pudermos juntar outro critério, como diz o povo é “juntar o útil ao agradável”».» (P01). Este tipo de discurso dá consistência material aos utilizadores do manual escolar, pois vêm nele um auxiliar precioso. Na realidade, ao existirem manuais cada vez mais rigorosos cientificamente e que possibilitam o acesso a outros recursos, quer sejam materiais de apoio ou o acesso ao manual digital, estamos a caminhar não para uma dependência total deste recurso didático-pedagógico, mas para um campo de interajuda que promove o ensino.

À luz do que afirma Choppin (1992), o carácter impresso e, portanto, permanente do manual escolar concorre favoravelmente para a aprendizagem dos alunos que a ele podem aceder sempre que o desejarem e/ou as circunstâncias o exigirem. Na aceção de Bénitez (2000), o manual escolar é um livro manuseável em termos de dimensão, mas também porque encerra os saberes básicos – ditados pelo Estado – indispensáveis ao percurso escolar, concorrendo também para a aculturação dos mais jovens ao difundir, de forma mais ou menos explícita, conhecimentos e valores socialmente reconhecidos. Se, para o aluno, o manual escolar preenche, sobretudo, funções de suporte de saberes, de sistematização e de consolidação das aprendizagens; para os professores, constitui um auxiliar indispensável nas suas práticas de ensino. Efetivamente, os testemunhos dos docentes que participaram nesta investigação corroboram os resultados obtidos em estudos anteriores: o manual escolar é o protagonista da ação pedagógica.

5. No exercício da sua profissão docente, o professor convive a nível de aproveitamento e de comportamento com uma grande heterogeneidade de alunos (por lei, entre 24 e 28 em cada turma), devendo agir em conformidade com os valores democráticos socialmente reconhecidos e aceites. Os resultados descritos e analisados ao longo do Capítulo III apontam para a necessidade de os professores serem capazes de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, verdadeiramente eficazes na construção de uma escola inclusiva e, acima de tudo, apelativa. Neste sentido, compete aos professores questionar-se sobre o papel tradicionalmente atribuído aos saberes escolares, desempenhos desajustados à realidade sócioeducativa contemporânea e metodologias de ensino meramente transmissivas, assim como sobre a indiferença à diferença (Cosme & Trindade, 2002). E continuar a refletir se o caminho do ensino não passará pela avaliação formativa e diversificação de materiais e estratégias, nas quais cada aluno possa

encontrar um ponto de interesse para desenvolver as suas capacidades. A este propósito Vieira (2014, p. 19) afirma que, “A dicotomia teoria-prática reflete e reforça o divórcio entre universidades e escolas, investigação e ensino, investigadores e professores”, e nesse sentido é urgente romper com a escola do passado e utilizar o manual como potenciador de conhecimentos reais, formativos e experimentações de partilha. Acreditamos que só com uma avaliação de cariz mais formativo, o conhecimento adquire valor na construção do conhecimento e poderá operar mudanças mais sustentáveis no panorama educativo.

2. Contributos, limitações do estudo e recomendações para futuras investigações

2.1. Manuais híbridos

Parece-nos pertinente abordar o tema dos manuais híbridos, como tema a ser explorado em futuras investigações, devido à importância e ao relevo que estes tendencialmente virão a ter num futuro bem próximo. É um tema que gostaríamos de ver aprofundado, embora haja uma escassa bibliografia acerca deste assunto. É um passo inovador ao nível dos recursos educativos: pela primeira vez, os alunos terão ao dispor uma solução que aplica aos manuais escolares a tecnologia de realidade aumentada, associando os livros ao telemóvel e a outros dispositivos móveis.

A este novo conceito chama-se Manual Híbrido e é da responsabilidade da editora portuguesa, que o desenvolveu ao longo do último ano e meio, envolvendo dezenas de profissionais da divisão editorial escolar e dos departamentos multimédia e programação.

Este novo conceito eleva o manual escolar para uma nova dimensão de utilização e exploração, associando-lhe recursos multimédia criados especificamente para o efeito e que são facilmente acessíveis por telemóvel.

A editora de manuais escolares, pioneira nesta ideia, desenvolveu uma app gratuita (para Android, IOS e, brevemente, para Windows) que, uma vez instalada no telemóvel, vai reconhecer o manual escolar (através da capa) e permitir a consulta de conteúdos multimédia em contexto, ou seja, à medida que o aluno vai evoluindo na exploração do livro.

Esses conteúdos estão sinalizados em páginas do manual, bastando apontar o telemóvel para as páginas que estão assinaladas com o ícone da aplicação.

(<https://www.publico.pt/2017/04/07/politica/noticia/parlamento-de-acordo-no-principio-de-estudar-adopcao-de-manuais-escolares-digitais-1768052>)

Referências Bibliográficas

Bibliografia:

ALARCÃO, I. & CANHA, B. *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto editora. Coleção NOVACIDInE, 2013.

ALARCÃO, I. *Supervisão Clínica: Um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano XVI, 1982.

ALARCÃO, I. e TAVARES, J. *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2.ª edição. Coimbra: Almedina, 2010.

APPLE, M. W. *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora, 2002.

BALULA, J. P. R. *Estratégias de leitura funcional no ensino-aprendizagem do português*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro, 2007.

BARDIN, L. tradução portuguesa de L. Antero e A. Pinheiro. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BAUER, M. W. & GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. Tradução de Marco Estevão. 3ª Edição. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

BENTOLILA, A., Chevalier, B. & FALCOZ-VIGNE, D. *La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Paris: Nathan, 1991.

BOGDAN, R., BIKLEN, S.,. *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 2ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. Tradução de Mateus S. Soares. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRANDONI, F. (comp.). *Médiation Escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

BRITO, A. *A problemática da adopção dos manuais escolares*. Critérios de reflexão. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva et al. (orgs.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história* (pp. 139-148). Braga: Universidade do Minho, 1999.

BUNGE, Mario. *Teoria y realidad*. Barcelona: Ariel, 1972.

CABRAL, M. *Como analisar manuais escolares*. Lisboa: Texto Editores, 2005.

CAETANO, A. P. e FREIRE, I. *Mediation in education. A collaborative study between the university and practitioner-researchers in the field of education*. European Conference on Educational Research online, 2004.

CARREIRA, J. S. & SÁ, C. M. *O papel do conhecimento prévio na compreensão na leitura: estratégias de activação e desenvolvimento*. In M. H. A. e Sá, M. H. Ançã & A. Moreira (Coord.), *Transversalidades em Didáctica das Línguas* (pp. 73-82). Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

CASTRO, R. V. et al. (orgs.). *Manuais escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho, 1999.

CHOPPIN, A. *Les manuels scolaires: historie et actualité*. Paris. Hachette Éducation, 1992.

COSTA, M. A. *Saber ler e saber ensinar a ler do Básico ao Secundário*. In R. Cunha, P. Conflito e Negociação. Porto: Edições Asa, 2001.

DEUTSCH, M. (1990). *Sixty Years of Conflict. The International Journal of Conflict Management*, Vol.1, 3, 237-263, 1990.

DIONÍSIO, M. L. *A construção escolar de comunidades de leitores*. Coimbra, 2000.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Caderno de Pesquisa*, n. 115, p. 139-154, março/2002.

ELLY, W. B. *How in the world do students read?* Hamburg: IEA, 1992.

ESTEVÃO, C. V. “*Liderança e Democracia: o público e o privado*”. In Jorge Adelino Costa et al. (orgs.). *Liderança e Estratégias nas Organizações Escolares*, Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000, pp. 201-216.

GÉRARD, F. & ROEGIERS, X. *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora, 1998.

GIASSON, J. *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA, 1993.

- GIASSON, J. *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck, 2004.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HOFNUNG-GUILLAUME, M. *La Médiation*. 2ª ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2000.
- JARES, X.R. *Educação e Conflito*. Guia de Educação Para a Convivência. Porto: Edições Asa, 2002.
- JIMÉNEZ Raya, M. & VIEIRA, F. *Enhancing autonomy in language education: A case-based approach to teacher and learner development*. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter, 2015.
- MACHADO, E. A. *A Educação que vem entre a performatividade e a esperança*. Santo Tirso: Whitebooks, 2016.
- MAGALHÃES, J. *Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação*. In Rui Castro et al., *Manuais escolares. Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho, 1999, pp. 279-301.
- MAGALHÃES, J. *O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal*. Sísifo. 2006. *Revista de Ciências da Educação*, 1, pp. 5-14.
- MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARTÍNEZ, J. *Trabajar en la escuela. Profesorado e reformas en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires / Madrid: Miño y Dávila Editores, 1999.
- MARTINS, M. E., SÁ, C. M. *Ser leitor no século XXI – Importância da compreensão na leitura para o exercício de uma cidadania responsável e activa*. *Saber (e) Educar*, 13, 235-246. Ministério da Educação, 2000. Provas de aferição do ensino básico 4º Ano - 2000. Lisboa: ME-DEB. Ministério da Educação 2001. Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais. Lisboa: ME-DEB, 2008.
- MORAIS, E. F. *Como ensinar a compreensão leitora no primeiro ciclo do ensino básico*, 2006.
- MORGADO, J. C. *Manuais escolares. Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora. Owen Publishers, Inc, 2004.

MOSHER, R. L. E; PURPEL, D. E. *Supervision: The Reluctant Profession*. Boston: Houghton Mifflin, 1972.

OECD & Ministry of Industry of Canada. *Literacy in the information age. Final report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD, 2000.

OECD. *Knowledge and skills for life: first results from PISA 2000*. Paris: OCDE, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I e II*. Porto: Porto Editora, 2002.

PEREIRA, A. SPSS – Guia Prático de Utilização. *Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo, 2004.

PINTO, M. O. *Estatuto e funções do manual escolar de Língua Portuguesa*. Revista iberoamericana de educación, 2003.

QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. V. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1995.

RUDIO, F. V. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis: Vozes, 1986.

SÁ-CHAVES, I. *Formação, Conhecimento e Supervisão: contributos na área da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade, 2000.

SANTIAGO, M. J. F. *Evaluación Educativa*. Madrid: Alianza Editorial, 2000.

SEIJO, J.C.T. *Mediação de Conflitos em Instituições Educativas*. Porto: Edições Asa, 2003.

Sergiovanni, T. *O mundo da liderança*. Porto: Edições Asa, 2004.

SIM-SIM, I. *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: ME- DGIDC, 2007.

SIM-SIM, I. (Org.). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa, 2006.

SIM-SIM, I. & Ramalho, G. *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: ME-GEP, 1993.

SOBRINO, J. G. *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto: Porto Editora, 2000.

TUCKMAN, B. *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

TUCKMAN, B. HARPER, B. *Conducting Educational Research*. Rowman & Littlefield Publishers, 2012

V. CASTRO & M. L. SOUSA (orgs.), *Linguística e Educação* (pp. 69-82). Lisboa: Edições Colibri/Associação Portuguesa de Linguística.

VIEIRA, F. *Supervisão - Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA, 1993.

VIEIRA, F. (ed.) *Re-conhecendo e transformando a pedagogia. Histórias de superVisão*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2014.

VIAL, J., MIALARET, G., *O Estatuto do Manual Escolar no Ensino Contemporâneo*, in *História Mundial da Educação IV – De 1945 aos nossos dias*. Porto, Rés, 1987, p. 173-184

VILLAS-BOAS, M^a. A. *A Supervisão Clínica na Formação de Professores. Separata de Ciências da Educação em Portugal – Situação Actual e Perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991.

ZABALZA, M. *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa, 2003.

Sítios eletrónicos na internet

A apresentação do Prof. Duanan Meako intitulada: «Quo Vadis Digital Education in Digital Era?» pode ser encontrada em <http://pdwslovakia.blogspot.com/> (consultado em 12 de abril de 2017).

In http://www.apm.pt/files/_EM105_pp029_hq_4ba717c72aebe.pdf (manuais digitais) (consultado em 05 de maio de 2017).

In <http://www.rioei.org/deloslectores/439Oliveira.pdf> (consultado em 26 de novembro de 2016).

Legislação consultada

Legislação consultada, por ordem cronológica e pela data de publicação em Diário da

República:

Leis

Lei nº 5, de 25 de julho de 1973 – aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo – (Lei Veiga Simão).

Lei nº 46, em 14 de outubro de 1986 – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto

Define o regime de avaliação, certificação e adoção aplicável aos manuais escolares e outros recursos didático-pedagógicos do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer o apoio socioeducativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares.

Decretos-Lei e Decretos Regulamentares

Decreto nº 3 091, de 17 de abril de 1917 – compilar, coordenar e sistematizar as disposições sobre o ensino secundário contidas em numerosas leis, decretos, regulamentos e portarias.

Decreto nº 4 999, de 12 de setembro de 1918 – regulamento da Instrução secundária ministrado nos liceus que se não destinam exclusivamente a indivíduos do sexo feminino.

Decreto nº 15 948, de 12 de setembro de 1928 – revisão das normas regulamentares para a distribuição de serviços docentes e para a organização dos horários. Modificam-se as disposições reguladoras do funcionamento dos conselhos escolares. Ampliam-se as atribuições dos diretores de classes e são abolidos os conselhos de professores por secção.

Decreto nº 37 029, de 25 de agosto de 1948 – Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial.

Decreto-Lei nº 102, de 13 de março de 1973 – revisão das condições de exercício de funções diretivas.

Decreto-Lei nº 735-A, de 21 de dezembro de 1974 – estruturas democráticas de gestão em estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatórias e secundário.

Decreto-Lei nº 769-A, de 23 de outubro de 1976 – determina o funcionamento, as funções e as competências dos órgãos de cada estabelecimento de ensino preparatório e secundário.

Decreto-Lei nº 519-T1, de 29 de Dezembro de 1979 – estabelece o regime dos contratos plurianuais, anuais e temporários dos docentes além quadros dos ensinos preparatório e secundário e estabelece o regime de profissionalização em serviço.

Decreto-Lei nº 376, de 12 de setembro de 1980 – alterações às disposições legais vigentes relativas ao conselho pedagógico.

Decreto-Lei nº 211-B, de 31 de julho de 1986 – regulamento de funcionamento dos conselhos pedagógicos e órgãos de apoio nas escolas preparatórias, preparatórias e secundárias e secundárias.

Decreto-Lei nº 43, de 3 de fevereiro de 1989 – estabelece o regime jurídico da autonomia da escola e aplica-se às escolas oficiais do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e às do ensino secundário.

Decreto-Lei nº 172, de 10 de maio de 1991 – define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 115-A, de 4 de maio de 1998 – aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, bem como os respetivos agrupamentos.

Decreto Regulamentar nº 10, de 21 de julho de 1999 - Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas.

Decreto-Lei nº 15, de 19 de janeiro de 2007 - alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei nº 200, de 22 de maio de 2007 – estabelece o regime do primeiro concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 261/2007, de 17 de julho (revogado pelo **Decreto-Lei n.º 5/2014**, de 14 de janeiro)

Decreto Regulamentar nº 2, de 10 de janeiro de 2008 - regulamenta o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 75, de 22 de abril de 2008 – aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 75, de 23 de junho de 2010 - regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho de 2012 - Republicação do Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º 258-A/2012, de 5 de dezembro

Estabelece um procedimento especial de avaliação e certificação de manuais escolares novos a avaliar previamente à sua adoção no ano letivo de 2013-2014, nas disciplinas para as quais foram homologadas metas curriculares.

Despachos

Despacho n.º 29864/2007, (de 30 de novembro de 2007). Publicado no Diário da República, 2.ª série, n. 249, Série II de 2007-12-27, Parte C, do Ministério da Educação, Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. Regulamenta os procedimentos de acreditação para a avaliação dos manuais escolares e de avaliação para certificação.

Despacho n.º 29 864/2007, de 27 de dezembro (revogado pelo Despacho n.º 11421/2014, de 11 de setembro).

Despacho n.º 415/2008, de 4 de janeiro (revogado pelo Despacho n.º 11421/2014, de 11 de setembro)

Despacho n.º 3 063/2008, de 7 de fevereiro (revogado pelo Despacho n.º 11421/2014, de 11 de setembro).

Despacho n.º 16 497/2009, de 21 de julho

Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Educação

Determina os termos de fixação e o montante da remuneração a atribuir aos membros das comissões de avaliação dos manuais escolares a que se refere o artigo 9.º da Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto.

Despacho n.º 22 025/2009, de 2 de outubro (revogado pelo Despacho n.º 11421/2014, de 11 de setembro)

Despacho n.º 25 190/2009, de 17 de novembro

Lista de entidades acreditadas como avaliadoras e certificadoras de manuais escolares, para várias áreas curriculares e anos de escolaridade.

Despacho n.º 4 857/2010, de 18 de março (revogado pelo Despacho n.º 11421/2014, de 11 de setembro)

Despacho n.º 6955/2010, de 20 de abril

Nomeia a comissão de avaliação e certificação prévia à sua adoção dos manuais escolares da área curricular disciplinar/disciplina de Língua Estrangeira I (inglês) do 5.º ano de escolaridade, do 2.º ciclo do ensino básico.

Despacho n.º 15 285-A/2010, de 8 de outubro (revogado pelo Despacho n.º 11421/2014, de 11 de setembro)

Despacho n.º 18 972/2010, de 22 de dezembro

Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
Entidades acreditadas pela DGIDC como avaliadoras e certificadoras de manuais escolares de Língua Portuguesa do 5.º ao 9.º anos de escolaridade e de Português do 10.º ao 12.º anos de escolaridade.

Despacho n.º 13 173-A/2011, de 30 de setembro (revogado pelo Despacho n.º 11421/2014, de 11 de setembro)

Despacho n.º 13 173-B/2011, de 30 de setembro (revogado pelo Despacho n.º 11421/2014, de 11 de setembro)

Despacho n.º 14 610/2011, de 27 de outubro

Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
Aprova a lista de entidades acreditadas pela DGIDC como avaliadoras e certificadoras de

Despacho n.º 4 751-A/2012, de 3 de abril (revogado pelo Despacho n.º 11421/2014, de 11 de setembro)

Despacho n.º 11 886-A/2012, de 6 de setembro

Condições de aplicação das medidas de ação social escolar para o ano letivo de 2012-2013. Alterações e aditamentos ao despacho n.º 18987/2009, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 158, de 17 de agosto de 2009, com as alterações entretanto introduzidas.

Despacho n.º 12 729-A/2012, de 27 de setembro (revogado pelo Despacho n.º 11421/2014, de 11 de setembro)

Despacho n.º 95-A/2013, de 3 de janeiro (revogado pelo Despacho n.º 11421/2014, de 11 de setembro)

Despacho n.º 2 299/2013, de 8 de fevereiro

Lista de entidades acreditadas pela DGE como avaliadoras e certificadoras de manuais escolares.

Despacho n.º 6 943-A/2013, de 28 de maio

Estabelece um calendário de adoção de manuais escolares para os cursos profissionais do Ensino Secundário, para o ano letivo de 2013-2014, para as disciplinas previstas no anexo I.

Despacho n.º 13 306-A/2013, de 17 de outubro

Altera o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 14 788-A/2013, de 14 de novembro (revogado pelo Despacho n.º 11421/2014, de 11 de setembro)

Declaração de Retificação n.º 1347/2013, de 12 de dezembro (revogado pelo Despacho n.º 11421/2014, de 11 de setembro)

Decreto-Lei n.º 5/2014, de 14 de janeiro

Regula o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares dos ensinos básico e secundário, previsto na Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto.

Despacho n.º 521/2014, de 10 de janeiro

Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral da Educação

Lista de entidades acreditadas pela DGE como avaliadoras e certificadoras de manuais escolares.

Despacho n.º 5806/2014, de 2 de maio

Prorroga o período dos manuais escolares atualmente adotados da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica dos 1.º, 5.º, 7.º, 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade

Despacho n.º 6581/2014, de 20 de maio

Prorroga o período de validade da acreditação de entidades como avaliadoras e certificadoras de manuais escolares.

Despacho n.º 11421/2014, de 11 de setembro

Regulamenta os procedimentos de avaliação e certificação dos manuais escolares.

Despacho n.º 13144/2014, de 29 de outubro

Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral da Educação

Entidades acreditadas pela DGE como avaliadoras e certificadoras de manuais escolares.

Despacho n.º 15717/2014, de 30 de dezembro

Alteração ao Calendário de Adoção de Manuais Escolares, procedendo ainda à alteração e aditamento de números ao Despacho n.º 11421/2014, publicado no Diário da República, 2.ª série, N.º 175, de 11 de setembro.

Despacho n.º 176/2015, de 8 de janeiro

Determina os montantes máximos a pagar, diretamente, pelos autores, editores e outras entidades legalmente habilitadas - avaliação e certificação dos manuais escolares.

Despacho n.º 5740/2015, de 29 de maio

Prorroga o período de validade da acreditação de entidades como avaliadoras e certificadoras de manuais escolares.

Despacho n.º 7442-D/2015 (06 de julho de 2015). Diário da República n.º 129/2015, 2º Suplemento, Série II (Homologação do Programa de Português para o Ensino Básico)

Despacho n.º 10215/2015, de 14 de setembro

Lista de entidades acreditadas pela Direção-Geral da Educação como avaliadoras e certificadoras de manuais escolares.

Despacho n.º 10590/2015, de 23 de setembro

Determina os prazos do procedimento de avaliação e certificação dos manuais escolares, e define as disciplinas e respetivos anos de escolaridade.

Portarias

Portaria n.º 679, de 8 de novembro de 1977 – regulamento de funcionamento dos conselhos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

Portaria n.º 970, de 12 de novembro de 1980 - regulamento de funcionamento dos conselhos pedagógicos e dos seus órgãos de apoio nas escolas preparatórias e secundárias.

Portaria n.º 921, de 23 de Setembro de 1992 – estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa.

Portaria n.º 792/2007, de 23 de julho

Define o regime de preços convencionados a que fica sujeita a venda de manuais escolares e outros recursos didático-pedagógicos dos ensinos básico e secundário.

Portaria n.º 1628/2007, de 28 de dezembro (revogada pela Portaria n.º 81/2014, de 9 de abril)

Portaria n.º 42/2008, de 11 de janeiro (revogada pela Portaria n.º 81/2014, de 9 de abril)

Portaria n.º 81/2014, de 9 de abril

Estabelece os procedimentos para a adoção formal e a divulgação da adoção dos manuais escolares a seguir pelos agrupamentos de escolas e pelas escolas não agrupadas e fixa as disciplinas em que os manuais escolares e outros recursos didático-pedagógicos não estão

sujeitos ao regime de avaliação e certificação, bem como aquelas em que não há lugar à adoção formal de manuais escolares ou em que esta é meramente facultativa.

Circulares

Circular n.º 1/DGE/DSDC/2012 - circular anual da DGE (Ensinos Básico e Secundário) sobre adoção de manuais.

Enviada a todas as escolas e/ou agrupamentos de escolas;

Estabelece as orientações a respeitar na adoção dos manuais escolares para o ano letivo de 2012/13.

Circular n.º 1/DGE/DSDC/2013 - circular anual da DGE (Ensinos Básico e Secundário) sobre adoção de manuais.

Enviada a todas as escolas e/ou agrupamentos de escolas;

Estabelece as orientações a respeitar na adoção dos manuais escolares para o ano letivo de 2013/14.

Circular n.º 1836/DGE/DSDC/2014 [S_DGE_2014/1836 (DSDC/DMDDE)] - circular anual da DGE (Ensinos Básico e Secundário) sobre adoção de manuais.

Enviada a todas as escolas e/ou agrupamentos de escolas;

Estabelece as orientações a respeitar na adoção dos manuais escolares para o ano letivo de 2014/15.

Circular n.º S-DGE/2015/1571 (DSDC/DMDDE) - circular anual da DGE (Ensinos Básico e Secundário) sobre adoção de manuais.

Enviada a todas as escolas e/ou agrupamentos de escolas;

Estabelece as orientações a respeitar na adoção dos manuais escolares para o ano letivo de 2015/16.

Circular n.º S-DGE/2016/1421 (DSDC/DMDDE) - circular anual da DGE (Ensinos Básico e Secundário) sobre adoção de manuais.

Enviada a todas as escolas e/ou agrupamentos de escolas;

Estabelece as orientações a respeitar na adoção dos manuais escolares para o ano letivo de 2016/17.

Anexos

(Anexo 1)

Entrevista transcrita:

Entrevistado: Coordenador de departamento curricular de línguas - (P01)

Data: maio de 2017

Local: Agrupamento de escolas situado no distrito de Bragança.

Tema: “O papel do coordenador de departamento na escolha de manuais escolares de português de 5.º. ano: um estudo de caso”.

Validar a entrevista

Foi feita a motivação, conversa informal, depois de ter sido pedida a autorização para a realização do estudo no seio do Agrupamento, mais concretamente, na escola sede. Depois de conferida a autorização por parte do Diretor do Agrupamento, falei com o coordenador de departamento curricular de línguas e o mesmo deu o seu aval para a realização da entrevista e a respetiva prossecução do estudo.

Motivação do entrevistado

Entrevistador: Agradeço, desde já, a sua disponibilidade para colaborar neste estudo, que será motivo para a realização da minha dissertação de mestrado, e para a obtenção do grau de Mestre, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD).

Autoriza a gravação da entrevista, para futura transcrição e utilização na minha dissertação?

Entrevistado (coordenador): Sim.

Apresentação do problema em estudo e a sua relevância

Entrevistador: Passo, então, a apresentar o problema de estudo e a sua relevância. O tema é O papel do coordenador de departamento na escolha de manuais escolares de português de 5.º. ano: um estudo de caso. Escolhi esta escola, porque além de trabalhar na mesma e conhecer a realidade de outras escolas, quero ter uma perceção realista do tema da dissertação, assente em opiniões credíveis, nomeadamente a sua, enquanto coordenador de departamento curricular de línguas.

Recolha de dados académicos

Caraterizar a experiência profissional

Entrevistador: Qual é a sua formação académica de base?

Entrevistado (coordenador): Línguas e Literaturas Clássicas, Latim e Grego, na Faculdade de Letras de Lisboa.

Entrevistador: Possui outra formação suplementar? Em que área?

Entrevistado (coordenador): Sim, o doutoramento. A parte curricular na mesma área e a parte da tese em Poesia portuguesa contemporânea.

Entrevistador: Qual é o seu grupo de recrutamento?

Entrevistado (coordenador): o 300.

Entrevistador: Quantos anos tem de serviço?

Entrevistado (coordenador): 27 anos.

Entrevistador: Há quantos anos trabalha nesta escola?

Entrevistado (coordenador): Dez no total. Dois numa primeira fase e, agora, desde 2009.

Entrevistador: Já alguma vez tinha sido coordenador de departamento? Em caso afirmativo, durante quantos anos?

Entrevistado (coordenador): Sim, 4 anos.

Entrevistador: Já exerceu outros cargos de liderança na escola ao longo da sua carreira? Em caso afirmativo, quais?

Entrevistado (coordenador): Sim, diretor de turma, coordenador de diretores de turma e membro do conselho geral.

Entrevistador: Quais são os grupos de recrutamento que compõem o departamento curricular?

Entrevistado (coordenador): Os grupos são o 210, 220, do 2º ciclo, e 300, 320 e 330 e mais nada.

Entrevistador: Quantos docentes integram o departamento?

Entrevistado (coordenador): 12.

A entrevista tem um papel fundamental nesta dissertação e como tal foi necessário definir objetivos. Os cinco objetivos são os seguintes: **1.** Investigar o papel do coordenador de departamento curricular através da revisão da literatura da legislação em vigor; **2.** Analisar o papel e as funções do coordenador de departamento curricular, na perspetiva dos diplomas legais,

no que respeita à escolha de manuais escolares; **3.** Conhecer o contexto escolar e a forma de trabalhar de um coordenador de departamento curricular numa escola do distrito de Bragança; **4.** Inferir se os coordenadores de departamento conseguem dinamizar os restantes professores para o alcance dos objetivos educativos propostos no Projeto Educativo; **5.** Relacionar as funções exercidas com os parâmetros afetos à liderança e mediação.

Entrevistador: Chegamos ao 1º objetivo e, aqui, colocar-lhe-ei duas questões.

Entrevistador: 1. Quais são as atribuições do coordenador de departamento curricular de línguas consignados na legislação em vigor?

Entrevistado (coordenador): As atribuições são várias e como compreenderá não as sei todas de cor e de memória. O que lhe posso dizer é que para além da legislação geral, isto é, nacional, temos o Regulamento interno, onde estão plasmadas as atribuições e funções do coordenador e também o Regimento do departamento que é, portanto, revisto, aprimorado e aprovado no início de cada ano letivo, onde estão, realmente, as funções, direitos e deveres, quer do coordenador quer do funcionamento do próprio departamento.

Entrevistador: 2. Quais são os desafios da coordenação do departamento de línguas nesta escola?

Entrevistado (coordenador): Essa é uma questão pertinente, mas também abstrata e desafiadora. Os desafios são os de tentar melhorar ainda mais o trabalho colaborativo, que já é bastante assinalável, mas nunca se atinge a perfeição.

Esta escola, também, tem uma limitação importante! Devido ao número reduzido de professores, há anos em que as turmas e as disciplinas são dadas por um único professor. Isso limita muito a partilha de materiais e confronto de ideias entre professores que dão aulas ao mesmo ano de escolaridade e a mesma disciplina. No entanto, creio que temos conseguido colmatar esse problema nas reuniões de departamento e nas reuniões de trabalho colaborativo, tentando falar e, pedindo opiniões e sugestões aos colegas da mesma área disciplinar. Embora, como disse, não estejam a lecionar o mesmo ano de escolaridade, pois isso seria o ideal!

Já tivemos anos, aqui na escola, em que havia dois e em 2009/2010 havia 2 e 3 professores a lecionar a mesma disciplina ao mesmo ano de escolaridade e fazíamos as planificações em conjunto e chegámos a dar os mesmos testes elaborados em conjunto.

Hoje em dia, não é muito fácil de operacionalizar, pelos motivos que já referenciei, mas em jeito de conclusão e a pergunta é bastante pertinente, na nossa realidade aqui, não é fácil

projetar o futuro, de acordo com o que seria desejável, uma vez que a escola e o departamento em si, tem as suas limitações que todos conhecemos.

Entrevistador: Chegamos ao 2º objetivo e, aqui, colocar-lhe-ei três questões.

Entrevistador: 1. Dentre as atribuições do coordenador de departamento curricular, como coordenador destacaria alguma que esteja intimamente ligada à temática da escolha dos manuais escolares? Qual? Justifique.

Entrevistado (coordenador): Não, não há nenhuma função, nem no Regimento de que lhe falei à bocado, que se refira especificamente à adoção de manuais escolares. O que há é a tal supervisão pedagógica que está inerente à adoção de manuais escolares e portanto aí, tem reinado desde que eu assumi as funções de coordenador. E creio que já era prática corrente do colega que esteve antes de mim! Portanto, o bom senso, a nomeação das equipas de análise de manuais escolares com os elementos que fazem parte do grupo e do ciclo são indicados pelo coordenador. Já assim era e continua a ser! O coordenador tem que confiar nos colegas e aceitar a proposta, que os colegas escolham.

Entrevistador: 2. Além destas metáforas, outras aparecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerir “os currícula” na escola. Tendo em conta a afirmação, como define o seu papel de coordenador na escolha dos manuais de português de 5º ano nesta escola?

Entrevistado (coordenador): Como lhe disse anteriormente, na resposta anterior, a função do coordenador, e neste caso a função do coordenador de departamento de línguas, acaba por ser residual, uma vez que, como lhe disse, nomeio a equipa numa reunião de departamento e confio plenamente nos colegas e na capacidade dos colegas de escolher o manual escolar. Sendo que, como já está presente e que é a prática do departamento, há dois ou três critérios que têm de ser rigorosos e criteriosos. Desde logo, se o manual, que está a ser analisado, cumpre ou está de acordo com o programa. Temos também a condição legal do manual ser ou não certificado.

Creio que, no caso do português, já uns anos a esta parte, que os manuais vêm todos certificados pelas universidades, mas se isso não acontecesse teríamos que preencher os inquéritos que vêm do Ministério. Além disso, também é preciso ter em atenção se o manual é muito ou pouco ambicioso e se a proposta e a distribuição que está a fazer é ou não exequível, na nossa realidade aqui. E creio que, do meu ponto de vista, estes dois critérios são os mais importantes e sei que os colegas têm essa prática. Depois no final, só me resta acatar a escolha dos colegas e propor no Conselho pedagógico para ser aprovado.

Entrevistador: 3. Os alunos começam um novo ciclo de estudos, onde a exigência tem de aumentar, mas o sucesso escolar tem de estar assegurado. Considera que no seu departamento é este o “mote” que está presente aquando da avaliação dos manuais pela equipa de docentes, por si constituída?

Entrevistado (coordenador): Sim, digamos que em regra sim. Embora, também, tenha que reconhecer que há fatores externos, que podem influenciar. Dou-lhe um exemplo. A presença ou não da editora do manual; se pode ou não vir alguém à escola esclarecer; fazer formação como já aconteceu! Mas, realmente, dos anos em que eu sou coordenador, portanto, nunca houve um manual a ser selecionado por esse fator que estou a dizer. Claro que, se houver um manual para qualquer ano, que referencie as zonas geograficamente mais afastadas, e se os colegas virem que pedagogicamente é o mais adequado, pois será esse o manual a ser escolhido. Nunca desejamos outro critério além do critério pedagógico, mas se pudermos juntar outro critério, como diz o povo é “juntar o útil ao agradável”.

Entrevistador: Chegamos ao 3º objetivo e, aqui, colocar-lhe-ei duas questões.

Entrevistador: 1. Como está organizado o trabalho do coordenador de departamento curricular e qual a sua relevância para a dinâmica da instituição escolar?

Entrevistado (coordenador): A organização do trabalho do coordenador, portanto é a gestão que o faz. Eu faço o meu horário de coordenação. Como é do conhecimento coletivo este cargo de gestão intermédia não tem horas do crédito letivo atribuídas e logo aí, também, limita um pouco. A gestão, e bem na minha perspetiva, e posso, também, dizer que na perspetiva dos outros coordenadores que têm assento no Conselho pedagógico - e lá discutem-se estas coisas -, acha por bem colocar duas ou três horas da componente não letiva para fazermos o nosso trabalho.

Relativamente à segunda parte da pergunta, realmente os órgãos de gestão intermédia são sobretudo, os coordenadores de departamento. O Conselho geral é o órgão político e isso é uma coisa à parte! Mas o que eu posso dizer é que - o que seria da gestão se os departamentos não funcionassem e não executassem as diretrizes emanadas do conselho pedagógico e especificamente da gestão? E creio que, dentro desta perspetiva a escola só ganha em que haja uma boa comunicação ou articulação entre estas duas estruturas de gestão, quer o Órgão de gestão da escola quer a gestão do departamento curricular.

Entrevistador: 2. O coordenador deve ter um conhecimento profundo da realidade da escola e do mundo que o cerca e não perder de vista o que é essencial em termos

educacionais. Na sua opinião, o coordenador de departamento deve ser um interveniente ativo na escola ou simplesmente deve delegar funções noutros professores?

Entrevistado (coordenador): Vamos por partes! Não é imperativo que o coordenador tenha um conhecimento aprofundado da realidade em que a escola está implementada. Agora, se tiver, eu acho que isso é uma mais-valia! Nós criticamos muito os nossos governantes, a nível central, que não conhecem a realidade, mas eu tenho que reconhecer que, o facto de estar aqui há alguns anos e de conhecer bem a realidade e de participar, também, ativamente, em termos cívicos em atividades fora da escola, ajuda muito a minha função de coordenador. Certo? Agora, o que realmente temos que priorizar e muito bem, como a pergunta referia, é em termos educacionais e pedagógicos, que é para isso que os departamentos existem.

Relativamente à segunda parte, que era portanto... (pensou)...ah! O coordenador de departamento curricular pode e deve delegar funções, umas previstas na lei - como foi o caso aqui -, aqui alguns anos, da avaliação, em que tínhamos que nomear depois os outros colegas que cumprindo os requisitos podiam ser nomeados relatores. E temos aqui um exemplo, na questão que estamos a abordar, na adoção dos manuais, que é uma competência específica do coordenador, que nomeia as equipas por ciclo e por grupo de recrutamento, para analisar os manuais. Como já referi, o coordenador apenas apresenta o manual selecionado ao Conselho pedagógico para ser ratificado.

Entrevistador: Chegamos ao 4º objetivo e, aqui, colocar-lhe-ei duas questões.

Entrevistador: 1. A escola é uma microssociedade que está em constante mudança. Nessa linha de pensamento, esta instituição de ensino tem um Projeto Educativo que reflete as ações pedagógicas e que deve servir para REFLETIR sobre a realidade e não REPRODUZIR conceitos. Concorda com a afirmação? Justifique.

Entrevistado (coordenador): Sim concordo, embora também acho que é necessário fazer a tal convergência nacional. O Plano de atividades e o Projeto educativo têm que, primeiro plasmar as diretrizes nacionais e depois dentro das possibilidades adequar essas normas, essas diretrizes à realidade da escola. E é isso que é prática corrente neste agrupamento de escolas e esta pergunta até é muito pertinente, porque o nosso Projeto educativo termina a sua vigência este ano letivo. E no início do próximo ano letivo temos que o reformular, refazê-lo para um novo período de três anos. Mas como estava a dizer, realmente, o que é mais importante é tentar adaptar o Projeto educativo à realidade da escola, nunca ultrapassando as normas e a legislação nacional.

Entrevistador: 2. “Coordenar” exige parceria e estímulo incessante na formação contínua e a constante construção de novos horizontes, sem descurar o que é normativo. No

que respeita à escolha de manuais escolares, o papel do coordenador é o de supervisão ou de orientação dos professores relativamente ao que está legislado?

Entrevistado (coordenador): Aqui, creio que é mais de orientação! Aqui, não há supervisão, como já referi nas perguntas anteriores. O coordenador, no meu caso, tenho confiança plena nos docentes do departamento. E fornecidas aquelas informações gerais que vem do Ministério, todos os anos, e os prazos que é preciso observar, portanto, os colegas reúnem-se e selecionam o manual e o coordenador leva o manual ao Conselho pedagógico para ser aprovado. Portanto, creio que o papel é mais o de orientação, o de tirar alguma dúvida no preenchimento *online*. De resto, não há aqui supervisão! Porque, como já referi, confio plenamente nos colegas que estão a fazer esse trabalho.

Entrevistador: Chegamos ao 5º objetivo, o último e achei importante colocar-lhe duas questões.

Entrevistador: 1. Várias metáforas são construídas acerca do papel e da função do coordenador de departamento curricular na escola, dentre elas a de “bombeiro” (o responsável por apagar o fogo dos conflitos pedagógicos e desentendimentos), a de “Bombril” (mil e uma utilidades), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho do grupo de professores do departamento na prática quotidiana e do aproveitamento dos alunos). Concorda com esta afirmação? Justifique.

Entrevistado (coordenador): Concordo, digamos que a 30%! Uma vez que a função do coordenador, não pode ser reduzida a isso! Embora, por vezes, - felizmente não muitas! -, há a necessidade de falar com um colega ou corrigir alguma coisa. Aqui, na nossa escola têm que se desempenhar essas funções. Mas queria realçar que essa função, nem de longe nem de perto, é aquela que o coordenador deve assumir. Nem é a principal! Como em qualquer outra função, é necessário desempenhar digamos essas ... isso que o colega chama de “metáforas”. É verdade que temos que fazer isso, mas quero realçar, que isso é uma coisa mínima, residual. A função do coordenador está na coordenação, no motivar os colegas, no apoiar os colegas e também por causa da profissão temos que “apagar alguns incêndios”. Mas isso, também, faz parte da vida!

Mas queria realçar, de novo, que a função principal não é essa! E não é isso que acontece aqui no agrupamento.

Entrevistador: 2. Promover a reflexão, a significação da trajetória histórica em que vivemos, numa contextualização social, na qual a escola está inserida é, hoje, uma atribuição importante. Considera que, hoje a escola, ao escolher os manuais escolares de português de

5º ano, tem de ter em conta o seu papel social ou somente o conhecimento e as várias formas pedagógicas para o adquirir?

Entrevistado (coordenador): Não, como já referi numa das perguntas acima, o que nós temos que analisar em primeiro lugar é, realmente, o cumprimento dos programas. Se o manual traz todo o programa e se apresenta os conteúdos de forma pedagógica. Claro, como também já referi, o ideal era “juntar o útil ao agradável”, se o manual conseguir cumprir esses requisitos! Depois é preciso ver se o manual tem em conta alguma especificidade do meio circundante à escola. Como também já referi, não é muito fácil, uma vez que os manuais são formatados com uma matriz nacional e normalmente nós sabemos que o parâmetro que subjaz a essa elaboração não é o interior, o local onde nos situamos, mas sim os grandes centros. Logo, por aí, à partida, não encaixarem aqui no nosso meio social. Temos, realmente, e eu falo até mais agora, embora a pergunta se refira ao 5º ano, eu tenho, sobretudo, selecionado manuais do ensino secundário e noto que nos últimos anos já há uma preocupação acrescida nesse ponto. Mas, como lhe digo, aqui é sempre mais difícil porque, a norma, portanto, a ideia que norteia é, realmente, o litoral e não o interior. Mas queria referir que a preocupação fundamental é se o programa, perdão, se o manual cumpre o programa e se o apresenta de forma pedagógica e facilitadora das aprendizagens dos alunos.

(Anexo 2)

Entrevista transcrita:

Guião da entrevista

Entrevistada: Professora do departamento curricular de línguas - (P02)

Data: maio de 2017

Local: Agrupamento de escolas situado no distrito de Bragança.

Tema: “O papel do coordenador de departamento na escolha de manuais escolares de português de 5º. Ano: um estudo de caso”.

Validar a entrevista

Foi feita a motivação, conversa informal, depois de ter sido pedido ao Diretor da escola o consentimento para a realização do estudo no seio do Agrupamento, mais concretamente, na escola sede. Depois de conferida a autorização, falei com a docente do departamento curricular de línguas e a mesma deu a sua autorização para a realização da entrevista e a respetiva prossecução do estudo.

Motivação da entrevistada

Entrevistador: Agradeço, desde já, a sua disponibilidade para colaborar neste estudo que será motivo para a realização da minha dissertação de mestrado, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). Autoriza a gravação da entrevista, para futura transcrição.

Entrevistada (professora): Sim.

Apresentação do problema em estudo e a sua relevância

Entrevistador: Passo, então, a apresentar o problema de estudo e a sua relevância. O tema é O papel do coordenador de departamento na escolha de manuais escolares de português de 5º. Ano: um estudo de caso. Escolhi esta escola, porque além de trabalhar na mesma e conhecer a realidade de outras escolas, quero ter uma perceção realista do tema da dissertação, assente em opiniões credíveis, nomeadamente a sua, enquanto professora do departamento curricular de línguas desta escola e membro da equipa de adoção de manuais escolares.

Recolha de dados académicos

Caraterizar a experiência profissional

Entrevistador: Qual é a sua formação académica de base?

Entrevistada (professora): Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Franceses, ramo educacional.

Entrevistador: Possui outra formação suplementar? Em que área?

Entrevistada (professora): Não.

Entrevistador: Qual é o seu grupo de recrutamento?

Entrevistada (professora): Neste momento é o 300.

Entrevistador: Quantos anos tem de serviço?

Entrevistada (professora): Vinte e quatro anos a completar em dezembro!

Entrevistador: Há quantos anos trabalha nesta escola?

Entrevistada (professora): Doze anos.

Entrevistador: Nesta escola, já alguma vez colaborou na escolha de manuais escolares, cujo coordenador de departamento tenha sido o atual? Justifique.

Entrevistada (professora): Pelo menos durante dois anos trabalhei com o coordenador como colega.

Entrevistador: Já exerceu cargos de liderança na escola ao longo da sua carreira? Em caso afirmativo, quais?

Entrevistada (professora): Se a coordenação do Plano Nacional de Leitura for considerado como cargo, sim. E é só isso! Direção de turma não conta, pois não? (terminou a sua resposta desta forma)

Entrevistador: Quais são os grupos de recrutamento que compõem o departamento curricular?

Entrevistada (professora): Três ou quatro (risos). Ai que vergonha! (risos) São para aí quatro: o 300, 320, 330. Os de segundo ciclo não sei!

Entrevistador: Quantos docentes integram o departamento?

Entrevistada (professora): Sei os nomes, mas não sei quantos são.

A entrevista tem um papel fundamental nesta dissertação e como tal foi necessário definir objetivos. Os cinco objetivos são os seguintes: **1.** Investigar o papel do coordenador de departamento curricular através da revisão da literatura da legislação em vigor; **2.** Analisar o papel e as funções do coordenador de departamento curricular, na perspetiva dos diplomas legais, no que respeita à escolha de manuais escolares; **3.** Conhecer o contexto escolar e a forma de trabalhar de um coordenador de departamento curricular numa escola do distrito de Bragança; **4.** Inferir se os coordenadores de departamento conseguem dinamizar os restantes professores para o alcance dos objetivos educativos propostos no Projeto Educativo; **5.** Relacionar as funções exercidas com os parâmetros afetos à liderança e mediação.

Entrevistador: Chegamos ao 1º objetivo e, aqui, colocar-lhe-ei duas questões.

Entrevistador: 1. Quais são as atribuições do coordenador de departamento curricular de línguas consignados na legislação em vigor?

Entrevistada (professora): Reunir mensalmente com os professores do departamento; prestar apoio – ai, como é que se chama? -, podemos partilhar quando houver dúvidas (risos). Não sei assim mais de cor! (risos) Que vergonha! (risos)

Entrevistador: 2. Quais são os desafios da coordenação do departamento de línguas nesta escola?

Entrevistada (professora): Não, não nunca perguntei. Deve ter, mas não sei, não!

Entrevistador: Chegamos ao 2º objetivo e, aqui, colocar-lhe-ei três questões.

Entrevistador: 1. Dentre as atribuições do coordenador de departamento curricular, como coordenador destacaria alguma que esteja intimamente ligada à temática da escolha dos manuais escolares? Qual? Justifique.

Entrevistada (professora): O coordenador em princípio faz as equipas, não é? Mas da minha experiência pessoal, não esteve connosco. Pelo menos nunca me recorda! É nesse sentido que vai a pergunta! É-nos dada aquela folha que nós preenchemos e depois é entregue.

Eu partilhar com ele, porque é que fiz uma determinada escolha, não nunca fiz isso!

Entrevistador: 2. Além destas metáforas, outras aparecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerir “os currícula” na escola. Tendo em conta a afirmação, como define o seu papel de coordenador na escolha dos manuais de português de 5º ano nesta escola?

Entrevistada (professora): Como definir, como? Não estou a perceber! (o entrevistador formular a pergunta de novo) Nós fomos nomeados em equipas. Mandou-nos procurar os livros na biblioteca. Explicou-nos como é que chegaram lá, como é que tínhamos que fazer e íamos com a equipa escolher os manuais. Mas, não estive ao pé de nós. Penso que também não tinha que estar! Ele também tem que escolher os manuais de outros anos. É simultaneamente avaliador de manuais.

Entrevistador: 3. Os alunos de 5º ano começam um novo ciclo de estudos, onde a exigência tem de aumentar, mas o sucesso escolar tem de estar assegurado. Considera que no seu departamento é este o “mote” que está presente aquando da avaliação dos manuais pela equipa de docentes, por si constituída?

Entrevistada (professora): Acho que ninguém tem em consideração se o grau de exigência aumentou. Dão-nos os manuais para a mão e nós olhamos mais para a apresentação, não é? Da minha experiência, não estamos a pensar que é um aluno que vem do quarto para o quinto ano de escolaridade, até porque nem temos tempo para fazer esta reflexão. O tempo que temos não dá para fazer esse tipo de reflexão! A gente vê a apresentação, vê o peso, vê o tamanho dos textos, o vocabulário, a atualidade dos documentos, mas da minha experiência, não estamos muito tempo a pensar que é um aluno que vem do quarto para o quinto ano.

Se calhar ao escolher, pelo facto do texto ser pequeno ou de fácil perceção, pensamos um bocadinho nisso, mas não temos isso como parâmetro. Penso eu!

Entrevistador: Chegamos ao 3º objetivo e, aqui, colocar-lhe-ei duas questões.

Entrevistador: 1. Como está organizado o trabalho do coordenador de departamento curricular e qual a sua relevância para a dinâmica da instituição escolar?

Entrevistada (professora): Como está organizada, como?! Não estou a perceber!

Eu como nunca fui coordenadora de departamento curricular, e sinceramente, estamos tão ocupados, que nem me questiono muito sobre isso! Mas da maneira como ele está a fazer, está bem! Eu pessoalmente, eu não faria melhor! Para já, porque “mete” muita informática e para mim, eu acho que ele está a fazer bem. Já estiveram aqui outros colegas como coordenadores e da maneira como está a ser feito, agora, está bem! Se calhar melhor, não sei. (risos) Eu pessoalmente não faria melhor!

Entrevistador: 2. O coordenador deve ter um conhecimento profundo da realidade da escola e do mundo que o cerca e não perder de vista o que é essencial em termos educacionais. Na sua opinião, o coordenador de departamento deve ser um interveniente ativo na escola ou simplesmente deve delegar funções noutros professores?

Entrevistada (professora): Mas ele é um interveniente ativo, mas também tem de delegar noutros colegas, porque sozinho não pode fazer tudo, não é? Penso eu.

Entrevistador: Chegamos ao 4º objetivo e, aqui, colocar-lhe-ei duas questões.

Entrevistador: 1. A escola é uma microssociedade que está em constante mudança. Nessa linha de pensamento, esta instituição de ensino tem um Projeto Educativo que reflete as ações pedagógicas e que deve servir para REFLETIR sobre a realidade e não REPRODUZIR conceitos. Concorda com a afirmação? Justifique.

Entrevistada (professora): Sim deve refletir sobre a realidade e não reproduzir conceitos, mas às vezes não temos muita margem para fazer alterações a isto, não é!? Mesmo que a gente queira, às vezes não dá tempo para fazer muito mais. Nós, às vezes, temos que fazer de administrativos. Por isso, mesmo quando reflete que não está bem, mas às vezes tem que seguir a linha que seguem os outros que é fazer cumprir, quase, calendário e não dá tempo para muito mais.

Entrevistador: 2. “Coordenar” exige parceria e estímulo incessante na formação contínua e a constante construção de novos horizontes, sem descurar o que é normativo. No que respeita à escolha de manuais escolares, o papel do coordenador é o de supervisão ou de orientação dos professores relativamente ao que está legislado?

Entrevistada (professora): É assim! Eu não digo que a supervisão não seja feita, mas numa primeira fase é a orientação. Sim, porque é dito que já chegou à escola a legislação sobre a adoção de manuais, mas se depois há supervisão, eu nunca vi! Mas eu acredito que haja! Acredito que ela é feita. Mas o primeiro papel é orientar, relativamente ao que está legislado. É-nos dito que é preciso preencher aqueles papéis e que é para cumprir os prazos. A supervisão acredito que é feita pelo coordenador. Agora, eu não vou ver os dias em que em princípio é efetuada.

Entrevistador: Chegamos ao 5º objetivo, o último e achei importante colocar-lhe duas questões.

Entrevistador: 1. Várias metáforas são construídas acerca do papel e da função do coordenador de departamento curricular na escola, dentre elas a de “bombeiro” (o responsável por apagar o fogo dos conflitos pedagógicos e desentendimentos), a de

“Bombril” (mil e uma utilidades), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho do grupo de professores do departamento na prática quotidiana e do aproveitamento dos alunos). Concorda com esta afirmação? Justifique.

Entrevistada (professora): Completamente, completamente! E no que me toca, eu já tive, (pensou) já passei por situações destas, em que realmente, o coordenador foi o mediador de desentendimentos, sim! Foi o Bombril, entre aspas, porque quando preciso de algum conselho, questiono-o. E foi salvador da escola, de novo entre aspas, isso sim, claramente! É obrigado a isso.

Entrevistador: 2. Promover a reflexão, a significação da trajetória histórica em que vivemos, numa contextualização social, na qual a escola está inserida é, hoje, uma atribuição importante. Considera que, hoje a escola, ao escolher os manuais escolares de português de 5º ano, tem de ter em conta o seu papel social ou somente o conhecimento e as várias formas pedagógicas para o adquirir?

Entrevistada (professora): Se calhar estão as duas muito interligadas. Tem que ter um bocadinho das duas, acho que sim.

(Anexo 2)

Entrevista transcrita:

Guião da entrevista

Entrevistado: Professor do departamento curricular de línguas - (P03)

Data: maio de 2017

Local: Agrupamento de escolas situado no distrito de Bragança.

Tema: “O papel do coordenador de departamento na escolha de manuais escolares de português de 5º. Ano: um estudo de caso”.

Validar a entrevista

Foi feita a motivação, conversa informal, depois de ter sido pedido ao Diretor da escola o consentimento para a realização do estudo no seio do Agrupamento, mais concretamente, na escola sede. Depois de conferida a autorização, falei com a docente do departamento curricular de línguas e a mesma deu a sua autorização para a realização da entrevista e a respetiva prossecução do estudo.

Motivação do entrevistado

Entrevistador: Agradeço, desde já, a sua disponibilidade para colaborar neste estudo que será motivo para a realização da minha dissertação de mestrado, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). Autoriza a gravação da entrevista, para futura transcrição.

Entrevistado (professor): Sim, com certeza.

Apresentação do problema em estudo e a sua relevância

Entrevistador: Passo, então, a apresentar o problema de estudo e a sua relevância. O tema é O papel do coordenador de departamento na escolha de manuais escolares de português de 5º. Ano: um estudo de caso. Escolhi esta escola, porque além de trabalhar na mesma e conhecer a realidade de outras escolas, quero ter uma perceção realista do tema da dissertação, assente em opiniões credíveis, nomeadamente a sua, enquanto professora do departamento curricular de línguas desta escola e membro da equipa de adoção de manuais escolares.

Recolha de dados académicos

Caraterizar a experiência profissional

Entrevistador: Qual é a sua formação académica de base?

Entrevistado (professor): Licenciatura em Ensino, variante de Português/Francês.

Entrevistador: Possui outra formação suplementar? Em que área?

Entrevistado (professor): Frequentei o curso de Mestrado na UTAD, em Literatura Infantojuvenil, o qual nunca cheguei a concluir.

Entrevistador: Qual é o seu grupo de recrutamento?

Entrevistado (professor): O meu grupo de recrutamento é o 210 (Português/Francês).

Entrevistador: Quantos anos tem de serviço?

Entrevistado (professor): Vinte e oito.

Entrevistador: Há quantos anos trabalha nesta escola?

Entrevistada (professor): Vinte e seis.

Entrevistador: Nesta escola, já alguma vez colaborou na escolha de manuais escolares, cujo coordenador de departamento tenha sido o atual? Justifique.

Entrevistado (professor): Sim. Sistemáticamente, todos os anos em que há escolha de manuais estive envolvido neste processo da adoção de manuais escolares.

Entrevistador: Já exerceu cargos de liderança na escola ao longo da sua carreira? Em caso afirmativo, quais?

Entrevistado (professor): Sim. Coordenador de departamento e coordenador de Plano Nacional de Leitura.

Entrevistador: Quais são os grupos de recrutamento que compõem o departamento curricular?

Entrevistado (professor): Português/francês que é o grupo 210, depois há o grupo 300, 320 e 330. Atualmente, o grupo 320 foi extinto e foi integrado no grupo 300.

Entrevistador: Quantos docentes integram o departamento?

Entrevistado (professor): Neste momento somo à volta de dez ou onze, salvo erro!

A entrevista tem um papel fundamental nesta dissertação e como tal foi necessário definir objetivos. Os cinco objetivos são os seguintes: **1.** Investigar o papel do coordenador de

departamento curricular através da revisão da literatura da legislação em vigor; **2.** Analisar o papel e as funções do coordenador de departamento curricular, na perspetiva dos diplomas legais, no que respeita à escolha de manuais escolares; **3.** Conhecer o contexto escolar e a forma de trabalhar de um coordenador de departamento curricular numa escola do distrito de Bragança; **4.** Inferir se os coordenadores de departamento conseguem dinamizar os restantes professores para o alcance dos objetivos educativos propostos no Projeto Educativo; **5.** Relacionar as funções exercidas com os parâmetros afetos à liderança e mediação.

Entrevistador: Chegamos ao 1º objetivo e, aqui, colocar-lhe-ei duas questões.

Entrevistador: 1. Quais são as atribuições do coordenador de departamento curricular de línguas consignados na legislação em vigor?

Entrevistado (professor): Eu penso que as atribuições do coordenador de departamento curricular de línguas, tal como todos os outros coordenadores de departamentos, devem ter uma participação ativa, essencialmente, na seleção e escolha de manuais escolares. Portanto, deveriam ter uma participação, ainda, mais ativa do que aquilo que têm neste momento. Além da transmissão de informações deveriam estar presentes na análise e seleção de manuais escolares para cada ano de escolaridade que entra em vigor.

Entrevistador: 2. Quais são os desafios da coordenação do departamento de línguas nesta escola?

Entrevistado (professor): Os desafios da coordenação do departamento de línguas nesta escola, presumivelmente, como em quase todas as outras escolas, será o de ter uma participação mais informativa, isto é transmitir as informações emanadas do Conselho pedagógico e essencialmente, na análise, no registo das folhas, dos documentos da análise de seleção dos manuais, em que ele, na minha opinião, tem uma participação mais passiva, isto é: limitando-se a transmitir as informações.

Entrevistador: Chegamos ao 2º objetivo e, aqui, colocar-lhe-ei três questões.

Entrevistador: 1. Dentre as atribuições do coordenador de departamento curricular, como coordenador destacaria alguma que esteja intimamente ligada à temática da escolha dos manuais escolares? Qual? Justifique.

Entrevistado (professor): Bem... (pensou) O coordenador, o próprio cargo indica, ele coordena o departamento curricular! É o representante de departamento e aquando da análise e seleção dos manuais escolares, ele está sempre presente, embora, como já o referi anteriormente, tenha uma participação um tanto ou quanto passiva. Neste aspeto será ativa, na escolha dos manuais do próprio grupo que ele representa, mas está sempre presente! Deveria ter uma participação mais ativa, em todos os grupos disciplinares pertencentes ao departamento. Ele devia estar presente na análise e na seleção de todos os manuais escolares.

Entrevistador: 2. Além destas metáforas, outras aparecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerir “os curricula” na escola. Tendo em conta a afirmação, como define o seu papel de coordenador na escolha dos manuais de português de 5º ano nesta escola?

Entrevistado (professor): O coordenador...porque é só um grupo curricular diferente, embora seja do departamento, o papel dele na seleção dos manuais de 5º. Ano foi uma participação muito passiva. Essencialmente resumiu-se à transmissão das informações. Não deixa de ter um papel relevante, nas informações que presta a todos os professores que vão selecionar, analisar e adotar o manual escolar. Essencialmente referindo os aspetos mais importantes. Isto é, de acordo, com a necessidade e os anseios dos nossos alunos, as características dos nossos alunos, as características da escola e do meio envolvente em que está inserida.

Entrevistador: 3. Os alunos de 5º ano começam um novo ciclo de estudos, onde a exigência tem de aumentar, mas o sucesso escolar tem de estar assegurado. Considera que no seu departamento é este o “mote” que está presente aquando da avaliação dos manuais pela equipa de docentes, por si constituída?

Entrevistado (professor): Ora bem! Isto é uma questão, realmente, muito pertinente, uma vez que todos os manuais de português são manuais já certificados pelas instituições de ensino superior. Nós temos pouca margem de manobra neste processo da adoção dos manuais. Cingimo-nos a pormenores, os quais levam a adotar este ou outro manual escolar. Realmente, como já referi, todos os manuais são certificados, nós referimo-nos essencialmente a pormenores que nós achamos sejam os melhores para a adoção do manual escolar para o nosso meio, para a escola onde está envolvido.

Entrevistador: Chegamos ao 3º objetivo e, aqui, colocar-lhe-ei duas questões.

Entrevistador: 1. Como está organizado o trabalho do coordenador de departamento curricular e qual a sua relevância para a dinâmica da instituição escolar?

Entrevistado (professor): A coordenação pertence a uma estrutura intermédia, de um órgão intermédio de gestão e de orientação. O papel do coordenador deve ter e tem um papel ativo, porque é o líder da equipa que transmite as informações, não é? Está presente em todo este processo, mas deveria ter, na minha opinião, um papel mais relevante. Isto é, uma participação muito mais ativa, não só na transmissão de todas as informações emanadas, quer seja do Conselho pedagógico, uma das estruturas cimeiras da escola, mas também das estruturas intermédias, isto é estar presente em todos os grupos disciplinares onde a escolha dos manuais se faz nesse próprio ano.

Entrevistador: 2. O coordenador deve ter um conhecimento profundo da realidade da escola e do mundo que o cerca e não perder de vista o que é essencial em termos educacionais. Na sua opinião, o coordenador de departamento deve ser um interveniente ativo na escola ou simplesmente deve delegar funções noutros professores?

Entrevistado (professor): Na minha opinião, deve ser um interveniente ativo na escola. Mas não renegando, o determinar de funções noutros membros. Essencialmente, deve ter um papel muito ativo, mas atribuindo funções suplementares a outros membros da sua total confiança.

Entrevistador: Chegamos ao 4º objetivo e, aqui, colocar-lhe-ei duas questões.

Entrevistador: 1. A escola é uma microssociedade que está em constante mudança. Nessa linha de pensamento, esta instituição de ensino tem um Projeto Educativo que reflete as ações pedagógicas e que deve servir para REFLETIR sobre a realidade e não REPRODUZIR conceitos. Concorda com a afirmação? Justifique.

Entrevistado (professor): Isto é uma afirmação ambígua! Há aspetos em que concordo e há aspetos em que discordo, porque, na minha opinião, parte do currículo de cada escola devia cingir-se à realidade do meio envolvente, à zona em que está inserida, às necessidades e anseios dos alunos, tendo sempre em conta o currículo nacional, como o conceito e o objeto orientador de todo o processo-aprendizagem dos nossos alunos.

Entrevistador: 2. “Coordenar” exige parceria e estímulo incessante na formação continua e a constante construção de novos horizontes, sem descurar o que é normativo. No que respeita à escolha de manuais escolares, o papel do coordenador é o de supervisão ou de orientação dos professores relativamente ao que está legislado?

Entrevistado (professor): Na minha opinião, parece-me que é mais um papel de orientação, não tanto de supervisão, porque ele não está presente em todas as equipas que selecionam, que adotam, que analisam os manuais escolares. Tem um papel mais de orientação e não tanto de supervisão, embora a supervisão seja um produto final do papel do coordenador.

Entrevistador: Chegamos ao 5º objetivo, o último e achei importante colocar-lhe duas questões.

Entrevistador: 1. Várias metáforas são construídas acerca do papel e da função do coordenador de departamento curricular na escola, dentre elas a de “bombeiro” (o responsável por apagar o fogo dos conflitos pedagógicos e desentendimentos), a de “Bombril” (mil e uma utilidades), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho do grupo de professores do departamento na prática quotidiana e do aproveitamento dos alunos). Concorda com esta afirmação? Justifique.

Entrevistado (professor): Ora bem! Esta é outra questão ambígua. Ele como representante do grupo ou da coordenação deve ser o responsável máximo, mas também não deve descuidar o papel de todos os membros do departamento curricular. Neste momento, não me parece que tenha que ter o papel de “bombeiro”, isto é, de apagar fogos. Mas, essencialmente, de preveni-los! Ora, lá estou eu, também, a utilizar uma metáfora. A prevenção, aqui, dos incêndios será preparar os professores em todos os campos e aspetos para que ninguém descure os objetivos e os conteúdos que fazem parte do programa de cada disciplina que constituem o departamento.

Entrevistador: 2. Promover a reflexão, a significação da trajetória histórica em que vivemos, numa contextualização social, na qual a escola está inserida é, hoje, uma atribuição importante. Considera que, hoje a escola, ao escolher os manuais escolares de português de 5º ano, tem de ter em conta o seu papel social ou somente o conhecimento e as várias formas pedagógicas para o adquirir?

Entrevistado (professor): Um bom manual, na minha opinião, deve conter todas essas áreas. Ter um papel social, porque nós temos vários textos que orientam os alunos para terem um papel social; terem uma aprendizagem de convivência em sociedade, além de todos os conteúdos do domínio cognitivo. Mas, também, os manuais devem conter aspetos do domínio comportamental do saber - ser e saber - estar.

(Anexo 3)

Grelha utilizada para avaliação e adoção de manuais escolares certificados

Na apreciação dos manuais escolares, a análise deve ser realizada de acordo com os critérios de apreciação constantes no Anexo 1, os quais diferem consoante se trate de manuais escolares certificados ou de manuais escolares não certificados, disponibilizado no "Sistema de Informação de Manuais Escolares/Módulo de Apreciação, Seleção e Adoção de Manuais Escolares":

Os docentes fazem uma apreciação das **duas componentes de análise globais**. Para atribuir uma menção qualitativa a cada componente global e deverão ser tidas em consideração as respetivas **componentes específicas**.

Consideram-se componentes de análise globais **“Organização e Método”** e **“Informação e Comunicação”**, sendo estas subdivididas nas componentes de análise específicas discriminadas em cada um dos dois itens.

1. Organização e Método

- 1.1. Apresenta uma organização coerente e funcional;
- 1.2. Apresenta uma organização adequada aos alunos;
- 1.3. Explicita etapas essenciais para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades;
- 1.4. Motiva para o conhecimento;
- 1.5. Contempla sugestões de atividades de carácter prático/experimental;
- 1.6. Estimula a autonomia e o sentido crítico.

2. Informação e Comunicação

- 2.1. Respeita os programas, metas curriculares e orientações da tutela;

2.2. Tendo em conta as orientações curriculares:

- Veicula conhecimento correto;

- Veicula conhecimento relevante;

2.3. Apresenta uma organização gráfica ⁽¹⁾ que facilita o seu uso;

2.4. Apresenta ilustrações ⁽²⁾ corretas, necessárias e adequadas aos conteúdos e às atividades propostas.

⁽¹⁾ Carateres tipográficos, cores, destaques, espaços, títulos, subtítulos, etc.

⁽²⁾ Fotografias, desenhos, gravuras, mapas, gráficos, esquemas, etc.

A análise de cada uma das componentes deve ser traduzida numa menção qualitativa de **Muito Bom, Bom, Suficiente** ou **Insuficiente**.

(Anexo 4)

Manuais escolares não certificados

Os docentes fazem apenas uma apreciação de cada uma das **componentes de análise específicas**, atribuindo-lhes menções qualitativas. Com base nesta apreciação, os docentes atribuem uma menção qualitativa a cada uma das **três componentes de análise globais**.

Consideram-se componentes de análise globais **“Organização e Método”**, **“Informação e Comunicação”** e **“Caraterísticas Materiais”**, sendo estas subdivididas nas componentes de análise específicas discriminadas em cada um dos três itens.

1. Organização e Método

- 1.1. Apresenta uma organização coerente e funcional;
- 1.2. Apresenta uma organização adequada aos alunos;
- 1.3. Explicita etapas essenciais para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades;
- 1.4. Motiva para o conhecimento;
- 1.5. Contempla sugestões de atividades de carácter prático/experimental;
- 1.6. Estimula a autonomia e o sentido crítico.

2. Informação e Comunicação

- 2.1. Respeita os programas, metas curriculares e orientações da tutela;
- 2.2. Tendo em conta as orientações curriculares:

- Veicula conhecimento correto;

- Veicula conhecimento relevante;

2.3. Apresenta uma organização gráfica ⁽¹⁾ que facilita o seu uso;

2.4. Apresenta ilustrações ⁽²⁾ corretas, necessárias e adequadas aos conteúdos e às atividades propostas.

⁽¹⁾ Carateres tipográficos, cores, destaques, espaços, títulos, subtítulos, etc.

⁽²⁾ Fotografias, desenhos, gravuras, mapas, gráficos, esquemas, etc.

3. Caraterísticas Materiais

3.1. Apresenta robustez suficiente para resistir à normal utilização;

3.2. O formato, as dimensões e o peso do manual (ou de cada um dos seus volumes) são adequados ao nível etário do aluno;

3.3. Permite a reutilização.*

* Com a exceção dos manuais escolares destinados aos 1.º a 4.º anos de escolaridade e dos manuais escolares de Língua Estrangeira dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico.

A análise de cada uma das componentes deve ser traduzida numa menção qualitativa de **Muito Bom, Bom, Suficiente** ou **Insuficiente**.