

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**DISSERTAÇÃO FINAL DO CURSO DE**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

**ESTUDO EXPLORATÓRIO DO**

**PROCESSO COMUNICACIONAL**

**NUMA**

**ESCOLA SECUNDÁRIA**

“Esta dissertação não inclui quaisquer críticas ou sugestões feitas pelo júri.”

**Évora, Setembro de 2002**

*Luis Filipe Pina Mendes*

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**DISSERTAÇÃO FINAL DO CURSO DE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

**ESTUDO EXPLORATÓRIO DO  
PROCESSO COMUNICACIONAL  
NUMA  
ESCOLA SECUNDÁRIA**



132521

“Esta dissertação não inclui quaisquer críticas ou sugestões feitas pelo júri.”

**Évora, Setembro de 2002**

*Luis Filipe Pina Mendes*

**DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO DA  
UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO:  
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA.**

**ESTUDO EXPLORATÓRIO DO  
PROCESSO COMUNICACIONAL  
NUMA  
ESCOLA SECUNDÁRIA**

“É por isso necessário encontrar novas formas de relação no contexto escolar, que potenciem a mudança e a inovação, ou ainda a importância de um clima organizacional da escola que favoreça o trabalho em comum, o apoio mútuo” (Machado, 1997, p. 10).

**Évora, Setembro, de 2002**

*Luis Filipe Pina Mendes*

Orientadora: *Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Cuadrado Gordillo.*

## RESUMO

*Palavras chave: avaliação, comunicação, coordenação, desenvolvimento, gestão, instituição, posturas epistémicas, processo comunicacional, teorias da organização humana, supervisão.*

Ao longo da experiência adquirida, nomeadamente, com as diferentes concepções e problemática inerentes à implementação das reformas educativas que, nos últimos doze anos, têm assolado o ensino em Portugal, identificou-se, como um dos principais problemas subjacentes ao funcionamento da instituição escolar (senão o principal), a dificuldade que esta tem revelado em assegurar o seu próprio desenvolvimento e actualização.

Caso a escola viesse a desenvolver uma tal dinâmica de funcionamento interno poderia acompanhar (e, porque não, promover) o próprio desenvolvimento social, de uma sociedade que cada vez mais se caracteriza por uma rápida e contínua mudança<sup>1</sup> técnico-científica, mas uma lenta progressão social (holisticamente falando) para a generalidade dos seus indivíduos.

Foi no sentido de contribuir para a minimização deste problema, neste estudo assumido como uma finalidade, que, de forma modesta e indirecta, o presente estudo foi perspectivado.

Quer a diversificada experiência profissional própria quer a intensa pesquisa bibliográfica realizada, nomeadamente, durante a frequência da componente curricular do presente curso de Mestrado, forneceram importantes pistas sobre a

---

<sup>1</sup> Isto é facilmente confirmado pela necessidade de frequentes reformas e, também, pela ineficácia que a sua implementação, mesmo a curto prazo, repetidas vezes vem revelando.



possibilidade de um dos aspectos mais fortemente condicionantes da perseguição de tal finalidade, se constituir no modelo de Processo Comunicacional e respectivas características específicas, vigente na generalidade das escolas nacionais.

Neste sentido, admitindo a **hipótese** de uma significativa quota-parte de responsabilidade no problema, ser inerente ao modelo de Processo Comunicacional vigente no seio da instituição escolar, a presente investigação propôs-se identificar quais os principais modelos teóricos do referido processo, para, após a selecção do mais adequado à instituição em causa, encetar uma primeira aproximação do modelo teórico encontrado à situação real do diagnóstico do Processo Comunicacional, de âmbito profissional, vigente numa escola secundária<sup>1</sup>.

Para encetar tal desiderato, surgiu a necessidade de domínio de um corpo teórico vasto e diversificado, com principal incidência na actualização dos conhecimentos nas áreas da psicologia, sociologia e das metodologias de investigação em Ciências Sociais (parcialmente desenvolvida durante a frequência da componente curricular do presente Curso de Mestrado), que permitisse o desenvolvimento da investigação exploratória do diagnóstico do modelo de Processo Comunicacional vigente numa escola secundária específica.

Tratando-se de um estudo exploratório, visou-se, principalmente, testar a implementação de um corpo metodológico de investigação no âmbito considerado a fim de proceder à avaliação das respectivas características, potencialidades de limitações, por forma a que tal pudesse vir a constituir um apoio a outras investigações de natureza semelhante ou complementar.

Teoricamente é de admitir a existência de casos de escolas a funcionar segundo um modelo de Processo Comunicacional adequado ao contexto em que se

---

<sup>1</sup> Entenda-se Escola Secundária como escola que inclui curso Secundário podendo ou não fazê-lo em exclusivo.

inserir, no entanto, não só tal não deverá constituir a regra, como será de admitir que, só através de uma avaliação fundamentada e sistemática será possível a introdução de alterações futuras consequentes e, à custa destas, vir a alcançar um funcionamento da instituição escolar em geral, capaz de contribuir para a promoção da sua capacidade de autodesenvolvimento e para o desenvolvimento da sociedade.

A elaboração deste estudo envolveu uma **metodologia** que se pode sistematizar em quatro fases distintas e sequenciais, ainda que complementares:

- *1ª fase*. Atualização conceptual, de âmbito geral, em Ciências Sociais, nas disciplinas de Psicologia, Filosofia e Sociologia, nomeadamente, nas áreas do Desenvolvimento Pessoal, da Epistemologia e Ética, da Mudança Social e Dinâmica Organizacional, da Estatística aplicada e Avaliação e da Comunicação e Supervisão, e, de âmbito específico, ao nível dos conceitos, processos e inter-relações em que se desenvolve e contextualiza o Processo Comunicacional;
- *2ª fase*. Reflexão conceptual, processual e epistémica, que redundou na elaboração de uma síntese integradora, a qual, por sua vez, serviu de corpo teórico de sustentação da investigação desenvolvida;
- *3ª fase*. Operacionalização da investigação de campo através da definição da metodologia, da elaboração dos instrumentos, do domínio das técnicas e respectiva aplicação a uma situação concreta, com o propósito de permitir a aferição de alguns dos requisitos técnicos e metodológicos mais complexos (Estudo Prévio , anexo A) e de constituir uma formação experiencial que promo-

vesse o domínio das variáveis contextuais ligadas à investigação em causa;

- 4ª fase. Desenvolvimento da investigação de campo propriamente dita, envolvendo a aplicação da metodologia completa, a utilização dos recursos técnicos, dos instrumentos e das competências trabalhadas na fase anterior, com vista ao alcance dos objectivos gerais do estudo.

No âmbito do presente resumo, não serão especificadas as actualizações conceptuais desenvolvidas na primeira das referidas fases de elaboração da dissertação (sem, com isso, menosprezar a sua importância para a compreensão de todo o trabalho), apenas se salientam as ideias fundamentais desenvolvidas ao longo de cada uma das restantes três fases, também, por espelharem a própria **estrutura do trabalho** desenvolvido.

No que respeita à 2ª fase salientam-se as duas principais sínteses conceptuais elaboradas:

- Um processo comunicacional deverá ser, simultaneamente, completo, eticamente correcto e funcionalmente adequado ao contexto institucional em que se insere<sup>1</sup>, assim, define-se Processo Comunicacional como a integração de dois grupos consecutivos de ciclos comunicacionais completos (cada um integrando feedback): um primeiro, visando a preparação das condições adequadas ao desenvolvimento de uma verdadeira partilha de informações e

---

<sup>1</sup> Um processo com tais características poderá contribuir para a promoção de um clima de auto-desenvolvimento institucional da escola e, também, autodesenvolvimento pessoal e social dos seus intervenientes.

perspectivas; e, um segundo, de integração e processamento das adaptações e inovações necessárias à autoactualização e auto-desenvolvimento da instituição, assegurando o respeito e a colaboração entre todos os que a integram ou com ela se relacionam.

- As posturas epistémicas objectivista e subjectivista, quando aplicadas ao Processo Comunicacional e conjugadas com o poder da autoridade socialmente reconhecida, permitem a definição de um sistema de modelos epistémico-sociológicos, no âmbito dos quais o referido processo se pode desenvolver. Com base na categorização do Processo Comunicacional segundo estes modelos, será possível deduzir quais as principais dificuldades e limitações que o Processo encerra no relacionamento com os vários intervenientes individuais e colectivos que a instituição integra.

Como síntese dos modelos subjacentes ao Processo Comunicacional temos: O modelo Tecnocrático, como resultante da partilha de poder entre a razão e a autoridade socialmente instituída; o modelo Democrático, em que autoridade é concedida à maioria dos intervenientes, e, portanto, à maioria das opiniões subjectivas do conjunto dos intervenientes que integra; o modelo Fenomenológico, em que cada interveniente fundamenta, subjectivamente, as suas opções, sendo estas tacitamente aceites e respeitadas pelos outros intervenientes; e o modelo Relacional, em que se assume uma relação de compromisso entre a individualidade, a razão e a autoridade socialmente instituída, compromisso esse que é gerido em função da natureza específica de cada situação concreta, no respeito pela fundamenta-

ção racional e pela subjectividade dos vários intervenientes, por forma a assegurar a máxima eficácia respeitando todos e cada um dos intervenientes.

Na fase de operacionalização da investigação de campo, a 3<sup>a</sup> fase, devido à exiguidade de estudos realizados no âmbito do agora apresentado e à circunscrição dos poucos existentes ao domínio empresarial, encetou-se a realização de um estudo piloto<sup>1</sup>, em situação análoga à situação alvo, no âmbito do qual foi delineada a metodologia, ensaiadas estratégias, técnicas e instrumentos de recolha de dados, com particular relevo para o questionário<sup>2</sup>. Este estudo visou a realização de uma primeira aproximação à investigação prevista, devido à complexidade intrínseca que a mesma envolvia, nomeadamente, ao nível do questionário, e à ausência de estudos anteriores sobre a temática em causa.

Os dados recolhidos foram analisados, possibilitando a aferição prévia do estudo a desenvolver aos diversos níveis em que se iria colocar, e motivaram a introdução de melhorias, adaptações e complementos visando a investigação propriamente dita.

Este estudo preliminar saldou-se pelo ganho de experiência por parte do investigador no desenvolvimento da investigação no âmbito e contexto considerado, pelas alterações que motivou no questionário<sup>3</sup> e pela aferição que possibilitou do corpo teórico de fundamentação da investigação e da metodologia proposta.

---

<sup>1</sup> Uma sùmula do estudo referido é apresentada como Anexo A.

<sup>2</sup> O questionário utilizado foi o resultado de um trabalho sistemático de análise e aferição, realizado com a colaboração um reconhecido perito na área e profundo conhecedor do contexto escolar visado.

<sup>3</sup> Alterações efectuadas em relação ao questionário utilizado no estudo piloto. Ver o já referido Anexo A.

Por último, a fase de trabalho de campo propriamente dita (*4ª fase*) processou-se em duas etapas principais:

1ª - Recolha e análise de dados directos e indirectos sobre a situação

alvo e respectivo contexto: teve início com os contactos formais e a recolha de dados de caracterização inicial do contexto com vista à selecção da escola; a recolha de informações externas à reunião sobre as características gerais e de funcionamento da instituição com vista à selecção das situações alvo; seguiu-se a videogravação das reuniões de Departamento Curricular seleccionadas e a aplicação do questionário previamente produzido; concluiu-se com o processamento de toda a informação recolhida e sua interpretação à luz do corpo teórico de suporte da investigação, com vista à elaboração das conclusões possíveis e ao diagnóstico das limitações ou insuficiências existentes, nomeadamente a nível Metodológico.

2ª - Recolha e processamento de dados complementares dos anteriores

para esclarecimento e supressão das limitações e insuficiências antes diagnosticadas. Esta etapa baseou-se na análise dos dados institucionalmente produzidos e relacionados com o funcionamento institucional, complementada pela realização de entrevistas ao Presidente do Conselho Executivo e aos Presidentes/ Coordenadores das reuniões alvo. O cruzamento dos dados obtidos com base nos diferentes Métodos de recolha de dados, complementada pela interpretação e análise global de todos os dados deu lugar à síntese, discussão e conclusão do estudo realizado.

Por fim, podem referir-se como principais **conclusões** do estudo exploratório realizado:

- A validação (possível em estudos desta natureza) dos objectos alvo da investigação: a Escola e os Departamentos Curriculares, enquanto pertencentes à generalidades dos existentes na região;
- A validação da Metodologia de Investigação, dos Métodos e técnicas utilizados no desenvolvimento da investigação e dos instrumentos teórico-práticos a eles associados;
- A validação do corpo teórico subjacente à investigação realizada, nomeadamente, no que respeita aos modelos epistémico-sociológicos definidos e às componentes a considerar no estudo do Processo Comunicacional no contexto institucional em causa;
- A identificação e caracterização simplificada do Processo Comunicacional vigente no seio da Escola alvo, na perspectiva proposta pelo âmbito do corpo teórico do trabalho;
- O alcance da generalidade dos diversos tipos de objectivos visados numa dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica.

## AGRADECIMENTOS

Merecem o meu especial agradecimento a Professora Isabel Cuadrado, na qualidade de Orientadora da presente dissertação, por todo o apoio técnico-científico e pessoal que sempre disponibilizou e, também, pelo encorajamento e motivação que promoveu; o Professor António Neto, que foi muito além das suas competências no acompanhamento de todo o Curso e mesmo no desenvolvimento do trabalho, sempre com elevado grau profissionalismo e amizade; todos os professores do curso, todos os colegas, com relevo para a Susana Garcia e o Paulo Mendes, e todos os funcionários, pelos diversos tipos de apoio técnico e pessoal que me possibilitaram.

A título pessoal, por toda a motivação, encorajamento e carinho que me disponibilizaram, deixo um agradecimento muito especial para os meus filhos, pais, irmãos e restantes familiares, sem esquecer os amigos e colegas.

Ao nível da realização do trabalho de campo, quero formalmente agradecer toda a disponibilidade e colaboração prestadas pelos diversos intervenientes, com especial relevo para o Presidente do Conselho Executivo, para os Coordenadores de Departamento envolvidos e para todos os visionados ou colaboradores.

Por fim, agradeço a si, leitor, a atenção que entender dispensar ao trabalho realizado, quer através da leitura, quer através dos comentários, críticas, sugestões ou desenvolvimentos que entender elaborar sobre as ideias ou metodologia do estudo em causa.



## ÍNDICE GERAL

	pág.
ÍNDICE DE QUADROS .....	xvi
ÍNDICE DE FIGURAS .....	xviii
<b>CAPÍTULO I : INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
1.1 - ENQUADRAMENTO GERAL .....	2
1.1.1 - História e Circunscrição do Problema .....	2
1.1.2 - Estrutura do Trabalho .....	9
1.1.3 - Pertinência do Tema .....	12
1.1.4 - Objectivos e Pressupostos .....	16
1.1.5 - Metodologia .....	18
1.1.6 - Discussão e Conclusões.....	20
1.2 - REVISÃO CONCEPTUAL .....	23
1.2.1 - Processo Comunicacional .....	23
1.2.2 - Desenvolvimento Institucional .....	27
1.2.3 - Desenvolvimento Institucional e Processo Comunicacional..	31
1.2.4 - Supervisão .....	35
1.2.5 - Conceito de Avaliação .....	39
1.2.6 - Dimensões da Avaliação .....	51
<b>CAPÍTULO II : FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>56</b>
2.1 - POSTURA EPISTÉMICA .....	58
2.1.1 - Contextualização Histórica .....	58
2.1.2 - Análise dos Pressupostos Epistémicos .....	59
2.1.3 - Síntese .....	63
2.1.4 - Um Problema Remanescente .....	65
2.2 - PROCESSO COMUNICACIONAL .....	66
2.2.1 - Os Modelos na Literatura .....	66
2.2.2 - Ganhando Funcionalidade .....	69
2.3 - MATRIZ DA INVESTIGAÇÃO .....	88
2.3.1 - Posturas no <i>Processo Comunicacional</i> .....	88
2.3.2 - O Diagnóstico das Posturas Epistémicas .....	94

	pág.
<b>CAPÍTULO III : REVISÃO DA LITERATURA .....</b>	<b>103</b>
3.1 - TEORIAS DE ORGANIZAÇÃO HUMANA .....	104
3.2 - REVISÃO EMPÍRICA .....	109
<b>CAPÍTULO IV : MATERIAIS E MÉTODOS .....</b>	<b>118</b>
4.1 - O ESTUDO DE CASO APLICADO .....	120
4.1.1 - Revisão Epistémica .....	121
4.1.2 - Contextualização Metodológica .....	122
4.1.3 - Estudo de Caso .....	130
4.1.4 - Especificação Metodológica .....	136
4.2 - MÉTODOS, TÉCNICAS E MATERIAIS .....	140
4.2.1 - Videogravação .....	141
4.2.2 - Questionário .....	144
4.2.3 - Entrevistas .....	156
4.2.4 - Recolha de Dados Externos .....	158
4.3 - DESENHO DA INVESTIGAÇÃO .....	160
4.3.1 - Objectivos do estudo.....	160
4.3.2 - Selecção da escola, Departamentos e reuniões alvo .....	164
4.3.3 - Fluxograma da investigação .....	167
4.3.4 - Descrição processual .....	172
<b>CAPÍTULO V : CAPTAÇÃO, ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS .....</b>	<b>176</b>
5.1 - CONTEXTUALIZAÇÃO INICIAL .....	177
5.1.1 - Caracterização da escola em termos gerais.....	177
5.1.2 - Descrição exhaustiva do trabalho de campo .....	179
5.2 - VIDEOGRAVAÇÃO .....	184
5.2.1 - Especificação técnica geral.....	184
5.2.2 - 1.ª Reunião .....	186
5.2.3 - 2.ª Reunião .....	192
5.3 - QUESTIONÁRIOS .....	198
5.3.1 - Aspectos genéricos .....	198
5.3.2 - Caracterização dos intervenientes: Questões 2 a 7.....	200
5.3.3 - Dados da preparação da reunião: Questões 8 a 10 .....	203
5.3.4 - Dados da gestão da reunião: Questões 11 a 15 .....	207
5.3.5 - Acções externas, posturas teóricas e observações: Questões 16 a 18 e observações .....	212
5.4 - ENTREVISTAS .....	217
5.4.1 - Metodologia das entrevistas .....	218
5.4.2 - Conteúdo das entrevistas .....	219

	pág.
5.5 - DADOS EXTERNOS ESPECÍFICOS .....	232
5.5.1 - Síntese dos dados do Processo Comunicacional teórico.....	233
5.5.2 - Síntese dos Documentos Específicos relacionados com o Processo Comunicacional das Reuniões alvo .....	242
<b>CAPÍTULO VI : DISCUSSÃO E CONCLUSÃO .....</b>	<b>248</b>
6.1 - DISCUSSÃO DOS DADOS EXTERNOS GERAIS.....	249
6.1.1 - Metodologia da Recolha dos Dados .....	249
6.1.2 - Análise de Conteúdo dos Dados Externos Gerais.....	251
6.2 - DISCUSSÃO DA VIDEOGRAVAÇÃO .....	252
6.2.1 - Metodologia da Videogravação .....	252
6.2.2 - Análise da Videogravação da 1ª Reunião .....	253
6.2.3 - Análise da Videogravação da 2ª Reunião .....	260
6.2.4 - Síntese Comparativa das Análises das Videografações .....	262
6.3 - DISCUSSÃO DOS QUESTIONÁRIOS .....	263
6.3.1 - Metodologia dos Questionários .....	263
6.3.2 - Análise do conteúdo dos Questionários .....	264
6.3.3 - Síntese .....	271
6.4 - DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS .....	273
6.4.1 - Metodologia geral das entrevistas .....	273
6.4.2 - Análise do Conteúdo das Entrevistas aos Coordenadores de Departamento.....	274
6.4.3 - Análise do Conteúdo da Entrevista ao Presidente do Conse- lho Executivo.....	276
6.4.4 - Síntese Geral do Método das Entrevistas.....	279
6.5 - DISCUSSÃO DOS DADOS EXTERNOS ESPECÍFICOS.....	279
6.5.1 - Análise do conteúdo dos dados externos específicos.....	280
6.5.2 - Síntese global dos dados externos .....	284
6.6 - CONCLUSÃO .....	286
6.6.1 - Síntese dos resultados da investigação.....	286
6.6.2 - Desenvolvimentos futuros .....	292
6.6.3 - Síntese geral da conclusão .....	300
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>304</b>
<b>ANEXO A: ESTUDO PRÉVIO .....</b>	<b>A1</b>
A.1 - INTRODUÇÃO .....	A-2
A.2 - O ESTUDO PILOTO .....	A-4
A.3 - MÉTODO E MATERIAL .....	A-6
A.4 - DESENHO DO ESTUDO PILOTO .....	A-14

	<b>pág.</b>
A.5 - RESULTADOS .....	A- 20
A.6 - DISCUSSÃO E CONCLUSÕES .....	A- 36
A.A - MATERIAIS DE PARTIDA <sup>1</sup> E DADOS SECUNDÁRIOS .....	AA
<b>ANEXO B: MATERIAIS E DADOS SECUNDÁRIOS .....</b>	<b>B1</b>
<b>B.1 - MATERIAIS .....</b>	<b>-----</b>
B.1.1 - Guião da reunião inicial .....	B.1.1
B.1.2 - Folheto de apresentação ao Coord. de Departamento .....	B.1.2
B.1.3 - Questionário do presidente .....	B.1.3
B.1.4 - Questionário dos vogais .....	B.1.4
B.1.5 - Guião das Entrevistas aos Coord. de Departamento .....	B.1.5
B.1.6 - Guião das Entrevistas ao Pres. do Conselho Executivo .....	B.1.6
<b>B.2 - DADOS SECUNDÁRIOS .....</b>	<b>-----</b>
B.2.1 - Dados da videogravação .....	B.2- 1
B.2.2 - Dados do questionário .....	B.2- 2
B.2.3 - Dados das Entrevistas .....	B.2- 3

---

<sup>1</sup> Os materiais resultantes do estudo prévio foram os utilizados na investigação principal constando dos respectivos anexos.

## ÍNDICE DE QUADROS

	pág.
<i>Quadro 1</i> : Dicotomização das posturas Objectivista e Subjectivista, no que respeita aos pressupostos da realidade em que se baseiam, aplicada à ciência social. ....	60
<i>Quadro 2</i> : Distribuição das diferentes posturas epistémicas pelas opções/ alíneas de cada questão (Reformulação do <i>Quadro A1</i> ) .....	150
<i>Quadro 3</i> : Especificação das actividades implicadas na abordagem de cada unidade processual (A, B, etc) da 1. <sup>a</sup> reunião, em função do tipo de interveniente e da componente da reunião.....	191
<i>Quadro 4</i> : Especificação das actividades implicadas na abordagem de cada unidade processual (A, B, etc) da 2. <sup>a</sup> reunião, em função do tipo de interveniente e da componente da reunião.....	196
<i>Quadro 5</i> : Síntese dos dados gerais da 1. <sup>a</sup> reunião: Questões 2 a 7.....	201
<i>Quadro 6</i> : Síntese dos dados gerais da 2. <sup>a</sup> reunião: Questões 2 a 7.....	202
<i>Quadro 7</i> : Síntese dos dados de Preparação da 1. <sup>a</sup> Reunião: Questões 8 a 10.....	203
<i>Quadro 8</i> : Síntese dos dados de Preparação da 2. <sup>a</sup> Reunião: Questões 8 a 10.....	205
<i>Quadro 9</i> : Síntese dos dados de Gestão da 1. <sup>a</sup> Reunião: Questões 11 a 15.....	208
<i>Quadro 10</i> : Síntese dos dados de Gestão da 2. <sup>a</sup> Reunião: Questões 11 a 15.....	210
<i>Quadro 11</i> : Síntese dos dados das acções externas, posturas teóricas e observações da 1. <sup>a</sup> Reunião: Questões 16 a 18 e Observações .....	213
<i>Quadro 12</i> : Síntese dos dados das acções externas, posturas teóricas e observações da 2. <sup>a</sup> Reunião: Questões 16 a 18 e Observações .....	216
<i>Quadro A1</i> : Distribuição das diferentes posturas epistémicas pelas opções/ alíneas de cada questão .....	A- 10
<i>Quadro A2</i> : Síntese da caracterização dos intervenientes: Questões 1 a 6.....	A- 23
<i>Quadro A3</i> : Síntese dos dados de Preparação da Reunião: Questões 7 a 10.....	A- 24
<i>Quadro A4</i> : Síntese dos dados de Gestão da Reunião: Questões 11 a 15.....	A- 28
<i>Quadro A5</i> : Síntese das Acções Externas às Reuniões: questões 16.....	A- 30
<i>Quadro A6</i> : Reformulação da questão 16.....	A- 31

	pág.
<b>Quadro A7</b> : (reformulação do <b>Quadro A1</b> , página A- 10) - Distribuição das diferentes posturas epistémicas pelas alíneas de cada questão.....	A- 32
<b>Quadro A8</b> : Síntese das posturas teóricas: questões 17 e 18.....	A- 34
<b>Quadro A.A.4.1</b> : Caracterização dos respondentes: Questões 1 a 6.....	A.A.4- 1
<b>Quadro A.A.4.2</b> : Preparação da Reunião: Questões 7 a 10.....	A.A.4- 2
<b>Quadro A.A.4.3</b> : Processamento da Reunião: Questões 11 a 15.....	A.A.4- 3
<b>Quadro A.A.4.4</b> : Outros aspectos: Questões 16 a 18.....	A.A.4- 3
<b>Quadro B1</b> : Relação entre os períodos durante os quais se gravou efectivamente a 1ª reunião e os hiatos entre eles.....	B2- 1
<b>Quadro B2</b> : Relação entre os períodos durante os quais se gravou efectivamente a 2ª reunião e os hiatos entre eles.....	B2- 4
<b>Quadro B3</b> : Dados Brutos da Caracterização Geral dos Intervenientes na 1ª reunião alvo.....	B2- 7
<b>Quadro B4</b> : Dados Brutos da Caracterização Geral dos Intervenientes na 2ª reunião alvo.....	B2- 8
<b>Quadro B5</b> : Dados Brutos da Preparação da 1ª reunião alvo.....	B2- 9
<b>Quadro B6</b> : Dados Brutos da Preparação da 2ª reunião alvo.....	B2- 11
<b>Quadro B7</b> : Dados Brutos da Gestão da 1ª reunião alvo.....	B2- 13
<b>Quadro B8</b> : Dados Brutos da Gestão da 2ª reunião alvo.....	B2- 14
<b>Quadro B9</b> : Dados Brutos das Acções Externas, Posturas Teóricas, e Observações da 1ª reunião alvo.....	B2- 15
<b>Quadro B10</b> : Dados Brutos das Acções Externas, Posturas Teóricas, e Observações da 2ª reunião alvo.....	B2- 16

**ÍNDICE DE FIGURAS**

	<b>pág.</b>
<i>Figura 1</i> : Modelo Simplista do <i>Processo Comunicacional</i> . .....	67
<i>Figura 2</i> : Modelo Holístico do <i>Processo Comunicacional</i> . .....	68
<i>Figura 3</i> : <i>Processo Comunicacional Funcional</i> . .....	77
<i>Figura 4</i> : Diagrama de categorização do relacionamento indivíduo / instituição. ....	88
<i>Figura 5</i> : Diagrama de conciliação metodológica da investigação .....	139
<i>Figura 6</i> : Fluxograma da investigação. ....	170

**CAPÍTULO I:**

**INTRODUÇÃO**



# CAPÍTULO I:

## INTRODUÇÃO

### 1.1 - ENQUADRAMENTO GERAL

#### 1.1.1 - História e Circunscrição do Problema

Quer pela experiência própria adquirida durante mais de uma dezena de anos de exercício profissional (que incluiu a passagem por diversas escolas e graus de ensino e a participação na implementação de duas reformas do sistema educativo) quer por intermédio da consulta bibliográfica e formação curricular realizada durante o desenvolvimento do Curso de Mestrado em que o presente estudo se insere, identificou-se como um grave problema de funcionamento da instituição escolar a sua incapacidade para se autodesenvolver e actualizar.

A Instituição Escolar (e não só) tem revelado esta enorme dificuldade ao longo dos tempos, sendo alvo de sucessivas reformas, implementadas a partir do exterior com vista a assegurar o desenvolvimento e actualização de que vai sucessivamente carecendo. Actualmente, com a rapidez e profundidade a que a sociedade se vai modificando, este problema tem vindo a agravar-se e as tentativas de reforma do sistema educativo sucedem-se a um ritmo acelerado, embora com eficácia reduzida (Canário, 1993).

O problema poderá perspectivar-se de dois modos:

- Como um problema intrinsecamente insolúvel e portanto só remediável através das acções externas, por ventura organizadas em reformas localizadas no tempo ou acções de formação mais ou menos contínuas;
- Como um problema intrinsecamente solúvel através da adopção de uma dinâmica de funcionamento interno adequada que relacione, de modo eficaz, os agentes internos e externos, por forma a assegurar o autodesenvolvimento e actualização permanentes<sup>1</sup> (Canário, 1993).

Face à existência de vários exemplos não só de instituições de vária ordem (Lee & Miller, 1999) mas mesmo de algumas escolas (Brunet, 1992) e à experiência acumulada com a implementação de reformas educativas (Canário, 1993) o segundo modo de perspectivar a situação ganha em qualidade, adequação e em economia.

Na base deste problema também dois factores reclamam protagonismo: o Processo Comunicacional vigente no interior da instituição e de relação da mesma com o exterior; a competência da Gestão assumida pelos órgãos directores do estabelecimento (Perrenoud, 1994; Schlechty, 1990; Thurler, 1991/4); uma vez que, como a generalidade dos autores consultados afirma, entre outros, Shön (1992),

---

<sup>1</sup> A título de nota complementar, acrescenta-se que, em concordância com Perrenoud (1994), entende-se que a instituição escolar em particular, deverá constituir a “lanterna branca” do desenvolvimento social, mas esse âmbito coloca-se numa fase posterior à do problema agora em causa; actualmente a instituição escolar ainda não consegue “caminhar pelo próprio pé” quanto mais guiar os indivíduos e as outras instituições em termos de desenvolvimento social.

Nóvoa (1992) e Canário (1993); como vêm atestando os inúmeros projectos de inovação que vão sendo propostos; os esforços que têm sido desenvolvidos na implementação das reformas; e o próprio interesse manifesto pelos docentes na frequência de acções de formação e actualização (mesmo quando eram facultativas e pagas a título particular pelo próprio formando); tal situação não pode ser o resultado de uma falta de empenho intrínseco à generalidade dos indivíduos que integram a instituição, pelo que terão de se procurar outras causas.

A sensibilidade, por parte do autor, para o tema do presente trabalho que, em última análise, se propõe contribuir para a investigação da relação entre o *Processo Comunicacional* e o *Desenvolvimento Institucional*, foi-se enraizando na experiência sobre o funcionamento do sistema educativo.

Ao longo do exercício profissional, o autor foi desempenhando vários papéis nas diversas escolas onde leccionou, foi trocando experiências e ideias com pessoas e instituições, desenvolvendo projectos, frequentando acções de formação, desenvolvendo colaborações, e tendo estado envolvido em três períodos de implementação de diferentes reformas e experiências educativas, foi em última análise recolhendo experiência profissional e investigando a realidade ainda que de forma não sistemática, à semelhança do que refere Lima (1991) nos termos do seu caso pessoal.

Este ganho de experiência semeou a sensibilidade para a importância do Processo Comunicacional para o desenvolvimento pessoal profissional e porque não institucional, a qual veio a florescer pela reflexão que foi sendo realizada, à medida que se iam efectuando as análises dos estudos e reflexões das actuais e de outras menos actuais, figuras de relevo nas áreas da pedagogia, psicologia, filosofia e sociologia.

Entende-se que uma formação de base nas referidas áreas é essencial, qualquer que seja a orientação particular que o Curso de Mestrado em educação assuma, pois será ela a responsável pela constituição dos alicerces de toda formação pessoal e social, onde todas as investigações efectuadas assentarão, evitando ou minimizando a, vulgarmente denominada, « *ignorância dos especialistas* ».

Como resultado da experiência e da reflexão referidas, começou a esboçar-se a possibilidade de uma das variáveis mais importantes para o problema do autodesenvolvimento institucional estar relacionada com as limitações ao Processo Comunicacional que decorre no seio desta, e que, a implementação de uma dinâmica adequada de processamento do fluxo comunicacional na instituição, poderia constituir um factor facilitador e mesmo promotor do desenvolvimento institucional (Este é uma das características comuns aos casos de sucesso, embora se admita que possa não ser suficiente para o garantir (Berlo, 1960/85; Perrenoud, 1994; Thurler, 1991/4).

Esta possibilidade foi ganhando consistência, quer com a continuidade das experiências profissionais que as situações foram permitindo, quer com a partilha de experiências e a formação pessoal que nesta área foram sendo realizadas.

Como principais deficiências constatadas ao nível do Processo Comunicacional nas instituições podem referir-se:

- As graves e sistemáticas falhas de transmissão de informações importantes a quem de direito, impedindo a sua efectiva consideração por parte deles;
- A não consideração da possibilidade de participação nas decisões aos devidos intervenientes, na medida em que elas são prontamente assumidas como pessoais pelos representantes, o que é contrário

à função de representação e inviabiliza a colaboração de todos os intervenientes;

- A falta de consideração das perspectivas<sup>1</sup> dos intervenientes directa ou indirectamente envolvidos nas situações, sem justificação ou com justificações indevidas, revelando um inequívoco desrespeito pelos intervenientes a nível profissional e pessoal (ainda que muitas vezes involuntário); o que, por sua vez, acarreta efeitos prejudiciais significativos na motivação para a participação destes em situações futuras;
- A supressão tácita da necessidade de fundamentação das opiniões formuladas, através do vigorar de uma « *ditadura da opinião da maioria* » o que promove a prevalência dos interesses subjectivos e o conluio;
- A falta de avaliação dos resultados e consequências das decisões tomadas de onde resulta a impossibilidade da sua revisão e da sua adequação ou perspectivação futura;
- A subjugação dos critérios de funcionalidade competente a critérios de procedimento administrativo muitas vezes desadequados, redundantes e perspectivados numa lógica de gestão fortemente hierarquizada e autocrática, o que dificulta e retarda o fluxo comunicacional;

---

<sup>1</sup> Ao longo do presente trabalho optou-se pela distinção entre perspectiva e opinião, na medida em que a primeira apresenta uma fundamentação de cariz intersubjectivo para o juízo formulado, em quanto a opinião ou não apresenta fundamentação ou esta se resume à subjectividade do interlocutor.

- A falta de incentivos na identificação de adaptações e melhorias, bem como a falta de consideração e de apoios na implementação de alterações ou inovações propostas, além das superiormente determinadas, inibindo a sua procura e desmotivando a sua implementação.

Tendo sido analisadas estas deficiências surgiu a percepção de se tratar de um problema geral da postura epistémica subjacente ao Processo Comunicacional, ou seja, ao modo como é perspectivado o conhecimento e o poder a ele associado (Objectivista ou Subjectivista), mas também sociológica, na medida em que depende do modo como é perspectivado o poder institucional (autocrática ou não-autocraticamente fundamentado).

A hipótese de uma quota-parte significativa do problema do autodesenvolvimento da instituição escolar poder estar sediada na existência de um Processo Comunicacional desadequado e ineficaz, o qual surgia como denominador comum nos vários níveis de participação experienciados pelo autor e nos vários estabelecimentos de ensino com que directa ou indirectamente foi contactando, necessitava agora, de um estudo sistemático e fundamentado, que permitisse retirá-la do domínio meramente experiencial e subjectivo para o domínio da intersubjectividade, por intermédio da investigação metodologicamente apoiada.

Ao procurar delinear-se uma metodologia que viabilizasse a investigação empírica do Processo Comunicacional na escola, afigurou-se evidente, como ponto de partida, a necessidade de formação em investigação no âmbito das Ciências Sociais, no seio da qual se enquadrava, perfeitamente, o Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica.

Como ponto de chegada para uma primeira aproximação ao problema foi, ao longo do referido Curso, ganhando consistência a possibilidade de o tema da dissertação a elaborar no âmbito do mesmo, vir a ser o actual « Estudo Exploratório do Processo Comunicacional numa Escola Secundária », como acabou por acontecer.

Qualquer processo de relacionamento interpessoal tem por base um Processo Comunicacional por intermédio do qual se operacionaliza; tal é, por demais, evidente nas situações de cariz pedagógico, quer se trate da Relação Pedagógica padrão, da Supervisão de Professores ou da Supervisão Institucional, ao nível do estabelecimento de ensino. Na medida em que estes três níveis de abordagem são interdependentes e complementares, o estudo do Processo Comunicacional apresenta-se como perfeitamente integrado no âmbito da Supervisão Pedagógica e assim, perspectiva-se o referido tema da dissertação como perfeitamente enquadrado no âmbito do presente Curso de Mestrado.

O tema da presente Dissertação de Mestrado deve, no entanto perspectivar-se como uma primeira aproximação ao diagnóstico do modelo epistémico subjacente ao referido Processo, para numa posterior e, necessariamente, mais profunda investigação no âmbito do tema em causa.

Essa posterior e mais profunda investigação, aproveitando todo o trabalho agora desenvolvido e os resultados e conclusões alcançados, mas já orientada no sentido da investigação do problema basilar inicialmente apontado (a promoção do autodesenvolvimento institucional) terá de proceder ao diagnóstico do Processo Comunicacional numa escola, promover a implementação de alterações e melhorias que minimizem as deficiências encontradas e assegurem a ocorrência de um Pro-

cesso Comunicacional adequado durante algum tempo, para, por fim, avaliar a medida do contributo deste para a capacidade de autodesenvolvimento da escola envolvida.

### **1.1.2 - Estrutura do Trabalho**

O presente trabalho segue, regra geral, as sugestões de redacção e apresentação de Azevedo (1994) tanto no que respeita ao texto escrito como às referências bibliográficas, embora também integre conselhos, principalmente, de redacção de Eco (1977/88).

O CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO. No primeiro subcapítulo além da já referida história e circunscrição do problema e da presente estrutura do trabalho, aborda-se a problemática da pertinência do tema, dos objectivos gerais e pressupostos que lhe são subjacentes, apresenta-se uma referência sumária à metodologia utilizada, aos resultados e respectiva discussão e, por fim, às principais conclusões do estudo. No segundo subcapítulo, a título de Revisão Conceptual, apresenta-se a síntese aferidora e contextualizadora que foi desenvolvida sobre os principais conceitos básicos com os quais o trabalho se relaciona: Processo Comunicacional, Desenvolvimento Institucional e a relação entre ambos; a relação entre os anteriores e o conceito de supervisão; e, em termos absolutos, o conceito de Avaliação e respectivas dimensões.

É de salientar a importância do processo de avaliação, quer enquanto principal subprocesso inerente ao Processo Comunicacional e quer à ambiguidade de que, epistemicamente, se pode revestir.



CAPÍTULO II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA. Neste capítulo profunda-se, a postura epistémica do autor, « pedra de toque » de todo o desenvolvimento do trabalho e da própria investigação realizada, que integra uma contextualização histórica, a análise dos pressupostos epistémicos, a síntese e a análise do problema da qualidade de coordenação; no segundo subcapítulo define-se o corpo teórico transversal a toda a investigação, categoriza-se o Processo Comunicacional, que se perspectiva como subjacente aos modelos encontrados na literatura e às propostas definidas pelo autor; no terceiro subcapítulo, define-se a matriz da investigação, enquanto corpo teórico de integração dos conceitos envolvidos e respectiva operacionalização, no sentido do suporte da investigação.

CAPÍTULO III: REVISÃO DA LITERATURA. Divide-se em dois subcapítulos: um que apresenta uma análise sumária dos estudos dos tipos de organização humana propostos ao longo dos tempos mas, também, das críticas que aos mesmos foram sendo apontadas pelos vários investigadores; outro, onde são analisados os diversos estudos realizados nas áreas afins do tema do presente trabalho.

CAPÍTULO IV: MATERIAIS E MÉTODOS. No primeiro subcapítulo, é explorado o método de Estudo de Caso com o propósito de fundamentar a respectiva selecção enquanto a metodologia genérica mais adequada para uma investigação no âmbito da realizada. Percepciona-se esta adequação inicialmente a nível epistémico e depois contextual. Após a referida fundamentação genérica, procede-se à contextualização metodológica no âmbito da presente investigação, primeiro ao nível da metodologia geral e depois ao nível específico da conjugação dos vários métodos utilizados.

No segundo subcapítulo, procede-se à caracterização e justificação dos diversos métodos utilizados no desenvolvimento da investigação, nomeadamente, a

Videogravação, o Questionário, a Entrevista e a Recolha de Dados; deixando para o terceiro e último subcapítulo, a apresentação do Desenho da Investigação enquanto modo de operacionalização específico da metodologia anteriormente definida, que integra: a discriminação dos objectivos do estudo; os critérios de selecção da escola, dos Departamentos e das reuniões alvo; a apresentação do fluxograma do processo de investigação; e, a descrição do plano processual que presidiu ao desenvolvimento da investigação.

**CAPÍTULO V: CAPTAÇÃO, ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS.** Neste capítulo apresenta-se a descrição metodológica exhaustiva dos processos de aplicação de cada método de captação dos dados; as sínteses e interpretações que os mesmos permitem efectuar a partir dos quadros síntese, por sua vez, elaborados com base nos quadros de dados brutos do Anexo B.2; e, por fim, identificam-se os resultados obtidos aos vários níveis de perspectivação da investigação: dos conteúdos, da metodologia, do contexto, e do indivíduo; em todos os casos sempre em função de cada um dos vários métodos aplicados na investigação.

**CAPÍTULO VI : DISCUSSÃO E CONCLUSÃO.** Divide-se em seis subcapítulos, com os primeiros cinco a incidirem sobre a discussão dos resultados obtidos no âmbito de cada um dos diferentes métodos de captação de dados, tendo-se separado em duas partes a Recolha de Dados Externos: gerais e específicos. Perspectiva-se a referida discussão enquanto consistindo na reflexão sobre os aspectos da validade, significância e pertinência dos resultados obtidos. No subcapítulo da Conclusão: elaboraram-se as sínteses holísticas apontadas pelos resultados no respeitante à metodologia, aos conteúdos e à experiência angariada com a realização da investigação; apresentam-se propostas sobre possíveis desenvolvimentos futuros e faz-se um balanço final em função dos objectivos visados pelo trabalho.

Além das REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS o trabalho inclui dois anexos: o ANEXO A que descreve os aspectos mais relevantes do estudo prévio desenvolvido como suporte à investigação realizada; e o ANEXO B incluindo os materiais utilizados na investigação e as tabelas dos dados considerados secundários à fundamentação dos raciocínios efectuados.

### **1.1.3 - Pertinência do Tema**

O tema da comunicação é um tema bastante abordado na literatura científica aos mais diversos níveis e nas suas diversas dimensões<sup>1</sup> (Littlejohn, 1978/88), tal também ocorrendo no que respeita à Organização Institucional (Nóvoa, 1992a; Perrenoud, 1994; Canário, 1993), no entanto, embora se encontrassem várias referências ao relacionamento entre ambos, não foi possível constatar que tal relação tivesse sido alvo de estudos aprofundados, ou que levassem na devida consideração a importância do processo comunicacional, assumido em toda a sua complexidade, enquanto factor chave na promoção do desenvolvimento institucional, à semelhança do que, já antes de nós, constataram investigadores como Lima (1991) e Lee & Miller (1999).

Todo o processo de desenvolvimento do indivíduo assenta na comunicação que vai estabelecendo com os outros indivíduos, consigo próprio e na interacção com o meio em que se insere. A família, os companheiros, os professores, a restante sociedade e o próprio meio ambiente, só contribuem para a educação e

---

<sup>1</sup> Só na base de dados da Biblioteca da Universidade de Évora estão referenciadas cerca de 500 entradas.

para o desenvolvimento do indivíduo, na medida em que conseguem estabelecer com ele, uma boa comunicação; afinal, só há alguma interinfluência teórica entre dois indivíduos na medida em que entre eles ocorre um processo de partilha de significados (Berlo, 1960/85; Littlejohn, 1978/88).

Aprenderíamos algo com alguém se aquilo a que esse alguém se referisse não tivesse para nós qualquer significado ou um significado diverso do que possuía para esse alguém? Poderemos conceber aprender algo, com quem quer que seja, por intermédio de uma mensagem numa língua desconhecida ou que não chegou até nós? Mesmo a autoaprendizagem não redundará num processo de identificação de relações entre duas ou mais situações percebidas pelo indivíduo ?

Também ao nível do desenvolvimento das sociedades e instituições ou do desenvolvimento do próprio conhecimento se pode reflectir sobre a importância da partilha de significados: Se não fosse possível partilharmos o que outros aprenderam, teria sido possível alcançar o actual grau de desenvolvimento social, científico ou tecnológico, ou auxiliar outros a integrar-se e a promover o desenvolvimento da sociedade actual ? Por exemplo, Garcia (1992) e Nóvoa (1991) referem a necessidade de uma maior eficácia da comunicação entre as instituições relacionadas com a formação de professores para o sucesso dos respectivos programas de formação e Zeichener (1992), lamenta-se do isolamento ideológico em que se vê constrangido, enquanto investigador, devido às limitações na partilha de ideias com outros investigadores da sua área.

Podemos então concluir que a partilha de significados é, sem margem para dúvidas, um assunto da máxima importância para o desenvolvimento pessoal, profissional e social ou institucional.

Se definirmos, sumariamente, Processo Comunicacional como o conjunto de acções que envolvem uma troca de mensagens parciais entre dois interlocutores, até que um conjunto coerente de significados, seja partilhado por ambos, diferenciando-o assim da comunicação, *vulgo*, mera transmissão de informações (Littlejohn, 1978/88; Halsey, 1986), facilmente perceberemos que a actividade docente em geral (tal como a maioria das actividades humanas) e a supervisão em particular (quer ao nível da formação de professores, quer ao nível do « desenvolvimento do sistema educativo »<sup>1</sup>), dependem da eficácia e adequação do Processo Comunicacional que é possível estabelecer em cada escola (Lima, 1991; Canário, 1993).

Na perspectiva agora defendida, um dos principais (senão o principal) problema das organizações actuais passa, pelo deficiente Processo Comunicacional que se estabelece no seio da instituição (Popper, 1957/80) (pois defende-se ser ele a base da incapacidade de desenvolvimento quer pessoal, quer social dos indivíduos e conseqüentemente da instituição). Todavia, este problema acarreta um outro, de controlo de uma condicionante intrínseca também de elevada relevância, a adequada regulação do referido processo. Só através de uma regulação que assegure a perfeita operância do Processo Comunicacional, minimize bloqueios, oriente e potencie acções e recursos, se poderá garantir a continuidade de boa operância do processo e, assim, possibilitar a manifestação dos benefícios que a ele se afiguram inerentes. Surge, neste problema, perfeitamente explícita a relação entre a investigação propriamente dita e o processo de Supervisão sobre o qual versa o Curso de Mestrado (Thurler, 1991/94).

---

<sup>1</sup> Apesar de ser esta a designação oficial, hoje, ainda é à família e à sociedade em geral, que competem as principais responsabilidades na educação dos jovens, devendo a escola complementar essa tarefa.

Este trabalho pretende abordar o referido problema simplesmente ao nível do primeiro dos aspectos, o da eficácia e adequação do Processo Comunicacional a nível institucional e, dentro deste, apenas ao nível do diagnóstico sobre como se operacionaliza o processo comunicacional numa escola do Ensino Secundário.

Parte-se do pressuposto que, caso se verifiquem insuficiências operacionais e/ou processuais no Processo Comunicacional da escola em estudo, que numa fase posterior, de intervenção, viessem a ser minimizadas ou eliminadas, isso conduziria a uma melhoria significativa do processo de autodesenvolvimento institucional.

Esse autodesenvolvimento ocorreria através do aumento da eficácia, da frequência e da profundidade da introdução de melhorias e inovações, ao nível dos múltiplos intervenientes e funcionamentos que a instituição envolve (Canário, 1993). Tal acção tornaria a instituição em causa, mais e melhor habilitada a alcançar os objectivos a que se propõe e mais rápida na adaptação às alterações que, no seio de uma sociedade em constante mutação, vão ocorrendo.

Com o desenvolvimento do Processo Comunicacional na instituição esta tornar-se-ia cada vez mais apta a enfrentar com sucesso o segundo aspecto do problema inicialmente identificado, o da adequada coordenação do processo comunicacional, (pelo menos indirectamente, relacionado com o da competência da gestão da instituição) na medida em que melhoraria a qualidade e quantidade de informações disponíveis para que os indivíduos avaliassem o trabalho dos coordenadores e dos intervenientes em geral, melhoraria a participação de cada um dos intervenientes e minimizar-se-iam os efeitos das variáveis constringedoras da livre escolha, o que, como provou Maslow (s. d.), levaria, a generalidade dos interveni-

entes, a efectuar as melhores escolhas (admitindo uma gestão baseada na eleição democrática, a qual ainda vigora na maioria das escolas).

Resumindo, parte-se dos pressupostos que o Processo Comunicacional vigente na escola pode não ser o mais adequado e eficaz e que o referido processo é um factor de significativa importância para o funcionamento institucional e para a respectiva capacidade de autodesenvolvimento; então, ao adequar-se, funcionalizar-se e potenciar-se o Processo Comunicacional vigente, estará a promover-se o autodesenvolvimento institucional e consequentemente do desenvolvimento pessoal, profissional e social dos seus membros e da comunidade em geral.

#### **1.1.4 - Objectivos e Pressupostos**

Face ao antes exposto, o presente estudo assumiu como principais objectivos a realização de um primeiro ensaio da metodologia e dos instrumentos que, em função dos conhecimentos disponíveis, se afiguravam mais adequados à investigação em causa para, em função quer do desempenho da metodologia e dos instrumentos, quer dos resultados obtidos e sua interpretação, ser possível elaboração do diagnóstico do Processo Comunicacional vigente na escola alvo e o levantamento de pistas sobre quais as necessidades a colmatar e melhorias a introduzir.

Foi, portanto, apenas a primeira fase do estudo do Processo Comunicacional na escola, a fase exploratória, que se pretendeu desenvolver com a presente dissertação de mestrado.

O objectivo geral da dissertação é caracterizar o Processo Comunicacional na escola em termos do modelo de epistémico que lhe está subjacente, mais es-

pecificamente, no que concerne ao respeito pelas participações de todos os intervenientes e sua consagração na gestão institucional, bem como ao seu estímulo e à existência e qualidade dos mecanismos de incorporação de inovações.

Se o processo comunicacional não for compreendido e respeitado pelos órgãos de gestão e demais intervenientes, enquanto um processo bipolar, em que todos se assumem como emissores e receptores de mensagens parciais que, ao longo de vários ciclos de interacção, vão conduzindo a uma aproximação aos significados que se pretende passem a ser partilhados; o processo não será o mais correcto e acarretará atrasos no desenvolvimento institucional.

Deverá estar sempre presente, e em todos, que, em última análise, o objectivo de todos os intervenientes é a melhoria do desempenho institucional, uma vez que se encontrem asseguradas as necessidades mais básicas de cada interveniente (Maslow, s. d.).

Com um processo comunicacional pouco participado e de fluxos limitados ou constringidos o desenvolvimento institucional continuará lento, incompleto e, a prazo, inconsistente, incapaz de responder às variações das necessidades e legítimos desejos dos seus intervenientes e da sociedade em geral; isto, além de não motivar os seus intervenientes à colaboração e ao autodesenvolvimento. Estes são alguns dos males de que todos se queixam (Canário, 1993; Chagas, 1998; Machado, 1997; Oliveira, 1998) mas que tardam em se ver ultrapassados.

Relacionado com o anterior, embora muito menos ambicioso que este, é o objectivo de alertar para a importância do respeito pela complexidade e natureza dos mecanismos aferidores da eficácia do Processo Comunicacional, mecanismos estes, quer internos quer externos, que garantam o devido respeito por todos os



intervenientes no processo, indivíduos ou grupos, pois, apesar do carácter crucial de que se revestem para a referida eficácia e adequação do processo são, geralmente, menosprezados ou mesmo completamente ignorados.

Ao nível específico do trabalho, importa referir os objectivos de formulação e operacionalização do corpo teórico no âmbito da temática em causa e o de contacto experiencial visado com a situação real da investigação educacional desenvolvida.

### **1.1.5 - Metodologia**

Na abordagem do Processo Comunicacional não deverá menosprezar-se a respectiva complexidade intrínseca, inerente à natureza dos sujeitos e das interrelações entre eles, nem o respeito pela validade das conclusões. A conjugação destes dois parâmetros privilegia uma metodologia de carácter adaptativo, ou seja, a abordagem de tipo qualitativo, ainda que admitindo-se a possibilidade de ocorrência de algum complemento pontual de tipo quantitativo.

Queremos com isto dizer que, utilizando uma metodologia de carácter qualitativo que permitisse a compreensão o mais profunda possível da problemática que era proposto investigar, (Cohen & Manion, 1989/90; Lima, 1991) não se deixou de fundamentar as interpretações, hipóteses e raciocínios efectuados com base nos dados quantitativos recolhidos, sempre que tal seja viável, como aconselham Cohen & Manion (1989/90) e quase impõe Popper (1957/80).

Esta opção metodológica prende-se com as características inerentes ao contexto epistemológico visado e, também, com o carácter específico do

objecto de estudo; pois cada escola (instituição) é uma entidade única e de elevada complexidade (Lima, 1991; Nóvoa, 1992a).

A metodologia aplicada assentou em cinco fases bem diferenciadas, embora encadeadas e complementares:

1ª fase - Consistiu no desenvolvimento de um corpo conceptual básico, amplo e consistente, principalmente nos âmbitos da Epistemologia, Sociologia, Psicologia geral e Psicologia Relacional; que decorreu com base na pesquisa bibliográfica, na reflexão pessoal e na integração conceptual; o qual fosse capaz de sustentar toda a globalidade do projecto de dissertação, necessariamente, mais vasto do que aquele em que a presente investigação se insere;

2ª fase - Integrou um esforço de síntese e de operacionalização do corpo conceptual epistémico, no âmbito do Processo Comunicacional, perspectivado segundo uma matriz de investigação no seio da instituição educacional por excelência, a Escola (Canário, 1993; Nóvoa, 1991; Perrenoud, 1994);

3ª fase - Efectivou-se no desenvolvimento de um estudo prévio, centrado na elaboração e validação dos questionários de partida; por sua vez fundada na operacionalização desenvolvida na fase anterior e constituindo uma experiência introdutória para a investigação seguinte;

4ª fase - Consistiu no desenvolvimento da investigação propriamente dita, através da síntese do corpo teórico a ela subjacente, da definição e aplicação da metodologia preconizada e da análise dos

dados recolhidos com vista à definição das respectivas conclusões.

Em termos técnicos a metodologia contou com várias estratégias e instrumentos de recolha de dados, como é característico nos Estudos de Caso. Teve como técnica principal a videogravação das reuniões alvo, sem dúvida considerada uma das técnicas mais exaustivas, rigorosas e fiéis (Fontana & Frei, 1998; Patton, 1980/90), que foi complementada pela resposta a um questionário prévia e especificamente elaborado para o efeito. Os resultados destas técnicas foram depois aferidos e complementados por entrevistas realizadas aos principais intervenientes e pela análise dos documentos, quer de registo específico, quer de contextualização, das situações alvo.

Os dados da videogravação e os do questionário foram interpretados de forma independente e depois confrontados entre si, com vista à identificação tanto de consistências como de inconsistências, bem como de limitações ou mais-valias face ao inicialmente previsto. Em função dos resultados obtidos foram planeadas e aplicadas as entrevistas e a análise dos documentos por forma a esclarecer as inconsistências verificadas e no sentido de se tentar ultrapassar as limitações e insuficiências diagnosticadas.

#### **1.1.6 - Discussão e Conclusões**

Através da aplicação sequencial de cada um dos métodos de captação de dados previstos, efectuada segundo os preceitos técnicos aconselhados e a dinâmi-

ca imposta pelas várias contingências concretas que se foram colocando, foram-se obtendo dados de caracterização e explicação da realidade investigada.

Esses dados foram sendo interpretados em função dos conhecimentos genéricos, dos pressupostos teóricos específicos do estudo e dos contextos também específicos em que se inseriam, por forma a simplificar e tornar inteligível a realidade em estudo e assim facilitar a definição dos resultados.

Os resultados foram, por sua vez, organizados e submetidos a algum tratamento de síntese e explicitação, no sentido de se tornarem mais claros e abrangentes, facilitando a respectiva discussão e geração de conclusões.

Como síntese dos resultados e respectiva discussão é de salientar a integração da escola e dos Departamentos Curriculares alvo no âmbito da generalidade das escolas da região e da generalidade dos Departamentos da escola; o predomínio da postura epistémica de tipo Tecnocrático Interno, em consonância com o estipulado na legislação, e a respectiva aceitação/ legitimação pelo corpo de docentes investigado; ainda que, neste âmbito, sobressaia alguma ambiguidade, com o aparecimento teórico de outras posturas epistémicas a privilegiar, das quais se destacou a designada Fenomenológica; a postura Relacional está completamente fora das perspectivas de todos os intervenientes, apenas surgindo, ligeiramente esboçada, nas intenções inconsequentes do corpo legislativo e na pessoa do Presidente do Conselho Executivo.

Ao nível metodológico os resultados foram bastante bons, acusando uma consistência teórica, técnica e metodológica sólida e bem entrosada, contribuindo para a validação dos resultados obtidos, no âmbito dos objectivos visados e das limitações assumidas *à priori*.

Por fim, ao nível formativo e certificativo entende-se terem sido desenvolvidas e demonstradas as competências visadas de modo completo e satisfatório, nomeadamente, no âmbito da supervisão pedagógica.

Como síntese das conclusões entende dever-se salientar o já referido esforço de operacionalização da investigação de cariz epistémico, no âmbito do Processo Comunicacional, que, embora implicitamente definida por vários dos autores consultados, nos mais diversos domínios, (Alves, 1997; Boudon, 1989/90; Lesne, citado em Santiago, Alarcão & Oliveira, 1997; Lima, 1991; Littlejohn, 1978/88; Maslow, s. d.; Perrenoud, 1994) não se encontrou, em qualquer deles, explicitada com a clareza e exaustividade que se entende apresentar neste trabalho.

Como síntese geral da investigação, entende-se ter ficado evidente quer a pertinência do tema do trabalho, quer a provável significância da eficácia e adequação do Processo Comunicacional para o Desenvolvimento Institucional, pois, quer durante a pesquisa bibliográfica realizada, quer durante o desenvolvimento da investigação empírica, não só se foram acumulando estímulos para a pertinência do tema como para a confirmação das previsões e hipóteses formuladas.

É de salientar que, esteve sempre subjacente ao estudo empírico, a tentativa de minimizar a influência de juízos prévios, sobre as características do Processo Comunicacional, na situação real da Escola investigada, tendo para tal, adoptado-se uma postura de distanciamento de validação/ refutação e de máxima imparcialidade e intersubjectividade, como espelha a exaustividade da triangulação metodológica efectuada.

Já no sentido de alguma especulação embora fundamentada da experiência reunida *in loco* e na reflexão que ela permitiu, admitem-se como principais causas das insuficiências registadas a sobrecarga de trabalho e conseqüente muito fraca disponibilidade de tempo para a necessária reflexão, autoformação e desenvolvimento profissional, pessoal e social, com que a generalidade dos profissionais se debate no seio das escolas; a ausência de estímulos adequados e do devido reconhecimento e aproveitamento eficaz do trabalho que os docentes ainda vão realizando, antes de se renderem à subjugação pelo trabalho com a inevitável aceitação do facilitismo; a inexistência de uma dinâmica de funcionamento institucional que permita ultrapassar o impasse existente no desenvolvimento institucional, o qual se continua a perspectivar, como influenciado pela insuficiência do Processo Comunicacional vigente.

Termina-se com uma frase para reflexão: Poderá, um sistema que pretende proporcionar uma formação democrática aos seus cidadãos, dispensar a democracia das suas instituições de educação (Lima, 1991).

## 1.2 - REVISÃO CONCEPTUAL

### 1.2.1 - Processo Comunicacional

A pertinência do tema do presente trabalho prende-se com a importância dos dois principais conceitos que nele vêm expressos e que aparecem subjacentes ao conjunto da investigação realizada<sup>1</sup>, *Processo Comunicacional* e *Desenvolvi-*

---

<sup>1</sup> Note-se que se trata de um estudo exploratório que aponta para uma investigação mais profunda e abrangente, sobre a relação entre o Processo Comunicacional e o Desenvolvimento Institucional.

*mento Institucional*, mas prende-se, também, com os outros conceitos com que aqueles estão relacionados e com os vários problemas que da interação entre eles se podem equacionar.

Para se compreender, em profundidade, o conceito de *Processo Comunicacional* iniciou-se a revisão conceptual pelo conceito de comunicação.

Segundo a etimologia, “comunicação” deriva do latim *communicationis* (Cunha, 1982/96), e significa “pôr em comum, participar, informar” (Temas e Debates, 1998; Neto, 1998).

Noutro dicionário (Halsey, 1986) encontrámos como definição de comunicação a “transferência de informação como dados, sentimentos, ou emoções, do emissor para o receptor ” ou o “ processo de tornar conhecidos ou compreendidos o conhecimento ou a informação ”.

Para Estrela & Correia (1988), citado em Neto (1998) *comunicação* surge como a “acção de transmitir e receber uma mensagem, mediante a utilização de um código de sinais ou símbolos”; já para Zeitman<sup>1</sup>, também citado em Neto (1998), comunicação entende-se como o “ estabelecimento de uma correspondência unívoca entre um universo espaço-temporal (E) e outro universo espaço-temporal (R)”; e muitas outras definições de comunicação se poderiam apresentar, apenas se escolheram estas por servirem adequadamente ao propósito imediato.

Por sua vez, *processo* aparece definido como um “conjunto de acções através das quais algo é construído ou feito” (Halsey, 1986). Se se admitir que a mensagem se pode revestir de algum grau de complexidade ou que os Emissor e Receptor podem não estar completamente sintonizados quanto ao significado da

---

<sup>1</sup> Não referenciado no texto de citação.

mensagem, ter-se-á de perspectivar a comunicação como o resultado de um conjunto de acções, obrigando à conjugação dos dois termos antes referidos. Então, por *processo de comunicação* passamos a entender a comunicação que resulta dum conjunto de acções e não de um acto isolado, ainda assim, será necessário lançar mão de literatura especializada se se pretender aprofundar minimamente o assunto.

Após consulta de várias das obras onde é abordado o tema da comunicação, seleccionaram-se algumas definições e relações que se consideraram mais pertinentes. Por exemplo em Temas e Debates (1998) a definição de comunicação do ponto de vista psicológico é definida como “a transmissão interpessoal de ideias, sentimentos, e atitudes. Não se limita a ser mera informação, pois possibilita e garante a dinâmica quer de grupos quer social” (p. 417).

Para Cuadrado (1992) “*la comunicación no se puede entender como formada por un sujeto activo que emite y otro pasivo que escucha y reacciona a estímulos condicionados y siguiendo una matriz socio-cultural*” (p. 27); e mais à frente refere que, segundo o modelo comunicativo transaccional de Ross: “*el proceso comunicativo consiste en mancomunar un código que ayude a percibir los mismos significados por parte de las personas que interactúan*” (p. 40); foi, no entanto, em Littlejohn (1978/88) que encontramos uma das mais completas definições de comunicação, por ser perspectivada em termos de integração multiteórica, a saber, “é um processo complexo de eventos psicológicos e sociais, envolvendo a interacção simbólica.

Esses eventos ocorrem dentro e entre pessoas, em contextos interpessoais, grupais, organizacionais e de massa. Os eventos de comunicação envolvem, em





diversas combinações, codificação, significado, pensamento, informação e persuasão” (p. 367).

Uma vez que a comunicação, para ser eficiente, tem de contemplar a multiplicidade de características do emissor, a multiplicidade de características do receptor, as características da mensagem, do canal e, ainda, as características do próprio contexto em que todos os componentes estão inseridos (Littlejohn, 1978/88; Berlo, 1960/85), a única forma de assegurar a sua eficácia é através do estabelecimento de uma dinâmica interactiva entre os dois interlocutores, (que assim deixam de ser considerados só emissores ou só receptores) e que vai sendo por eles mantida e aferida até que ocorra uma das seguintes situações:

- um ou ambos os interlocutores considerarem que a mensagem foi efectivamente partilhada entre eles;
- um ou ambos os interlocutores considerarem que a mensagem não é possível de partilhar entre eles face às características internas dos sujeitos;
- um ou ambos os interlocutores considerarem que não estão reunidas as condições externas para que a mensagem possa ser partilhada entre eles.

Basta um dos interlocutores chegar a uma das referidas situações, pois é sempre preciso ambos para que a comunicação se processe.

Esta dinâmica de múltipla acção e bidireccionalidade é designada *Processo Comunicacional*<sup>1</sup>.

Repare-se que se encontra implícita a existência de *avaliação* durante o decorrer do processo, na medida em que só a sua ocorrência permitirá determinar o fim do mesmo.

É claro que também se poderá admitir a situação em que, quer o contexto, quer as características do canal e da mensagem, quer ainda a existência de um processo comunicacional prévio, entre os interlocutores, viabilize que o processo comunicacional se resuma a uma transferência pontual e unívoca (do emissor para o receptor), a qual poderá, sem grande prejuízo semântico, ser designada « informação » (ver Littlejohn (1978/88) sobre comunicação de massa) ou, no caso de se relacionar com uma acção ou conjunto de acções, ser designada « instrução ».

Todavia, certamente se acordará que esta última situação não conduz ao *desenvolvimento* de qualquer dos intervenientes mas apenas a uma soma ou substituição, não sendo portanto, por si só, sustentável sob o ponto de vista da promoção do desenvolvimento.

Também na situação anterior, a avaliação não é realizada, não permitindo por si própria, quaisquer confirmações por parte do emissor.

### 1.2.2 - Desenvolvimento Institucional

A propósito do conceito de *desenvolvimento* este aparece, em termos de senso comum, aplicado, quase exclusivamente, a seres vivos e entendido no senti-

---

<sup>1</sup> Basta observar um comum diálogo para que se torne evidente este conceito, no entanto quando o suporte é escrito a situação complica-se, na medida em que o “emissor” se esforça por fornecer o contexto e esclarecer os eventuais mal-entendidos previstos como mais prováveis.

dô do aumento quantitativo das dimensões do ser ou no sentido de ganho qualitativo de novas capacidades (Convergência, 1985; Selecciones Reader's Digest, 1992).

Já na literatura especializada, ainda que privilegiando o carácter qualitativo da definição, duas são as acepções que o termo pode assumir: enquanto « produto » ou « nível atingido » num dado momento, e enquanto « processo » ou « conjunto de passos sucessivamente encadeados ».

No primeiro caso referem-se « estádios de desenvolvimento » pois pretende-se avaliar a quantidade ou qualidade do desenvolvimento alcançado até um dado momento, no segundo caso, pretende-se avaliar a qualidade do processo que conduz ao aumento ou melhoria das capacidades ou qualidades do ser em causa.

Ambas as acepções são pertinentes e estão intrinsecamente interligadas, mas quando os objectivos são a criação de uma dinâmica de autoevolução no sentido da promoção das qualidades do ser, por intermédio dele próprio, é na melhoria do processo que se pretende actuar, servindo a primeira acepção apenas para efeitos de avaliação da qualidade e eficácia do processo em curso. Parece claro que apenas determinando o *estádio de desenvolvimento* em que o individuo se encontra, em nada se contribuirá para que este alcance o estágio seguinte.

Sobre este assunto considerou-se particularmente completa a definição apresentada por Fröhlich (1978/97), no seu *Dictionnaire de la psychologie*, em que o autor apresenta uma definição geral, depois uma definição biogenética nas versões filogénica ou evolucionista e ontogénica e, para termina com duas versões da definição psicológica, a última e mais sintética das quais se passa a citar: "*Le d. [développement] est considéré comme une suite ordonnée de transformations, temporellement orientée, que l'on peut caractériser plus précisément par le déroulement d'avancées irréversibles appelées*" (p. 128)

No presente trabalho, apenas a perspectiva de desenvolvimento enquanto processo deverá estar subjacente à interpretação do texto, não se pretendendo estabelecer qualquer categorização ou contabilizar resultados, mas apenas, reflectir sobre as qualidades intrínsecas ao processo de desenvolvimento existente.

Várias são as definições apresentadas na literatura genérica (dicionários e Enciclopédias) sobre o *processo de desenvolvimento* mas referindo-se, todas elas, ou a seres vivos, ou ao homem em particular e, conseqüentemente, nunca a instituições. No entanto, partir-se-á das definições encontradas, para se tentar obter uma definição satisfatória de *Desenvolvimento Institucional* e discutir o seu conceito na literatura especializada.

Em Simões (s.d.), *desenvolvimento* traduz-se na progressão dos processos cognitivos de mediação interna sofridos pela estrutura cognitiva do indivíduo, “designando esta a totalidade através da qual a experiência individual adquire significado e mediante a qual é processada a construção activa do conhecimento” (p.2). Para Alarcão & Tavares (1987), o conceito de desenvolvimento aparece discriminado em dois sentidos bastante interessantes para o âmbito do presente trabalho, apesar de, tal como na definição anterior, vir aplicado ao caso humano:

Na primeira vertente, o desenvolvimento humano implica certamente incremento, crescimento, construção de estruturas que, através de um processo dinâmico, dialéctico e progressivo de interiorização, passam de « schèmes d'action » a « schèmes » operatórios mais ou menos complexos e abstractos que servirão de suporte e permitirão as mais variadas actividades que um sujeito terá de desenvolver para resolver os múltiplos problemas que se lhe apresentam e adaptar-se à realidade.

Na segunda vertente, pelo contrário pressupõe-se que estas estruturas atingiram a sua maturidade e que o desenvolvimento humano adquire um sentido qualitativamente distinto. . . . Trata-se de um desenvolvimento mais espiritualizado, mais abrangente, mais humanizado que se traduz em termos essencialmente qualitativos e se exprime sobretudo, numa percepção e compreensão diferentes dos problemas e das situações, . . . ou seja, . . . enquanto adultos,

já não necessitam de construir novas estruturas para resolverem os problemas que lhes são postos no desempenho das suas funções; mas sim de desenvolver tanto quanto possível as estruturas físicas, biológicas, psíquicas e sociais já adquiridas num processo de informação-reflexão-acção-reflexão . . . em ordem à sua plena integração na estrutura da sua personalidade. (p. 54 e55).

*Desenvolvimento* pode, então, ser perspectivado enquanto o grau de eficácia dos mecanismos de adaptação do ser (indivíduo ou organização) à realidade em que se integra, neste caso assumido como uma sequência de estádios cumulativos e hierarquizados, *vulgo* « estádios de desenvolvimento »; ou como um processo que visa a actualização e aperfeiçoamento dos mecanismos internos no sentido de uma adaptação progressivamente mais eficaz e adequada à realidade em que se insere.

Por *Instituição* entende-se “organização, sociedade ou estrutura similar, dedicada a determinada finalidade, principalmente de natureza social, educacional ou religiosa” (Halsey, 1986).

Sem se abordarem aqui os problemas epistemológicos que o conceito de instituição pode envolver, por não influenciarem, de modo significativo, o raciocínio desenvolvido, poder-se-á definir *Desenvolvimento Institucional* como o processo de adequação progressiva do funcionamento da instituição aos objectivos e finalidades a que se destina, quer através do aumento da eficácia, quer através da evolução processual do seu funcionamento interno (Lee & Miller, 1999, no domínio empresarial) quer ainda através da “produção de inovações” e da reformulação dos seus próprios objectivos e finalidades em função do avanço do conhecimento e das mudanças sociais (Canário, 1993, no domínio das instituições escolares).

O “produto” das escolas não consiste em entidades inertes mas em entidades altamente complexas, sujeitas a evolução e profundamente dependentes de

contexto sócio-cultural em que se integram, ele próprio extremamente complexo e mutável; como se tudo isto não bastasse tal “produto” não só não pode deixar de se destinar ao presente como também, e principalmente, se destina ao futuro.

### **1.2.3 - Desenvolvimento Institucional e Processo Comunicacional**

Actualmente predomina um sistema educativo em que as dificuldades de autodesenvolvimento da instituição - estabelecimento escolar decorrem entre outros factores, de um deficiente Processo Comunicacional (hipótese em estudo) e conduzem à necessidade de introdução de reformas mais ou menos frequentes e abrangentes e da introdução de inovações, as quais são, regra geral, implementadas por via hierárquica, com todas as limitações que tal situação acarreta (Lima, 1991; Popkewitz, 1995; Schön, 1995; Canário, 1993).

Sobre este assunto pronuncia-se Canário (1993) do seguinte modo:

Os impasses e os paradoxos em termos de reforma educativa aconselham uma reorientação no que respeita quer à produção de conhecimentos, quer à produção de práticas. O carácter insolúvel do problema da reforma educativa, decorre quer dos pressupostos teóricos em que se baseia, quer dos termos em que é colocado. Da capacidade de o reequacionar depende a possibilidade de encontrar uma saída produtiva e pertinente. (p.104)

No entanto este autor não se limita a identificar o problema das reformas educativas, ele entende que existe um mecanismo capaz de solucionar este problema, do processo de autodesenvolvimento institucional:

Mais do que impor mudanças determinadas, em momentos determinados, está hoje em causa a criação de uma dinâmica autónoma e permanente de mudança, um processo de « inovação contínua » (Canário, 1987), baseada na criatividade dos professores e das escolas e da sua capacidade para, de forma permanente, recriar e rectificar objectivos e modalidades de acção. (p.110)

E, mais à frente, vem explicitar, ainda mais vincadamente, o papel da comunicação nesse mecanismo, ao referir-se à importância da análise e debate colectivos:

A análise e o debate colectivo das práticas educativas dos professores é uma condição necessária para um processo de reconstrução da cultura e identidade profissionais que propiciem novas modalidades de acção. É neste sentido que Hutmacher (1992) sugere a necessidade de afectar mais recursos ao « trabalho sobre o trabalho », como condição para elevar o potencial de aprendizagem, e portanto de mudança, do estabelecimento de ensino enquanto organização. (p.114)

Por fim aproximando-se ainda mais do tema deste trabalho este autor entende que

a produção de mudanças numa organização social como a escola implica não apenas mudar a acção individual, mas também o modo de pensar essa acção e, sobretudo, o modo como as acções individuais se articulam entre si, num quadro de interdependência dos actores. Em suma trata-se de mudar os processos de interacção social, o que confere à mudança uma dimensão inequivocamente colectiva. (p.115)

Esta dimensão colectiva da aprendizagem no seio das organizações educacionais conduz, por sua vez, à necessidade de “descoberta, ou criação, de novos modelos relacionais e novos modelos de pensar a acção colectiva. . . . Esta concepção da mudança organizacional, como processo colectivo de aprendizagem, tem consequências importantes no modo de encarar o papel da formação e da pesquisa, na emergência da produção instituinte de inovações” (p.115).

Também Lima (1991) é explícito, ao reconhecer os importantes ganhos em termos de desenvolvimento da instituição escolar, durante o período autogestionário do pós 25 de Abril, de 1974, reforçando que daí até ao fim do período estudado (1988) a alteração da dinâmica organizacional das escolas no sentido de uma

dependência do estado centralizador por via de normativos e regulamentos fez regredir acentuadamente a dinâmica da escola portuguesa.

A título de relacionamento entre o conceito de comunicação e o de desenvolvimento, não podemos deixar de citar Vygotsky, L. (1934/95), um dos mais clarividentes psicólogos do nosso século:

Assim, a verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante, que constitui um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra. As formas elevadas da comunicação humana, somente são possíveis porque o pensamento do homem reflecte uma realidade conceitualizada. (p. 5) . . .

A questão principal quanto ao processo de formação de conceitos — ou quanto a qualquer atividade dirigida para um objetivo — é a questão dos meios pelos quais essa operação é realizada. . . . Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a *palavra*, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo. (p.48)

Estabelecendo uma analogia entre o desenvolvimento social e o psicológico a que se refere Vygotsky torna-se evidente a importância do *Processo Comunicacional* para o *Desenvolvimento Institucional*. Nessa analogia fica explícita quer a importância da generalização no sentido da participação de um maior e mais diversificado número de intervenientes envolvidos, quer na importância do processo comunicacional enquanto suporte do próprio desenvolvimento. (Não é demais lembrar que, como demonstra Boudon (1984/90) as entidades psicológica e sociológica apresentam grandes afinidades e profunda interdependência, legitimando a analogia apresentada.)

A hipótese do presente trabalho vai no sentido de que, caso o Processo Comunicacional da escola alvo não seja o mais adequado, então, através da imple-



mentação e manutenção de um *Processo Comunicacional* eficaz e adequado, seria possível potenciar todas as mais-valias que o sistema já dispõe e facilitar a emergência de novos desenvolvimentos, permitindo a instauração de uma verdadeira dinâmica de autodesenvolvimento institucional.

Basicamente, pretende contrariar-se o empobrecimento em ideias de que se lamenta Zeichner (1992) no âmbito da formação de professores, ao afirmar que, em sua “opinião um dos problemas mais importantes da formação de professores é o nosso isolamento em pequenas comunidades compostas por colegas que partilham orientações idênticas, o que empobrece o debate e as interacções” (p. 120). O sentido exposto caminha a par do que explicitamente afirma Popper (1957/80), ao referir que, “em última instância, o progresso depende largamente de factores políticos, de instituições políticas que assegurem a liberdade de pensamento, depende da democracia” (p. 121), completando mais à frente ao acentuar que uma forma importante de promover o progresso e a própria democracia seria através do estímulo à diversidade por parte das instituições educacionais (p.122).

Por fim, é também este o caminho proposto por Perrenoud (1994), e sem dúvida evidenciado pelos resultados dos estudos sobre escolas « eficazes » de Rutter (1990), Giacona & Hedges (1983), e Haenisch (1986) *et al*, citados em Thurler (1991/4), onde, dos onze pontos que caracterizam as escolas eficazes apenas dois não estão directamente dependentes da existência de um adequado e eficiente Processo Comunicacional.

Independentemente da qualidade e pertinência das conclusões a que conduzem estudos como os acabados de referir, estes evidenciam uma metodologia de abordagem do problema do *Desenvolvimento Institucional* diferente da proposta na presente investigação, pois perspectivam a diferenciação entre os *estádios de*

*desenvolvimento* “escola eficaz” *versus* “escola não eficaz” mas não incidem sobre o *processo de desenvolvimento* que permita à escola vir a tornar-se numa “escola eficaz”. Repare-se que não se poderá, com legitimidade, admitir que uma “escola não eficaz” adicionada/subtraída de quaisquer características constatadas noutras passará a ser uma escola eficaz<sup>1</sup> e, mesmo que tal fosse conseguido, rapidamente deixaria de estar adaptada a uma sociedade que se caracteriza pela constante mutação.

Esta problemática envolve directamente o conceito de avaliação, na medida em que se refere a duas perspectivas diferenciadas de abordagem do mesmo: “avaliação do produto” *versus* “avaliação do processo”, este é o assunto a desenvolver no ponto 1.2.5.

#### 1.2.4 - Supervisão

O conceito de *Supervisão* aparece em termos de senso comum como a actividade de “observação e controlo da execução de algo, por outrém” (Halsey, 1986), pressupondo, portanto, uma relação de controlo, directa ou indirecta entre pessoas hierarquicamente diferenciadas. Ainda em termos genéricos, se bem que também aplicada à supervisão de professores, desde a década de 1950, o conceito de supervisão é retractado por Smyth (1987) como identificando-se, inicialmente, com a actividade de inspecção, ou seja, com o propósito de assegurar a existência

---

<sup>1</sup> Tal como não se pode operar e ensinar uma criança para ser um adulto, apenas se pode auxiliá-la a desenvolver-se. (Excepto se se continuar a entender que as pessoas e instituições são meras rectoras a estímulos e que portanto basta aplicar uma reforma para dotar a escola dos requisitos para se tornar eficaz.)

de um mínimo de qualidade no serviço que está a ser prestado, e portanto com tónica no controlo dos resultados da actividade desenvolvida.

Alarcão & Tavares (1987) defendem a supervisão de professores “como o processo em que um professor, em princípio, mais experiente e informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p.19), especificando depois, sob a forma de sete cenários, o que se entende por *orientação* e aqui surge a questão: Poderá o termo “orientação” admitir tão vasto leque de interpretações quanto o que os referidos autores propõem?

Em termos de senso comum o termo *orientação* admite dois significados algo diferenciados: um significado mais unívoco no sentido de indicação do(s) caminho(s) a seguir para atingir determinado(s) objectivo(s) e um significado mais globalizante, no sentido de contribuir para a integração do sujeito na transdimensionalidade<sup>1</sup> do novo ambiente em que este se vê inserido. Também de acordo com estas duas posturas de orientação nos parece poder ser perspectivada a *Supervisão*: por um lado, surge o supervisor como aquele que sabe “o caminho” e, em função desse conhecimento, vai conduzindo o supervisando que não o sabe ( podendo fazê-lo de uma forma mais ou menos directiva); por outro, aparece o supervisor como aquele que procura ajudar o outro a integrar-se no ambiente em que foi ou está a ser colocado.

A principal diferença entre as posturas referidas está nas suas diferentes focalizações: a primeira centrada no respeito pelo produto, no alcance de um desempenho pré-determinado e assumido como correcto (mais do tipo “instrução”);

---

<sup>1</sup> Transdimensional é aqui entendido como integrando as múltiplas dimensões do ambiente numa globalidade que resulta da contribuição de cada uma, mas é mais que a soma de todas, constituindo uma entidade específica.

a segunda centrada no respeito pelo indivíduo que chega ao novo ambiente e que, a mercê do apoio que vai recebendo mais eficaz e rapidamente realiza o seu próprio processo de integração (mais do tipo “formação” ou mesmo “desenvolvimento”).

O processo de *Supervisão* surge, em qualquer das referidas posturas, como baseando-se num *Processo Comunicacional*, embora com características diferenciadas: na postura que enfatiza os resultados trata-se de um processo com um sentido predominante do supervisor para o supervisando, as mensagens parciais do supervisor são preponderantes e as do supervisando aferidoras do sucesso das primeiras; já na postura que enfatiza a pessoa do supervisando as mensagens parciais deste são tão importantes quanto as do supervisor, uma vez que se entendem como igualmente válidas na busca de um equilíbrio específico do próprio supervisando.

Enquanto no primeiro processo se procura moldar o receptor à imagem do ideal do supervisor, no segundo processo procura-se avançar no desenvolvimento específico do supervisando.

Automaticamente, também o tipo de *Processo Comunicacional* envolvido, será, para ambos os casos, diferenciado: na primeira postura será um processo de tipo simplista e controlador, em que o respeito pelo idiossincrasia do supervisando só tem sentido na medida em que condicione a eficácia da transferência das mensagens (por exemplo o ritmo de aprendizagem, as capacidades cognitivas, *etc.*); na segunda postura será um processo de verdadeira partilha e respeito mútuos em que ambos os intervenientes se propõem a desenvolver um processo de « desenvolvimento » pessoal, profissional e social, independentemente dos diferenciados pontos de partida e de chegada de cada um.

Ao nível da abrangência o conceito de *Supervisão* também pode assumir duas dimensões de acção complementares: *Profissional*, quando incide sobre o processo a desenvolver com cada formando individualmente (ainda que possa abranger um grupo) é vulgarmente designada *Supervisão de Professores* e envolve, principalmente, os designados “Orientadores de Estágio” e os “Professores Estagiários”; *Institucional* quando tem como público alvo toda uma comunidade escolar, no sentido de apoiar esta no alcance dos seus objectivos, podendo ser designada por *Supervisão da Escola*).

Como já havia sido salientado em qualquer das situações de *Supervisão* descritas está sempre subjacente um *Processo Comunicacional*, de cuja qualidade e eficácia depende a qualidade e eficácia da acção de *Supervisão*, na medida em que sempre se pretende alcançar a partilha de conhecimentos, significados, de experiências, de atitudes, etc..

Tendo presente que à actividade de *Supervisão*, como à própria função docente, são atribuídas, duas funções bem distintas e de difícil conciliação: a função de formação (que implica, em si mesma, uma avaliação interna) e a função de avaliação (esta de carácter externo). Se em termos científicos é, relativamente, fácil efectuar uma avaliação externa que seja independente da função de formação, em termos pessoais e sociais, atendendo que se trata de um trabalho geralmente unipessoal como são os casos da docência e da supervisão de professores, tal torna-se bastante complexo (Mendes, 2002).

### 1.2.5 - Análise do Conceito de Avaliação

Nas anteriores secções da presente revisão conceptual, analisaram-se os conceitos de Processo Comunicacional, de Desenvolvimento Institucional e de Supervisão enquanto os conceitos mais directamente relacionados com o estudo em causa.

Na presente secção irá ser abordado o conceito de avaliação em termos absolutos, ou seja, de modo independente das situações concretas em que ele poderá ser aplicado.

Entende-se que esta análise tem importância, por um lado, fundamental para a compreensão da problemática relacionada com a realização de um qualquer trabalho de investigação, por outro, significativa para o diagnóstico do Processo Comunicacional anteriormente definido.

O carácter absoluto da abordagem do conceito de avaliação, à semelhança do que foi realizado para os outros conceitos já abordados, justifica-se, por um lado, pela diversidade de situações onde pode ser aplicado, cuja exploração resultaria impossível devido à respectiva vastidão, por outro, à possibilidade de definição de orientações genéricas fundamentais que, uma vez dominadas e perspectivadas enquanto modelos sociológicos (Boudon, 1984/90) poderão servir para orientar as interpretações que se revelarem necessárias nas situações concretas que surgirem.

#### 1.2.5.1 - Avaliação Qualitativa versus Quantitativa

Ao pesquisar-se o actual conceito de avaliação e de avaliar, ao nível dos dicionários na internet, aparecem duas entradas pertinentes:

- “avaliação”, enquanto substantivo feminino, como “acto de avaliar” (internet 1 e 2), logo, um processo (decorrente do próprio verbo « avaliar »); ou como “valor determinado pelos avaliadores” (idem), agora como um resultado.
- “avaliar”, enquanto verbo transitivo, no sentido de “determinar a valia ou o valor de” (internet 1 e 2), podendo entender-se « valor » em sentido qualitativo ou como “orçar” ou “computar” (idem), em que se privilegia o sentido quantitativo da acção ou processo.

Estas definições podem ser facilmente corroboradas pela análise em outros dicionários gerais (Convergência, 1985; Halsey, 1986, Machado, 1991) e enciclopédias (Halsey, 1989; Temas e debates, 1998) e mesmo em dicionários específicos e outra bibliografia (Domingos, Neves, & Galhardo, 1984; Leif, 1976; Scriven, 1999; Sobrinho, 1996), no entanto, ao empreender a pesquisa etimológica do termo, verifica-se que “avaliar” deriva de “valia” (Machado, 1952/77) com o significado de preço, portanto de resultado e de valor quantitativo.

A diversificação do sentido original que transparece da relação entre a definição etimológica e a definição actual, conduziu à necessidade de uma reflexão sobre as respectivas causas e legitimidade.

Reflectindo especificamente sobre a definição etimológica, deduz-se que se se aplicar este conceito a um conjunto de objectos de valores pré-definidos, ele poderá ser entendido como uma mera contabilização, no sentido quantitativo, de determinar o valor do conjunto pela soma dos valores individuais de cada um dos objectos, o resultado; no entanto, se aplicarmos o mesmo conceito a um objecto em particular, poderá ser entendido como uma apreciação das qualidades do objec-

to e respectiva tradução num valor numérico, privilegiando, agora, o sentido qualitativo o qual será traduzido em quantitativo.

Nas situações reais, deverão coexistir duas perspectivas bem diferenciadas:

- quando se trata de avaliar um ou mais objectos ou características, bem conhecidas, portanto, previamente avaliadas, o processo reduz-se a uma contabilização dos valores individuais para obtenção de um resultado.
- sempre que se trate de um ou mais objectos desconhecidos, de características singulares ou de difícil definição, a avaliação terá de consistir numa apreciação qualitativa dos objectos ou características, a fim de lhe poder vir a ser atribuído um valor quantitativo.

A abordagem depende, pois, do modo como se perspectiva o conhecimento do objecto ou característica a avaliar, ou seja, da postura epistémica, uma vez que teremos de o situar primeiro numa das duas referidas categorias, para, só depois, proceder à avaliação em conformidade.

Se para determinados objectos ou características já bem conhecidos e previamente avaliados, a perspectiva epistémica em relação ao mesmo, para a generalidade dos indivíduos, é semelhante e, em face disso, diminui de importância; tal não ocorre quando os objectos são pouco conhecidos da generalidade, as características são singulares ou de definição ambígua, como por exemplo, a generalidade das características relacionadas com o ser humano ou as relacionadas com as instituições.



### 1.2.5.2 - Avaliação Resultado versus Processo

Continuando a reflexão sobre o conceito de avaliação, mas agora sob um outro ângulo de abordagem, também poderão ser equacionadas duas alternativas:

- “avaliação” como o próprio resultado, devido à realização de um conjunto de procedimentos ou operações.
- “avaliação” como o processo (conjunto específico de procedimentos) que conduz à atribuição de um valor final, o resultado (quantitativo ou qualitativo).

Também neste caso se identifica como subjacente a cada uma das perspectivas identificadas, a postura epistémica do avaliador, face ao objecto ou característica em causa, se não vejamos.

No caso de objectos ou características bem conhecidos e bem definidos, passíveis de serem submetidos a um mesmo conjunto de procedimentos, também eles, bem definidos e homogéneos, portanto padronizados e sem grande significado de *per si* (por exemplo, operações matemáticas, estatísticas, físicas, *etc.*), é o resultado que realmente interessa, na medida em que, através do estudo das respectivas variações, nos permite estabelecer diferenciações e comparações, entre os diferentes objectos ou características.

Já no caso de objectos pouco conhecidos, de características singulares ou de difícil definição, não é possível identificar um conjunto de procedimentos padronizados que respeitem devidamente os objectos ou características em causa, legitimando os processos de avaliação previamente utilizados; portanto cada procedimento ou conjunto de procedimentos específicos, agora utilizados, têm um si-

gnificado de *per si*, fornecendo uma avaliação parcial específica dos objectos ou características.

Agora é o conjunto de parâmetros dos vários procedimentos (por exemplo da análise estética, de funcionalidade, de eficácia, *etc.*) que vai condicionar o resultado, na medida em que se os procedimentos e parâmetros variarem também o resultado o fará, e sem que possamos, com legitimidade, afirmar que um deles é mais correcto que outro. O resultado surge como função dos parâmetros e dos procedimentos realizados.

Agora, já é o processo que reclama o protagonismo, sendo o resultado apenas o reflexo do processo adoptado, ainda que detendo um significado próprio, em relação ao objecto ou característica em causa.

Mais uma vez é a postura epistémica face ao objecto ou característica em causa, que determina a orientação a atribuir ao conceito de avaliação, em cada caso ou situação, agora em relação ao ênfase relativo que assumem o processo e o resultado.

É de notar que, todas as avaliações resultam, em última análise, de uma avaliação que perspectiva o objecto ou característica como desconhecidos ou indefinidos:

- No caso da avaliação como contabilização (quantitativa), ela pressupõe sempre uma avaliação qualitativa anterior, que determinou a categorização dos objectos ou características, e que, de aí em diante, se vê perpetuada;
- No caso da avaliação como atribuição de valor (qualitativa), ou se trata da primeira definição do valor a atribuir ao objecto ou característica, ou se entende que o valor previamente atribuído não

foi o adequado, ou que já não está adequado, ou ainda, se assume que os parâmetros e procedimentos considerados na avaliação anterior não foram os adequados ou suficientes, tratando-se, nestas duas últimas situações, de reavaliações.

#### 1.2.5.3 - Síntese do Conceito de Avaliação

Face ao conjunto de ideias expostas na presente secção, entende-se conveniente a apresentação a uma sistematização do conceito de avaliação em termos absolutos, a saber: « A avaliação de um objecto ou característica integra um conjunto de parâmetros (qualitativos) e/ou procedimentos que conduzem à atribuição de um valor, com significado, sobre o objecto ou característica em causa ».

Assim, pretende-se assegurar o respeito pela variação da postura epistémica face ao objecto ou característica em cada caso concreto (qualitativa ou quantitativa) e, embora privilegiando o carácter de processo do conceito de avaliação que permita manter aberta a possibilidade de reavaliação sempre que necessária, não se inviabiliza a obtenção da máxima funcionalidade do mesmo, em situações padronizadas, nem se menospreza a importância do resultado, enquanto uma sua componente intrínseca. Sem resultado não existe avaliação.

Cada processo de avaliação, ao englobar um conjunto de parâmetros e/ou procedimentos, pode decompor-se em três passos de execução relativamente independentes<sup>1</sup>: 1º - A definição de cada parâmetro e respectiva valorização; 2º - A exe-

---

<sup>1</sup> A independência entre a definição e valorização dos parâmetros, e a classificação e contabilização do objecto ou característica deve ser respeitada, na medida do possível, pois é ela que garante a máxima justiça ou equidade na avaliação de diferentes objectos ou características, face a um mesmo parâmetro.

cução dos procedimentos de classificação e contabilização, segundo os parâmetros definidos; 3º - A apreciação global dos resultados parciais para a identificação do resultado global.

Assim o processo de avaliação pode categorizar-se como sendo de cariz qualitativo, visando a definição e valoração dos parâmetros que o regulam, de cariz quantitativo visando a medição e contabilização do valor do objecto ou característica, com base na valoração previamente estipulada, ou misto, se engloba, simultaneamente, as duas componentes.

Tal como já havíamos referido, ao nível da relação entre processo e resultado, também a avaliação quantitativa, se limita a perpetuar uma avaliação qualitativa anterior, potenciando a sua funcionalidade de aplicação, mas reproduzindo os erros e inadequações que possa encerrar, e mantendo as respectivas limitações.

O que determina o cariz da avaliação a adoptar, é a postura epistémica que assumimos, face ao objecto ou característica a avaliar, conforme é considerado(a) por valorar ou já anteriormente e devidamente valorado(a), e apenas por contabilizar.

Enquanto os objectos ou as características são bem conhecidos, definidos, estáveis no tempo, semelhantes a outros e admitirmos que a avaliação de cariz qualitativo já foi realizada de forma adequada e suficiente, o processo de avaliação pode adoptar um cariz quantitativo, uma vez que a definição dos parâmetros e respectiva valorização não sofreria alterações; caso alguma das referidas condições se altere ou deixe de se aplicar, será necessário adoptar ou reffectuar uma avaliação de cariz qualitativo.

Por sua vez, quando os objectos ou características contenham componentes que preencham as condições anteriores, mas incluam outras componentes onde

tal não aconteça, ou sejam suficientemente complexos para que ocorra interinfluência entre as várias componentes, só o processo de avaliação de cariz qualitativo será globalmente adequado.

#### 1.2.5.4 - Avaliação numa Situação Concreta

Para reforçar postura apresentada em torno da problemática do conceito e processo de avaliação, simula-se uma situação concreta, a título de exemplo, da avaliação que um mercador terá de realizar sobre a compra de um vaso produzido por determinado oleiro.

Ao observar o vaso, o mercador poderá perspectivá-lo de diferentes modos:

a) Se o vaso é entendido, como semelhante a vários outros, bem conhecidos, que existem no mercado, e cujo preço varia, por exemplo, em função da categoria de capacidade e de altura a que pertence, a avaliação poderia tomar duas formas, ambas de cariz quantitativo;

→ um resultado, o preço; pois a categorização da capacidade e das medidas são consideradas semelhantes às de outros vasos já existentes e de capacidade e altura conhecidas e tacitamente determináveis no caso em questão (os procedimentos serão tácitos para a generalidade dos indivíduos, pelo que desprezáveis).

→ um processo, consistindo na determinação da capacidade e da altura, pois no caso específico em causa, estas características

são consideradas potencialmente diferentes das de outros vasos já existentes, ou não são consideradas tacitamente determináveis (ênfase para o processo na medida em que possamos considerar vários modos de determinar a capacidade e a altura).

b) Se o vaso é entendido como diferente de outros já bem conhecidos, também de duas formas se pode entender a avaliação, agora de cariz qualitativo:

→ um resultado, a aprovação ou desaprovação, por exemplo, para o desempenho de determinada função; ou porque se admitem conhecidos os requisitos para o desempenho da função em causa, devido a analogia com outros vasos, ou porque o desempenho do vaso para a função em causa é considerado tacitamente determinável.

→ um processo, a investigação da determinação das qualidades e limitações do vaso no desempenho de determinada função, por o desempenho do vaso, no que a ela respeita, ser admitido como desconhecido e tacitamente indeterminável.

Em síntese, entende-se que toda a avaliação se fundamenta num processo, do qual, o resultado é o componente que especifica o objecto ou característica avaliada.

Se a avaliação qualitativa orienta para a definição do “caminho” a seguir, a avaliação quantitativa permite avançar com celeridade ao longo dos “caminhos” já definidos, constituindo-se ambas, como componentes essenciais da generalidade das situações concretas.

Apenas medindo o quanto se anda, sem saber para onde, não se chegará a lado algum, mas apenas aferindo para onde se pretende dirigir, sem se sair do próprio lugar, também nunca lá se chegará.

#### 1.2.5.5 - Considerações Finais sobre o Conceito de Avaliação

A problemática da avaliação e, conseqüentemente, da própria epistemologia, poderá, em sentido figurado, resumir-se à opção entre o aferir sistemático das orientações a seguir, sem avançar, e o avançar segundo uma orientação antes assumida sem a ir aferindo ou sem sondar outras possibilidades.

Não faz sentido qualquer das opções, em termos absolutos, apenas a opção de selecção da postura mais adequada em cada situação.

Admite-se, portanto, a impossibilidade de definição exaustiva e rigorosa das características e modalidades que a avaliação deverá assumir, em toda e qualquer situação, devendo ela ser perspectivada em função das características específicas intrínsecas e contextuais que em cada caso se verifiquem, pois só em função destas poderão ser fundamentadas as características que o processo de avaliação deverá assumir.

Também se assume que mesmo o teste da realidade, em cada situação concreta, não conduzirá a verdades absolutas, apenas nos poderá ir guiando no sentido da solução mais adequada a cada caso.

A problemática do desenvolvimento social, coloca-se na selecção, com humildade, das opções a tomar em cada ponto do percurso, com vista à selecção da melhor orientação, sem, no entanto, deixar de ir verificando, à medida que se progride, a sua adequação e eficácia, e de ir ponderando sobre a necessidade de adaptações e correcções ou alterações e inovações.

Dois outros aspectos são, ainda, considerados fundamentais para a definição e caracterização do processo de avaliação a adoptar em cada situação concreta:

- Quais as dimensões da avaliação que deverão estar envolvidas e com que significância; aspecto a abordar já na próxima secção. Entende-se aqui por dimensão da avaliação o grau de abrangência com que são perspectivados os objectos ou características: consoante incide sobre um objecto, característica ou conjunto específico de qualquer deles desde que independentes; ou incide sobre um conjunto de objectos ou de características interdependentes;
- O problema dos princípios de carácter ético, político e moral (uma vez que não estão cientificamente definidos) que devem nortear a definição das finalidades últimas das actividades humanas, e assim, servir de fundamentação às orientações a seguir.

Este último aspecto, sem dúvida, o mais importante, não será abordado especificamente em parte alguma do trabalho, com suficiente exaustividade e profundidade; no entanto, está subjacente a tudo o que se faz, (de forma mais ou menos consciente e mais ou menos explícita) e portanto, nesse sentido, também ao



que é proposto no presente trabalho. No entanto, não deixará de se apresentarem algumas pistas sobre a postura subjacente ao autor nesta área, também ela já abordada num outro trabalho, realizado no âmbito do presente Curso de Mestrado (Mendes, 1998).

A definição de orientações a perseguir que sirvam de base à planificação, aplicação e aferição da avaliação adoptada, pressupõe a existência de princípios éticos, políticos e morais que determinem o que é correcto ou adequado, o que necessitamos ou o que queremos. É baseados nas respostas a estas questões, que podemos definir as metas a atingir (finalidades), como alcançá-las (metodologia), como aferir o nosso progresso em sua direcção e a medida do seu alcance (avaliação).

A análise destas questões, leva-nos a dar razão a Sócrates, quando propunha a célebre máxima registada no templo de Delfos “conhece-te a ti mesmo” mas também nos conduz à investigação de Maslow (s.d.) na sua perspectiva de alcance da “sabedoria”, através do desenvolvimento de um elevado grau de maturidade pessoal. Mais recentemente, têm sido apresentados alguns estudos, ainda que indirectamente relacionados com esta área, quer ao nível da neurobiologia (Damásio, 1995), quer ao nível da psicologia, neste caso sob a designação de Inteligência Emocional (Märtin & Boeck, 1996/2000).

É ainda de referir que esta problemática constitui o fulcro da competência do Coordenador do Processo Comunicacional antes perspectivado, como referem Simões & Ralha Simões (1997).

## 1.2.6 - Dimensões da Avaliação

### 1.2.6.1 - Dimensão Elementar versus Dimensão Holística

A problemática da avaliação poderá, também, ser perspectivada em dois graus de abrangência / complexidade aqui designados por dimensões:

- *Dimensão Elementar* que incide sobre os componentes, objectos ou características, consideradas independentes entre si, e que esteve subjacente a toda a abordagem apresentada no capítulo anterior;
- *Dimensão Holística* que incide sobre um conjunto de componentes que se considera comportarem-se como um colectivo interdependente, complexo e mutável, como se entende ser o caso dos seres humanos, ou das organizações sociais (Sobrinho, 1996; Nóvoa, 1991).

No que respeita à dimensão elementar da avaliação, uma vez que esteve subjacente à abordagem anterior, apenas resta acrescentar que o seu âmbito de aplicação se restringe a situações específicas e suficientemente simples, o que não significa que possa ser considerada como menos importante.

Esta dimensão da avaliação, embora deva ser utilizada sempre que possível, não deverá competir com a avaliação de dimensão holística, pois têm âmbitos diferenciados e não sobreponíveis.

A avaliação de dimensão elementar aparecerá, normalmente, associada a sistemas físicos ou naturais ou como fonte de informações sobre os componentes elementares dos sistemas, por forma a auxiliar a avaliação holística.

Voltando ao caso simples do mercador de vasos, independentemente das semelhanças de capacidade e altura que o vaso apresentasse, em relação a outros, não seria viável fazer uma avaliação da compra do vaso, exclusivamente, com base nessas características, pois o mercador teria sempre de decidir sobre o desempenho das funções a que o vaso se propunha ou, a nível geral, quantas outras peças queria, qual a sua capacidade de transporte, quais as perspectivas de evolução do mercado, *etc.*, e só em função da apreciação de um vasto e complexo conjunto de parâmetros poderia determinar se compraria ou não o vaso em causa.

Em síntese, a avaliação de dimensão elementar é bastante útil, mas para a generalidade das situações da actividade humana, revela-se insuficiente, precisando ser complementada por uma avaliação que abarque a globalidade do funcionamento de cada sistema e que, inclusive, o relacione com os outros sistemas que o influenciam.

Passando ao caso particular da avaliação em sistemas complexos, as variações susceptíveis de ocorrer em um ou vários dos seus componentes pode influenciar os outros e assim condicionar todo o sistema. Nestas circunstâncias o conjunto das avaliações efectuadas a cada um dos componentes, não é, só por si, suficiente para valorar o sistema, tornando-se imprescindível uma avaliação global do mesmo, que tendo simultaneamente em conta cada uma das avaliações parciais, as conjugue numa avaliação global, com parâmetros e procedimentos próprios.

Daqui resulta que, na *Dimensão Holística*, se conjugam dois níveis de avaliação: a avaliação ao nível específico de cada objecto, característica ou componente (de *Dimensão Elementar*), e a avaliação de nível global, em relação ao conjunto de componentes que integram o sistema ou subsistema. Esta última não

poderá ser confundida com uma quantificação das avaliações específicas, pois a seu cariz é sempre qualitativo e, além disso, constitui uma síntese que nos permite verificar a adequação da actividade global do sistema, face às finalidades a que ele se propõe.

Nesta dimensão da avaliação, o carácter sistemático dos procedimentos de avaliação é mais um dos requisitos imprescindíveis, pois, face do ritmo de mutabilidade de cada componente e das interacções que entre os vários componentes se vão estabelecendo, o sistema torna-se, logo a curto a prazo, imprevisível.

No caso das instituições sociais, também não podemos deixar de referir, a importância do modelo de compreensão weberiana, definida por Boudon (1984/90) baseado no conceito de momento microssociológico, para a avaliação do funcionamento das organizações de carácter social:

Em resumo: o momento microssociológico  $m(S)$  de uma análise sociológica consiste em fazer emergir o carácter adaptativo de um comportamento, ou de um tipo de comportamento, em relação a uma situação. A análise implica, por parte do observador, um esforço de descentração e de distanciação, o que supõe que ele se informe sobre os elementos constituintes da situação  $S$  e que a trate enquanto objecto exterior, então, e só então, poderá « compreender » o comportamento do actor. ( p. 83)

Este parâmetro, aplica-se nas organizações sociais e traduz-se na necessidade de compreensão empática dos comportamentos adaptativos dos elementos ou grupos que o integram, a fim possibilitar a avaliação das respectivas participações.

#### 1.2.6.2 - Síntese do Conceito de Avaliação

Novamente, a título de ilustração do que acabámos de referir, podemos socorrer-nos de um exemplo: Uma viagem de barco.

O capitão do barco terá de conhecer como (e quanto) cada um dos componentes do barco está a funcionar, para determinar as suas capacidades de potência, manobrabilidade, orientação, comunicação, *etc*; terá também de conhecer como (e quanto) as características do ambiente (o estado do mar, as correntes da região, o vento, o tempo previsível, *etc*) estão a influenciar o barco e a sua navegação, terá igualmente de compreender o carácter adaptativo dos comportamentos dos tripulantes em cada situação (função das respectivas personalidades, competências, condições de trabalho, experiência, *etc*); tendo então por base os objectivos (ou finalidades) a que se propõe, (por exemplo: chegar a determinado porto, até determinada data, com determinada carga, com a tolerância de determinado « desgaste » dos materiais, *etc.*) terá de ir fazendo avaliações sistemáticas, qualitativas e globais (holísticas), com base nas avaliações parciais de cada componente, que lhe permitam ir aferindo as medidas a adoptar em instante, para assegurar o alcance dos objectivos a que se propôs.

Como síntese deste ponto, julgamos ter deixado claro que o carácter global, sistemático, interno e empaticamente fundamentado que a avaliação da dimensão holística exige, obriga à posse de conhecimentos técnico-científicos específicos, mas também, de disponibilidade e de competência emocional para lidar com os elementos físicos, humanos e sociais envolvidos.

Ao longo destas duas últimas secções, procurou definir-se e caracterizar-se o conceito e as dimensões da avaliação, mas apenas em termos absolutos, os quais, em conjunto com as abordagens dos conceitos e interrelações das outras

secções do subcapítulo, também, apenas em termos absolutos, completam a revisão conceptual do estudo.

No próximo capítulo, sob o título de *Fundamentação Teórica*, irão abordar-se não só os estudos afins do agora apresentado, mas também, a síntese que, a partir deles e da respectiva análise conceptual, foi possível elaborar, com vista a servir de fundamentação ao estudo desenvolvido e que, por quanto nos foi possível apurar, poderá ser considerado pioneiro a respeito do tema sobre o qual incide.

**CAPÍTULO II:**

**FUNDAMENTAÇÃO**

**TEÓRICA**

## CAPÍTULO II:

# FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Afastando-se um pouco da norma em relação à generalidade dos trabalhos desta natureza (Azevedo, 1994), o presente capítulo incide sobre as temáticas da *Postura Epistémica e Sociológica*, do *Processo Comunicacional* e da integração e operacionalização entre ambas, enquanto fundamentação do corpo teórico da investigação.

Esta incidência justifica-se pela integração que realiza dos conceitos em que se baseia, a qual não foi possível encontrar, de forma explícita, em outros trabalhos, por se revelar essencial para a compreensão e fundamentação da investigação realizada e por, claramente, escapar ao domínio de uma mera revisão conceitual.

No fim do capítulo, será possível, compreender toda a fundamentação teórica que sustenta a investigação realizada, a qual se baseia na síntese integradora a que conduziram, por um lado, a pesquisa da literatura sobre *Postura Epistémica e Processo Comunicacional* e, por outro, as reflexões que sobre as relações entre ambas o autor realizou.

No próximo capítulo, proceder-se-á, por fim, à caracterização e análise dos estudos que mais se aproximaram da temática da investigação realizada.



## 2.1- POSTURA EPISTÉMICA

### 2.1.1 - Contextualização histórica

A postura epistémica do autor estará sempre subjacente a toda a linha de pensamento que for delineando (Boudon, 1984/90; Cohen & Manion, 1989/90; Popper, 1957/80), justificando a tentativa da sua consciencialização e, consequentemente, a pertinência da sua abordagem, em qualquer trabalho desta natureza.

Para os gregos da antiguidade clássica, o culto da sabedoria constituía um dos mais elevados valores individuais e sociais, sendo então entendida num perspectiva globalizante e integradora, que procurava abarcar o conhecimento do mundo natural, das artes, da comunicação e relação com os outros, do desenvolvimento biofisiológico e, mesmo, da beleza exterior (Pereira, 1982; Pereira, 1988).

Tudo era perspectivado no sentido do alcance do belo, do expoente máximo do ser humano, do caminhar para o melhor de si mesmo por parte de cada um, ainda que com o auxílio dos que já estavam mais adiantados na “caminhada”.

O conhecimento era todo bom desde que fosse orientado para o bem, para o belo, para o desenvolvimento pleno do homem bom (Wild, 1989).

Com a Idade Média sobreveio o culto do dogmatismo religioso, em que o pensamento livre se tornava proibido, em que o homem “normal” era desejável sem conhecimentos de qualquer ordem; entendia-se que o conhecimento havia sido obra e graça de seres divinos, encarregados de o ditar, na forma final, e apenas ao que fosse puro de espírito.

Todo o conhecimento possível e desejável para o próprio homem já estava produzido e ao homem puro competia apenas “bebê-lo”. O conhecimento era, assim, propriedade exclusiva dos eleitos que, tal como servos privilegiados da di-

vindade, se encarregavam de o manter inalterado, desde que havia sido concebido, para fielmente o transmitirem aos eleitos da geração seguinte (Goff, 1987/89).

Como afirma Goff (1987/89) “poucas épocas tiveram, como a Idade Média ocidental dos séc. XI - XV, a convicção da existência universal e eterna do modelo homem. Numa época dominada e impregnada até às suas fibras mais íntimas pela religião, esse modelo era, evidentemente, definido pela religião, e, acima de tudo, pela mais alta expressão da ciência religiosa: a teologia. . . . Se havia um tipo humano a excluir do panorama do homem medieval era precisamente o do homem que não crê” (p. 10).

Com Galileu Galilei surge uma nova forma de perspectivar o conhecimento, que será mais tarde denominada por Comte (s. d.) « Positivismo ».

Ainda que se possa ir buscar as raízes do positivismo à Grécia clássica (Cohen & Manion, 1989/90), foi sem dúvida com Galileu, que esta postura epistémica se implantou socialmente, vindo a condicionar todo o conhecimento, científico-natural e social desde então e, daí, todas as outras actividades humanas; como propunha Comte (s. d.) e reconhece Feyerabend (1975/93).

Mas em que consiste afinal a postura positivista, no seu sentido mais amplo, de perspectiva sobre a natureza do conhecimento ?

### **2.1.2 - Análise dos Pressupostos Epistémicos**

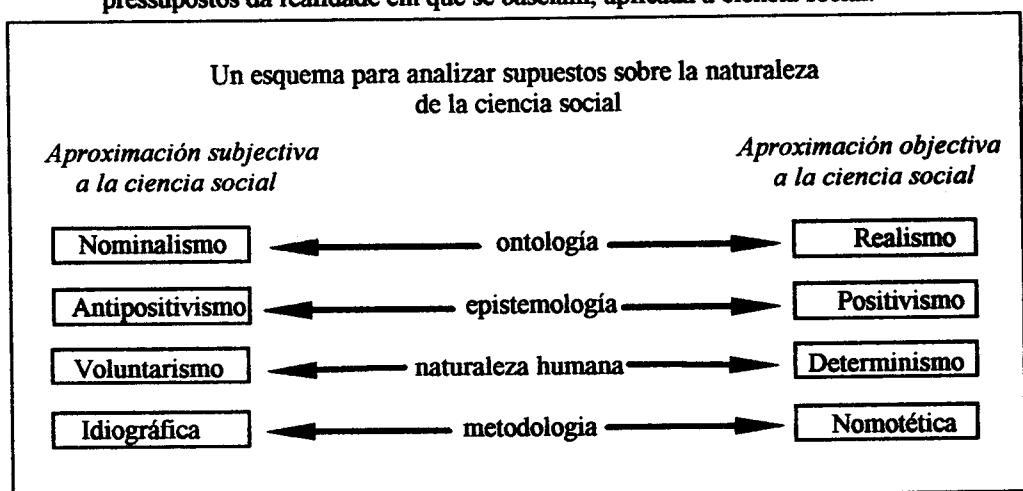
Para início do debate pode distinguir-se a concepção positivista da realidade, da concepção holística da cultura grega. Para os positivistas só é considerada cognoscível a fracção objectiva da realidade, a parte que o conjunto da sociedade percebe de forma semelhante (Cohen & Manion, 1989/90; Boudon, 1984/90);

para os filósofos gregos, o expoente máximo do conhecimento seria o conhecimento do indivíduo sobre si próprio, no sentido de que só conhecendo o observador poderemos compreender a sua percepção da realidade, ou seja, só na medida do autoconhecimento, ser possível o conhecimento da distinção entre o que é percebido e a realidade exterior ao indivíduo, a qual é por ele criada em partilha com os outros (Platão, 1949/72).

Para Cohen & Manion (1989/90), Popper (1957/80) e Boudon (1984/90) podemos analisar a realidade socorrendo-nos da sua divisão em vários pressupostos ou preconceitos: Ontológico, Epistemológico, da Natureza Humana/ Social, e Metodológico.

Quanto aos referidos pressupostos, podemos dicotomizar as posturas epistémicas em positivistas e antipositivistas distinguindo-as quanto à percepção que têm da realidade - Objectivista ou Subjectivista em relação a cada um dos referidos pressupostos (ver Quadro 1).

**Quadro 1** : Dicotomização das posturas Objectivista e Subjectivista, no que respeita aos pressupostos da realidade em que se baseiam, aplicada à ciência social.



Fonte: Burrell & Morgan (1979), citado em Cohen & Manion (1989/90, p. 32)

Sem visar a apresentação de uma análise demasiado extensa sobre este assunto (recomenda-se, para o efeito, a análise de Boudon (1984/90), onde este eminente sociólogo actual explora exaustivamente a validade e pertinência das diferentes posturas epistémicas nas teorias sociais) não poderão deixar de se abordar, ainda que sumariamente, os diversos pressupostos em que assentam as diversas posturas epistémicas, afim de se fundamentar aquela se encontra subjacente ao trabalho desenvolvido e à própria investigação realizada.

Sobre o pressuposto *Ontológico*, dicotomizado nas posturas filosóficas nominalista e realista, a questão coloca-se em saber se a realidade é externa ao indivíduo e existe independentemente deste ou é um mero produto da sua mente?

Como não é possível a existência de uma realidade para o indivíduo sem que seja ele a criá-la para si, mas também não faz sentido a sua negação ao conceber a existência do próprio indivíduo, trata-se, como refere Boudon (1984/90), de uma “antinomia”, no sentido Kantiano, na medida em que não podemos dar uma resposta única e universalmente válida; por outro lado, também tal não é necessário nem desejável, uma vez que ambas as perspectivas são úteis para a compreensão dos problemas que se levantam, nomeadamente, no âmbito das ciências sociais.

No fundo, era esta a perspectiva da filosofia grega ao pretender integrar a realidade externa e a realidade individual numa única visão abrangente ao serviço do homem na sua multidimensionalidade; e, também, do próprio Maslow (s. d.) ao pretender a criação de uma nova psicologia, mais completa e integradora das psicologias parciais freudiana e “experimental-positivista-behaviorista” a qual designou “Terceira força” ou “Psicologia Humanista”, e que deveria ser capaz de ultrapassar o impasse em que aquelas psicologias se encontravam ao não conseguirem abranger a globalidade do ser humano:

Se eu tivesse de exprimir numa única frase o que a Psicologia Humanista significou para mim, eu diria que constitui uma integração de Goldstein (e da Psicologia da Gestalt) com Freud (e as várias psicologias psicodinâmicas), o todo combinado com o espírito científico que me foi ensinado pelos meus professores da Universidade de Wiscosin. (p.14)

Uma vez compreendida esta problemática torna-se bem mais fácil gerir os conceitos de ciência e cientificidade, na medida em que deixam de se impor amarras ao conhecimento e, por conseguinte, ao desenvolvimento pleno do ser humano na sua individualidade. Também se deixa de querer aprisionar a realidade à medida do ser humano, controlador e dominador, de onde ela sempre teimava em escapar (Boudon, 1984/90).

O conhecimento passa a ser relativo e não hierarquizado; julgado em função dos objectivos que com ele se pretendem alcançar e não em função de critérios universais impostos a tudo e a todos, sejam eles de utilidade ou de validade, a que se chamou científica.

Não podemos deixar de reforçar o teor da postura aqui assumida como não sendo nem subjectivista nem objectivista, mas antes a que Boudon, (1984/90) designou “relativista” e tão bem demonstra na referida obra; em plena consciência, pois, como ele afirma, visa “uma reflexão que é mais do domínio da filosofia das ciências sociais” (p. 13). Nesta postura não só será a natureza de cada questão que define a perspectiva sob a qual ela deve ser abordada como a própria natureza da resposta terá de ser respeitada, seja ela universal, individual, casuística ou realística.

Fica assim definido um novo campo de análise em que o interesse da dicotomização antes apresentada passa para o plano dos problemas e questões reais, que se colocam ao indivíduo, ora na qualidade de pessoa, ora na qualidade de ele-

mento social, tal como já propunha Popper (1957/80) com a sua abordagem ao nível metodológico.

### 2.1.3 - Síntese

Depreende-se do exposto que, para determinadas questões, com características específicas e em contextos particularizados, a postura mais adequada será a que considera a realidade como externa ao indivíduo (realismo), a que considera que todo o conhecimento tem de ser socialmente útil e necessário (positivismo), para a qual o ser humano é um mero rector, ainda que muito complexo, aos estímulos do meio (determinismo) e a que considera que toda a metodologia válida, conduz necessariamente a um resultado unívoco (nomotético).

Noutras questões, (que não serão, necessariamente, mais ou menos pertinentes que as primeiras) ou apresentando outras características ou, ainda, se situadas em diferente contexto, a postura mais adequada será a que considera a realidade tal como é perspectivada pelo indivíduo na sua subjectividade (nominalismo), a que assume que o conhecimento não tem de ser sempre « socialmente útil e necessário », podendo sê-lo apenas individualmente (antipositivismo), a que considera que o comportamento humano é irredutível, em termos absolutos, a uma mera reacção aos estímulos ambientais (voluntarismo) e, para a qual, a metodologia pode ser igualmente válida, caso dela se obtenham resultados não unívocos, desde que essa seja a natureza do fenómeno em causa (Idiosincrasismo).

Mais se acrescenta que a adequada integração de ambas constituirá, na generalidade das situações sociais, a postura mais eficaz e eticamente correcta na

medida em que permitirá respeitar todas e qualquer uma que se coloque quando se coloca.

Complementa-se este aspecto com dois exemplos que visam a ilustração do exposto:

- Dirigindo-se a uma audiência, abordando determinado tema, o orador deverá planificar a apresentação da mensagem no sentido da eficácia e pertinência, para a generalidade da audiência específica<sup>1</sup> que se lhe apresenta — *Perspectiva Objectivista* — mas, sempre que se justifique, deverá complementar essa sua actuação com estratégias de individualização que permitam a supressão de insuficiências ou proporcione complementos, por exemplo, através de resposta a questões colocadas por elementos da audiência, exploração de exemplos, etc. — *Perspectiva Subjectivista*.
- Constatando uma elevada frequência de determinado problema de saúde nos seus doentes e independentemente do tratamento individualizado, adequado e eficaz que deverá proporcionar a cada um deles — *Perspectiva Idiossincrásica* — o médico deverá proporcionar à comunidade em geral, as orientações que se revelem mais adequadas à prevenção do problema para a generalidade dos elementos dessa comunidade — *Perspectiva Nomotética*.

---

<sup>1</sup> As audiências são diferenciadas nas características dos elementos, da situação e do contexto, não sendo adequado considerar a existência de uma audiência universal. Este raciocínio pode generalizar-se aos diversos componentes de cada uma das instituições, particularizando, de cada escola, hospital, empresa, etc.

A título de síntese sobre esta temática, resta acrescentar que o enquadramento filosófico das ciências sociais é, à semelhança do que considera Boudon (1984/90), Maslow (s.d.) e Cohen & Manion (1989/90), um debate marcado pela antinomia, o qual não tem verdadeiramente utilidade social ou individual, mas em que, se se privilegiar cegamente uma postura em detrimento de outra, tal será, significativamente, prejudicial para um conhecimento que se pretende cada vez mais próximo da realidade e dos sujeitos.

Não se quer dizer que tanto faz esta ou aquela postura para qualquer situação, nem que ninguém sabe; antes se considera que terá de ser em face das características específicas de cada situação, que o investigador deverá optar fundamentadamente pela(s) postura(s) mais adequada(s), respeitando os critérios de validade propostos pela comunidade científica e, simultaneamente, os sujeitos envolvidos, as suas características específicas e o contexto em que se insere.

#### **2.1.4 - Um problema remanescente**

Esta problemática encerra, ainda assim, uma enorme armadilha funcional, que, deixada em aberto, pode minar o significado de toda a acção humana, e que se prende, com a essência do presente trabalho, pois relaciona-se com o *Processo Comunicacional*: a sua eficácia e a sua autoregulação.

Trata-se do problema da validade dos julgamentos ou decisões, o qual se pode operacionalizar na forma da seguinte questão: Se, em última análise, tudo depende da subjectividade do próprio sujeito que julga, qual é a legitimidade deste para impor a outro o seu julgamento? Por outro lado, se se considerar que nin-



guém tem legitimidade para julgar os outros em qualquer aspecto, cairíamos na anarquia da subjectividade e na incompetência generalizada.

A solução passa pelo princípio da *crítica racional* no sentido que postula Boudon (1984/90) ao complementar a “crítica racional” de Popper (1957/80) (inspirado em Kant) com o conceito de “compreensão weberiana” e a integração do princípio da “incomensurabilidade” de Feyerabend. Sobre este assunto, recomenda-se, novamente, a análise da referida obra de Boudon, a qual, para Canário (1993), já pode ser considerada como um clássico das ciências sociais.

Deixando apenas mais uma pista ilustrativa e implícita sobre o presente ponto, uma vez que ele será desenvolvido ao longo do trabalho, apresenta-se um pequeno exerto de um texto de dramatização da vida de Galileu, da autoria de Brecht (1938/70):

Galileu: Não estou a falar da esperteza. Sei muito bem que chamam cavalo ao burro, quando se trata de o vender, e ao cavalo chamam burro, quando se trata de o comprar. Nisto reside a sua (dos homens) esperteza. Mas a velha que à noite, antes da viagem, mete na boca do burro mais um molho de feno, o marinheiro que ao comprar os mantimentos prevê a tempestade e a calmaria, a criança que enfia o boné na cabeça quando lhe dizem que vai chover - todos esses são a minha esperança, todos estes se deixam guiar pela razão. Sim eu creio no suave poder da razão sobre os homens. Com o tempo não podem opor-lhe resistência. (p. 50)

“A verdade é filha do tempo” - ditado popular.

## 2.2 - O PROCESSO COMUNICACIONAL

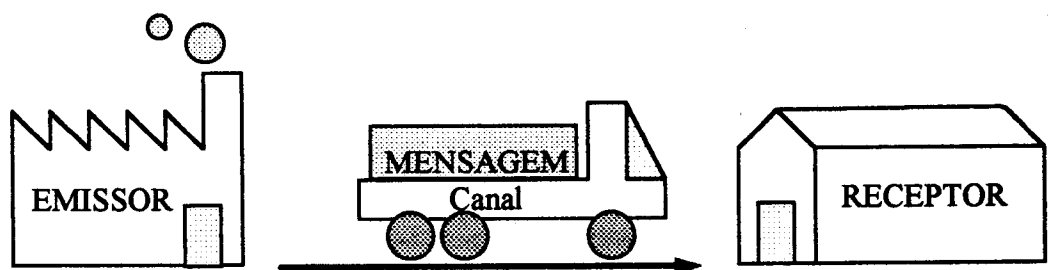
### 2.2.1 - Os Modelos na Literatura

Retomando o conceito de *Processo Comunicacional* e o seu modo de aplicação, achou-se conveniente reflectir, um pouco mais, sobre quais as caracte-

rísticas de que se deverá revestir para cumprir os requisitos que lhe são exigidos: adequação, eficácia e funcionalidade.

Efectuando uma sistematização da diversidade das abordagens a respeito do *Processo Comunicacional* (entendido segundo a definição discutida na secção 1.2.1) verificou-se que vários eram os graus de exaustividade/ profundidade intermédias entre dois extremos bastante afastados:

- Um *Processo Comunicacional* na perspectiva *simplista* (figura 1) ou da *representação* (Sfez, 1990/4)- consistindo num “Emissor” que produz a “Mensagem” e a envia através de um “Canal” para o “Receptor” que a recebe e, assim, passa a partilhá-la com o “Emissor”. Trata-se de um processo unívoco, unidimensional, pontual e rigidamente estruturado, em tudo semelhante ao que, com certeza, todos se recordam da escolaridade básica;

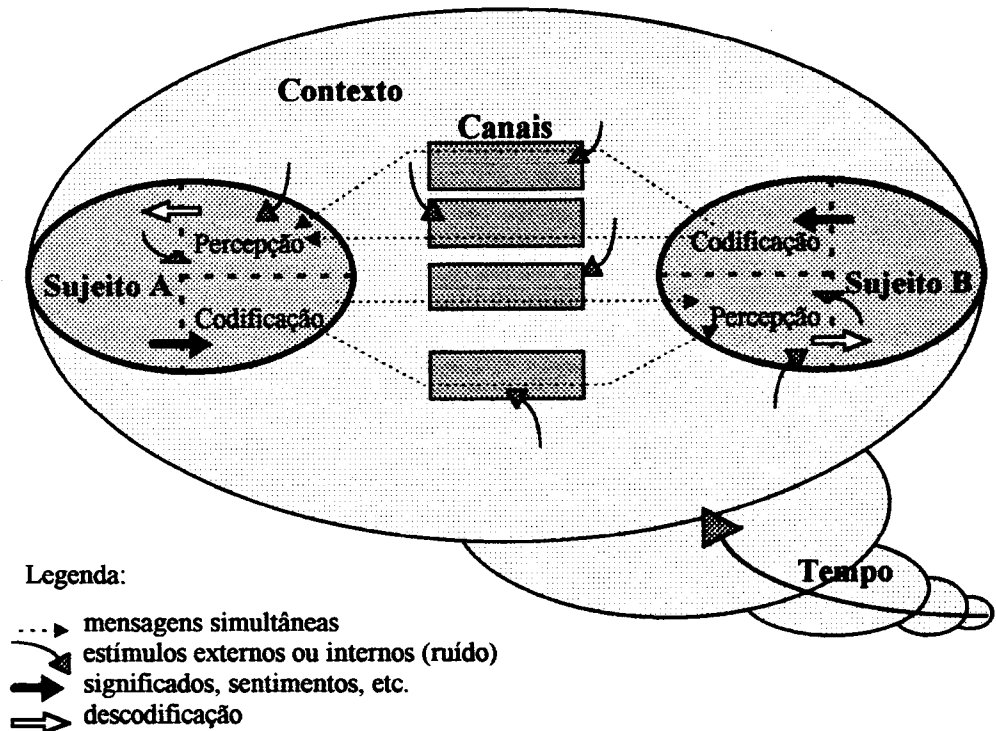


**Figura 1. Modelo simplista do Processo Comunicacional.** O emissor envia uma mensagem, através de um canal, para o receptor que passa a integrá-la.

- O *Processo Comunicacional* na perspectiva *Holística* (figura 2) ou da *expressão* (Sfez, 1990/4) - envolvendo dois ou mais “Interlocutores ou sujeitos” (assim designados por ambos funcionarem como emissores e receptores alternadamente); uma multiplicidade de canais e de mensagens parciais baseadas em vários

códigos; em que todo o conjunto sofre uma multiplicidade de influências do contexto; e cujo processamento se desenvolve ao longo de toda a vida de cada sujeito considerado.

Neste último modelo, cada interlocutor integra uma personalidade, está munido de um conjunto de competências, é influenciado por um conjunto de experiências e realiza uma percepção e descodificação específicas, assegurando uma participação que só parcialmente é comungada pelo outro interlocutor.



**Figura 2. Modelo Holístico do Processo Comunicacional.** Cada sujeito é único e encontra-se em comunicação permanente, interactiva, multidimensional e multicanal com os outros, num contexto. Adaptado de Ross (1978), citado em Cuadrado (1992).

Agora, são considerados envolvidos diversos canais e diversas mensagens simultâneas e só parcialmente conscientes e voluntárias; mensagens estas emitidas

segundo diversos códigos apenas parcialmente comuns aos interlocutores, que são influenciadas pelo meio biofísico, social e cultural, e que terão de ser percebidas, decodificadas e interpretadas, por ambos os sujeitos, de modo suficientemente equivalente para que o processo se revele eficaz. Este processo desenvolve-se de modo quase ininterrupto ao longo de toda a vida de cada sujeito e durante a generalidade das situações em que o sujeito participa (Sfez, 1990/4).

Trata-se, pois, de um processo multipolar, multidireccional, multidimensional, contextualizado, decorrendo ao longo de toda a vida e, globalmente, pouco estruturado.

### **2.2.2 - Ganhando Funcionalidade**

Reflectindo sobre os referidos modelos, cedo se verifica que o primeiro é muitíssimo pobre na caracterização da situação de comunicação real, e, quando tomado como completo, a experiência prova a sua elevada ineficácia na promoção do autodesenvolvimento além da falta de respeito pelo receptor enquanto sujeito. A segunda revela-se pouco pragmática, no sentido do funcionamento institucional que aqui se pretende abordar (será certamente de utilidade em termos psicológicos, em educação individualizada, ou para a evolução social na sua globalidade (Sfez, 1990/4)). Assim, há que identificar uma situação de compromisso entre ambos que satisfaça de forma eficiente e pragmática as necessidades das nossas instituições em geral, mas lhes permita evoluir e desenvolverem-se sadiamente (Maslow, s. d.; Sfez, 1990/94; Canário, 1993).

Fundamentados na bibliografia geral, nomeadamente a já referida sobre Epistemologia e Sociologia, após análise de diversa bibliografia específica (Berlo,

1960/85; Cuadrado, 1992; Littlejohn, 1978/88; Sfez, 1990/4) e reflexão sistemática e aprofundada sobre esta problemática, considera-se ser possível caracterizar a situação intermédia do Processo Comunicacional, que, uma vez implementada, poderá constituir um suporte do desenvolvimento institucional da escola. Trata-se de um esforço de simplicidade e acima de tudo de humildade, ao fazer fé na racionalidade humana psicologicamente fundamentada, ao jeito de Maslow (s.d.) e Boudon (1984/90) e nos conhecimentos que os inúmeros investigadores do Processo Comunicacional em geral vêm compilando e concatenando (Berlo, 1960/85; Cuadrado, 1992; Littlejohn, 1978/88; Sfez, 1990/4).

Parece legítimo supor que, se existir um Processo Comunicacional eficaz e adequado, será possível ultrapassar os bloqueios e diagnosticar, com a máxima celeridade possível, as deficiências, limitações e potencialidades de cada situação ou sistema, bem como mobilizar os intervenientes no sentido do desenvolvimento de alternativas e introdução de melhorias ou inovações.

Num mundo em que o ritmo das transformações científicas e tecnológicas é alucinante, urge a implementação de um Processo Comunicacional compatível com esse ritmo, que promova um desenvolvimento institucional que tarda em implantar-se (Canário, 1993), no entanto, só viável através do respeito ético por todos os intervenientes.

#### 2.2.2.1 - Considerandos.

Para a exploração do modelo de Processo Comunicacional proposto ser mais facilmente inteligível, começa-se pela apresentação dos diversos pontos chave em que este se baseia e, por fim, da respectiva síntese.

1- Uma qualquer comunicação necessita, para se estabelecer, que existam disponibilidade e possibilidade por parte de ambos os interlocutores e do meio, por forma a garantir que as mensagens sejam percebidas e compreendidas de forma minimamente eficaz. Especificando<sup>1</sup>: é preciso que o emissor (conceito que se aplica aos dois interlocutores, um de cada vez) esteja suficientemente motivado, disponha dos meios adequados, quer internos: disponha da mensagem e das competências para a tornar inteligível por parte do receptor (também um conceito aplicado aos dois interlocutores); quer externos: canais de emissão eficazes e de tempo (para emitir adequadamente a mensagem durante o período em que as outras condições se encontram satisfeitas); é preciso que o meio possua canais de transmissão eficazes (com capacidade e qualidade); e, é preciso que o receptor (novamente um conceito aplicado aos dois interlocutores) esteja, também ele, suficientemente motivado<sup>2</sup>, disponha dos meios adequados, quer externos (canais de recepção eficazes), quer internos (conhecimento dos códigos e competência para a sua descodificação, meios e competência para a percepção e atribuição de significados, correspondentes aos atribuídos pelo emissor), e de tempo (para receber a mensagem durante o período em que as outras condições se encontram satisfeitas) (Berlo, 1960/85; Sfez,

---

<sup>1</sup> A descrição em causa não pretende abarcar a máxima exaustividade do processo apenas focando aspectos genéricos.

<sup>2</sup> Note-se que o sujeito pode estar motivado para emitir mas não para receber mensagens ou *vice-versa*.

1990/4). Parece óbvio que um processo que envolve todas estas condicionantes e envolve e componentes desta natureza, é, necessariamente, um processo complexo (Littlejohn, 1978/88; Sfez, 1990/4).

- 2- Como é bem patente no modelo comunicacional *Holístico*, bem como nos estudos sobre estilos de aprendizagem e de inteligência, nos estudos sobre concepções alternativas, sobre diferenciação maturacional e estádios de desenvolvimento dos indivíduos, *etc.*, existem características intrínsecas aos indivíduos que condicionam a sua percepção e descodificação das mensagens, os quais variam devido a condicionantes genéticas mas resultam principalmente do processo de desenvolvimento individual e da interacção entre o indivíduo e o meio, ao longo da sua experiência de vida (Berlo, 1960/85; Sfez, 1990/4).

Como o emissor deverá possuir as competências adequadas a tornar inteligível as mensagens por parte do receptor, por sua vez o receptor, deverá possuir as competências adequadas à descodificação e atribuição de significados correspondentes aos do emissor; e ainda, como o emissor e o receptor (sem esquecer a alternância das duas funções entre os interlocutores) são indivíduos únicos, é, forçosamente, necessário que ocorra uma aferição entre os significados atribuídos pelo emissor e os significados correspondentes atribuídos pelo receptor; a qual se processará,

também ela, à custa do Processo Comunicacional; como salienta Sfez (1990/4)<sup>1</sup>.

Esta aferição, para ser eficaz, implica a possibilidade de permuta fácil dos papéis de emissor e receptor entre os dois sujeitos envolvidos, sob pena de ser ineficientemente realizada, e, assim, vir enviesar a atribuição de significados por parte do receptor aos correspondentes do emissor e, portanto, a inviabilizar a comunicação.

Deduz-se do exposto, que a comunicação propriamente dita, deve ser precedida de um processo comunicacional suficiente e completo (bidireccional) — *Processo Comunicacional Prévio* — que assegure uma eficaz correspondência entre os potenciais significados do emissor e os do receptor. (Este requisito é, por demais, evidente nas situações de contacto com algo novo, como a aprendizagem de uma nova língua, a revisão conceptual nos trabalhos de investigação científica, o estabelecimento de contactos entre sujeitos desconhecidos ou a abordagem de um qualquer novo assunto entre professor e alunos.)

3- Após o *Processo Comunicacional Prévio* segue-se um segundo Processo Comunicacional que consiste na emissão da mensagem propriamente dita, a qual, em virtude do processo anterior, foi adaptada aos emissor e receptor específicos, aos canais disponíveis e eficazes e ao contexto geral em que decorre o processo.

---

<sup>1</sup> É em torno desta interessante problemática que o autor tece considerações de ordem ética e social muito pertinentes sobre o Processo Comunicacional holístico ao nível da sociedade.



Propõe-se, assim, um segundo processo completo designado — *Processo Comunicacional Transaccional* — que também inclui a aferição da eficácia comunicativa após a emissão da mensagem (o, vulgarmente, designado *feedback*).

É importante realçar, que se entende por um *Processo Comunicacional* não um ciclo de fluxo comunicacional mas um conjunto de ciclos que asseguram o alcance de determinado objectivo; no *Processo Comunicacional Prévio* o objectivo é a sintonia das percepções de significados entre os interlocutores em função das condicionantes existentes e no *Processo Comunicacional Transaccional* a eficácia da partilha da mensagem (salienta-se que não se pressupõe a aceitação da mensagem pelo receptor mas sim a definição conjunta do próprio conteúdo da mensagem em face dos objectivos visados por ambos).

- 4- No entanto, nem o emissor nem o receptor (se forem minimamente cautelosos) têm ainda plena confiança na eficácia da comunicação realizada (basta que tenham presente a complexidade do Processo Comunicacional como foi referido no ponto 1 e a complexidade dos *Processos Comunicacionais Prévio e Transaccional* referidos em 2 e 3). Assim, há um último aspecto a considerar nesta problemática, o qual está relacionado, por um lado, com a diferenciação de funções, meios e ambientes, em que geralmente os interlocutores estão inseridos, o que faz com que percepcionem e compreendam a situação e os problemas de ma-

neiras distintas; e, por outro, com a diversidade pessoal que caracteriza quaisquer dois indivíduos. Apesar da eficácia percebida da transacção da mensagem cada um dos interlocutores utilizará o seu conteúdo em função de si próprio, do ambiente específico em que se encontra inserido, da experiência de vida que possui e das circunstâncias específicas com que for confrontado. Neste sentido o *Processo Comunicacional* implica uma contínua aferição, avaliação e renovação da mensagem e do próprio conteúdo, mas também do próprio processo, em função da evolução do meio, dos interlocutores ou dos componentes.

Esta é a última componente funcional do Processo Comunicacional proposto, pode englobar-se sob a definição de avaliação e integra os processos de aferição, avaliação e investigação sistemáticos que devem acompanhar todos os outros componentes bem como a globalidade de todo o processo.

Admitindo que “duas cabeças pensam melhor do que uma”<sup>1</sup>, estes quatro componentes devem estimular a nossa humildade, no sentido de que só colaborando uns com os outros poderemos « caminhar » com passos mais seguros para um desenvolvimento social sustentado, tendo sempre presente que cada indivíduo é um ser único e igualmente útil, na sua especificidade, que cada outro, desde que lhe seja concedida essa oportunidade e consideração. O conhecimento social (ou seja o conhecimento partilhado) não é propriedade de um ou de outro indivíduo, deve ser

---

<sup>1</sup> Provérbio popular. Não nos referimos aqui ao aspecto da quantidade mas ao da qualidade, subentendendo-se que dois indivíduos terão mais potencialidades que apenas um deles.

reconhecido naquele(s) que num determinado momento, apresente(m) os argumentos que melhor permitam progredir no sentido de um mundo melhor para todos e para cada um.

### 2.2.2.2 - Processo Comunicacional Funcional

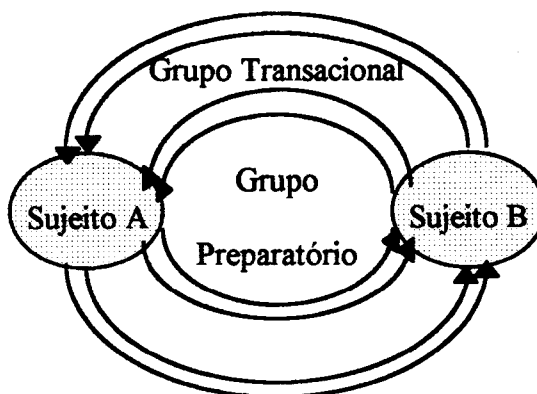
No seguimento do ponto anterior pode então tentar definir-se um Processo Comunicacional que sendo suficientemente completo, eficaz e respeitador, não fique preso na teia de complexidade em que a perspectiva holística o encerra. Entende-se tal processo como um *Processo Comunicacional Funcional*, capaz de assegurar a partilha da mensagem de modo eficaz e completo mas sem uma simplificação que não assegure o respeito para com os vários intervenientes. Este Processo envolve dois grupos de ciclos comunicacionais, em que ambos os sujeitos são emissores e receptores (Figura 3): um primeiro grupo designado “preparatório” ou “prévio”, que visa o estabelecimento das condições necessárias à partilha da mensagem, a sintonia entre os interlocutores e demais condicionantes do processo; e um segundo grupo, designado “transaccional”, que visa a efectiva partilha<sup>1</sup> da mensagem e a aferição da respectiva eficácia (só termina quando a eficácia atinge o valor desejado).

Percebe-se agora, mais explicitamente, porque se preferiu utilizar a designação de *Processo Comunicacional* em vez de *Comunicação*, pois se a comunicação já é em si mesma um processo complexo, que envolve vários passos se-

---

<sup>1</sup> Mais correctamente, deveria falar-se de construção conjunta da mensagem ainda que baseada nas ideias prévias de um ou dos dois intervenientes.

quenciados e vários condicionantes, isso torna-se ainda mais evidente com a inclusão de ciclos comunicacionais, e daí o relevar do carácter processual envolvido.



**Figura 3: Processo Comunicacional Funcional.** Deve entender-se subjacente o conceito e processo de comunicação holístico mas circunscrito a dois períodos de tempo, um por grupo de ciclos.

Admite-se que o processo assim definido, possui as vantagens do *Modelo Holístico* da comunicação mas torna o seu modelo suficientemente pragmático para ser útil em termos sociais e institucionais, sem que caia nas insuficiências funcionais de modelos mais simplistas. Ver a este respeito as diferenças de âmbito das teorias em Littlejohn (1978/88) e a *Crítica da Comunicação* de Sfez (1990/4).

A adaptação proposta resume-se à tentativa de definição de processo mínimo eficaz, que retira o carácter ininterrupto e interminável do *Modelo Holístico* responsável pela sua muito difícil gestão e aplicação prática (embora se continue a considerá-lo enquanto matriz), mas visa assegurar a complexidade intrínseca ao processo em si bem como o respeito pelos intervenientes, enquanto se promove a respectiva eficácia e adequação à generalidade das situações.

Na perspectiva *Funcional*, a comunicação considera-se finda quando existe uma garantia razoável de que a mensagem é partilhada de forma eficaz e se adequa aos objectivos acordados como legítimos e prioritários pelos interlocutores, ou então, quando se verificou que não é na altura possível reunir as condições para que a mensagem seja, eficazmente, partilhada.

Se o *Processo Comunicacional* se repete para diversas mensagens entre os mesmos sujeitos o ciclo preparatório irá sendo progressivamente mais fácil e simples, mas não deve ser abolido (principalmente ao nível da aferição) sob pena de comprometer o processo ou alguma das suas componentes essenciais.

É, concerteza, óbvia a semelhança entre o processo comunicacional agora descrito e a realidade da relação pedagógica normal, em que, à medida que o professor vai diagnosticando as características e conhecimentos dos seus alunos, vai adaptando as suas mensagens e estratégias, para aumentar a eficácia da sua acção, ocorrendo da parte dos alunos um processo equivalente.

Em casos pontuais, poderá ser conveniente ou mesmo necessário, adiar a verificação da eficácia da partilha da mensagem ou mesmo perspectivá-la num período significativo de tempo, quer devido à natureza da mensagem, quer do contexto ou dos interlocutores (por exemplo no processo educativo, na partilha de valores sociais, na expressão criativa, no domínio de competências complexas, no funcionamento institucional, ou no desenvolvimento pessoal), mas tal deverá ser devidamente fundamentado pois as falhas terão efeito cumulativo e irão comprometer tanto a eficácia da partilha visada (a verificação da qualidade da partilha também pode e deve desempenhar a função de reforço) como a das partilhas futuras.

Do que já foi referido no âmbito das características do Processo Comunicacional e do seu modo de operação, pode deduzir-se a importância que o conceito de avaliação e a postura epistémica a ele subjacente apresentam. No modo de operação do Processo Comunicacional a *avaliação*, anteriormente designada por afeição, desempenha a função de uma componente intrínseca e essencial, da qual dependem o desenvolvimento do processo de acordo com as características previstas, a transição entre os grupos de ciclos comunicacionais, a definição do término do processo e a identificação da respectiva eficácia.

É, por fim, de salientar um aspecto que se torna fundamental, na relação entre *Processo Comunicacional e Desenvolvimento*. Só se ambos os sujeitos se sentirem respeitados, motivados e como pares, que são, durante o processo, se envolverão nele verdadeiramente, a ponto de aceitarem adaptar-se e contribuir para que decorra eficazmente. Se por um lado, já só é possível conhecer o outro sujeito se ele assim o entender, mais complicado se torna, conhecer a perspectiva subjectiva do ambiente, a que só ele tem acesso, sem a sua sincera colaboração.

Daqui se depreende que só a instauração e manutenção de um processo comunicacional franco e aberto, baseado numa racionalidade subjectivamente respeitadora, poderá proporcionar um Processo Comunicacional eficaz que contribua para um desenvolvimento seguro da instituição e da sociedade em geral.

Como já havia sido referido, só quando, entre quem manda e quem faz, existir um Processo Comunicacional em que a razão está na posse daquele que, em cada momento, apresenta os argumentos racionalmente mais “legítimos” para ambos, teremos uma instituição onde é possível um desenvolvimento sustentado.

Para melhor ilustrar este ponto, convida-se o leitor a imaginar o seguinte quadro: Imagine-se numa Instituição em que as normas, inovações ou alterações, antes de o serem, poderão resultar da proposta de qualquer dos seus elementos; são colocadas à discussão, com os respectivos fundamentos e entre os potenciais intervenientes ou interessados, por parte do órgão coordenador da instituição. Imagine ainda que a discussão se processa de tal forma, que qualquer um dos elementos pode apresentar, em respeito pelas suas características específicas, argumentos contra ou a favor e de carácter objectivo ou subjectivo. A discussão prossegue, até se identifiquem os consensos e os pontos de discórdia e se definam os processos de validação/ refutação de cada uma das versões que não foram rebatidas pelos argumentos disponíveis. Passa-se à implementação dos processos de validação/ refutação das várias versões e selecciona-se fundamentadamente a que melhor resistir aos referidos processos, passando esta a vigorar enquanto os seus argumentos e requisitos pessoais e contextuais permanecerem válidos ou ainda caso não surjam outras versões ou argumentos ou inconsistências que as ponham em causa.

Trata-se de uma descrição, complexificada e não aplicável à maioria das propostas de inovação apresentadas, por serem de carácter racional e não empírico, mas repare-se que este processo implica a possibilidade de compreensão dos vários argumentos por todos os intervenientes e fundamenta-se na validade dos argumentos, apresentados (subjectivos ou intersubjectivos), pelo que permitiria o respeito por todos eles. Dela resultaria um « caminhar » da instituição « iluminado » pelos melhores argumentos e pelos processos de validação possíveis, apresentados pelos intervenientes, independentemente da sua posição ou estatuto na organi-

zação ou do número dos que eram a favor desta ou daquela opção e sem prejuízo das capacidades específicas de cada um.

Além dos ciclos processuais propriamente ditos, deverão entender-se como implícitas: a necessidade da reunião das condições contextuais, ambientais e individuais para que o Processo Comunicacional possa decorrer (teor do 1º dos pontos chave antes referidos); a existência de um processo de avaliação e investigação sistemático que deverá equacionar quer os problemas de funcionamento da instituição, quer a averiguação da adequação e eficácia das opções efectuadas; e a adopção de uma postura epistémica adequada por parte dos intervenientes. Como este último aspecto é condicionado pela existência de desnível hierárquico entre os interlocutores (a situação mais comum) aquele que detém a posição superior detém a possibilidade de actuar como coordenador do processo, determinando a postura epistémica que lhe irá estar subjacente. Este aspecto levanta, novamente, a problemática da qualidade da coordenação do Processo Comunicacional, para cuja importância se revela fulcral, mas não será específica e exhaustivamente explorado no presente trabalho, como já havia sido referido.

### 2.2.2.3- Problemas

Um dos grandes problemas que se levantam à eficácia do processo comunicacional, é o da influência da relação pessoal que se estabelece entre os interlocutores e que, embora condicione a percepção da racionalidade dos argumentos, pode e deve igualmente constituir um importante factor de motivação à participação no processo, além de facilitar a abrangência do domínio subjectivo dos inter-



venientes, de outro modo quase inacessível. Este problema leva-nos ao privilégio da adopção da forma escrita<sup>1</sup> e voluntária, no decurso do Processo Comunicacional ao nível da instituição, ainda que auxiliada quando necessário ou conveniente pela forma oral (Weber, 1947, citado em Littlejohn, 1978/88; Ferreira<sup>2</sup> (s. d.), citado em Bilhim, 2000; Lee & Miller, 1999) depois registada (admite-se a possibilidade de solicitação da participação quer como estímulo quer como estratégia de envolvimento de hábitos e de corresponsabilização).

Todavia, tal deverá ser perspectivado como uma necessidade predominantemente inicial, enquanto não estejam reunidas as condições que facilitem ao máximo, respeitem e valorizem devidamente as potenciais participações (exceptuam-se casos pontuais que sejam função de características específicas de situações, contextos, indivíduos ou grupos).

Outro problema prende-se com a necessária humildade de carácter dos interlocutores, para considerarem a pertinência dos argumentos apresentados, independentemente das características específicas do(s) sujeito(s) ou contexto que os veicula e assim poderem avaliá-los o mais adequadamente possível.

Relacionado com o problema anterior, também a competência argumentativa dos interlocutores condiciona todo o processo de implementação de inovações e consequentemente de Desenvolvimento Institucional, no entanto, só em casos de uma excepcionalmente limitada capacidade de todos os intervenientes e de

---

<sup>1</sup> Face à pouca tradição da escrita e da leitura na dinâmica social ao nível da generalidade da população, mesmo na comunidade escolar, será preciso alguma persistência e bom senso na implementação de tal hábito e também alguns cuidados para evitar constrangimentos.

<sup>2</sup> “Dá-me uma ordem oral e esquecê-la-ei no mesmo dia, dá-ma por escrito e lembrar-me-ei durante oito dias, seduz-me para a tua ideia e ter-me-ás para sempre”.

funcionamento em isolamento, tal problema se deverá colocar; normalmente, uma vez resolvidos os principais problemas de funcionamento que os intervenientes da instituição forem capazes de reconhecer por si, deverão e tenderão a voltar-se para o meio envolvente e para a colaboração com outras instituições similares e não só, beneficiando da respectiva colaboração.

Mesmo em casos de incapacidade pontual de uma instituição específica para resolver alguns dos seus problemas, a existência de mecanismos de acompanhamento e um bom Processo Comunicacional com outras instituições poderão detectar e promover a resolução do mesmo.

Os problemas antes identificados terão de perspectivar-se como estando na forte dependência, que todo este modelo apresenta, face à capacidade adequadamente coordenadora dos indivíduos com esta função, o que nos remete novamente para o segundo problema do Desenvolvimento Institucional, já referido na Introdução, da qualidade dos quadros responsáveis pela gestão (Thurler, 1991/4).

Este assunto voltará a ser referido mais à frente, mas não será aprofundado neste trabalho, por sair bastante fora dos seus objectivos, todavia, são dadas bastantes pistas sobre o mesmo ao longo do trabalho e entende-se que, com a implementação de um bom Processo Comunicacional na instituição, até este problema tenderá a atenuar-se<sup>1</sup>.

Relacionado com o anterior, mas já dentro dos objectivos do trabalho, levanta-se o grupo de problemas, igualmente fulcral, em termos de operacionaliza-

---

<sup>1</sup> Um Processo Comunicacional franco e fácil, deverá promover o conhecimento das qualidades específicas de cada indivíduo e a colaboração entre todos, facilitando a identificação dos melhores gestores e a aplicação das melhores estratégias.

ção e de desenvolvimento do processo, que consiste na influência dos órgãos intermediários do Processo Comunicacional, entendidos na qualidade de sujeitos complexos e específicos.

Em instituições que envolvem um significativo número de indivíduos, a existência de intermediários nos Processos Comunicacionais é inevitável, por questões de funcionalidade (Sfez, 1990/4), entendendo-se aqui por intermediário o representante de outrém (pessoa ou grupo) que, na impossibilidade ou inconveniência desse outrém participar directamente no Processo Comunicacional, têm a função de assegurar, com o máximo de fidelidade, o desenrolar do Processo Comunicacional entre os interlocutores legítimos<sup>1</sup>.

O intermediário tem a função de procurar que o intercâmbio das mensagens parciais entre os interlocutores seja o mais fiel possível aos respectivos significados, portanto minimizando a sua interferência nesses mesmos significados.

Verificamos que, na generalidade das situações que envolvem a existência de intermediários, (a esmagadora maioria dos casos de Processos Comunicacionais entre interlocutores com diferença de dois ou mais níveis hierárquicos<sup>2</sup> (March e Simon, 1958, citado em Littlejohn, 1978/88)) as quais constituem significativa parte dos casos (nomeadamente dos que envolvem a proposta de inovações) ou é o intermediário que se assume ou é assumido por um dos interlocutores, como o

---

<sup>1</sup> O respeito pela idiosincrasia dos interlocutores só será assegurada se ao intermediário competir a mera facilitação ou possibilitação do intercâmbio das mensagens (não entendido como um intérprete). Esta tarefa também poderá ser facilitada através do privilégio via escrita de transmissão das mensagens.

<sup>2</sup> Numa escola poderemos considerar, por exemplo, os seguintes níveis hierárquicos ao nível do processo comunicacional, centrados no professor e na relação pedagógica: Enc. Educação - aluno - professor - Director de turma - Conselho de Pedagógico - Comissão Executiva.

verdadeiro interlocutor, o que desvirtua ou mesmo inviabiliza o Processo Comunicacional legítimo.

No caso dos intermediários que são representantes de grupos, dos quais também são membros, a situação torna-se ainda mais complexa, pois neste caso o intermediário deverá conseguir veicular todas as diversas perspectivas e respectivas fundamentações, procurando assegurar a imparcialidade própria, e isto, apesar de ter participado na definição e seleccionado uma das perspectivas veiculadas.

A existência de intermediários no Processo Comunicacional, apesar de fortemente condicionante da eficácia e celeridade do processo individual, é por vezes útil e mesmo necessária, pelo que este factor deve ser operacionalizado em função das situações concretas, não sendo de excluir a necessidade de formação específica, complementada por mecanismos de aferição e regulação da competência dos intermediários no desenrolar do Processo Comunicacional.

Assume-se a consciência de que a implementação de um processo deste tipo envolve significativas dificuldades de operacionalização e funcionalidade, que no entanto, não sendo insuperáveis, deverão contar com a confiança de que não haverá outro caminho, de futuro, para um desenvolvimento social sustentado, além do que vise garantir a justiça social e o respeito pela individualidade de todos os sujeitos envolvidos.

Parece-nos que o Processo Comunicacional descrito e a sua aplicação ao funcionamento das instituições seria semelhante ao que teoricamente « reina » no seio das comunidades científicas, mas não teria todos os obstáculos que a dimensão e desorganização inerentes a estas comunidades, sempre acarretam.

Mesmo nas comunidades científicas os problemas, que até há pouco só o próprio tempo se encarregava de suplantar, começam a ser alvo de mecanismos de

aferição e de gestão das informações os chamados “*invisible colleges*” ou os “*information men*” (Compton, 1973) o que, por si só, não garante o devido respeito a todos os intervenientes.

A internet poderia (e poderá) ser um meio de assegurar o fácil e respeitador funcionamento do Processo Comunicacional no seio da comunidade científica, mas tal revela-se logo à partida de muito difícil gestão, pela dimensão que assume e pelos problemas de linguagem e culturais que envolve.

#### 2.2.2.4- Síntese

Se se quisesse caracterizar, de forma sumária, o *Processo Comunicacional* proposto, dir-se-ia « assentar na implementação de transparência processual, subjectivamente respeitadora, racionalmente fundamentada e sistematicamente investigada ».

Através de um Processo Comunicacional eficaz e adequado, como se perspectiva o anteriormente proposto, deveria obter-se, inicialmente, uma maior democratização das instituições, aumento da eficácia administrativa e funcional, proliferação e desenvolvimento de inovações e aumento do respeito pelo indivíduo. A prazo seria de esperar uma maior justiça social ou seja algum desenvolvimento social que todos almejamos (Lerner, 1958, citado em Littlejohn, 1978/88).

Importa aqui distinguir, como refere Boudon (1984/90), o conceito de « modelo » do conceito de « lei »: o primeiro tem validade num contexto específico e desde que preenchidas determinadas condições; enquanto o segundo tem pretensão a uma validade universal.

O que propomos (e o que unicamente faz sentido propor em ciências sociais (Boudon, 1984/90) é um Modelo de funcionamento da instituição em que o respeito pelo processo comunicacional seja mais efectivo.

Concretizando, expõe-se o modelo analisado sob a forma de aplicação do paradigma da acção de Weber (Boudon, 1984/90): Alguma capacidade de promoção do desenvolvimento institucional é função da existência de um Processo Comunicacional fácil, respeitador da individualidade e privilegiador dos argumentos racionais; isto desde que as outras características da instituição o permitam e não interfiram factores externos limitantes, inibidores ou desvirtuadores.

Hoje é ponto assente que a participação da subjectividade individual ou colectiva na formulação ou dilação temporal das teorias científicas, não deixa de responsabilizar a crítica racional por vir a identificar as correcções ou propor alternativas no sentido de um progressivo aumento da validade científica (Boudon, 1984/90) em sintonia com a compreensão da psicologia dos indivíduos e grupos. Ao facilitar o Processo Comunicacional estará a minimizar-se o tempo que medeia até à adopção das inovações e entre estas e as posteriores correcções, ou seja, a facilitar o diagnóstico das incorrecções ou insuficiências e a adopção das correcções, melhorias ou inovações, aumentando a celeridade da reacção da instituição, e assim, facilitando o seu desenvolvimento e evolução. Tal poderia permitir que a instituição escola deixasse de andar a reboque, atrasado, do desenvolvimento científico de âmbito pedagógico e social para passar a ser o centro promotor dos dois, como entendemos que lhe compete.

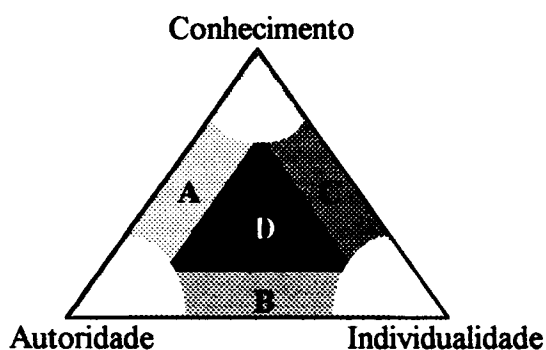
## 2.3 - MATRIZ DA INVESTIGAÇÃO

### 2.3.1 - Posturas no *Processo Comunicacional*

Como fundamentação subjacente a toda a investigação proposta, surgiu a tentativa de operacionalizar as possíveis categorizações do relacionamento institucional.

Com base na pesquisa e reflexão que foi sendo desenvolvida sobre as várias correntes do pensamento ao nível epistémico e sociológico e no sentido da respectiva integração que permitisse perspectivar os vários pólos de poder envolvidos e respectivas possibilidades de interação, chegou-se ao diagrama triangular ilustrado na Figura 4.

Este diagrama pretende possibilitar uma referência gráfica que facilite a percepção dos vários poderes envolvidos na relação entre o indivíduo e a instituição (esta personalizada num outro indivíduo ou impessoal sob a forma de orientações, regras, ordens ou leis) e, através da relação de força que se pode estabelecer entre eles, categorizar as diversas posturas básicas que podem estar subjacentes ao processo comunicacional decorrente no âmbito do funcionamento da instituição.



**Figura 4** : Diagrama de categorização do relacionamento indivíduo/ instituição.

Os pólos definidos no diagrama fundamentam-se na integração das diferentes concepções sociológicas e epistémicas que foram sendo assimiladas ao longo da nossa formação e da pesquisa bibliográfica realizada, com especial relevância para a reflexão possibilitada pelas sistematizações de Cohen & Manion, (1989/90) e principalmente de Boudon (1984/90), em *O lugar do acaso*, obra para a qual se volta chamar a especial atenção do leitor.

Na referida obra, o autor apresenta uma análise crítica bastante pertinente e exaustiva das diversas teorias da mudança social, mas também das próprias críticas que a elas foram sendo apresentadas e das perspectivas epistémicas subjacentes a cada uma das diferentes posturas, terminando por tentar operacionalizar a sua análise, numa postura epistémica e sociológica consistente e útil.

Da reflexão epistémica realizada a propósito das duas obras antes citadas, das dos autores que de forma mais relevante com ela se relacionam (Comte, s. d.; Feyerabend, 1975/93; Kant, 1781/985; Kuhn, 1970; Marx, 1978; Nisbet, 1969; Popper, 1957/80) e das obras de uma vasta gama de outros autores (Canário, 1993; Descartes, 1976; Maslow, s. d.; Piaget, 1970; Platão, 1949/72) tornou-se evidente a oposição entre a postura Racionalista e a postura Individualista ou fenomenológica, materializada respectivamente nos pólos do conhecimento e da individualidade. Por sua vez, a compatibilização entre os aspectos epistémicos e a análise sociológica evidenciou a oposição entre o poder da autoridade, radicado numa predominância do social, e o poder do indivíduo, seja este atribuído à força da razão ou ao respeito pela singularidade da sua pessoa.

A conjugação de ambos os aspectos conduziu à sistematização, que o diagrama tripolar apresentado pretende ilustrar.



É de salientar que as áreas extremas do diagrama se apresentam proposi-  
tadamente em branco por corresponderem a posturas extremistas, de domínio de  
apenas um dos pólos sobre os outros dois e, portanto, sem significado em termos  
de Processo Comunicacional hierarquicamente diferenciado, no seio das socieda-  
des democráticas.

A área A, designada Tecnocrática, referencia a dicotomia entre o poder  
social instituído, materializado na figura da autoridade, e o poder da razão, do co-  
nhecimento, materializado na competência científica (também psicopedagógica);  
renegando para segundo plano o respeito pela idiossincrasia dos indivíduos. Nesta  
postura, o indivíduo não é respeitado como tal, tendo de sujeitar-se à autoridade, a  
qual se assume como dona do conhecimento e apenas admite como contra-poder a  
competência científica ou *vice-versa*.

A área B, designada Democrática, referencia a dicotomia entre o poder  
social e o poder que advém do respeito pela singularidade que cada indivíduo en-  
cerca, pela idiossincrasia que o caracteriza, materializando-se na consideração de  
um poder social limitado pelo respeito da individualidade de cada sujeito; aqui, é o  
conhecimento racional que surge remetido para segundo plano, aparecendo a « ra-  
zão » como uma característica intrínseca à opinião/ vontade da maioria ou, no pólo  
oposto, uma característica intrínseca à especificidade do indivíduo. A competência  
científica só é operacionalizada quando coincidente com a opinião da maioria ou  
quando fundamentada na especificidade de uma situação.

Por sua vez, a área C, designada Fenomenológica, referencia a dicotomia  
da causa que fundamenta o poder do indivíduo em relação à sociedade: se é a  
competência científica ou a especificidade da sua idiossincrasia. Agora o poder so-

cial é desprovido de sentido, apenas existe o poder de cada um dos indivíduos. Uma instituição que valorize desta forma a individualidade dos seus sujeitos, mesmo detendo a competência científica para solucionar determinado caso, não poderá impô-la a cada sujeito, apenas poderá tentar convencê-los a adoptarem-na à custa de argumentos racionais.

O conjunto da ponderação nestas três áreas irá reflectir a percepção que cada sujeito tem sobre a legitimidade do poder, e como relaciona o seu poder individual com o poder social.

A área D, designada Relacional, resulta da situação de compromisso na atribuição dos poderes envolvidos, não vinculando nenhuma das dicotomias apontadas, por forma a conseguir o respeito por todas. Nesta postura, tanto o poder social, baseado na vontade de um conjunto de indivíduos, como o poder da razão, fundamentado no conhecimento cientificamente válido, como ainda o poder do indivíduo, sustentado pelo respeito da respectiva idiossincrasia, não pode, legitimamente, impor-se a qualquer um dos outros, mas cada um deles tem também um poder limitado. Tal situação implica o encontro de soluções de compromisso entre os três poderes e a gestão dos respectivos argumentos por forma a assegurar o respeito por todos e por cada um.

Vejamos um exemplo genérico para facilitar a compreensão do que acabou de ser exposto.

Na análise de determinado problema educacional, ao nível de um Departamento Disciplinar, surge, por um lado, a opinião não fundamentada da maioria dos elementos do Departamento, por outro, uma perspectiva cientificamente fundamentada de alguns dos elementos e, por um terceiro, uma perspectiva fundamen-

tada na especificidade das características de algumas das turmas envolvidas, também ela apresentada por vários elementos do Departamento.

No caso referido, nem a opinião da maioria deverá prevalecer sem que apresente uma fundamentação igualmente válida relativamente às já apresentadas ou contra-argumentos que minem a respectiva validade; nem a perspectiva cientificamente fundamentada deverá procurar impor-se sem que seja compreendida e aceite pelos restantes elementos do grupo e apresente contra-argumentos para a consideração da especificidade da turma evidenciada ou adaptações de modo a a ela se adequar; e nem o Departamento deverá decidir que cada elemento ou grupo terá legitimidade para adoptar a solução que julgar mais adequada, desde que fundamentada em aspectos específicos das turmas envolvidas pelas quais serão responsáveis.

Deverá de ser formulada uma ou mais soluções cientificamente fundamentadas, que integrem as adaptações que se justifiquem pela especificidade dos casos envolvidos, assumida pela maioria dos elementos, mas sujeita à condição de ser avaliada para julgamento da validade e adequação da respectiva fundamentação, face às fundamentações alternativas que tenham sido ou possam ser invocadas e o compromisso da sua revisão caso os resultados a não corroborem. Além disso, as soluções apenas serão entendidas como válidas para as situações para que se definiram, enquanto as condições que presidiram à sua definição se mantiverem e desde que não surjam alternativas mais adequadas ou se detectem problemas provocados pelas opções tomadas.

Frequentemente, poderá não haver uma solução única, por não estarem disponíveis argumentos que neguem todas as alternativas apresentadas, nesta situa-

ção terão de ser investigadas as várias opções para, em função da avaliação dos respectivos resultados, se seleccionar(em) a(s) melhor(es) opção(ões).

Note-se a importância da realização de uma avaliação sistemática de todo o funcionamento institucional e a promoção da capacidade de procura e de implementação de inovações, quer ao nível da procura de alternativas, quer de argumentos científicos ou intersubjectivos, quer ainda ao nível das estratégias e metodologias de investigação e avaliação.

É no seio da área D, que deverá decorrer o Processo Comunicacional, pois só ela garante os devidos respetos a todos e a cada um dos intervenientes, o que permite o desenvolvimento de uma efectiva colaboração entre eles, a qual é, por sua vez, essencial para o desenvolvimento social.

Uma instituição que não esteja aberta a considerar todas as colaborações é, necessariamente, mais pobre em soluções e de mais lento desenvolvimento do que se o estiver; se não respeitar devidamente todos os intervenientes, em breve deixará de poder contar com as respectivas colaborações; e, se não for avaliando sistemática e holisticamente as suas opções, não disporá de quaisquer garantias sobre o sentido ou adequação da respectiva evolução.

Só um Processo Comunicacional que consiga envolver e responsabilizar os interlocutores num clima de humildade, respeito e competência, que permita e estimule a aprendizagem, poderá promover o autodesenvolvimento da instituição.

Ao relacionar o referido Processo Comunicacional com a fundamentação epistémica e sociológica antes identificada, facilmente se deduz que qualquer pólo ou par de pólos do diagrama tripolar que pretenda impor-se ao(s) outro(s) irá apresentar limitações que inviabilizam, o autodesenvolvimento institucional.

### 2.3.2 - O Diagnóstico das Posturas

As posturas epistémicas antes identificadas irão estar subjacentes ao Processo Comunicacional através do qual decorre o funcionamento institucional e, se não há dúvidas de que cada indivíduo irá percepção a relação entre os poderes envolvidos influenciado pelas suas próprias características pessoais e percurso de vida, será o conjunto de regras explícitas e implícitas e o próprio contexto institucional que terão a última palavra. Já no que diz respeito às perspectivas pessoais de como deverá decorrer o processo comunicacional será de admitir que cada indivíduo possa realizar um juízo autónomo.

Em seguida, tenta operacionalizar-se as implicações que as perspectivas epistémicas acarretam para o Processo Comunicacional, por forma a que, através da respectiva detecção, se possam identificar quais as posturas lhe estão subjacentes.

A postura Tecnocrática traduz-se na assunção, por parte de um dos dois interlocutores, de constituir um mero receptor, neste caso desprovido de poder e de conhecimento liberal, embora dispondo de conhecimento técnico, o qual utiliza para cumprir as « ordens » recebidas e entendidas preconceituosamente como correctas. O outro interlocutor assume a função de emissor, definidor da mensagem correcta; de transmissor, intermediário entre o verdadeiro emissor e o receptor; ou de tradutor, operacionalizando, para as situações concretas, as intenções do emissor. Assim, nesta postura, podem distinguir-se dois subtipos:

- O impessoal, que percepção o emissor como entidade externa, toda sabedora e toda poderosa, em relação ao qual apenas é possível o contacto através de um transmissor ou de um tradutor, portanto,

considerado como desprovido de qualquer poder próprio. O contacto do receptor com um tal « emissor » reforça ainda mais sua impotência e dificulta a respectiva participação no funcionamento institucional, no entanto, caso o emissor se assumia como transmissor em ambos os sentidos diminui o número de níveis hierárquicos envolvidos no Processo Comunicacional.

- O peçoal, que percepçiona a existência de um emissor o qual embora detenha um poder limitado e subalterno não deixa de ter competências próprias que lhe possibilitam algum poder para responder às situações concretas. É com este emissor que o receptor contacta, agora uma entidade pessoal, de conhecimentos e poder limitados, que pode beneficiar dos seus contributos, mas, ainda assim, de autoridade decisória inquestionável face à responsabilidade que sobre ele recai e ao poder legítimo de que foi instituído.

Afigura-se, tanto legítima como pertinente, a dissecação do enraizamento da autoridade no contexto em causa, uma vez que, em termos de legitimidade, a diferença hierárquica entre o presidente e os restantes elementos do Departamento disciplinar resulta de uma eleição entre pares, que não reflecte, necessariamente, qualquer diferença de competências, de funções ou mesmo de experiência profissional. Esta circunstância faz deslocar a figura da autoridade do estatuto de externa, impessoal e todo poderosa, para o estatuto de interna, pessoal e de poder limitado. Assim, este aspecto arrasta consigo a percepção da autonomia do Departamento face ao exterior, sem dúvida um aspecto importante na caracterização do modo

como é perspectivado o Processo Comunicacional, ainda que situado dentro do pólo da autoridade.

Na postura Democrática cada interlocutor assume-se à partida como membro de igual poder em relação aos restantes, mas, após uma qualquer tomada de posição, passa a assumir-se como detentor de um poder legítimo superior ou inferior em relação aos interlocutores que adoptaram outra posição, consoante tenha integrado a maioria ou uma minoria. O factor « maioria » torna-se central nos processos de tomada de decisão, pois potencia o poder de cada um dos elementos que integra, tornando-os mais poderosos que os elementos da minoria. De salientar que, embora o conhecimento profissional possa estar envolvido na tomada de decisão individual, a decisão do grupo não está vinculada à correcção ou adequação desse conhecimento, sendo, automaticamente, assumido que a posição da maioria é a que revela o conhecimento profissional correcto e adequado<sup>1</sup>.

Por sua vez, na postura Fenomenológica, a tomada de decisão surge como função do conhecimento profissional, da experiência e do contexto individual. Cada indivíduo, invocando argumentos de natureza racional, de ordem subjectiva ou contextual, detém o poder de tomada de decisão, no quadro do contexto específico em que se insere.

Não existe uma qualquer vinculação dos elementos ao conhecimento profissional intersubjectivo ou ao contexto genérico, pois as características específicas do contexto particular e dos sujeitos concretos com que cada elemento se depara são assumidas como ímpares e irrepetíveis, o que lhes confere um poder absoluto.

---

<sup>1</sup> São várias as implicações que desta postura se podem retirar, quer no que respeita a jogos de poder, ao papel da abstenção ou à existência de líderes, mas fogem ao âmbito da exposição.

Em última análise todos os elementos são considerados como expoentes máximos de competência, no momento.

Por fim, na postura Relacional, cada interlocutor é condicionado, na sua fundamentação racional, experiencial e contextual, pela contínua avaliação que vai sendo efectuada do alcance dos objectivos a que se propõe. Neste âmbito, só na medida da relação entre o corpo conceptual obtido da interacção entre conhecimento e individualidade, e o poder conferido pela avaliação dos resultados alcançados, se legitima a tomada de decisão, o que obriga esta a assumir um carácter, além de fundamentado, contextual e temporário.

É a conjugação destes três factores: conhecimento, contexto e avaliação, que possibilita a gestão do poder da autoridade, permitindo a funcionalização da instituição, sem pôr em causa a sua capacidade de adaptação à dinâmica contextual, variável e complexa.

É de salientar, a não negação da existência de contextos específicos e diferenciados entre os vários elementos, bem como o carácter ímpar de cada um dos sujeitos envolvidos, todavia, essa singularidade não invalida a existência de um corpo de conhecimentos intersubjectivos que deve ser respeitado, ainda que sujeito a operacionalização nas diferentes situações. É a avaliação que vai funcionar como orientadora face às opções efectuadas.

A avaliação adquire, nesta postura, uma importância magna, exigindo-se-lhe a máxima competência, imparcialidade e eficácia; além disso terá de ser contínua, contextualizada e holística, quer em relação às situações específicas, quer ao funcionamento geral da instituição, por forma a possibilitar-lhe as capacidades de adaptação e coordenação necessárias ao respectivo autodesenvolvimento.



A título de exemplo de uma operacionalização específica no âmbito da problemática subjacentes à tentativa de diagnóstico da postura epistémica dos indivíduos de uma instituição, no que se refere ao Processo Comunicacional adoptado, poderá referir-se a interpretação de um aspecto da qualidade das respostas dadas a um questionário.

Em função do que foi fundamentado na introdução teórica e na identificação e caracterização do Processo Comunicacional, a qualidade dos ciclos comunicacionais, através dos quais o referido processo se operacionaliza, constitui um requisito essencial para caracterizar a respectiva consideração e eficácia. Entende-se aqui qualidade, no sentido de as respostas não só corresponderem em veracidade à percepção/ perspectiva do interlocutor, mas também ao serem suficientemente claras e completas.

Neste sentido a existência de respostas claras e completas, desde que não sejam reflexo de um factor particular ou envolvam apenas poucos indivíduos constituirá um indício da existência das posturas Fenomenológica ou Relacional, ainda que influenciado pelo Processo Comunicacional que, no âmbito do projecto de investigação, foi possível estabelecer.

Como se afigura óbvio, o projecto de investigação encerra, ele próprio, um Processo Comunicacional entre o investigador e a instituição, onde os requisitos de qualidade também assumem importância crucial para o respectivo sucesso e que sofre influências e condicionamentos em face do próprio Processo Comunicacional vigente no seio da instituição.

O Processo Comunicacional em que se baseia a investigação e o referente à participação em projectos de investigação semelhantes ao agora proposto, embo-

ra diferenciados, apresentam significativas afinidades quanto às possibilidades de postura epistémica dos interlocutores.

As diferenças entre os dois Processos Comunicacionais referidos poderão ser mais ou menos pronunciadas, nomeadamente, quanto ao nível da importância que lhes for atribuída pelos interlocutores, ao nível das relações pessoais e profissionais que entre os interlocutores já estiverem previamente estabelecidas ou se venham a estabelecer, ao nível das experiências anteriores e actuais que cada caso, ou cada tipo, proporcionou aos interlocutores (com a consequente influência que estas exercem na geração de expectativas) e, também, ao nível da relação hierárquica que for estabelecida ou assumida nos dois processos, pelos interlocutores envolvidos.

Contudo, também não deverão ser menosprezadas algumas afinidades pois, tratam-se de Processos Comunicacionais suficientemente diversificados e complexos para impedir que os interlocutores possam, com base nas suas experiências anteriores, identificar verdadeiros padrões de regularidade e assim, legitimamente, definir previsões; no entanto, uma vez que se tratam de processos são de âmbito profissional, os interlocutores que adoptem as posturas epistémicas de tipo Fenomenológica ou Relacional<sup>1</sup> deverão atribuir significativa relevância à própria participação no estudo. (Faz-se notar que este Estudo de Caso procura fundamentar-se no estabelecimento de um Processo Comunicacional o mais correcto possível entre investigador e intervenientes, deixando clara a relevância que é atribuída à perspectiva de todos e de cada um.)

---

<sup>1</sup> Se o sistema perspectivar de cada interveniente de ser relevante a contribuição para o resultado final do processo e manifestar para com ele a devida consideração, cada interveniente (com excepções) assumirá uma atitude cooperativa (Rogers, 1942; Maslow, s. d.).

Face ao exposto, a existência de questões sem resposta ou de respostas incompletas ou confusas (desde que controlados os efeitos de outras variáveis) já indicia a existência de algum problema na participação em Processos Comunicacionais de âmbito institucional em geral.

Apesar das considerações já tecidas sobre as características que um Processo Comunicacional deve perseguir, não é demais reforçar que ele passa pelo respeito pelos contextos, situações e intervenientes, não fazendo qualquer sentido considerá-lo universalmente verdadeiro e pretender a realizar uma sua aplicação padronizada às situações concretas. No entanto, também não deverá ser perspectivado num sentido de tal modo relativista que, a pretexto da singularidade de cada situação concreta, nada se poderá conceber quantos aos moldes como deverá decorrer ou sobre os objectivos que deverá visar.

O Processo Comunicacional que temos vindo a caracterizar como mais adequado entende-se apenas como um Modelo Sociológico, no sentido definido por Boudon, na obra já antes referida, necessitando, portanto, da identificação específica dos vários parâmetros que o condicionam, para que possa ser operacionalizado para cada situação concreta em que se pretende aplicar, apenas sendo válido para ela e durante o tempo em que os referidos parâmetros se mantiverem actualizados.

Este tipo de Modelo não apresenta uma solução para os problemas, em vez disso, apresenta uma multiplicidade de operacionalizações tão vasta quantas as combinações possíveis das suas variáveis e um igual número de soluções; nem poderá ser utilizado para realizar previsões ou definir orientações gerais devido à necessidade de ser operacionalizado por parâmetros que, nas situações sociológicas,

pela respectiva diversidade e complexidade, são de rápida e imprevisível mudança, logo a curto prazo.

Um último aspecto prende-se com a definição externa de uma liderança, a qual surge para Schlechty (1990) como o cerne do Desenvolvimento Institucional.

Salienta-se que a referida obra não se trata de uma investigação, como o próprio autor afirma, sendo antes baseada na vasta experiência deste no âmbito das sucessivas de reformas educativas que se foram decorrendo nos Estados Unidos desde 1968.

Segundo este autor será a identificação/ formação de bons líderes, a sua colocação na chefia da instituição e o respectivo apoio por parte dos políticos e forças da comunidade, a estratégia básica necessária para a reforma das instituições educativas.

Comparando esta posição com a proposta durante o presente trabalho a diferença redonda apenas na importância relativa entre o Processo Comunicacional e a liderança, pois o autor reconhece a importância basilar do Processo Comunicacional, da avaliação e da colaboração entre as instituições, apenas salienta que tal depende da actuação de um líder.

Apesar de ser uma diferença muito significativa, ao longo do texto a caracterização da actuação dos bons líderes redonda na actuação que no presente trabalho veio sendo proposta para um bom coordenador. Todavia, a diferença de denominação reflecte uma diferença de concepção epistémica que importa demarcar: enquanto o líder é superiormente imposto à instituição e detém um poder socialmente instituído, o coordenador surge como um elemento que não pretende impor-se aos elementos integrantes da instituição mas antes colaborar com eles,



portanto respeitando o respectivo poder individual e conquistando o seu próprio em função da actuação que desenvolve.

O líder terá de reconquistar, por mérito próprio, o poder de que foi superiormente instituído, a fim de merecer a confiança e o apoio pessoal dos outros elementos da comunidade, estando tal dificultado por partir de uma posição privilegiada e hierarquicamente superior, a qual irá interferir com a facilidade de percepção das competências próprias por parte dos restantes elementos.

A definição de um líder institucionalmente reconhecido resulta do exercício de um poder autocrático, mas o líder deverá, através da sua actuação, negar esse tipo de poder no sentido de promover o exercício de um poder resultante do reconhecimento pelos pares, assumindo-se então como um coordenador. Só assim poderá obter a sincera e empenhada colaboração de todos os elementos da comunidade.

Além do referido, a existência de um líder institucionalmente definido tenderá tornar a comunidade dependente dessa situação e não autónoma, e estará condicionada pela respectiva competência em cada momento. Ao coordenador competirá antes estimular o autodesenvolvimento da comunidade, procurando que a sua actuação se torne o mais discreta e desnecessária possível.

Não se irão explorar todos os aspectos relacionados com esta problemática, apenas se procurou lançar algumas pistas de que talvez o cerne do autodesenvolvimento institucional não radique na imposição autocrática de um líder mas antes num supervisor que funcione como colaborador, não necessariamente vinculado a um estabelecimento, e que procure promover o aparecimento e desenvolvimento dos potenciais líderes da comunidade e o desenvolvimento de um Processo Comunicacional que permita assegurar a participação de todos na gestão.

**CAPÍTULO III:**  
**REVISÃO DA LITERATURA**

## CAPÍTULO III:

# REVISÃO DA LITERATURA

### 3.1 - TEORIAS DE ORGANIZAÇÃO HUMANA

A análise das teorias da organização humana neste capítulo fundamenta-se no facto de o tema do estudo ter implicações directas na organização da instituição mas, principalmente, porque tais teorias assentam em pelo menos outros tantos estudos de funcionamentos das instituições.

Foi com base nos estudos de funcionamento institucional e num subsequente esforço de generalização e teorização que os diversos autores formularam as teorias agora em análise, conforme justifica Littlejohn (1978/88). Neste sentido a análise das teorias da organização humana poderão ser consideradas como suportes de utilidade reforçada na análise da problemática em estudo.

Também é de salientar que as referidas teorias foram formuladas com base em estudos de organizações empresariais, portanto com objectivos e dinâmica algo diversos da instituição escolar, mas a exiguidade de estudos específicos sobre esta última, conduz à necessidade de abordagem das primeiras, sem contudo deixar de se considerarem as inconsistências que, uma análise comparativa sem restrições ou adequações, implicaria.

Analisando retrospectivamente as principais Teorias de Organização Humana (Littlejohn, 1978/88) verificamos que no âmbito das « Escolas Estruturais », tanto no modelo de Taylor como no modelo estruturalista ou burocrático de Weber, a tendência era para considerar a comunicação, no seio da organização, como unívoca, destinada a permitir direccionar de forma autoritária, informativa e instrucional, o funcionamento da organização, com vista a um elevado nível de eficiência; este, por sua vez, exclusivamente dependente da competência técnico-administrativa dos gestores.

Já os modelos das « Escolas de Relações Humanas » vêm salientar a importância do papel da comunicação no funcionamento e eficiência da organização e também alertar para a importância que as relações interpessoais desempenham no funcionamento em geral da organização. Com o modelo de Argyris um aspecto anteriormente irrelevante passa a merecer elevada consideração — o das relações interpessoais, dos valores humanos, o próprio « desenvolvimento pessoal ». Segundo o modelo da « Teoria Y » proposta por McGregor (1960), citado em Littlejohn (1978/88) subentende-se o « princípio da integração » em que a organização deverá possibilitar aos seus membros as condições para que alcancem os “seus próprios objectivos dirigindo os seus esforços para o êxito da empresa” (p. 296).

Ainda dentro dos modelos das Relações Humanas considerou-se pertinente a referência, ainda que sumária, o Modelo de Likert, onde o aspecto da consideração da importância da face humana dos indivíduos é perspectivada como variável de igual grau, em relação ao da face produtiva; de onde se gera um conjunto de cenários bidimensionais das relações entre ambos os aspectos (Littlejohn, 1978/88; Lee & Miller, 1999).



Passando para o domínio da « Escola de Sistemas Sociais » a comunicação assume um papel cada vez mais determinante no funcionamento da organização e alcance dos seus objectivos. No âmbito desta Escola procuram integrar-se os aspectos estruturais da organização com os aspectos humanos dos indivíduos, o que lhe confere uma dimensão social na problemática organizacional. No fundo, há que gerir o funcionamento organizacional, não apenas no sentido da produtividade ou no sentido da satisfação pessoal, mas de uma forma pragmática de conciliação entre as necessidades de satisfação pessoal, as necessidades de produção e as disponibilidades de recursos sociais por parte da organização. É a complexidade que se assume inerente à gestão da organização assim perspectivada, que fundamenta a importância do papel da comunicação no seio da organização.

Cabe aqui referir o modelo de March & Simon, onde se assume o processo de « absorção da incerteza » como referindo-se ao problema da deturpação das informações durante a sua transmissão em cadeias de pessoas.

O Modelo da Psicologia Social das Organizações, de Katz e Kahn, que se apoia no “modelo de pensamento reflexivo de tomada de decisão de Dewey” (Littlejohn, 1978/88, p. 311) e que reitera a importância do Processo Comunicacional como “a própria essência de um sistema social ou de uma organização” (Katz & Kahn, 1966, citado em Littlejohn, 1978/88, p. 311) para mais à frente acrescentar “a comunicação tanto pode revelar como eliminar problemas. (...) A comunicação também pode ter o efeito, deliberado ou não, de obscurecer e confundir problemas existentes” (idem). Ainda neste sentido, é o próprio Littlejohn (1978/88) que afirma “a comunicação deve ser adaptada às necessidades dos subsistemas” (p. 311), o que por sua vez deve ser articulado em consonância com as reflexões de Sfez (1990) ao apresentar a *Crítica da comunicação*.

Ainda dentro desta última « Escola » das teorias de Organização Humana, não podemos deixar de referir a teoria « Estrutural-Funcional » de Richard Farace, Peter Monge e Hamish Russell, citada em Littlejohn (1978/88), devido às características específicas que apresenta e que, em muito se relacionam com o presente estudo.

Estes autores baseiam a sua teoria na definição de três dimensões da comunicação, a saber: o nível do sistema composto por “quatro subníveis: individual, diálico, grupal, e organizacional” (p. 314); as funções da comunicação das quais “destacam três: produção, inovação e manutenção” (idem); e a estrutura do Processo Comunicacional, entendido como “os processos através dos quais a comunicação funciona e o modo como ela está estruturada” (ilidem).

De entre os diversos conceitos desenvolvidos no âmbito da referida teoria destacamos o conceito de “macrorrede” enquanto “um padrão repetitivo de transmissão de informação entre grupos numa organização” (p. 315) globalizador das relações de comunicação que decorrem no seio a organização e, no fundo, a essência dessa mesma organização.

O ponto de « inovação » em relação à postura geralmente vigente sobre a estrutura das organizações, respeita à forma como é perspectivada a componente da comunicação no seio da organização. É regra, entender-se que o gestor de uma qualquer organização deve ser um bom técnico que a faça funcionar correctamente através da emissão de boas normas de gestão do pessoal e dos recursos em geral (Lee & Miller, 1999; Bilhim, 2000); se for bom comunicador tanto melhor.

Embora válida para algumas organizações essa regra pode ser formulada de outro modo, que parece mais de acordo com a eficácia da organização e para

onde apontam a generalidade dos investigadores sobre o Processo Comunicacional nas organizações eficazes.

O gestor não só deve ser um bom técnico como também um bom comunicador, a ponto de se distinguirem como mais eficazes as organizações onde o Processo Comunicacional é bem conseguido (Lee & Miller, 1999; Littlejohn, 1978/88).

Se isto é verdade para a generalidade das organizações, então que dizer das organizações escolares que lidam com uma profissionais de comunicação (professores), cujo objectivo é a comunicação (de conhecimentos, competências, atitudes, valores, *etc.*) e que tem, por inerência do próprio objectivo e da natureza do « objecto de trabalho » (o aluno), um carácter marcadamente fenomenológico?

O conceito de bom comunicador enquanto coordenador do Processo comunicacional da organização, volta novamente a aflorar para exigir o reconhecimento da sua importância mas, tal como foi referido em situações anteriores, isso levaria a um campo demasiado afastado dos objectivos específicos do estudo em causa. Pode-se, no entanto, adiantar que as qualidades de comunicador podem ser desenvolvidas (Berlo, 1960/85; Maslow, s. d.) o que nos levaria à problemática vasta e complexa da formação de « bons comunicadores »<sup>1</sup>.

Um último aspecto que se afigura importante salientar, a título de contextualização do trabalho, é o facto de se estar situado no âmbito da organização escolar. A particularidade que se operacionaliza, na generalidade dos casos senão na

---

<sup>1</sup> A designação aqui utilizada de «bom comunicador» apenas é utilizada em função do contexto pois entende-se que um bom coordenador do Processo Comunicacional é, necessariamente, muito mais do que isso.

totalidade, pelo facto de ser um docente ou um grupo de docentes, de entre os docentes da escola, que assegura as funções de gestão, não pode ser desprezada, pois constitui uma importante mais-valia que importa explorar em benefício de todos e do próprio sistema (Lima, 1991). Tal facto, devido ao sistema de eleição directa e pessoal do órgão directivo, facilita a horizontalidade da comunicação e a empatia entre o órgão de gestão e os outros elementos da organização, assim ele a possa, queira ou consiga aproveitar (*idem*).

Noutros regimes de selecção, não democráticos, dos órgãos directivos, este factor facilitador da adopção do Processo Comunicacional nos moldes do que vem sendo defendido, poderá não estar presente o que, embora não inviabilize a sua adopção, poderá retardar a respectiva implementação.

### 3.2- REVISÃO EMPÍRICA

Apesar dos vários e insistentes modos de abordagem utilizados, não foi possível, até ao presente, encontrar trabalhos de investigação, directamente acessíveis, sobre a temática específica que visada neste estudo — o Processo Comunicacional de âmbito institucional da escola secundária. Todavia, efectuando uma análise exaustiva da documentação disponível que, de alguma forma, se pudesse relacionar com comunicação e organização escolar, seleccionaram-se e passam a analisar-se os estudos considerados mais próximos.

Afirma Brunet, (1992), no seu texto sobre a relação entre clima de trabalho e eficácia escolar: (saliente-se « escolar » e não « educativa »)

As teorias recentes sobre o clima organizacional abandonaram as duas primeiras definições, centrando-se apenas na medida preceptiva dos atributos organizacionais. Nesta óptica, o clima de uma organização reporta-se a uma série de características relativamente pertinentes, que: a) diferenciam uma dada organização, podendo

considerar-se que cada escola é susceptível de possuir uma personalidade própria, um clima específico; *b)* resultam dos comportamentos e das políticas dos membros da organização, especialmente da direcção, uma vez que o clima é causado pelas variáveis físicas (estrutura) e humanas (processo); *c)* são percebidas pelos membros da organização; *d)* servem de referência para interpretar uma situação, pois os indivíduos respondem às solicitações do meio ambiente de acordo com a sua percepção do clima; *e)* funcionam como um campo de força destinado a dirigir as actividades, na medida em que o clima determina os comportamentos organizacionais. (p. 126)

Explicita-se assim a importância do clima organizacional na eficácia da organização, bem como a importância da gestão na promoção desse mesmo clima. Mais à frente o autor refere que o clima actua “como catalisador dos comportamentos observados nos actores de uma organização. Por outro lado, também mencionamos que o clima se insere num fenómeno cíclico em que os efeitos actuam sobre as suas componentes” (p. 128). Portanto será legítimo concluir que uma vez conseguido um bom clima organizacional, este tenderá a manter-se e a reforçar-se, caso factores estranhos não interfiram significativamente, até porque, como o mesmo autor, mais à frente, refere “o clima é um elemento estável no tempo e evolui muito lentamente” (p. 130).

Em diversos pontos do texto de Brunet, (1992) são feitas referências explícitas à importância da comunicação como factor actuante ao nível do clima: das causas, da determinação do tipo de clima, nas dimensões do clima; mas todas as dúvidas se esclarecem quando é abordada a categorização do clima segundo a teoria dos sistemas de Likert, pois torna-se transparente a relação entre tipo de clima e o modo de gestão dos fluxos de informações — Processo Comunicacional (ver Likert, 1967, citado em Littlejohn, 1978/88).

Para terminar a análise do texto de Brunet, não podemos deixar de referir que os vários estudos citados sobre eficácia escolar, apesar de nem sempre con-

clusivos quanto à influência do tipo de clima, não deixam margem para dúvidas sobre a importância do Processo Comunicacional nesse âmbito. Se, caso a eficácia em estudo fosse a educativa e não a escolar, seria de prever que os resultados fossem ainda mais explícitos, quer quanto à influência do clima, quer quanto à do Processo Comunicacional.

Só resta então provar a relevância do Processo Comunicacional para a promoção do clima organizacional mas sem nunca esquecer que se entende, à partida, a existência de dois aspectos indissociáveis: o modo como é gerida a informação e a qualidade intrínseca do(s) coordenador(es) da comunicação.

Embora se procure evitar que esta abordagem se torne demasiado redundante, achou-se pertinente a referência a dois dos muitos estudos referidos por Glatter, (1992) sobre a importância do Processo Comunicacional na gestão organizacional da escola e, por inerência, na sua eficácia. O autor refere, por exemplo, os trabalhos de Fullan (1985) sobre a relação entre o conhecimento dos factores condicionantes da eficácia e a dificuldade da respectiva introdução

numa escola, identificando quatro *variáveis de processo* que se prendem com tentativas bem sucedidas de introduzir mudanças planificadas: grande sensibilidade da direcção em relação aos processos de aperfeiçoamento, nomeadamente à gestão da inovação; sistema de valores orientado em termos de objectivos educacionais, sociais e comunitários; interacção e comunicação intensivas entre indivíduos e grupos, factor essencial aos processos de mudança bem sucedidos; planificação e acção colaborativa entre os actores internos e externos à organização escolar (p. 148). [sublinhado nosso]

Ao sondar as revistas da especialidade para uma primeira aproximação aos estudos « de ponta » na área do trabalho em desenvolvimento, constatou-se que não só os estudos são poucos como são incompletos (Lee & Miller, 1999).

Ao reflectir sobre o estado actual das organizações empresariais no que respeita à gestão dos recursos humanos, Billhim (2000) chega a duas conclusões: o modelo da racionalidade absoluta está ultrapassado por não resolver os problemas a que se propunha; a “balcanização empresarial”, como lhe chama ao referir-se “à empresa enquanto arena política” (p. 56), na qualidade de modelo organizacional para onde as empresas têm vindo a tender, prejudica seriamente o respectivo desempenho, no sentido de que passa a orientar as decisões para o presente em vez de para o futuro.

Desta reflexão fica a ideia de desorientação na gestão organizacional, em que o modelo de gestão burocratizada, estando falido, não foi ainda substituído por uma alternativa credível.

Paulo (2000), Director de Qualidade da sua empresa, após caracterizar os enormes ganhos de qualidade da empresa face a critérios de competitividade de nível europeu e referindo-se a estudos sobre o elemento pessoal, afirma “que quatro em cada cinco trabalhadores acham que a empresa ainda faz pouco esforço para ouvir e promover as suas ideias e opiniões, e mais de metade acha o estilo de gestão pouco estimulante” (p. 53). Face a estes resultados reconhece que “a via da qualidade é uma ampla avenida, em que apenas começámos a dar os primeiros passos” (p. 53). É de notar por um lado a não configuração entre critérios de qualidade aplicados às empresas o da participação (e satisfação) do pessoal e, por outro lado, a percepção deste gestor face ao relacionamento comunicacional que vislumbra necessário ao bom funcionamento da empresa ao incluir parâmetros dessa área na sua pesquisa de qualidade.

Billhim (1999), usando como pano de fundo uma breve análise do livro “*Working with emotional intelligence*” de Daniel Goleman, termina referindo-se à

nova dinâmica organizacional que se perspectiva: “Estamos a ser avaliados por novos critérios. Já não importa apenas o quanto somos inteligentes, nem a nossa formação ou o nosso grau de especialização, mas também a maneira como lidamos connosco e com os outros” (p. 49).

Nanda (1997) identificava os seguintes problemas na implementação de mudança nas organizações: “*A- Workers are unaware of the benefits of change*” (p. 109); “*B- Workers are worried about an uncertain future*” (p. 111); “*C- People are stick to old habits and routines rather than learn new ones*” (p. 112).

Ora não será aqui explícita a relação entre comunicação e inovação ou mudança?

Quem é que desconhecendo os benefícios da mudança não receia potenciais prejuízos?

Não se tratará do problema básico da necessidade de segurança que tem permitido ao homem sobreviver até ao presente (Maslow, s. d.)?

E face à incerteza da mudança, quem é que nela se empenhará?

Ora só com empenho se aprende bem e rapidamente.

Portanto, os três problemas diagnosticados podem resumir-se a um único embora com duas faces: caso a mudança perseguida seja benéfica para o trabalhador (e ele assim o entenda) o problema é uma deficiência no Processo Comunicacional, uma vez que não terá ocorrido suficiente partilha dos significados da mudança para que o trabalhador se sentisse seguro e motivado; caso a mudança não seja benéfica para o trabalhador (ou não seja por ele entendida como tal) será que teremos de, inevitavelmente, usar a legitimidade hierárquica para implementar a mudança, renegando o Processo Comunicacional para segundo plano?



Entende-se que as mudanças terão de ser benéficas para serem adoptadas e tal não poderá implicar qualquer prejuízo para outrem, se não beneficio directo ou indirecto então apenas mudança. Só assim se gera um clima de confiança e de colaboração.

A mudança deve ser intrinsecamente legítima ou não será eticamente viável a sua implementação, então, na maioria dos casos, bastará que essa legitimidade (independentemente dos benefícios) seja entendida pelo funcionário, para que deixe de oferecer resistência, o que de novo nos conduz ao problema do Processo Comunicacional. É claro que esta é uma abordagem extremamente simplista do problema mas a análise do próximo estudo trará concerteza mais clareza para esta problemática, embora não pretenda esgotá-la.

Num estudo de investigação recentemente publicado em que se analisou a correlação existente entre a Dedicção Organizacional aos Funcionários — OCE (*Organizational Commitment to Employees* no original) entre empresas Coreanas (Lee, & Miller, 1999) ficou explicita uma forte relação entre a OCE e a dedicação, a capacidade de inovação e integração de inovações e a capacidade de colaboração e trabalho de equipa, por parte dos funcionários.

Pela elevada pertinência deste estudo foi analisado com alguma profundidade.

No referido estudo, os autores especificam que a OCE “*may be demonstrated in many ways: its overall level of care for workers, emotional and physical wellbeing, its concern for intrinsic job satisfaction and employee development, the amplexness and fairness of its financial compensation*” (p. 580).

Na parte sobre fundamentação empírica do estudo, é referido que “*Eisemberger, et al (1990), Moorman, et al (1998) and Shore and Wayne, (1993)*

*found that perceived OCE made employees more conscientious in carrying out their job responsibilities. It also engendered a sense of involvement with the company, and greater employee initiative and innovation — even in the absence of direct rewards” (p. 580)*

#### Nas empresas com elevado grau de OCE

*members obtain emotional sustenance by identifying with the community, in this case the organisation. They share the sense of wellness and dedication to the group, and this emotional attachment can be a strong motivator in performing group-related tasks, in facilitating effective collaboration, and in unleashing initiative (Choi, 1994; Pelfini, 1993). . . . Such collaboration facilitates the development and dissemination of knowledge within the firm and enhances organisational learning (Fiol, 1991; Hall, 1993; Miller and Shamsie, 1996) (p. 580-581).*

Em todos os fundamentos apresentados se pode discernir a importância do Processo Comunicacional na promoção e manutenção do clima de OCE e isso é bem explícito no último ponto final do exerto agora transcrito.

No entanto, estas referências são essencialmente resultados de estudos de investigadores teóricos pois *“unfortunately, there has been little systematic empirical research on the impact of OCE on profitability or on strategy execution”* (Lee, & Miller, 1999, p. 581) e, mesmo os estudos empíricos existentes, ou exploram a relação entre OCE e aspectos particulares do comportamento do trabalhador ou, se são estudos de nível macroscópico, socorrem-se de parâmetros pouco significativos para demonstrar a importância da OCE (idem).

Passando para as interpretações do estudo, os referidos investigadores afirmam que *“clearly, OCE appears to present managers with an important opportunity to facilitate the execution of their strategies”* (ilidem, p. 585).

Já no âmbito da discussão, são referidas possíveis extensões do estudo realizado e respectiva importância, onde é mencionada a pertinência de estudos que investiguem os micro-efeitos da OCE na organização, especificamente, em que áreas da organização é que os efeitos da OCE actuam e quais deles são os principais responsáveis pela relação entre a OCE e implementação das estratégias organizacionais revelada no estudo.

Da análise deste estudo é possível apontar duas linhas de suporte para a investigação agora desenvolvida: a importância do Processo Comunicacional para o desenvolvimento de um clima de OCE, pois é dele um componente fundamental; a sua importância para o desenvolvimento da organização no sentido da sua permanente produção e integração das inovações, como vinha sendo apontado ao longo do trabalho.

E porque a problemática agora abordada é também uma questão de democracia, não se pode deixar de fazer referência a um estudo português que nos parece bastante pertinente sobre a relação entre a organização escolar e a participação democrática, da autoria de Lima (1991).

Após caracterizar a evolução da gestão das escolas portuguesas em função de uma participação que possibilitaria e estimularia os seus intervenientes, onde conclui estarmos ainda muito longe de uma escola onde a participação e vivência democráticas sejam uma realidade; Lima afirma que

quando política e socialmente se reclama que a escola, a par de outras instâncias mas de forma privilegiada, deve promover a educação para a democracia e a participação, é necessário questionar a forma como tal objectivo é, ou não, realizado, questão que seguramente não dispensa o exame dos objectivos, dos contextos, das formas de organização adoptadas, das práticas e, em suma da questão última que é a de saber se a educação escolar para a democracia e a participação pode dispensar a democracia e a participação para a/na educação e na escola. (p. 9)

Dando por terminada a fundamentação empírica no âmbito do estudo desenvolvido, deixa-se uma palavra de alerta sobre a relevância da produção e integração das inovações na organização escolar, sob pena de esta, pura e simplesmente, ir começando a ficar obsoleta e, assim, deixar de cumprir as suas funções. Não só a sociedade está em constante evolução<sup>1</sup>, sendo a escola uma estrutura de cariz social, como o seu « produto » apresenta um cariz pessoal e social, o que faz da escola uma instituição cujas funções são, também, respeitar os indivíduos, adaptar-se e promover o desenvolvimento<sup>2</sup> social.

---

<sup>1</sup> Evolução, neste contexto, apenas significa alteração sem retorno, não devendo ser entendida como sinónimo de desenvolvimento por não lhe estar associada a ideia de progressão, de melhoria.

<sup>2</sup> Desenvolvimento social deverá ser entendido numa perspectiva de multidimensionalidade. Neste sentido é uma « batalha » que tem de ser ganha em cada geração e em cada indivíduo, não bastando a existência de uma classe ou grupo de indivíduos que vão progredindo em nome da sociedade, como tem vindo a suceder ao longo da história da Civilização.

**CAPÍTULO IV****MATERIAIS E MÉTODOS**

## CAPÍTULO IV:

# MATERIAIS E MÉTODOS

Uma vez caracterizadas as diversas facetas teóricas que podem estar subjacentes ao Processo Comunicacional de âmbito profissional, chegou-se à tarefa de descrever a operacionalização da investigação desenvolvida, enquanto proposta de concretização do corpo antes definido, orientada no sentido de permitir uma caracterização rigorosa e completa, na medida do possível, do objecto de estudo visado.

O processo global de operacionalização da investigação designado « Metodologia » engloba e interrelaciona os diferentes métodos específicos de recolha de dados e de interpretação dos mesmos, bem como as técnicas e materiais utilizados ainda que em termos genéricos, pois foi deixada para o próximo capítulo a descrição da aplicação concreta da metodologia de captação dos dados.

Esta opção de estruturação do trabalho prende-se com a conveniência da distinção entre as definições teóricas genéricas assumidas a título de metodologia do estudo, e a respectiva operacionalização específica, face às situações concretas e contexto em que foi implementada.

Em estudos de âmbito predominantemente qualitativo como o presente a descrição exhaustiva dos processos de aplicação técnica e metodológica surge como um requisito fundamental à sua compreensão e validação, mas também encerra já importantes dados contextuais que não devem ser menosprezados.

Foi no sentido de procurar assegurar que o máximo de dados se encontrassem disponíveis no capítulo especificamente a eles destinado que se optou por efectuar a descrição processual da captação de dados no próximo capítulo.

#### 4.1- O ESTUDO DE CASO APLICADO

Como já foi anteriormente referido, este estudo assume um carácter exploratório, com incidência na aplicação do corpo metodológico, teoricamente, definido como necessário e suficiente para o diagnóstico do Processo Comunicacional de uma escola do ensino secundário.

Neste sentido, optou-se por dividir o presente subcapítulo nas quatro seguintes secções:

- 1ª Secção: Revisão Epistémica. Apresenta uma breve revisão da problemática da postura epistémica da investigação, operacionalizada na análise das dicotomias investigação quantitativa *versus* qualitativa e investigação racionalista *versus* fenomenológica.
- 2ª Secção: Contextualização Metodológica. Faz o enquadramento do estudo realizado no seio de uma investigação completa do Processo Comunicacional, na qual, a etapa de diagnóstico, que é alvo do presente estudo exploratório, constitui apenas a primeira de um conjunto de quatro etapas sequenciadas e interdependentes; procede, também, ao enquadramento específico do estudo realizado, embora apenas ao nível das grandes opções metodológicas que lhe estão subjacentes.
- 3ª Secção: Estudo de Caso. Discute a metodologia genérica da investigação propriamente dita, por forma a permitir a contextualização e

o enquadramento do estudo exploratório em si e, assim, evidenciar as justificações que estão na base das opções técnicas e metodológicas tomadas.

4ª Secção: Especificação Metodológica. Apresenta e fundamenta o modo como se planeou e processou o desenvolvimento metodológico realizado, situando cada recurso técnico no seio da metodologia geral e das interrelações que estabelece com os outros recursos técnicos envolvidos; inclui um fluxograma metodológico da investigação e a respectiva descrição.

#### **4.1.1 - Revisão Epistémica**

No entender de Boudon (1984/90), a complementaridade entre as análises quantitativa e qualitativa não é só possível como, por vezes, necessária. O mesmo autor alerta sobre a impossibilidade de análise exaustiva da realidade complexa sobre a qual se debruçam as ciências sociais e, a título de síntese, remata com a utilidade da aceitação da complementaridade entre os três domínios em que podem redundar as questões científicas em ciências sociais: o domínio da racionalidade objectiva, o da racionalidade subjectiva e o do acaso.

Esta aceitação do respeito pela natureza da questão, constitui a ferramenta mais adequada para a percepção da realidade na sua complexidade e multidimensionalidade, tornando quaisquer restrições, ainda que, sob pretenso aumento da cientificidade, em limitações à profundidade e extensão do conhecimento do real. Nesta perspectiva, o problema desloca-se para a demarcação do carácter das questões que se colocam ao investigador em ciências sociais, no sentido de saber



se a resposta a dar a cada questão deve ser de tipo objectivo (ou melhor, intersubjectivo), subjectivo ou casuístico (Boudon, 1984/90).

O problema da racionalidade das acções dos indivíduos também é um problema a ter em conta no assumir de uma investigação em ciências sociais, isto, porque se entendido de *per si*, apresenta limitações de demarcação, no sentido de que os actores da situação podem apresentar comportamentos colectivamente irracionais (Boudon, 1984/90 e Popper, 1957/80). Para o primeiro dos referidos autores “como todo o fenómeno M resulta da agregação de comportamentos e apenas pode ser explicado se esses mesmos comportamentos forem eles próprios « compreendidos », o observador tem de poder colocar-se no lugar do actor. Mas o último enunciado só tem sentido se se tratarem de actores individuais” (p.84). Esta postura designada « Individualismo Metodológico » a par de outros “princípios da sociologia da acção . . . são em geral, aceites, se se trata dos pequenos grupos e das organizações” (p. 95).

Em suma e em concordância com Boudon (1984/90), assume-se que a « validade » de uma teoria social resulta da conjugação de três tipos de critérios: popperianos de falsificação, weberiano da compreensão e feyerabendiano de incomensurabilidade, rejeitando-se, no entanto, a fenomenologia extrema da subjectividade individual, que transfere o conhecimento para o domínio metafísico.

#### **4.1.2 - Contextualização Metodológica**

##### **4.1.2.1 - Enquadramento Geral**

Para se confirmar ou contrariar a hipótese basilar do presente estudo, a qual propõe que a ocorrência de um adequado Processo Comunicacional na instituição escolar pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da

mesma e para a respectiva capacidade de autodesenvolvimento e autoactualização, seria necessário, não só o diagnóstico da qualidade e adequação do Processo vigente, mas também, uma intervenção concertada que colmatasse as respectivas limitações e deficiências e, após a efectivação dos efeitos promovidos pela implementação de um Processo Comunicacional adequado e de qualidade, a implementação de um processo de avaliação comparada, ao nível do desenvolvimento e das referidas capacidades, antes e depois de todo o processo (controlando, obviamente, quaisquer influências de outras variáveis).

Seria utópico, quer pela sua dimensão, quer pela sua complexidade, e mesmo cientificamente desadequado<sup>1</sup>, optar-se por abarcar o problema na sua globalidade no âmbito da presente dissertação de Mestrado, pelo que se resolveu dividi-lo em passos ou etapas bem determinadas, ainda que interrelacionadas e encadeadas, que viabilizassem o estudo da problemática em causa e permitissem aprofundar a pouco e pouco o seu conhecimento (Popper, 1957/80).

Face ao exposto e perspectivando a investigação em termos da sua contextualização mais geral, propõe-se a divisão da problemática geral do estudo do Processo Comunicacional numa escola secundária em cinco etapas:

*Etapa prévia* - Realização de um estudo exploratório de validação da metodologia e do corpo teórico implicado no estudo do Processo Comunicacional de uma escola. No presente estudo procedeu-se à categorização das diversas posturas epistémicas subjacentes ao funcionamento de dois dos Departamentos Curriculares<sup>2</sup>, perspectivada no seio do funcionamento geral da instituição.

---

<sup>1</sup> Por requerer um estudo exploratório prévio.

<sup>2</sup> Na qualidade de estudo exploratório era de preferir uma abordagem com incidência nos aspectos metodológicos em detrimento de uma maior abrangência, afim de assegurar as melhores garantias de validade e de fidelidade.

**1ª Etapa - Caracterização do Processo Comunicacional vigente numa escola, no âmbito das posturas epistémicas que lhe estão subjacentes, nomeadamente, no que respeita ao funcionamento dos seus Departamentos Curriculares, ao funcionamento do Conselho Pedagógico, do Conselho Executivo e das restantes relações internas e externas da escola<sup>1</sup>.**

**2ª Etapa - Com base nas conclusões da Etapa anterior, elaboração de um modelo teórico de intervenção específica na instituição em estudo e preparação da respectiva implementação, nomeadamente, através de possibilitação da formação específica diagnosticada como necessária. Esta fase surge como aproximadamente equivalente ao Processo Comunicacional Prévio, entendido como uma sintonização entre as ideias do projecto e as dos elementos da instituição (o “seduz-me para a tua ideia” de Ferreira<sup>2</sup> (s. d.), citado em Bilhim, (2000))**

**3ª Etapa - Desenvolvimento da intervenção específica antes planeada e preparada, acompanhada de uma avaliação sistemática, completa e rigorosa<sup>3</sup> da respectiva adequação e eficácia.**

**4ª Etapa - Após algum tempo de efectivação de um Processo Comunicacional adequado e de qualidade<sup>4</sup>, realização da avaliação das diferenças de funcionamento interno e externo antes e depois da**

---

<sup>1</sup> Entendem-se por relações externas as que a escola vai ou não estabelecendo com a comunidade em que se insere

<sup>2</sup> “Dá-me uma ordem oral e esquecê-la-ei no mesmo dia, dá-ma por escrito e lembrar-me-ei durante oito dias, seduz-me para a tua ideia e ter-me-ás para sempre”.

<sup>3</sup> Como discutida nas secções 1.2.5 e 1.2.6.

<sup>4</sup> Como discutido na secção 1.2.1.

intervenção realizada, e extracção das conclusões pertinentes que todo o estudo possibilitou, nomeadamente, no sentido do aumento conseguido da eficácia do Processo Comunicacional, da promoção da satisfação pessoal dos intervenientes, do aumento da participação dos intervenientes nas tarefas e problemas da gestão da escola e da tendência para a confirmação ou para a negação da hipótese de partida (a dimensão da quota-parte do Processo Comunicacional no Desenvolvimento Institucional).

O presente estudo visa, contribuir com um suporte teórico e empírico para a primeira das referidas etapas, no entanto, este contributo deve ser entendido à luz de um “determinismo bem temperado” utilizando a expressão de Boudon (1984/90) ou, segundo Popper (1957/80), perspectivado segundo uma “engenharia de acção gradual”, pois tal como ambos vaticinam, é impossível prever, com legitimidade, em situações sociais, quais vão ser as respectivas características no tempo «  $t_1$  » mesmo que fosse possível conhecê-las exaustivamente no tempo «  $t_0$  » (ver também Schlechty, 1990).

É de depreender que, não se considera uma pretensão do estudo agora realizado, diagnosticar de modo completo e exaustivo a situação social em causa e, muito menos, emitir previsões sobre a suas características no futuro; no âmbito de um estudo exploratório, o principal objectivo é testar a metodologia teórica no confronto directo com a realidade, para fornecer pistas para futuros estudos mais exaustivos e completos.

Só perspectivado na qualidade de estudo exploratório se justifica a não continuidade do projecto através da efectivação das fases seguintes, pois, caso fosse efectuado um diagnóstico completo e exaustivo da situação em causa, devido à

limitada validade temporal de que naturalmente se revestia, ou se avançava para a fase seguinte da investigação, ou, mais tarde, a fase de diagnóstico teria de ser repetida por perda da respectiva actualidade.

O desenvolvimento do projecto, como foi antes referido, não se entende como algo que vem do exterior em relação à instituição, mas antes, enquanto um estímulo de « catalisação » que parte do interior da instituição e potencia a sua autotransformação; consiste no desenvolvimento de uma dinâmica interna capaz de reunir e canalizar as « motivações » internas e externas da instituição envolvida, no sentido da promoção do respectivo empenho no próprio desenvolvimento.

Decorrente do aspecto anterior, só pode depreender-se o desenvolvimento do projecto como « específico » para cada instituição, portanto, não susceptível de vir a constituir uma qualquer “receita” ou generalização excepto ao nível do modelo conceptual (Schlechty, 1990).

Para clarificar esta última ideia, volta a referir-se o caso da viagem de barco, já mencionado a propósito da avaliação, no ponto 1.2.6.2. e que convém rever para acompanhar o raciocínio que se segue.

Fará sentido pretender definir-se um programa rigoroso, de determinada viagem para um qualquer navio, com base no estudo da mesma viagem realizada por um ou mesmo por vários navios? Mesmo que o plano se destinasse a aplicação num dos navios alvos do estudo, poderia ser directamente aplicado nas viagens seguintes? Todavia, sabemos que um comandante faz com sucesso inúmeras viagens, diversas quanto aos mais variados aspectos, mesmo em diferentes navios.

Tais desempenhos dos comandantes apenas podem ser explicados pela consideração específica de cada viagem e de cada navio através de um processo de

avaliação contínua e sistemática, a par de conhecimentos teóricos e técnicos genéricos.

Nesse caso, fará sentido definir um modelo das viagens e dos navios? É óbvio que sim e a prová-lo está a existência de cursos de formação para comandantes de navio e do sucesso que se obtém de tais cursos.

No estudo agora em causa, entendeu-se que a complexidade intrínseca ao funcionamento de uma escola secundária, com cerca de 600 a 900 alunos e 120 a 180 professores pode considerar-se de tal modo elevada que inviabiliza verdadeiras generalizações. A diversidade de factores e de interrelações que se estabelecem ou poderiam estabelecer no seu seio, serão responsáveis por uma dinâmica interna *sui generis* (Lima, 1996; Schlechty, 1990).

As generalizações deverão, nestes casos, passar pela elaboração de um modelo teórico formal, que se deverá adaptar às características específicas de cada caso, por forma a tornar efectivos, ainda que específicos, os resultados, é, aliás, esta a postura encontrada na generalidade dos vários estudos analisados.

Como se acabou de referir, é um modelo teórico formal, que se propõe, no futuro, vir a ser testado, mas este necessitará, de uma fase prévia de diagnóstico das características específicas do objecto de estudo, afim de a ele se adequar e adaptar.

#### 4.2.1.2 - Enquadramento Específico

Foi fundamentado, no âmbito do corpo teórico dos capítulos anteriores, que o Processo Comunicacional ao nível da escola, deve assentar na fácil e despreconceituada partilha de ideias, só possível se os interlocutores mantiverem um

profundo grau de respeito e empatia um pelo outro, pois só assim a partilha de significados se poderá ir consolidando e ampliando.

O grau de respeito recíproco é o resultado da contribuição, com igual grau de responsabilidade, que cada um dos interlocutores investe no Processo Comunicacional, em cada instante, sempre que se encontrem em situação de equivalência hierárquica.

No entanto, ao nível do contexto institucional escolar temos, além das situações de Processo Comunicacional no contexto de equivalência hierárquica, as situações em contexto de diferença hierárquica, que se lhes sobrepõem porque pretendem regular as anteriores. Assim, para a definição maioria das resoluções tomadas ao nível institucional, além de ser um contexto de Processo Comunicacional de diferença hierárquica que está subjacente na maioria dos casos, é, também este, o contexto utilizado para regular a generalidade das situações do outro tipo de contexto.

Face ao exposto, compreende-se porque iremos fazer incidir o nosso estudo, predominantemente, sobre o Processo Comunicacional em contexto de diferença hierárquica.

No referido contexto, o Processo Comunicacional deve as suas especificidades à existência e importância estratégica que assume o interlocutor que desempenha as funções de coordenador<sup>1</sup>, tendo um estatuto hierarquicamente superior aos restantes (Delegado de Grupo, Coordenador de Departamento, Director de Turma).

---

<sup>1</sup> Como é do conhecimento comum na generalidade das situações comunicacionais de âmbito profissional, participa um grupo de interlocutores e apenas com esse significado se optou pelo uso do termo coordenador.

Uma vez que o coordenador tem o poder e a função/ responsabilidade de regular o Processo Comunicacional em contexto de diferença hierárquica, se se tiver em conta o que foi anteriormente referido sobre a relevância deste contexto no âmbito do funcionamento institucional, torna-se evidente a importância da função de coordenação para o adequado desenvolvimento do Processo Comunicacional no seio da instituição escolar, e, conseqüentemente, para o adequado funcionamento, para a eficácia e para a capacidade de desenvolvimento desta.

Uma vez fundamentada a incidência do estudo quer sobre o contexto de diferença hierárquica do Processo Comunicacional estudado, quer sobre a função de coordenação do processo comunicacional, passa a fundamentar-se a incidência no Departamento Curricular.

Os Departamentos Curriculares são o cerne da dinâmica de cada instituição escolar, na medida em que é ao seu nível que estão reunidas quer as competências científico-pedagógicas, da instituição, quer as competências relacionais: com a própria gestão do funcionamento geral, através dos seus representantes no Conselho Pedagógico; com os discentes, através da função docente dos seus elementos; e com a comunidade, através da função de comunicação aos encarregados de educação e dos contactos com os agentes da comunidade em geral.

Em vez dos aspectos mais específicos e subjectivos que se poderiam invocar para um estudo desta natureza, são os aspectos mais genéricos e intersubjectivos os visados. Consideram-se aspectos específicos, por exemplo, os que distinguem o Processo Comunicacional de um Departamento do de um outro Departamento e aspectos subjectivos, por exemplo os que se referem à postura específica de cada interveniente no Processo Comunicacional.



Isto não significa que se ignore ou menospreze a importância que os aspectos específicos e subjectivos assumem no Processo Comunicacional de uma escola, pelo contrário, assumem-se como de consideração incontornável num estudo que visasse a implementação de um Processo Comunicacional adequado e eficaz, no entanto, a respectiva consideração teria de ser perspectivada durante a fase de implementação para que pudesse ser cabalmente resolvida<sup>1</sup>, e não ao nível do diagnóstico para evitar que este ficasse sobrecarregado.

Ao nível da implementação do Processo Comunicacional os aspectos específicos e subjectivos teriam de ser considerados e resolvidos para que os Departamentos e os sujeitos que eles afectam, também possam assumir os aspectos gerais e intersubjectivos enquanto seus.

Feita esta introdução justificativa das grandes opções do estudo, passa-se à definição, fundamentação e caracterização das orientações metodológicas concretas que guiaram o mesmo.

#### 4.1.3 - Estudo de Caso

No sentido de apresentar a fundamentação geral da metodologia do estudo empírico realizado, elaborou-se uma análise de contextualização inicial sobre a metodologia do Estudo de Caso:

*“El investigador de estudio de casos « observa » las características de una unidade individual, un niño, una pandilla, una clase, una escuela o una comunidad. El propósito de tal observación es probar profundamente y analizar*

---

<sup>1</sup> É de notar que parte dos problemas específicos e subjectivos poderiam ser resolvidos ou atenuados através de formação geral no domínio em causa.

*intensamente el fenómeno diverso que constituye el ciclo vital de la unidad*' (Cohen e Manion, 1989/90, p. 164).

Na medida em que o objectivo geral do presente estudo é a caracterização do Processo Comunicacional de uma escola, a metodologia do estudo de casos parece, à partida, ser a mais indicada para o trabalho a realizar, não só pela flexibilidade com que se pode ir adaptando às características inicialmente desconhecidas da realidade a observar, como pela complexidade inerente a essa realidade, que implica uma abordagem aprofundada, multidimensional, e polifacetada, bem mais difícil de abarcar com um outro qualquer tipo de metodologia de investigação científica.

Além disso, face à diversidade da natureza das questões que se podem levantar na análise do processo em causa e em função que ficou expresso no início do presente capítulo, a opção, à partida, por uma outra metodologia menos abrangente, seria, à partida, inviabilizadora da sua completa compreensão.

Como se veio a comprovar pelas necessidades que foram sendo diagnosticadas não só a metodologia proposta se veio a revelar adequada como a possibilidade de integração de aspectos quantitativos e qualitativos, racionais e subjectivos se veio a revelar fundamental. No entanto, não pode ser ignorado o carácter predominantemente qualitativo da investigação efectuada até por se tratar de um estudo exploratório, sobre uma escola em particular.

Assumindo o Estudo de Casos como método de pesquisa, Young, (1960), citado em Gil (1996), afirma ser “um conjunto de dados que descrevem uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em várias relações internas e nas suas fixações culturais, quer seja essa unidade uma pessoa, uma família, um profissional, uma instituição social, uma comunidade ou uma nação” (p. 59).

No entender de Gil (1996), a maior utilidade do Estudo de Casos é verificada nas pesquisas exploratórias, nomeadamente, porque:

- pela flexibilidade evidenciada, é adequado nas fases iniciais da pesquisa de temas complexos, para a construção de hipóteses ou reformulação de problemas;
- permite encarar a realidade em estudo como um todo, a multiplicidade e complexidade dos aspectos que compõem essa realidade são facilmente integráveis neste método de pesquisa;
- os procedimentos de recolha de dados são simples quando comparados com os adoptados por outras metodologias. Consequentemente, as informações extraídas destas pesquisas caracterizam-se por utilizarem uma linguagem mais acessível comparativamente a outras metodologias.

Algumas outras vantagens, avançadas por Cohen e Manion (1989/90), se afiguram, igualmente, pertinentes:

- estes estudos constituem "*un paso para la acción*". Os seus resultados podem ser analisados e desencadearem-se mecanismos que promovam a autodesenvolvimento do indivíduo, a reestruturação das instituições, ou desenvolvimento das políticas educativas;
- considerados como produtos, são passíveis de constituir arquivo de material descritivo, uma fonte rica de dados, que poderão sempre ser consultados e, caso se considere necessário, re-interpretados;

Por sua vez, Patton (1994) salienta aquela que se afigura como a principal fundamentação para a opção em causa; ele refere que, no caso de situações impa-

res, o Estudo de Caso é a metodologia mais adequada por ser a que assegura o máximo respeito pela especificidade e maior rigor da investigação para a situação em causa. Assim, embora se entenda cada Departamento Curricular como uma entidade de especificidades próprias, a existência de aspectos genéricos comuns a vários Departamentos permitirá tecer as considerações exploratórias genéricas visadas pelo estudo, e o estudo das especificidades de cada um permitirá fundamentar e contextualizar essas mesmas considerações.

Relacionada com a anterior vantagem, Gil (1996) evoca uma limitação, a grande dificuldade ou mesmo impossibilidade de generalização dos resultados obtidos.

O método de Estudo de Casos fundamenta-se na observação da realidade que se pretende investigar, como afirmam Cohen & Manion (1989/90), "*sea cual fuere el problema o la metodologia, en el fondo de cada estudio de caso yace un método de observación*" (p. 164), de onde se depreende a importância da clarificação do conceito e tipos de observação em termos de investigação científica e também em termos da investigação realizada.

Para De Ketele, J. & Roegiers, X. (1993/9) "observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo final ou organizador e dirigido a um objecto para recolher informações sobre ele" (p. 22-3).

Adler & Adler (1998) salientam que "*what differentiates the observations of social scientists from those of everyday-life actors is the former's systematic and purposive nature. Social science researchers study their surroundings regularly and repeatedly, with curiosity spurred by theoretical questions about the nature of human action, interaction, and society*" (p. 80).

Como já se havia sido referido na introdução, Pérez Serrano (1994) sistematiza as condições às quais deve obedecer a Observação científica:

La observación puede transformarse en una poderosa técnica de investigación social en la medida en que se:

1. *Orienta* a um objetivo de investigación formulado previamente.
2. *Planifica* sistemáticamente en fases, aspectos, lugares y personas.
3. *Controla* y relaciona con proposiciones generales en vez de ser presentada como una serie de curiosidades interesantes.
4. *Somete* a comprobaciones de fiabilidad y validez. (p. 23-4)

Tanto a referida autora como Patton (1980/90) e Adler & Adler (1998), entre outros, consideram que, dos tipos de observação, uma das mais importantes classificações é a que se refere ao grau de participação do investigador, distinguindo neste âmbito observação externa ou não participante, quando o investigador não integra o grupo de estudo, de interna ou participante, quando o investigador integra o referido grupo.

A principal vantagem da Observação Externa consiste no facto de o observador poder dedicar a ela toda a sua atenção e realizar registos na medida em que os fenómenos vão ocorrendo. O seu maior inconveniente é o não poder ocorrer sem o conhecimento do observado, o que pode prejudicar a validade dos resultados (Pérez Serrano, 1994).

A observação que nos propomos realizar é de tipo externa ou não participante, uma vez que o investigador não irá participar nas reuniões alvo, apenas irá realizar a respectiva videogravação, aplicar um questionário no fim da mesma e realizar posteriormente entrevistas específicas e recolha de dados. (No contexto disponível é institucionalmente impossível a participação na reunião de Departa-

mento para não-membros, por outro lado, se a investigação fosse realizado no próprio Departamento ao qual o investigador pertence isso acarretaria todos os inconvenientes da observação participante.)

Para obviar a desvantagem apontada apenas será comunicado aos intervenientes o tema genérico do estudo, o que nos parece não contribuir de modo significativo para influenciar a realidade em estudo, quer pela novidade de que o tema se reveste, quer pelo carácter vago que apresenta. Uma vez que tanto o questionário, como a recolha de dados, como as entrevistas só serão realizados posteriormente à reunião também estes não fornecerão quaisquer pistas sobre o objecto de estudo. Por sua vez a existência de gravação vídeo da reunião pretende também dissuadir o fornecimento de respostas ao questionário e posteriormente à entrevista, que não reflectam o que realmente se passou na reunião, importante para a fidelidade dos dados.

Ainda a referida autora (Pérez Serrano, 1994) distingue, no âmbito da observação externa, dois subtipos:

1) *Directa*.—Comprende todas las formas de investigación sobre el terreno, en contacto inmediato con la realidad, y se fundamenta en la entrevista y el cuestionario.

2) *Indirecta*.—Se basea en datos estadísticos (censos) y fuentes documentales (archivos, prensa...), si bien el investigador no participa en la obtención de estos. (p. 24)

Como se deduz do que antes foi referido, no estudo desenvolvido estão contemplados ambos os subtipos de observação identificados, por forma a obter um conhecimento o mais aprofundado e válido possível, sendo, no entanto, de realçar que a Observação directa irá ter como principal base de trabalho a videogração.

#### 4.1.4 - Especificação Metodológica

Afim de minimizar as dificuldades e insuficiências do método de Estudo de Casos numa perspectiva antropológica (Cohen & Manion, 1989/90), propõe-se a utilização, a título complementar, de várias técnicas de recolha de dados, quer de tipo qualitativo, quer quantitativo, quer directos, quer indirectos, que sirvam de validação entre si e para enriquecer em exaustividade e rigor o estudo efectuado.

Esta triangulação metodológica surge enquanto uma componente essencial do estudo realizado, mais uma vez, devido à complexidade do objecto de estudo e à própria natureza quer deste quer dos objectivos do estudo.

Para efeitos de exaustividade e melhor complementaridade na recolha de informações refere-se, em seguida, o encadeamento utilizado das técnicas de recolha de dados, isto, apesar de no próximo subcapítulo ser apresentada uma descrição e fundamentação detalhada de cada uma das técnicas utilizadas:

1ª Técnica. Realização da videogravação das reuniões alvo, por se tratar de um método bastante completo e rigoroso mas simultaneamente fácil de aplicar, pouco invasivo, de análise não circunscrita no tempo (através da quase ilimitada possibilidade de revisão e interrupção) e com boa garantia de intersubjectividade<sup>1</sup>. Não deve, também, ser menosprezados os potenciais efeitos de esforço da capacidade de intersubjectividade dos intervenientes

---

<sup>1</sup> Utilizou-se o conceito de intersubjectividade como sinónimo de partilhado pela generalidade dos indivíduos, mas sem o carácter radical do conceito de objectividade enquanto de pretensa validade universal.

na resposta ao questionário que lhe segue e mesmo na entrevista a realizar mais adiante<sup>1</sup>.

**2ª Técnica.** Aplicação de um questionário a todos os intervenientes mas diferenciado nas categorias Presidente e Vogal. O questionário, embora mais sujeito à influência da subjectividade dos respondentes (por isso foi conjugado com as restantes técnicas), permite clarificar a perspectiva destes sobre os assuntos em causa e, além disso, obter informações que não são acessíveis por videogravação, como as que respeitam à preparação da reunião, às interpretações dos intervenientes sobre as situações ocorridas, às acções desenvolvidas após a reunião e às opções teóricas dos respondentes sobre a temática em causa.

**3ª Técnica.** Realização de entrevistas apenas aos presidentes das reuniões e ao presidente do Conselho Executivo, quer devido à uniformidade dos comportamentos dos outros intervenientes nas videogravações e das respostas aos questionários, quer devido à respectiva concordância entre os dados de ambas as técnicas. Teve em vista o esclarecimento das inconsistências reveladas e não esclarecidas pelas outras técnicas de recolha de dados e o completamento das deficiências ou limitações constatadas. Esta técnica, além de constituir a técnica por excelência de esclarecimento e aprofundamento da investigação permite a triangulação dos dados do questionário que respeitam às posturas teóricas as-

---

<sup>1</sup> A resposta ao questionário foi efectuada imediatamente após a videogravação, e, embora a entrevista só tenha ocorrido passados mais de dois meses após a videogravação, a ocorrência desta ainda estava bem presente nos entrevistados.

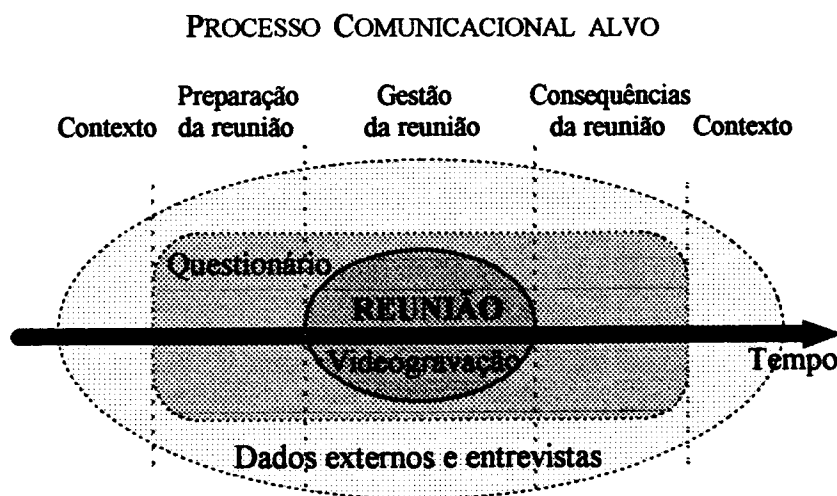


sumidas em relação ao processo comunicacional, no entanto, é a mais sujeita aos efeitos da subjectividade e a mais limitada em termos da possibilidade de conciliação das disponibilidades.

**4ª Técnica.** Recolha de dados externos às reuniões quer no que respeita às condicionantes e contexto em que tiveram lugar, quer aos assuntos e posturas que sobre estes foram vinculadas, quer, ainda no que respeita às consequências que resultaram das reuniões em causa e das avaliações que sobre elas foram realizadas. Com esta técnica é também possível obter dados de boa qualidade, em termos de intersubjectividade, agora com particular incidência sobre os aspectos do contexto geral externo à reunião, o que permite a triangulação dos dados assim obtidos, com os seus equivalentes obtidos pelo questionário. Esta técnica tem a particularidade de se ter concentrado em dois momentos: o primeiro, sobre as características gerais da escola e dos Departamentos Curriculares antes das videograções e, o segundo, sobre os registos específicos das reuniões, imediatamente antes ou depois das entrevistas.

Em termos muito genéricos e simplistas mas que ilustram o modo como se procurou perspectivar a conciliação das várias metodologias de recolha de dados, elaborou-se um diagrama elucidativo (Figura 5).

Como se pode observar, na abordagem do Processo Comunicacional foi considerado o contexto em que se insere e dividida em três lugares temporais que correspondem às quatro Componentes da Reunião: Preparação, Gestão, Finalização e Externa, as duas últimas agrupadas em Consequências da reunião.



*Figura 5* : Diagrama de conciliação metodológica da investigação.

Neste diagrama pretende esclarecer-se que o núcleo central da investigação é alvo de todas as técnicas de recolha de dados previstas (as formas devem considerar-se também sobrepostas e não só complementares), que quanto maior é a exaustividade de determinada técnica ou grupo de técnicas menor é a respectiva abrangência temporal (relação entre tons de fundo e amplitudes das formas), que o grau de estruturação das diversas técnicas é diferenciado, desde o pouco estruturado (elipses) ao semi-estruturado (rectângulo de cantos arredondados) e, ainda, que a flexibilidade temporal das diversas técnicas também varia (limite tracejado como flexível e limite contínuo como circunscrito).

No que respeita às « Componentes da Reunião » define-se como Preparação o conjunto das actividades que, tendo lugar antes da mesma, foram realizadas com vista ao alcance dos seus objectivos; como Gestão o conjunto das acções desenvolvidas durante a reunião e orientadas no mesmo sentido; como Finalização as acções de execução previstas para depois da reunião mas ainda subordinadas a ela; como Externa as acções que deverão ser realizadas por outrém que não os inter-

venientes (Órgão de Gestão ou outro), sempre no sentido do alcance dos objectivos da reunião. É de salientar, que a inadequada contemplação de qualquer das referidas Componentes se pode tornar crucial para o não alcance de determinado objectivo da reunião, de onde decorre a respectiva importância.

Partiu-se para a investigação com a consciência do carácter de plano teórico da proposta metodológica inicial a qual, só face à situação real e aos problemas que por ela fossem sendo colocados, se poderia ir aferindo e adaptando no sentido de se adequar às características específicas da situação, e permitir a superação dos problemas encontrados (sem deixar de assegurar o respeito pelos requisitos que devem estar subjacentes a uma investigação científica válida<sup>1</sup>). Todavia, apesar de alguns ajustamentos pontuais ao nível do calendário previsto, não surgiram problemas que implicassem alterações significativas ao nível da metodologia inicialmente prevista.

#### 4.2 - MÉTODOS, TÉCNICAS E MATERIAIS

Todos os materiais a seguir apresentados foram por nós produzidos de raiz, aferidos e revistos em função dos dados que iam sendo recolhidos e das reflexões que a investigação estimulava (no questionário contou-se com o apoio de um perito ao nível da revisão)<sup>2</sup>.

Os diversos materiais foram elaborados especificamente para a investigação e contexto em causa, e à medida que a própria investigação ia decorrendo, por forma a ter em conta, quer os resultados do estudo prévio (Anexo A), quer as reflexões que a investigação ia suscitando quer os resultados que iam sendo obtidos.

---

<sup>1</sup> Conforme perspectivada anteriormente.

<sup>2</sup> Ver estudo prévio - Anexo A.

Considerando que o presente estudo exploratório procura seguir o método de Estudo de Casos numa perspectiva de complementaridade entre metodologia quantitativa e qualitativa (Cohen & Manion, 1989/90) e que, no seguimento da caracterização do contexto em que se insere esta fase de diagnóstico no âmbito geral de um estudo completo, passa-se à caracterização e fundamentação das diferentes técnicas e materiais utilizados na investigação.

#### **4.2.1 - Videogravação**

A principal técnica de recolha de dados utilizada foi a videogravação das reuniões alvo, seleccionada pela intersubjectividade, exaustividade e facilidade com que permite a recolha de dados. Trata-se de uma técnica que, se aplicada com os devidos cuidados e em determinados contextos, poderá ser considerada não intrusiva pela generalidade dos indivíduos (Patton, 1980/90). Estas características não obviam a existência de limitações, mas fazem desta técnica a mais pertinente para a situação em causa.

São descritas, por Pérez Serrano (1994), várias potencialidades da videogravação.

- No quadro resumo:

Ventajas: transmitir un mensaje estructurado que permita observar las pautas de comportamiento de um grupo.

Usos: Analizar en detalle determinados comportamientos. (p. 30)

- Na discussão:

Puede proporcionar mayor cantidad de información con mayor rendimiento y menor esfuerzo que otros registros magnéticos.

El vídeo tiene la gran ventaja de captar el movimiento. Permite observar muchas facetas, a la vez que aporta gran cantidad de información decisiva y exacta del diagnóstico de una situación.

Este medio permite ir de lo icónico a lo conceptual y afectivo, ofreciendo un sistema de símbolos conocido: la propia realidad en su contexto. (p. 51-2)

No entanto, como demonstram Patton (1980/90) e Harper (1998) existe uma grande limitação na recolha de dados por videogravação. A videogravação apenas apresenta os dados externamente observáveis, nada informa sobre as intenções, sentimentos, perspectivas e percepções dos indivíduos, também muito pouco esclarece sobre os acontecimentos anteriores que possam estar relacionados com o presente e que podem ser essenciais para a sua compreensão, ou sobre os acontecimentos futuros. Além disso, como afirma Pérez Serrano (1994), *“es necesario tener en cuenta, sin embargo, la polisemia de la imagen, elemento que dota a la misma de una gran amplitud interpretativa”* (p. 52).

Para colmatar a referida insuficiência, propõe Patton (1980/90): *“by using a variety of sources and resources, the evaluator-observer can build on the strengths of each type of data collection while minimising the weaknesses of any single approach. A multimethod, triangulation approach to fieldwork increases both the validity and the reliability of evaluation data”* (p. 245).

Como já foi referido esta é uma das linhas de força propostas para a presente investigação.

Ao nível dos cuidados a observar para a recolha dos dados por videogravação, a problemática coloca-se, principalmente, ao nível da reactividade dos participantes, *“reactivity”* em Patton, (1980/90), definida por este autor como o conjunto das alterações manifestadas pelos participantes resultante de se saberem alvo de observação, a qual se conjuga com os problemas éticos colocados pela observa-

ção sem o conhecimento ou consentimento dos observados, com o seu engano ou com a não disponibilização da informação quanto aos objectivos da investigação (Adler & Adler, 1998).

Também aqui é de extrema importância a triangulação de técnicas de recolha de dados já referida e, apesar de alguma proximidade existente entre o investigador e os participantes na qualidade de colegas do mesmo ciclo de ensino e da mesma região, e da trivialidade que a videogravação já assumiu no contexto social das sociedades portuguesa em geral, não deixarão de ser tomadas algumas providências que tenderão a minimizar o impacto da sua aplicação:

- O contacto prévio, de carácter informal, com os elementos da comunidade, entre os quais os potenciais participantes onde estará sempre subjacente a importância do respeito ético por todos os intervenientes acima de quaisquer interesses da investigação ou do investigador.
- A apresentação de um folheto introdutório onde são apresentados o tema, a metodologia genérica e as garantias da investigação por escrito.
- A garantia do total controlo, por parte dos intervenientes, sobre a respectiva participação, pois durante a videogravação, o investigador poderia não ter acesso áudio à reunião (través do uso de auscultadores) e a própria gravação poderia ser colocada à disposição dos participantes para obliteração das partes que enten-

dessem, antes ainda de a mesma ficar disponível para a investigação<sup>1</sup>.

- A realização de uma videogravação o mais discreta possível, através da selecção de um local fixo, da quase imobilidade e da adopção de uma postura despreocupada e distanciada durante o decorrer da mesma. Alguns intervenientes comentaram, quase não ter dado pela presença do investigador, tendo, temporariamente esquecido-se da sua presença na sala, e tendo a reunião decorrido com total normalidade.

#### **4.2.2 - Questionário.**

##### **4.2.2.1 - Aspectos Gerais e Introdutórios.**

Como já foi referido, outra das técnicas utilizadas foi a do questionário semi-estruturado.

Sem dúvida, uma das técnicas mais utilizadas na investigação em ciências sociais, o questionário apresenta grandes potencialidades mas também algumas e significativas insuficiências, principalmente no âmbito da investigação qualitativa.

O questionário proposto deve ser perspectivado em função do contexto específico em que se insere e dos objectivos gerais que visa.

São também importantes os cuidados a ter com a aplicação do questionário, pois se durante a videogravação cada participante assume uma postura passiva em relação à investigação, tal não ocorre durante o preenchimento do questionário:

---

<sup>1</sup> Estas possibilidades não se revelaram de explicitação necessária embora estivessem previstas, no entanto foi suficientemente reforçado que a colaboração era voluntária e poderia ser controlada pelos intervenientes.

- O questionário apenas foi apresentado após o termo da reunião por forma a não fornecer quaisquer pistas sobre os aspectos que visa, antes de a reunião estar consumada.
- Antes da distribuição do questionário foi feito o reforço das garantias do estudo, quanto aos seus objectivos e intenções, quanto ao anonimato e confidencialidade e quanto aos aspectos éticos da postura assumida na condução da investigação, por forma a assegurar a máxima confiança e disponibilidade dos intervenientes.
- Caso solicitado ou alegada indisponibilidade momentânea (situação que não foi alegada por nenhum dos participantes) seria facultado o preenchimento do questionário posteriormente para entrega de modo a combinar, embora apenas a título excepcional.

Toda a investigação foi precedida por um folheto de apresentação (integra o anexo B.1.2) do projecto de investigação, entregue antes da recolha de dados, ao Presidente da Comissão Executiva do estabelecimento de ensino, e, uma vez que não houve contacto prévio com os presidentes das reuniões alvo, foram entregues ao Presidente do Conselho Executivo também folhetos para os referidos presidentes, que também se destinava a dar conhecimento aos restantes intervenientes na reunião (por exemplo, através da respectiva afixação no placar de Departamento).

O referido folheto de apresentação do projecto tinha como objectivos gerais: a sensibilização dos potenciais intervenientes para a colaboração solicitada, o esclarecimento dos mesmos sobre as principais características do projecto, a caracterização da natureza da colaboração solicitada e a afirmação das garantias e reconhecimento devidos, por forma a minimizar receios ou constrangimentos.



Os questionários pretenderam (integram os anexos B.1.3 e B.1.4): contribuir para uma caracterização suficientemente exhaustiva e, na medida do possível, « objectiva », sobre o modo como se processou a reunião alvo ao nível dos aspectos da coordenação processual da comunicação, de âmbito profissional; dar a conhecer, nomeadamente, a postura de relacionamento adoptada pelos vários intervenientes, face às orientações externas, às orientações definidas pelo presidente e às orientações emanadas dos restantes intervenientes na reunião; dar a conhecer a postura epistémica que cada um dos intervenientes, incluindo o presidente, considera que teria sido a mais adequada à situação concreta da reunião decorrida; e, através das últimas questões, realizar uma aproximação às grandes linhas da postura teórica genérica assumida por cada interveniente, no âmbito considerado.

Passando para a abordagem específica dos questionários, as respectivas questões são precedidas de uma pequena contextualização e da definição de algumas instruções genéricas, para minimizar a variedade de interpretações e promover a adequação da forma das respostas ao que foi previsto.

A análise específica das questões, que é, em seguida, apresentada exhaustivamente, define cinco grupos de questões: as Questões 2<sup>1</sup> a 7, de caracterização genérica dos intervenientes; as Questões 8 a 10, incidindo sobre a Componente de preparação da reunião; as Questões 11 a 15, incidindo sobre a Componente de Gestão da reunião; a Questão 16, sobre as Componentes Finalização e Externa, ou seja das acções externas relacionadas com a reunião; e, por fim, as Questões 17 e 18, sobre a postura teórica genérica de cada interlocutor no Processo Comunicacional.

---

<sup>1</sup> Na questão 1 procede-se à identificação da própria reunião.

#### 4.2.2.2 - Questões 2 a 7: Dados Gerais

Com as Questões 2 a 7, pretendeu-se realizar uma caracterização sumária dos intervenientes na reunião mas, também, identificar as variáveis que, mais significativamente, poderão influenciar as opções seleccionadas nas outras partes dos questionários, nomeadamente, nas partes das questões que se referem ao como, na perspectiva de cada interlocutor, devia ter decorrido a reunião.

Isso significa que será considerada a possibilidade de alguma das variáveis das sete primeiras questões, cujo número e teor das respostas permita a definição de grupos bem diferenciados, exercer influência significativa na selecção das opções apresentadas no conjunto das questões dos questionários<sup>1</sup>. Dito de outro modo: caso seja possível constituir dois ou mais grupos de características gerais bem diferenciadas, com um número de casos igual ou superior a seis, em relação a alguma das variáveis consideradas nas Questões 2 a 7, irá proceder-se à comparação entre as opções de cada um desses grupos nas outras questões dos questionários, por forma a verificar a existência de diferenças de resposta consistentes.

#### 4.2.2.3 - Questões 8 a 10: Preparação da Reunião.

As Questões 8 a 10 visam averiguar em que medida, quer o Presidente da reunião, quer os outros intervenientes, dispuseram de tempo e dos meios suficientes para a adequada preparação da reunião, se os usaram e como os usaram; mas, também, em função da autonomia que lhe foi sido possibilitada, se o presidente concedeu o tempo e os meios suficientes a uma adequada preparação da reunião por parte dos outros intervenientes.

---

<sup>1</sup> Isto apesar do controlo efectuado na selecção dos grupos

É, no entanto, também nossa intenção proceder às confirmações possíveis de todos estes aspectos, através da solicitação da possibilidade de consulta dos comprovativos e através de entrevista aos Órgãos de Gestão e Administração da Escola.

Entende-se que a questão considerada mais importante, a Questão 10, não deverá ser mais explícita e exhaustiva, para não induzir o questionado a atribuir mais importância ao aspecto da preparação da reunião do que aquele que, antes da aplicação dos questionários, lhe havia conferido. (Faz-se notar que os aspectos da preparação da reunião só indirectamente podem ser diagnosticados, através dos respectivos reflexos na reunião, pelo que, poderiam ser algo enviesados, caso os questionários deixassem transparecer orientações ou juízos.)

Em contrapartida, apresentam-se alguns estímulos que visam motivar os questionados já sensibilizados para a importância do Processo Comunicacional nas reuniões, a fornecer respostas completas e exhaustivas.

Consideram-se tais estímulos as indicações do texto introdutório onde se faz referência à importância de respostas completas: a consagração de um significativo espaço de resposta para algumas questões específicas e a referência à disponibilidade de um espaço final, passível de uso para completamento das respostas, para justificações, *etc.*

Também foi previsto, caso se revelasse necessário, solicitar a consulta ou cópia dos comprovativos das acções de preparação da reunião que viessem a ser indicadas pelos vários intervenientes e comparar as respostas dos questionários entre si e com a videogravação para diagnosticar e caracterizar as acções de preparação da reunião que haviam tido lugar.

#### 4.2.2.4 - Questões 11 a 15: Gestão da Reunião.

Ao longo das Questões 11 a 15 são apresentadas opções qualitativamente diferenciadas, as quais pretendem categorizar as principais posturas epistémicas no Processo Comunicacional e que diferem, entre si, em função dos tipos de perspectiva epistémica que cada interlocutor pode assumir no contexto institucional da reunião de Departamento. Os aspectos relacionais considerados são os seguintes: a relação com a autoridade, o respeito pela individualidade de cada um dos intervenientes e a relação com o conhecimento profissional próprio e alheio; tal como havia sido fundamentado no modelo teórico apresentado no subcapítulo 2.1.

Pretende-se, com estas questões, categorizar a postura epistémica predominante na reunião decorrida, mas também, a postura que foi considerada, pelos vários intervenientes, como a que deveria ter sido predominante na referida reunião.

Para tal categorização, será utilizado o suporte epistémico explicado e apresentado no subcapítulo 2.1, e ilustrado no diagrama triangular da relação indivíduo/ instituição, Figura 4, p. 86.

Em particular, no caso da predominância da postura Tecnocrática (ver diagrama antes referido), também se procura distinguir se o « enraizamento » do pólo da autoridade se situa na pessoa ou no cargo do presidente da reunião ou na figura abstracta do Órgão de Gestão ou da Instituição<sup>1</sup>, posturas designadas, respectivamente, de Tecnocrática pessoal e Tecnocrática impessoal.

---

<sup>1</sup> Apenas se procurou distinguir o enraizamento do pólo da autoridade entre externo e interno ao Departamento por se entender ter relevância para a respectiva percepção de autonomia; não se considerando para o efeito, serem relevantes outras diferenças de enraizamento do pólo da autoridade pelo que não foram consideradas.

Neste contexto, são propostos cinco enunciados diferentes nas alíneas a) a e), os quais visam conduzir à explicitação das diferentes posturas relacionais antes apresentadas, deixando aberta a possibilidade de indicação de outras, ou novas formulações das mesmas, na alínea aberta f).

A categorização das posturas, no que respeita às alíneas a) a e), foi distribuída ao acaso pelas várias questões, para evitar a validação de respostas sistemáticas embora tenham sido redigidas por forma a facilitar a descodificação do respectivo conteúdo e a distinção em relação ao conteúdo das restantes.

Como foi referido, é também neste grupo de questões que se coloca o confronto entre a categorização do Processo Comunicacional decorrido na reunião e a categorização que cada interveniente considera que, na situação específica, o Processo Comunicacional devia ter assumido.

No Quadro 2 foi sistematizada a categorização das diferentes posturas das várias questões, por forma a permitir a interpretação dos dados recolhidos, na perspectiva do investigador.

**Quadro 2:** Distribuição das diferentes posturas epistémicas pelas alíneas de cada questão.

Área	Designação da postura	Questões								
		11	12	13	14	15	16	17	18	
A	Tecnocrática externa - a	d	d	a	e	b	a, d	a	c	
A	Tecnocrática interna - b	a	e	d	a	a	a, d	e	e	
B	Democrática - c	e	a	c	d	c	a, c	b	b	
C	Fenomenológica - d	c	b	b	c	e	b, e	c	d	
D	Relacional - e	b	c	e	b	d	b, f	d	a	

**Nota:** As diferentes posturas relacionais surgem atribuídas às alíneas de cada pergunta de modo irregular, por forma a dissuadir a selecção das respostas sem a descodificação da mensagem de cada alínea.

Depois procedeu-se à atribuição de uma mesma letra para identificação de uma mesma postura epistémica qualquer que fosse a Questão, a qual é indicada, ainda no Quadro 2, à frente da designação da respectiva postura.

Resumindo, após a conversão das opções efectuadas pelos respondentes, por exemplo à postura Tecnocrática impessoal corresponderá a designação “a” qualquer que seja a Questão de entre as 11 a 18, à postura Democrática corresponderá a designação “c”, etc., à excepção da Questão 16 devido às características especiais de que se reveste. Esta conversão não foi aplicada nos Quadros de Dados Brutos apresentados no Anexo B, apenas nos Quadros Síntese elaborados a partir daqueles e integrantes do Capítulo IV.

#### 4.2.2.5 - Questão 16: Acções Posteriores.

O grupo singular da Questão 16, embora afim do grupo anterior e com uma forma semelhante, apresenta duas especificidades que lhe são próprias: solicita uma resposta múltipla, pois podem ser seleccionadas várias opções por forma a elaborar uma resposta única; e, refere-se às acções externas, quer à Reunião quer ao próprio Departamento, posteriores ao Processo Comunicacional, mas, ainda assim, com ele relacionadas.

De modo diferente do previsto para o grupo de questões anteriores, com esta questão não se pretende a categorização directa do Processo Comunicacional real/ ideal, considerado no âmbito das posturas antes definidas, por parte de cada um dos intervenientes; pretende-se, antes, que seja o investigador a categorizar o referido processo, na perspectiva de cada interveniente, com base nas acções que cada um considerou que são/ deviam ser, sistematicamente adoptadas, ao nível externo, no que respeita à consideração e gestão dos resultados de cada reunião

Tanto ao nível do objectivo genérico como da exaustividade solicitada, esta questão assemelha-se mais à Questão 10 dos questionários em análise do que às questões do grupo anterior, Questões 11 a 15, mas diferença de formato entre a Questão 16 e a Questão 10 deve-se ao facto de o seu conteúdo, já não incidir sobre as competências pessoais ou profissionais dos inquiridos, o que viabiliza uma forma mais explícita e funcional, sem que, em nosso entender, acarrete um aumento do risco enviesamento das respostas.

Este último comentário está relacionado com o que já se havia referido para a Questão 10, pois, à semelhança desta, também a Questão 16 se refere a aspectos não passíveis de diagnóstico através da videogravação.

O diagnóstico da percepção de cada interveniente, sobre a postura assumida no Processo Comunicacional, agora ao nível da consideração atribuída aos resultados externos da Reunião e, portanto, da tradução dos seus contributos pessoais ou do Departamento em geral para a Gestão institucional efectiva, poderia revelar-se como não sendo controlado ou implicar participação do Departamento.

Esta falta de controlo/ participação do Departamento poderia dever-se ou a autoritarismo por parte dos Órgãos de Gestão e respectiva aceitação por parte do Departamento, ou à não assunção, por parte do Departamento, dessa competência no Processo Comunicacional ao nível da instituição, não se assumindo nele como um verdadeiro interlocutor e apenas como mero receptor.

Esta Questão pode dividir-se em duas partes: o aspecto da divulgação das decisões da Reunião e o aspecto da consideração externa das decisões ao nível da Gestão geral da escola.

Quanto ao aspecto da divulgação externa das decisões, apenas se distinguiram dois grupos de posturas: as independentes da existência de fundamenta-

ções, que inclui a Tecnocrática e a Democrática (correspondente à opção “a” do questionário); e as dependentes de fundamentação, que inclui a Fenomenológica e a Relacional (correspondente à opção “b” do questionário).

No que respeita à consideração das decisões tomadas pelo Departamento no âmbito da Gestão Geral da escola e uma vez que a função de Presidente da Reunião é, à semelhança de qualquer outro interveniente, subalterna da Comissão Executiva, deixam de ter significado as especificações da categoria Tecnocrática em pessoal e impessoal passando estas a ser identificadas por uma mesma. Não faz agora sentido a consideração de três níveis hierárquicos mas apenas de dois.

Tal como nas Questões anteriores, também na Questão 16 foi feita a conversão das opções seleccionadas em função das posturas epistémicas a elas subjacentes, contudo, esta teve de ser conjugada com a duplicidade de aspectos abrangidos pela Questão 16, optando-se por:

- à selecção da opção “a” atribuir o símbolo “ $\alpha$ ”;
- à selecção da opção “b” atribuir o símbolo “ $\beta$ ”;
- à selecção da opção “d” atribuir a designação “ab”;
- à selecção das outras opções proceder em conformidade com o critério já utilizado nas Questões 11 a 18, atribuindo-lhe a letra que identifica a postura epistémica a ela subjacente (neste caso opção “c” mantém-se, opção “e” passa a “d” e a opção “f” passa a “e”).

Em síntese, na Questão 16, quanto ao aspecto da divulgação das decisões (opções “a” e “b”), temos o grupo das posturas Tecnocrática e Democrática que passou a ser designado pelo símbolo “ $\alpha$ ” e o grupo das posturas Fenomenológica e



Relacional que passou a ser designado pelo símbolo “ $\beta$ ”; quanto ao aspecto da consideração externa das decisões, a nível da Gestão geral da escola (opções “c” a “f”) a postura Tecnocrática passou a ser designada por “ab” e as restantes pelas designações já antes indicadas no Quadro 2.

Tal como a conversão mencionada a propósito do Grupo de Questões antes abordado, também esta não foi aplicada nos Quadros de Dados Brutos apresentados no Anexo B, mas apenas nos Quadros Síntese elaborados a partir daqueles e integrantes do Capítulo IV.

Um outro aspecto a considerar na análise desta questão, refere-se à ausência de uma opção que reflecta a acção de avaliação das opções de Gestão que vão sendo tomadas. Este aspecto, apesar de ser considerado muito importante para a caracterização da postura Relacional no âmbito do Processo Comunicacional, foi propositadamente ignorado, por forma a que possa ser autonomamente identificado e referido, no âmbito da opção g) (ou em outro local), constituindo um precioso indicador de domínio da referida postura.

Entendeu-se que a explicitação da referida opção poderia induzir a ocorrência de respostas sem a respectiva correspondência à situação real, no entanto, não se considera que a sua não referência poderia desvirtuar o teor da resposta (por exemplo por esquecimento), na medida em que o aspecto em causa (a avaliação) é entendido como um aspecto fulcral da postura relacional, de referência obrigatória nas posturas Fenomenológica e principalmente na Relacional, conduzindo a generalidade dos sujeitos que as adoptem com segurança, a não se esquecer de a mencionar.

Para concluir a análise da Questão 16, à semelhança do que foi referido para a Questão 10, e, também, pela razão então apresentada, da impossibilidade de triangulação das respostas com o conteúdo da videogravação, procurou-se a con-

firmação dos resultados obtidos, através da entrevista com os Órgãos de Gestão, de comparação das respostas dos vários intervenientes do mesmo Departamento e de Departamentos diferentes, e, também, através da solicitação aos Órgãos de Gestão competentes, dos comprovativos das acções realizadas, quer em relação a reuniões anteriormente decorridas, quer em relação à própria reunião alvo.

#### 4.2.2.5 - Questões 17 e 18: Dados Teóricos Genéricos.

Na última parte dos questionários, o grupo das Questões 17 e 18, sob um formato parecido ao das Questões 11 a 16, visa a autocategorização directa do interveniente, em termos teóricos e genéricos, quanto à sua postura epistémica ao nível pessoal e ao nível do Departamento (ver Quadro 2, p. 148).

Com estas duas questões, pretende obter-se um termo de comparação da postura genérica nelas assumida, com a da postura específica da Reunião, expressa nas partes das respostas do tipo « devia ser ... » das Questões 11 a 16, não só para despistar alguma variável que possa ter condicionado, de forma relevante, a postura proposta para a Reunião alvo em relação à postura que seria seleccionada pelo mesmo interveniente, para a generalidade das reuniões do mesmo tipo, como para servir de referência para o estudo da potencial influência da postura teórica genérica de cada interveniente, na percepção que faz da categorização do Processo Comunicacional da Reunião alvo.

Por se tratarem de perspectivas teóricas genéricas, só é possível a triangulação das respostas destas duas questões através das posições assumidas durante a reunião, confirmáveis pela videogravação, ou através de entrevista pessoal.

### 4.2.3 - Entrevistas

A técnica da Entrevista, pelas suas enormes potencialidades e flexibilidade (Fontana & Frey, 1998; Cohen & Manion, 1989/90; Patton, 1980/90) visa permitir a superação das inconsistências ou insuficiências das técnicas anteriores, quer tenham sido diagnosticadas durante o decorrer do processo de investigação, quer fossem assumidas à partida, em função das técnicas e materiais utilizados; visa também aumentar a validade e fiabilidade geral da metodologia.

A técnica da Entrevista tem a grande vantagem de permitir aceder ao mundo pessoal do entrevistado (caso ele deixe e o investigador seja capaz de o questionar devidamente), à sua interpretação da realidade, à sua perspectiva dos acontecimentos, e, conseqüentemente ao significado profundo das suas palavras e acções, logo à sua postura epistémica face ao outro e à realidade social que integra.

Por estar, significativamente, dependente da análise dos dados recolhidos pelas outras técnicas e pretender-se o efeito de triangulação metodológica sobre os mesmos, mas também, por se destinar a explorar dados que não podiam ser facilmente acedidos pelas outras técnicas, foi adoptada a entrevista de tipo semi-estruturada ou semi-dirigida (De Ketele & Roegiers, 1993/99; Fontana & Frey, 1998; Patton, 1990). Neste sentido, elaborou-se um guião orientador (integra os anexos B.1.5 e B.1.6, respectivamente, nos casos dos Presidentes de reunião e do Presidente de Conselho Executivo) para facilitar a aplicação da técnica mas também a articulação desta com a solicitação dos documentos específicos relacionados com os assuntos abordados.

As entrevistas apenas incidiram sobre os Presidentes das reuniões alvo e sobre o Presidente do Conselho Executivo pois esses eram os elementos chave ao

nível da coordenação do Processo Comunicacional vigente no interior do Departamento, na relação entre este e o resto da escola e entre esta e a comunidade, sobre os quais não era possível obter pluralidade de dados excepto através da entrevista, mas também face à homogeneidade e expressividade dos resultados que foram obtidos através da videogravação e através dos questionários.

O guião integra, portanto, duas partes: a lista dos documentos a solicitar antes da realização da entrevista propriamente dita, e as questões de orientação da mesma. Dentro desta segunda parte são, por sua vez, de distinguir dois grupos de questões com âmbitos diferenciados: Questões, 1 a 7 para os Coordenadores de Departamento e 1 a 9 para o Presidente do Conselho Executivo sobre o Processo Comunicacional decorrido na reunião alvo e respectiva contextualização (subdivididas ou não em alíneas ou opções); as Questões 8 a 10 para os Coordenadores de Departamento ou 10 a 12 para o Presidente do Conselho Executivo sobre os aspectos gerais da realização da investigação.

No âmbito da aplicação técnica, as entrevistas foram marcadas com antecedência, quando possível, por contacto pessoal, no qual, além de solicitada a entrevista era comunicada a intenção de solicitar alguns documentos então não especificados.

Tanto o contacto pessoal prévio de marcação da entrevista, como a conversa informal que se promoveu no início, como o próprio ambiente de descontração e informalidade que se procurou manter durante todo o desenvolvimento da entrevista, visaram o alcance dos dois grandes requisitos/ objectivos da técnica em causa, a saber: a sinceridade e rigor das respostas, e a profundidade e exaustividade das mesmas (Fontana & Frey, 1998).

Durante a realização das entrevistas não foi usada a gravação em fita magnética por um dos entrevistados haver, em anterior conversa informal, manifes-

tado algum desconforto com tal eventualidade, mas também por forma a manter um ambiente o mais informal possível.

Por outro lado, tanto no sentido do respeito pela problemática ética envolvida na realização de entrevistas (De Ketele & Roegiers, 1993/99; Fontana & Frey, 1998; Patton, 1990) como no sentido de assegurar um mínimo de inferência por parte do investigador, adoptou-se a estratégia de, após a resposta ou mesmo durante esta, confirmar os registos a efectuar em relação a cada questão, solicitando a formulação (só muito raramente, a confirmação) da síntese da resposta ou tópico por parte entrevistado (é claro que, independentemente de tal procedimento, se iam registando, o mais exaustivamente e rigorosamente possível, todos os aspectos referidos).

#### **4.2.4 - Recolha de Dados Externos**

A consulta de documentos é uma estratégia importante na caracterização da realidade, quer no sentido de permitir a triangulação de dados de outras técnicas, quer no sentido da contextualização dos problemas ou interpretações (De Ketele & Roegiers, 1993/99; Pérez Serrano, 1994). A recolha de dados documentais é, ainda, uma importante fonte de dados complementares aos dados de outras técnicas, nomeadamente, devido à possibilidade de maior abrangência em termos temporais (De Ketele & Roegiers, 1993/99).

A recolha de dados documentais incidiu, principalmente, sobre o contexto social e organizacional da instituição (“*records*” para Lincoln & Guba (1985), citado em Hodder (1998)), mas também sobre os aspectos da preparação das reuniões e das acções que se lhes sucedem (“*documents*” idem), estes dois aspectos também abordados no questionário e nas entrevistas.

No sentido antes apontado, podem dividir-se os documentos analisados em dois grupos bem diferenciados:

- Documentos de contextualização institucional do Processo Comunicacional, onde se integra toda a legislação de regulamentação geral do Processo Comunicacional nas escolas e a legislação respeitante ao funcionamento específico da escola em causa e à definição das competências dos diversos órgãos de gestão, (Assembleia, Conselho Executivo, Conselho Pedagógico, Departamentos Curriculares e respectivos Presidentes/ Coordenadores, e docentes em geral;
- Documentos de contextualização específica das situações alvo, como sejam os Regulamentos Interno dos Departamentos estudados e da escola e as actas das reuniões anteriores e seguintes e os Documentos directamente relacionados com as próprias reuniões alvo, como sejam as actas das próprias reuniões alvo e as respectivas convocatórias. (Apesar de prevista a recolha dos documentos usados na preparação das reuniões ou durante elas distribuídos não se verificou, por se limitarem a documentos concebidos para uso próprio e serem do tipo lista de tópicos.)

No âmbito da investigação agora realizada também foi considerada no âmbito da Recolha de Dados Externos, as conversas efectuadas com o Presidente do Conselho Executivo com o intuito de obtenção de dados de caracterização da realidade escolar mais actualizados e completos que os disponíveis na documentação existente.

Este facto deve-se ao carácter rapidamente mutável da realidade escolar que ultrapassa a capacidade dos serviços manterem actualizada as informações na forma escrita.

Neste sentido embora a memória dos intervenientes directos nas situações possa incorporar algumas falhas de memória, estas constituir-se-ão numa margem de erro menor do que o resultante da análise da documentação existente, é claro, caso se pretenda a informação mais actualizada possível, como era o caso.

Também se entende que esta forma de recolha de dados não deve ser considerada no âmbito das entrevistas de investigação, já que o objectivo consiste numa mera recolha de informações externas ao sujeito, em princípio, susceptíveis de obter, com igual qualidade metodológica, através de um outro suporte de informação, e não constituem numa qualquer asserção sobre a individualidade especificidade do sujeito.

### 4.3 - DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

#### 4.3.1 - Objectivos do Estudo

A investigação realizada viu-se à partida condicionada por um factor limitante incontornável, a inexistência de estudos específicos sobre a temática em causa, na bibliografia disponível.

Esta indisponibilidade conduziu à necessidade de planeamento e execução de um estudo de pioneiro de carácter exploratório, que, nesse sentido, envolveu vários objectivos de índoles diversas e que podem ser agrupados em objectivos metodológicos, processuais, de conteúdo e de formação.

Os Objectivos Metodológicos foram os principais objectivos visados pela investigação. Na circunstância de ser necessário um estudo que servisse de teste

sobre a metodologia teoricamente aconselhável, que permitisse, a partir dele, promover a investigação válida sobre a temática em causa, definiram-se os seguintes objectivos neste âmbito:

- Verificar a existência de limitações, insuficiências ou contaminações na aplicação de cada uma das técnicas previstas que pudessem ser atribuídas às características intrínsecas à própria técnica ou ao seu processo de aplicação;
- Verificar a adequação de cada uma das técnicas e instrumentos de recolha de dados ao tipo de resultados que deles se pretendiam obter;
- Verificar a adequação da conjugação geral entre as diversas técnicas no sentido da qualidade e exaustividade da triangulação prevista.

Não foram testados os objectivos de conjugação específica entre cada técnica<sup>1</sup> e as restantes por tal implicar um estudo bastante mais extenso.

Objectivos Processuais. No que respeita ao encadeamento das actividades realizadas, técnicas utilizadas e ao calendário escolhido, foram visados os seguintes objectivos:

- Verificar se as actividades realizadas trouxeram alguns prejuízos ou benefícios para o funcionamento institucional.
- Sondar a existência de interinfluências resultantes do encadeamento e temporização na aplicação das diversas técnicas.
- Sondar o parecer sobre o calendário das actividades, nomeadamente sobre a influência a nível das disponibilidades verificadas e da

---

<sup>1</sup> Por exemplo, verificando a necessidade ou não de uso de todos os tipos de técnicas empregues para alcance da qualidade do diagnóstico.



memória retida sobre os acontecimentos de corridos durante a realização da reunião.

Também a nível processual não foram testadas outras alternativas de encaimento das actividades e das técnicas ou de calendarização temporal por tal ir aumentar significativamente a extensão do estudo.

Objectivos de Conteúdo. Além dos objectivos já referidos e também pelo motivo de ausência de estudos prévios sobre a temática específica agora em causa, o corpo teórico definido necessitava de ser testado, constituindo esse mais um dos âmbitos dos objectivos do estudo:

- Verificar a pertinência da definição das componentes do Processo Comunicacional.
- Verificar a exaustividade e a discrição entre as diferentes posturas epistémicas propostas.
- Verificar a consistência do corpo teórico formulado, através da relação entre os dados obtidos a partir das várias técnicas utilizadas.
- Diagnosticar, ainda que grosseiramente, o Processo Comunicacional predominante na instituição alvo.

É de notar que o diagnóstico do Processo Comunicacional se considera grosseiro na medida em que dois parâmetros deveriam ser mais aprofundados para permitir a caracterização desejável: a observação e análise das reuniões do Conselho Pedagógico, o prolongamento temporal da observação, digamos, por um perí-

odo lectivo<sup>1</sup>, e a abrangência de mais um ou dois Departamentos para melhorar a caracterização da instituição específica. Contudo, no âmbito das pretensões exploratórias do presente estudo e tendo em conta os critérios de selecção aplicados: tanto a abrangência temporal, como o número e tipo das reuniões envolvidas, foram considerados suficientes.

Objectivos de Formação. Como é sabido, esta investigação constitui-se na presente dissertação de mestrado pelo que, também, objectivos de formação lhe são inerentes:

- Aplicar metodologia da investigação educacional;
- Aplicar técnicas de investigação em situação real e no âmbito do enquadramento metodológico previsto;
- Aplicar na redacção de um trabalho de investigação;
- Aplicar na fundamentação teórica de uma investigação;
- Aplicar na interpretação de dados da investigação;
- Analisar resultados de investigação social;
- Sintetizar formulações teóricas no âmbito das Ciências Sociais;
- Avaliar o desenvolvimento e o desempenho de uma investigação em Ciências Sociais.

É de notar que se tratam dos objectivos gerais da investigação e não dos objectivos específicos que foram sendo caracterizados ao longo do trabalho e que serão discutidos a propósito de cada uma das técnicas utilizadas e do estudo em geral, no capítulo da Discussão e Conclusões.

---

<sup>1</sup> Trata-se de uma estimativa que teria de ser confirmada na prática, em cada caso e em face do tempo de resolução que os diversos tipos de problemas implicassem, mas, em condições normais, este afigura-se como um período de tempo suficiente e adequado (Patton 1980/90).

#### 4.3.2 - Selecção da Escola, Departamentos e Reuniões Alvo

A selecção da escola baseou-se em três critérios genéricos: a limitação possível das características específicas da escola face à generalidade das escolas secundárias da região, a contemplação de alguns requisitos básicos que possibilitem alguma maturação do Processo Comunicacional nela decorrente e, por último, a conveniência da respectiva localização para efeitos do estudo.

Em função dos critérios antes apontados foram tidos em consideração: a dimensão da escola quanto ao número de alunos e de professores envolvidos, 600 a 900 alunos e 120 a 180 professores; o tipo ambiente de proveniência de alunos e professores, predominantemente Urbano; o Modelo de Gestão do estabelecimento, eleição democrática do Conselho Executivo; a estabilidade do funcionamento da escola, funcionando à mais de uma dezena de anos; a estabilidade do corpo docente, predominantemente estável; a antiguidade do Presidente do Conselho Executivo/ Directivo e dos Coordenadores de Departamento, com dois ou mais anos de mandato; e por fim a distância e facilidade de acesso do investigador à escola.

É de notar que, embora à luz dos referidos critérios quase todas as escolas públicas da região serem elegíveis (e apenas estas) não teriam significado critérios mais estreitos ao nível do potencial Processo Comunicacional que nelas decorre, além do mais, pretendia-se uma escola semelhante à generalidade.

A selecção ao nível dos Departamentos Curriculares da escola a envolver resultou da consideração de vários critérios, ordenados em função da respectiva importância e que podem ser apresentados sob a forma de uma lista de prioridades:

- 1ª - Do conjunto dos Departamentos da escola foram excluídos, os que integravam um número de docentes inferior a oito<sup>1</sup>, a fim de assegurar um número, significativo, de intervenientes e, consequentemente, de respostas aos questionários.
- 2ª - Foi implicada a contemplação de áreas disciplinares bem diferenciadas, nomeadamente, um Departamento da área de Ciências Humanas e Sociais e outro da área de Ciências Exactas ou Naturais<sup>2</sup>;
- 3ª - Segue-se a consideração da inexistência de características específicas e diferenciadas em relação às da generalidade dos Departamentos, como uma idade ou tempo de serviço relativamente baixo ou elevado (caso de grupos recém formados ou em extinção, respectivamente), ou uma experiência docente relativamente baixa<sup>3</sup> (por exemplo, um número relativamente grande de professores estagiários face ao de professores não estagiários)<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> O número oito surge como resultado de se diferenciar o presidente da reunião do conjunto dos vogais e da consideração da possibilidade de ocorrer alguma falta, visando obter-se um total mínimo de seis vogais como valor mínimo significativo para o caso de se vir a justificar a realização de operações estatísticas de tipo não-paramétrico (Neto, 1999).

<sup>2</sup> Inicialmente estava prevista a possibilidade de envolvimento de três Departamentos para a eventualidade de algum dos dois primeiros vir a apresentar especificidades não diagnosticadas (3º critério de selecção), no entanto, tal não veio a suceder, redundando no envolvimento de apenas dois. (Se se envolvesse um terceiro Departamento, além de deixar de existir equilíbrio entre as duas áreas referidas, a reunião deste último já teria lugar após um Conselho Pedagógico diferente, tornando-se, portanto, específico em relação aos primeiros).

<sup>3</sup> Face à “explosão” por massificação da escolarização que, na década de oitenta, o ensino começou a manifestar em Portugal (Nóvoa, 1992/5), ainda não se colocam casos significativos de envelhecimento do corpo docente ao nível da generalidade dos Departamentos (excepto em grupos pequenos e em extinção).

<sup>4</sup> Outros aspectos específicos (Coordenador/ Presidente provisório, habilitações académicas ou profissionais diferenciadas, diferenciação sexual, crenças religiosas, local de residência, grupo

4ª - Aceitação para participar no projecto quer do Coordenador quer dos restantes elementos do Departamento.

5ª - De entre os restantes Departamentos serão seleccionados os que apresentarem maior proximidade entre as respectivas reuniões.

Por fim, na selecção entre as potenciais reuniões a investigar foram consideradas as seguintes prioridades:

1ª - A reunião abrangia uma significativa quantidade e diversidade de assuntos;

2ª - A reunião não apresentava características específicas que a tornassem distinta das que normalmente ocorrem no seio do mesmo Departamento.

3ª - A reunião abordava, sensivelmente, os mesmos assuntos que as outras reuniões a videogravar (referindo-se ao mesmo Conselho Pedagógico e ocorrendo temporalmente próxima).

4ª - A reunião ocorreu em calendário e horário compatível com a videogravação da outra reunião e com as disponibilidades do investigador.

Face aos critérios antes apresentados, foram seleccionados e investigados dois Departamentos, sendo a sequência de acontecimentos exaustivamente relatados no próximo Capítulo (V). Tal parte da investigação, apesar de frequentemente ser incorporada no capítulo da Metodologia apenas será apresentada, de forma resumida, no presente Capítulo, pois entende-se que encerra dados pertinentes para a

---

ou nível cultural, *etc.*) previstos como possíveis não se verificavam (informações do Presidente do Conselho Executivo).

interpretação dos resultados obtidos, tornando mais fácil a conjugação entre ambos se integrando o mesmo Capítulo. Contudo não deixa de se reconhecer a importância da sua análise para a caracterização metodologia utilizada, convidando-se, desde já, o leitor a consultar as quatro primeiras secções do próximo Capítulo (V).

#### **4.3.2 - Fluxograma da Investigação**

A título de introdução à apresentação do fluxograma da investigação realizada, torna-se importante salientar que, visando a caracterização completa e fiel, na medida do possível, do Processo Comunicacional, de âmbito profissional, vigente nos Departamentos Curriculares alvo, se planeou a respectiva abordagem através da utilização de diferentes técnicas de recolha de dados.

Com esta estratégia metodológica, procurou obter-se o efeito de complementaridade entre as diversas técnicas, mas também, o efeito de minimização das distorções inerentes à aplicação, em exclusividade, de cada uma delas. Nesta triangulação metodológica procurou assegurar-se a disponibilidade de um mínimo de duas fontes diversas para cada grupo de dados e, para os casos de inconsistências, a disponibilidade de uma terceira fonte de dados que as esclarecesse.

O ponto fulcral do Processo Comunicacional é o respeito e o estímulo recíprocos entre todos os interlocutores (como vem sendo sistematicamente repetido) e é no sentido de diagnosticar até que ponto a dinâmica existente, em cada um dos Departamentos Curriculares, é a mais propícia ao estabelecimento de um tal clima de trabalho que se definiram as seguintes componentes para estudo do Processo Comunicacional, no âmbito de uma reunião:

- 1ª Componente: Preparação da reunião. Para assegurar o respeito pelos interlocutores tem de se lhes possibilitar os meios e condições para a efectiva participação na reunião, pois durante a mesma, caso estejam reunidos os meios, não estarão, concerteza<sup>1</sup>, reunidas as condições que os vários intervenientes necessitam: disponibilidade de tempo, bibliografia ou outros recursos e disponibilidade psicológica, *etc.*
- 2ª Componente: Gestão da reunião. Durante a reunião, embora seja necessária a regulação das intervenções estas terão de ser efectivamente possibilitadas a cada interlocutor, sobre cada assunto, as vezes necessárias e considerados devidamente os respectivos argumentos.
- 3ª Componente: Consequências da reunião. Não basta decidir na reunião, é preciso que as decisões cheguem onde se destinam e que, também lá, em função dos respectivos argumentos, sejam devidamente consideradas. Não se deve esquecer que, sobre cada assunto, poderão ser formuladas mais de uma perspectiva e que, desde que fundamentadas, todas elas deverão ser igualmente consideradas.
- 4ª Componente: Avaliação das consequências da reunião. As decisões devem ser sempre entendidas como provisórias, só a avaliação sistemática a que elas forem sendo submetidas poderão determinar a respectiva validade e adequação na altura considerada.

---

<sup>1</sup> Até porque seriam impossíveis de prever para todos os intervenientes.

Como síntese da metodologia geral e específica utilizada, elaborou-se o respectivo fluxograma, onde se evidenciam as opções técnicas tomadas (Figura 6).

Da análise global do fluxograma nota-se, por um lado, a sustentação que a técnica de observação (por videogravação) possibilita a todo o desenvolvimento metodológico e, por outro, o esforço de confirmação/ validação que se manifesta ao longo do encadeamento metodológico apresentado.

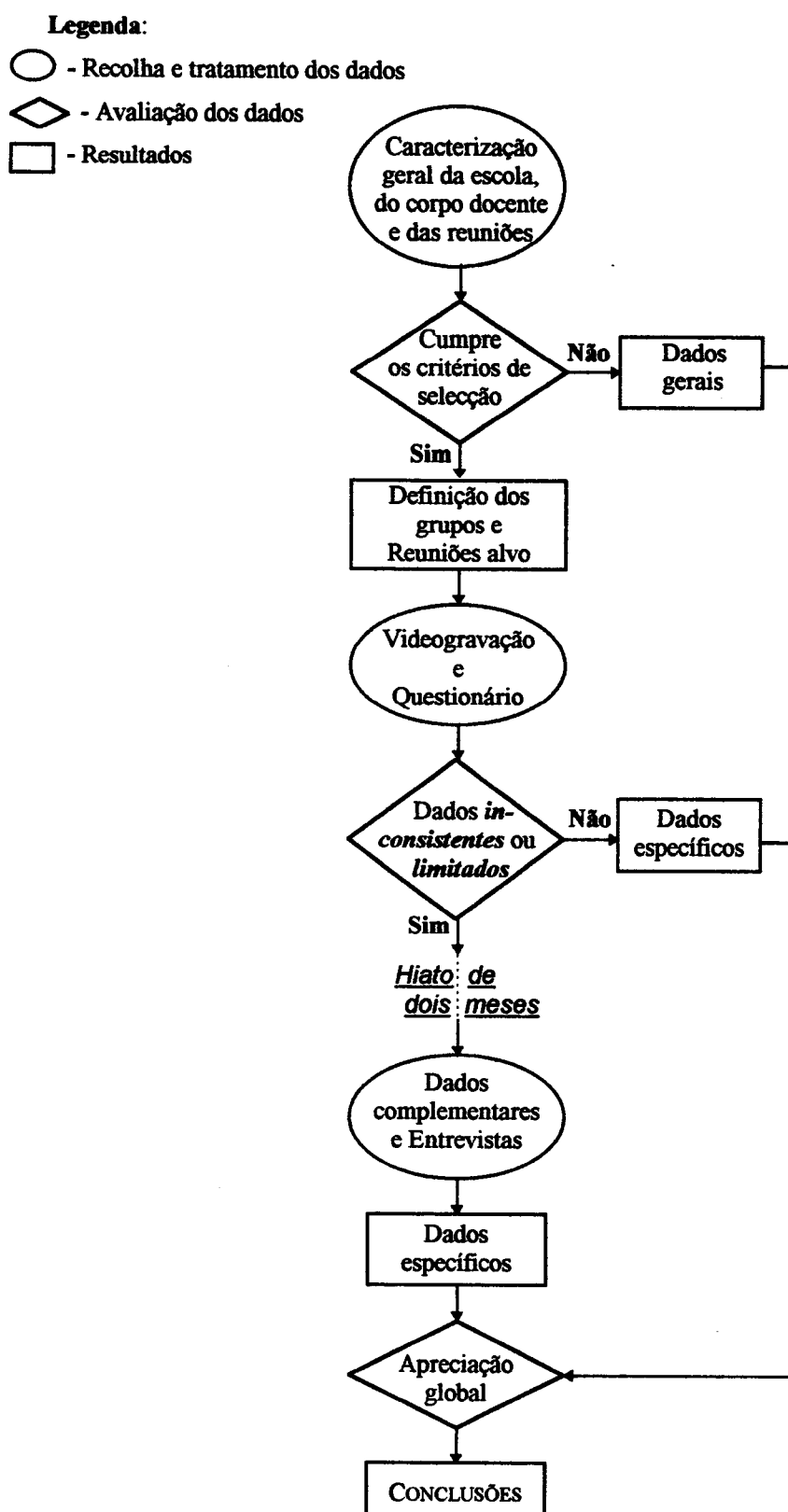
Como se pode verificar, ocorreram três momentos de recolha de dados, embora neles se combinem as quatro técnicas previstas:

- Um primeiro momento inicial, baseado na consulta de documentos e contactos com o Presidente do Conselho Executivo, do qual resultaram os dados gerais da investigação e a definição dos Departamentos e reuniões alvo;
- Um segundo momento, baseado na aplicação das técnicas de videogravação e do questionário, a partir do qual se obtiveram parte dos dados específicos do Processo Comunicacional e se identificaram as inconsistências e limitações dos dados recolhidos.
- Um terceiro momento, baseado na aplicação das técnicas de entrevista e consulta de documentos do qual resultaram os restantes dados específicos.

É também evidente a importância dos papéis desempenhados pela avaliação ao longo de todo o projecto, quer da avaliação de tipo específico dos dados de cada técnica, quer sob a forma de uma apreciação global de todos os dados, a partir da qual se elaboraram as conclusões.



## FLUXOGRAMA DA INVESTIGAÇÃO<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Este fluxograma deve entender-se como uma simplificação da metodologia desenvolvida e não como o retracto fiel e exaustivo da mesma.

Cumprido esclarecer, que a estratégia de combinação das técnicas implicou, tanto entre a videogravação e o questionário como entre a entrevista e a recolha dos documentos para análise, por um lado, a inexistência de um hiato temporal e, por outro, o estabelecimento da ordem indicada.

Estas opções devem-se ao procurar promover a sinceridade e intersubjectividade das respostas, pelo confronto dos intervenientes com uma técnica de resposta mais influenciável pela subjectividade (questionário e entrevista) imediatamente após uma outra de cariz mais intersubjectivo (videogravação e solicitação de documentos, respectivamente) ainda que apenas parcialmente sobre as mesmas componentes.

Já entre o segundo e o terceiro momentos de recolha de dados, a opção passou pela existência de um hiato temporal, de um mínimo de dois meses, por forma a permitir alguma independência entre as participações dos intervenientes nas duas situações (Cohen & Manion 1989/90).

Resumindo, a investigação situou-se no âmbito geral e globalizante de um Estudo de Caso e, dentro deste, na realização de uma Investigação Descritiva que incluiu a videogravação e a resposta a um questionário; a partir dos resultados obtidos através destas duas técnicas, planeou-se e desenvolveu-se uma fase de entrevistas. A técnica de recolha de Dados Externos acompanhou todo o processo, ora permitindo o planeamento da aplicação das outras técnicas, ora confirmando os dados por elas obtidos e as interpretações a partir deles formuladas.

Na fase final, baseada na análise dos dados validados pelo processo de triangulação descrito, visou-se a construção de uma visão globalizante e integrada do Processo Comunicacional na escola em função dos Departamentos Curriculares estudados, capaz de fundamentar a conveniência ou não, de futuras intervenções nesta área, bem como a identificação de sugestões, de medidas orgânicas e/ ou

processuais, cuja adopção possibilite a promoção do Processo Comunicacional e, conseqüentemente, do desenvolvimento da instituição em causa.

A par do referido objectivo de conteúdo continua a assumir-se como principal objectivo do estudo a avaliação da metodologia utilizada, na medida em que ele, o estudo, se constitui como um estudo exploratório de uma investigação científica mais geral.

Basicamente, da interpretação do presente capítulo, salientam-se as pretensões de concretizar a planificação da investigação, prever os mecanismos de controlo necessários às especificações que exige e demonstrar a contemplação das comprovações que assegurem a respectiva fidelidade e validade; características que segundo Pérez Serrano (1994) permitem transformar a observação numa poderosa técnica de investigação social.

#### **4.3.4 - Descrição Processual**

Procederam-se a duas caracterizações gerais de contextualização do objecto de estudo, principalmente através da consulta e análise documental:

- Uma caracterização da comunidade escolar ao nível da dimensão da população de alunos que serve e do ambiente sócio-cultural de onde provêm, da dimensão da população docente e das suas características gerais, da dimensão dos Departamentos Curriculares e das respectivas características gerais.
- Uma caracterização do Processo Comunicacional da escola ao nível dos mecanismos gerais e específicos do seu funcionamento. Esta caracterização, ao nível geral, passou pela análise da lei no que respeita às competências da Assembleia, Conselho Pedagógico,

do Conselho Executivo, dos Departamentos Curriculares e respectivos Presidentes/ Coordenadores e dos docentes em geral. Mais tarde a caracterização foi complementada com a análise do Regulamento Interno da escola e dos Regimentos de cada Departamento, embora apenas no que respeita aos aspectos relacionados com a eficácia e qualidade do Processo Comunicacional.

Com base na caracterização inicialmente realizada e nos critérios já antes indicados, seleccionaram-se os Departamentos e reuniões alvo e, na data e horário definidos, procedeu-se à respectiva videogravação.

Através da videogravação pretendia verificar-se, principalmente, qual a postura epistémica do Processo Comunicacional decorrente, quer em função das posturas manifestadas pelos intervenientes, presidente e vogais, quer em função do tipo e modo como eram abordados os assuntos envolvidos, quer, ainda, em função da existência de orientações pré-definidas.

No âmbito da técnica anterior, também se procurou: verificar a existência de pistas sobre as características da preparação da reunião, principalmente a concedida aos vogais; verificar a existência de pistas sobre as características da gestão da reunião, quer por parte do presidente, quer dos vogais; e inventariar as conclusões da reunião e as acções que, em função delas, se previam realizar.

Por sua vez, através do questionário, pretendeu-se confirmar a existência e características da preparação da reunião, por parte dos vários intervenientes; inventariar as respectivas interpretações, no que respeita à gestão da reunião realizada para as comparar com as informações obtidas a partir da videogravação; confirmar e complementar as informações antes obtidas sobre as acções a desenvolver posteriormente à reunião (acções externas); e sondar as posturas teóricas que os

vários intervenientes assumiam no âmbito do Processo Comunicacional considerado.

Como já foi atrás referido, deixou processar-se um hiato temporal considerado suficiente para se conseguir o distanciamento necessário a uma resposta descomprometida às entrevistas e procedeu-se à solicitação de vários documentos para análise aos vários intervenientes, a qual teve lugar imediatamente antes da respectiva entrevista:

- A cada presidente da reunião de Departamento solicitou-se uma cópia acta da reunião do Conselho de Departamento anterior à reunião alvo, da convocatória e da acta da própria reunião alvo, da acta da reunião seguinte e do regimento interno de funcionamento do Departamento.
- Ao Presidente do Conselho Executivo solicitou-se uma cópia da convocatória e da acta da reunião do Conselho Pedagógico anterior à data da reunião alvo, da acta reunião posterior e do regulamento interno da escola.

Enquanto a solicitação dos documentos imediatamente antes da entrevista teve o objectivo de facilitar o direccionamento no sentido intersubjectivo da participação na mesma, através da análise dos próprios documentos, pretendeu-se completar a análise dos aspectos relacionados com a preparação, gestão e consequências da reunião, mas também as características das condições de preparação e de consideração das conclusões dos Departamentos ao nível da escola.

Através das entrevistas procurou-se confirmar os dados inconsistentes e incompletos que resultaram da análise da videogravação, do questionário e dos da-

dos inicialmente recolhidos, mas também a confirmação do despiste de algumas variáveis potencialmente parasitas da investigação:

- O carácter de especificidade das reuniões alvo, quer ao nível dos assuntos envolvidos, quer ao nível dos processos, quer, ainda, ao nível da gestão do Processo Comunicacional, uma vez que se pretendia analisar uma situação « normal ».
- A existência de algum aspecto que pudesse ser considerado importante para a investigação do tema em causa e não tenha ainda sido contemplado ou hajam dúvidas sobre a sua devida consideração.
- A ocorrência de algum(ns) prejuízo(s) ou benefício(s), veiculado(s) pela investigação, para a dinâmica de funcionamento do Departamento/ Escola<sup>1</sup>, por um lado, no sentido de que o estudo procurou ser discreto e, por outro, no sentido em que pode ter dado pistas de reflexão sobre a temática em causa e sua dinâmica processual no seio do Departamento.
- A existência de influência significativa por parte da aplicação da(s) técnica(s) sobre a participação dos intervenientes na investigação.

Uma vez especificados os aspectos de conteúdo gerais e específicos do desenho da investigação, passa-se à descrição, que se pretende o mais intersubjectiva possível, rigorosa e exaustiva, dos acontecimentos ao nível do próximo Capítulo.

---

<sup>1</sup> Consoante o entrevistado seja o presidente da reunião ou o presidente do Conselho Executivo respectivamente.

**CAPÍTULO V:**

**CAPTAÇÃO, ANÁLISE DE**

**DADOS E RESULTADOS**

**CAPÍTULO V :**

**CAPTAÇÃO, ANÁLISE DE DADOS  
E RESULTADOS**

**5.1 - CONTEXTUALIZAÇÃO INICIAL**

**5.1.1 - Caracterização da Escola em Termos Gerais**

A generalidade dos dados de contextualização foram fornecidos, oralmente, pelo Presidente do Conselho Executivo e complementados com a análise de alguns documentos escritos também por ele fornecidos<sup>1</sup>.

Os dados a seguir referidos são apresentados de forma, propositadamente genérica, de modo a não facilitar a identificação da escola em causa, mas também, na medida em que se pretende, principalmente, caracterizar inexistência de especificidades da mesma em relação à generalidade das escolas da região.

No sentido de seleccionar uma escola em que os factores de especificidade fossem reduzidos ao mínimo possível, verificou-se que se tratava de uma escola com dimensão entre os 600 e os 900 alunos diurnos e entre os 120 a 180 docentes em exercício efectivo; estes, na sua quase totalidade, eram residentes num ambien-

---

<sup>1</sup> Estes documentos não são referidos na bibliografia por se tratarem de documentos internos da escola e portanto abrangidos pela confidencialidade do estudo.



te urbano da região; os alunos eram, entre 20 e 30% provenientes de meio rural<sup>1</sup>, e na sua quase totalidade, naturais da região.

Em relação aos aspectos mais directamente relacionados com a caracterização do Processo Comunicacional, a escola conta com mais de 15 anos de funcionamento contínuo; nela sobressai uma estabilidade docente elevada, com um Conselho Executivo/ Directivo que já se encontra em funções há mais de cinco anos e em que os Coordenadores dos Departamentos Curriculares alvo exercem funções há, pelo menos, dois anos.

Também em relação às características gerais do corpo docente e dos órgãos de gestão, não foram diagnosticadas quaisquer outras características específicas, ao nível da escola seleccionada, que motivassem a inconveniência da sua inclusão na investigação.

No que respeita à especificidade do corpo docente, na qualidade de alvo privilegiado do presente estudo, é em seguida apresentada a respectiva caracterização genérica, realizada com base nos dados que foram disponibilizados pelo Conselho Executivo, e que, embora não sendo exaustivos, permitem formular uma ideia bastante aproximada da realidade em causa.

Estes dados foram determinados de modo rigoroso, com base nos dados disponíveis, mas, tal como os anteriores, e pelos mesmos motivos, são apresentados sob a forma de um intervalo de valores, no qual o valor concreto se encontra.

O corpo docente encontra-se dividido em 10 a 12 Departamentos, apresenta uma média entre 12 a 15 docentes por Departamento, a média de idades, ex-

---

<sup>1</sup> Entende-se por meio rural o caso da habitação em vilas pequenas, aldeias ou montes agrícolas e meio urbano a habitação em vilas principais ou cidades.

cluídos os docentes estagiários<sup>1</sup>, situa-se entre os  $\cong$  35 e os 43 anos; o tempo de serviço geral tem uma média entre 15 e 20 anos, também não incluindo os docentes estagiários<sup>1</sup>; quanto à existência de docentes com Grau Académico Médio (Bacharelato ou equivalente) ou Pós-Graduação (Mestrado, Doutoramento ou equivalente) a generalidade dos Departamentos apresenta menos de 10 % de uma ou de outra situação (vários deles 0%), embora num Departamento se verifique um elevado número de docentes com habilitação de Grau Médio; por fim, ao nível da diferenciação sexual, e embora não se possa prever que essa variável tenha algum efeito no estudo em causa, verificou-se que, na generalidade dos Departamentos, predominam docentes do sexo feminino.

Foi oralmente garantida a inexistência de quaisquer outras situações específicas, de nível cultural ou relacional, suficientemente demarcadas para se revestirem de qualquer significado no seio do corpo docente em geral, ou de algum dos seus Departamentos.

A caracterização específica dos Departamentos alvo será apresentada a par da análise dos dados do questionário, por este também incidir sobre estes aspectos, efectuando-se então a confrontação desses com os dados externos obtidos sobre os mesmos aspectos.

### **5.1.2 - Descrição Exaustiva do Trabalho de Campo**

Após várias tentativas de contacto telefónico com o presidente do Conselho Executivo, este teve lugar no dia 20 de Março e consistiu numa breve apresen-

---

<sup>1</sup> Os docentes estagiários, constituem um grupo bem diferenciado, pois verifica-se um hiato significativo ( $\cong$  10 anos) entre a generalidade das idades destes e a dos docentes mais novos não estagiários. Além disso, não nos foi possível obter dados suficientes sobre este grupo de docentes por variar todos os anos.

tação pessoal e profissional, num breve enquadramento da investigação e na marcação de uma reunião para apresentação formal e prestação de todos os esclarecimentos sobre o projecto a desenvolver. A referida reunião ficou agendada para o dia 26/3, pelas 15 horas, no gabinete do Presidente do Conselho Executivo.

A título de preparação da reunião foi elaborado um guião específico (Anexo B.1.1) onde, além dos tópicos sobre os aspectos a abordar, constam informações complementares que poderiam ser úteis.

Na reunião antes identificada foram seguidas as orientações do guião, por se revelarem adequadas, e prestados todos esclarecimentos solicitados.

Como aspectos pertinentes da reunião em causa, são de salientar: a pronta e completa manifestação de disponibilidade, por parte do Presidente, para colaborar e solicitar, pessoalmente, a colaboração dos Coordenadores de Departamento a seleccionar; a leitura e interpretação do folheto de apoio fornecido (Anexo A.A.1), o qual gerou alguma incompreensão sobre o número total de Departamentos Curriculares a envolver, na medida em que apenas se referia à videogravação de uma reunião.

Em face da disponibilidade revelada para a determinação, logo na altura, dos Departamentos a envolver, com vista ao contacto com os respectivos Coordenadores (já prevista), foram apresentados os critérios para selecção dos Departamentos Curriculares e da respectiva reunião (já indicados na secção 4.3.2) e efectuada a respectiva pré-selecção<sup>1</sup>.

Uma vez ser conhecida a data do próximo Conselho Pedagógico, ficou acordado que, quando possível, o Presidente iria contactar os Coordenadores dos

---

<sup>1</sup> Fomos informados da adequação dos locais de reunião para a realização das videogravações, uma vez que se tratavam de salas de aula, portanto amplas, com boa iluminação natural e artificial e tomadas eléctricas.

Departamentos pré-seleccionados, para aferir das respectivas disponibilidades e marcar com eles a data e horário das reuniões de contacto com o investigador, ficando este de telefonar, na data combinada, para saber o resultado dos contactos efectuados.

Face às incompreensões respeitantes ao folheto, foram introduzidas alterações ao nível da redacção do mesmo (Anexo B.1.2) por forma a que nos futuros contactos com os Coordenadores de Departamento, as incompreensões não se verificassem.

No contacto telefónico seguinte, embora ainda não tivesse sido possível o contacto entre o Presidente e os Coordenadores<sup>1</sup>, ficámos a saber que tal iria ter lugar em determinado dia.

Um dia antes da data de contacto entre o Presidente do Conselho Executivo e os Coordenadores dos Departamentos Curriculares foram entregues, a este, em número aproximado por excesso, os folhetos de esclarecimento previstos, já com as alterações introduzidas e endereçados aos Coordenadores. Estes folhetos destinavam-se a auxiliar o presidente<sup>2</sup> nos esclarecimentos a prestar, e a servir, quer como apoio ao contacto preparatório com o Investigador, quer como posterior auxiliar de cada um dos Coordenadores na preparação dos esclarecimentos a efectuar aos outros elementos do Departamento.

---

<sup>1</sup> Por motivo da pausa pedagógica da Páscoa.

<sup>2</sup> Foi considerado que seria preferível um contacto prévio entre o Presidente e os Coordenadores dos Departamentos para que fosse possível uma organização logística dos horários das reuniões dos diversos Departamentos que permitisse a videogravação, pois era provável a marcação simultânea de reuniões dos mesmos. Em todos os contactos sempre foi reforçado o carácter de livre colaboração pretendido.

No contacto seguinte fomos informados que não só já tinha sido realizado o contacto prévio como tinha sido combinado tudo o respeitante à assistência e videogravação da primeira reunião, uma vez que esta iria ter lugar na semana seguinte, em data e hora já definidas. Tal tinha como consequência a inviabilização da tentativa de contacto preparatório entre o Investigador e o Coordenador, pois, não tinha sido marcado o encontro prévio entre ambos e já não havia condições para o solicitar e realizar, com a devida antecedência, em relação à reunião alvo<sup>1</sup>.

Foi, então, acordado que o investigador deveria dirigir-se ao Conselho Executivo da escola um pouco antes da reunião ter início, para que o respectivo Presidente procedesse à apresentação entre o Investigador e o Coordenador da reunião seleccionada e daí estes se dirigissem para a reunião.

No dia da reunião, chegados ao local à hora combinada, fomos apresentados ao Coordenador e acompanhámo-lo até ao local de reunião, tendo durante o trajecto encetado uma conversa informal sobre o conhecimento do mesmo acerca do projecto<sup>2</sup> e, uma vez que este não lhe tinha sido apresentado, nem lhe havia sido entregue o respectivo folheto, procedeu-se a um breve esclarecimento oral. Como também nada tinha sido comunicado aos elementos do Departamento, solicitou-se, e foi concedida, a possibilidade de apresentar um breve comentário de esclarecimento, antes do início da reunião<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Apesar de não ser esta a estratégia prevista e antes combinada, admitindo que o contacto tinha sido efectuado seguindo as indicações já fornecidas, esta seria uma alteração de somenos importância.

<sup>2</sup> A título de confirmação da qualidade e eficácia do contacto antes estabelecido, por intermédio do presidente do Conselho Executivo.

<sup>3</sup> Uma tentativa de última hora para realizar o Processo Comunicacional Prévio que se admite de eficácia bastante reduzida mas, ainda assim, melhor que nenhuma.

Chegados ao local da reunião, procedeu-se à selecção dos locais onde colocar a câmara de videogravação e de permanência do investigador durante o decurso da reunião, em função dos respectivos requisitos técnicos e processuais.

Como previsto, foram chegando os elementos para a reunião e pedindo algum esclarecimento ao presidente mas, apenas um deles, e sem pedir esclarecimento, ao verificar a existência do investigador e da câmara de filmar afirmou que não queria ser filmado. O presidente não comentou e o investigador aguardou pela altura do esclarecimento geral, que havia sido combinado com o Coordenador.

Antes do início da reunião, foi feita a apresentação do projecto, incidindo sobre os conteúdos previstos no folheto e solicitando a respectiva colaboração. Como o elemento que tinha afirmado não querer ser filmado voltou a manifestar essa intenção, o investigador apresentou um esclarecimento mais específico no sentido do reforço as garantias de anonimato e confidencialidade de toda a investigação, bem como de completo controlo dos intervenientes sobre os dados a obter, o que levou o professor em causa a não levantar mais quaisquer obstáculos<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Como se pode verificar, esta situação revela uma falha do Ciclo Prévio do Processo Comunicacional, por não ter sido possível, ao Investigador e posteriormente ao Coordenador, a efectivação do contacto onde fossem devidamente esclarecidas as características do projecto e por não ter sido possibilitada a informação completa com a antecedência necessária aos intervenientes para a respectiva assimilação. A título de esclarecimento, o Investigador garantiu a possibilidade de qualquer elemento poder apagar a parte da gravação que lhe dizia respeito, ou ver garantida a supressão da sua participação, caso assim o entendesse, bastando revelar tal intenção no fim da reunião, sem ter de dar quaisquer explicações.

## 5.2- VIDEOGRAVAÇÃO

### 5.2.1 - Especificação Técnica Geral

Durante o decorrer da videogravação o investigador foi recolhendo as notas auxiliares indispensáveis, quer respeitantes à gestão dos períodos de gravação quer de interpretação do processamento da reunião (Anexo B.2.1.) e da forma mais discreta possível, não saindo do seu lugar e fazendo apenas os movimentos mínimos necessários para ligar ou desligar a câmara de vídeo e tomar notas.

A gestão do tempo de gravação da reunião foi realizada por forma à obtenção de uma síntese significativa do que lá havia ocorrido<sup>1</sup>. Para o efeito optou-se pela conciliação de três parâmetros: o respeito pela diversidade das dinâmicas de Processo Comunicacional da reunião, com controlo da respectiva redundância, operacionalizado através da gravação de todas as diferentes dinâmicas que fossem sendo constatadas; a representatividade de cada tipo de dinâmica, operacionalizado através do assegurar de que cada dinâmica visse consagrada na gravação um tempo suficiente para a sua caracterização, digamos pelo menos 10 minutos ('); e a representatividade geral da reunião através de um equilíbrio aproximado entre a duração dos períodos de gravação e de hiato.

Da conjugação dos três aspectos referidos resultaram as tabelas constantes do Anexo B.2.1 antes referido, as quais serão especificamente analisadas nas duas secções seguintes (5.2.2/ 3).

---

<sup>1</sup> É de notar que a duração de uma reunião é, frequentemente, superior a duas horas e que, face à ordem de trabalhos da reunião alvo, esta não deveria ter uma duração muito inferior. Além da conveniência de ordem técnica, também se considerou, face aos objectivos visados, que seria demasiado redundante, excepto numa situação particularmente invulgar, uma gravação de duração superior a 45'.

Para sistematizar os dados das videogravações realizadas dividiu-se a respectiva abordagem em duas fases complementares:

1ª Fase - Caracterização genérica e simplificada das “unidades processuais” do Processo Comunicacional ocorrido na reunião. Considerou-se “unidade processual” como a parte mínima do Processo Comunicacional com significado, quer em termos do(s) interveniente(s) envolvido(s), quer do tipo de intervenção, quer, ainda, das características do tema abordado. As referidas “unidades processuais” foram designadas por letras (A, B, *etc.*) para a facilitar a respectiva relação com as outras fases da análise e com a outra reunião. Esta fase não será completamente especificada nem exaustivamente descrita por motivo do cumprimento das garantias de confidencialidade assumidas no projecto e para assegurar funcionalização da respectiva análise.

2ª Fase - Especificação das actividades implicadas na abordagem de cada unidade processual em função dos dois planos de intervenção na reunião (presidente e vogais) e, simultaneamente, das componentes da reunião implicadas (preparação, gestão, finalização ou externa).

Por cada uma das Componentes gerais do Processo Comunicacional de uma Reunião<sup>1</sup> entende-se o conjunto de actividades que foram realizadas com vista ao alcance dos objectivos da reunião, especificamente:

- Preparação: as actividades que foram realizadas antes da reunião, pelos diversos intervenientes;

---

<sup>1</sup> Já identificadas na própria estrutura do questionário (ver capítulo anterior, página 129).



- **Gestão:** as acções do Processo Comunicacional que foram realizadas durante da reunião, pelos diversos intervenientes;
- **Finalização:** as actividades a realizar pelos diversos intervenientes que deverão ter lugar após a reunião;
- **Acções Externas:** as actividades que deverão ser realizadas após a reunião, por outrém que não os seus intervenientes, embora veiculadas por estes.

Munidos da especificação metodológica genérica, passou a processar-se a organização e tratamento dos dados das duas reuniões gravadas, afim de serem analisados e operacionalizados em resultados.

### **5.2.2 - 1ª Reunião**

Caracterização genérica e simplificada do Processo Comunicacional que decorreu na reunião de acordo com os dados obtidos por videogravação:

**1º Hiato:**

- A - Divulgação de iniciativas, não oficiais, externas à escola, efectuada pelo presidente, com apoio em documentos externos.**
- B - Divulgação de uma alteração procedimental, imposta a nível superior externo, efectuada pelo presidente, com apoio em documentos externos e sobre o qual o, próprio Presidente, refere dúvidas de interpretação.**

- C - Reforço de normas pré-estabelecidas de funcionamento interno da escola, efectuado pelo Presidente, com base em registo para uso próprio.
- D - Divulgação de actualizações das normas de funcionamento interno da escola, efectuada pelo Presidente, com base em registo para uso próprio.
- E - Divulgação dos resultados de uma análise a um aspecto específico do funcionamento interno da escola, efectuado numa reunião externa à escola, onde participaram os elementos da escola directamente relacionados com o aspecto em causa; efectuada pelo Presidente, com base em registo para uso próprio.
- F - Designação dos professores envolvidos nos exames do Departamento, determinada pelo Presidente, o qual justifica as situações que foram resolvidas sem consulta dos elementos do Departamento com base no carácter urgente de que se revestiam, efectuada pelo presidente, com base num registo para uso próprio.
- G - Apresentação de vários aspectos de funcionamento interno da escola, efectuada pelo Presidente, com base num registo para uso próprio.

## 2º Hiato.

- H - Divulgação de um novo material chegado ao Departamento, efectuado por um vogal (de agora em diante designado vogal A), com base em suporte escrito para uso próprio.
- I - Divulgação de iniciativas não oficiais, exteriores à escola, efectuada pelo vogal A, com base em suporte escrito para uso próprio.

- J** - Proposta de votação sobre a opinião do Departamento a respeito da suspensão da revisão curricular, efectuada pelo vogal A, por solicitação de uma entidade exterior.
- K** - Pedido de esclarecimento sobre a posição da entidade em causa quanto ao assunto em apreço e sobre o uso que se propõe dar ao resultado da votação proposta, por parte de um outro vogal (B).
- L** - Esclarecimento do vogal A que a entidade é contra a suspensão da revisão e que com base nos resultados das votações dos Departamentos de vários estabelecimentos de ensino se propõe usar esse dado para fundamentar a sua posição.
- M** - Afirmação, por parte do vogal B, de que, nas referidas circunstâncias, não concorda com a votação para uso pela entidade em causa, embora saliente que está disponível para discutir o assunto visado.
- N** - Intervenção de outros vogais no mesmo sentido que o vogal B.
- O** - Proposta do vogal A para passar à leitura do documento externo, produzido pela entidade em causa, para enquadramento da votação solicitada, afim de possibilitar um melhor esclarecimento da situação.
- P** - Leitura, efectuada pelo vogal A, de documento externo sobre a suspensão da revisão curricular.
- Q** - Reinício do debate encetado antes da leitura do documento anteriormente referido, por intermédio de um terceiro vogal (C), dirigindo-se ao vogal A.

R - Prosseguimento do debate com a intervenção de mais um vogal (D) que alerta para a falta de fundamentação que iria associada a uma simples votação e para a multiplicidade de interpretações e de usos que o resultado da mesma poderia ter.

S - Participação de vários intervenientes<sup>1</sup> uns em apoio do comentário anterior outros com comentários diferentes gerando-se intervenções cruzadas.

T - Resolução de retirar a proposta de votação por parte do vogal A.

U - Continuação do debate sobre a formulação da proposta de votação e também sobre a sua retirada, por parte de vários intervenientes.

Nota: Durante o debate ocorreu a alternância entre três situações: em grande parte do tempo um interveniente fala e os outros ouvem, pontualmente, dois intervenientes falam para a generalidade, durante um período de tempo semelhante ao da primeira situação, formam-se vários grupos de debate simultâneos e independentes.

V - Sucessão de alertas do presidente, em tom de voz um pouco mais elevado, para a necessidade de continuação dos vários trabalhos previstos para a reunião, o que conduz a um atenuar progressivo dos focos de debate.

W - Relato por leitura de um processo de averiguação de um problema com disponibilização explícita da possibilidade de comentar dirigida aos vogais (não usada por estes), efectuada pelo Presidente, com apoio de documento interno da escola, para uso do Presidente.

---

<sup>1</sup> Inclui vogais e presidente sem distinção de atitude.

X - Apresentação dos critérios que presidiram à distribuição do serviço de Provas Globais e da consequente distribuição, efectuada pelo Presidente, com apoio de documento para uso próprio, acompanhado da tomada de notas por parte dos vogais.

4ª Hiato.

Y - Reforço de algumas normas de funcionamento do Departamento, efectuado pelo Presidente, com base em documento escrito para uso próprio.

Z - Comunicação da necessidade de elaboração, com antecedência, de potenciais propostas de alteração ao Regimento Interno do Departamento devido a tal ser de execução inviável durante a reunião seguinte, onde deverão ser aprovadas; efectuada pelo Presidente.

Termo da reunião.

Como havia sido referido, apresenta-se em seguida, sob a forma de tabela de dupla entrada, (Quadro 3) a especificação das actividades implicadas na abordagem de cada unidade processual antes descrita e identificada por uma letra.

Devido às características particulares de que se revestiu a participação do vogal A em determinado período (unidades processuais H a U), este também foi discriminado, mas só no que se refere ao período em causa. Durante este período, deverão considerar-se como vogais todos os intervenientes à excepção do presidente e do vogal A.

**Quadro 3:** Especificação das actividades implicadas na abordagem de cada unidade processual (A, B, etc) da 1ª reunião, em função do tipo de interveniente e da componente da reunião.

Componente da Reunião	Presidente	Vogal A	Vogais
Preparação	1º hiato. A- análise prévia. B- análise prévia incompleta. C a G- análise prévia e registo para o próprio. 2º hiato. H a Q- nula.		1º hiato. A a G- nula.
	3º hiato. R a U- nula.	H a Q- análise prévia e registo para o próprio. 3º hiato. R a S- análise prévia e registo para o próprio. T e U- nula.	2º hiato. H a Q- nula. 3º hiato R a U- nula.
	V- nula. W e X- análise prévia e registo para o próprio. 4º hiato. Y a Z- análise prévia e registo para o próprio.		V a X- nula
			4º hiato. Y a Z- nula.
Gestão	1º hiato A- transmissão. B- transmissão e emissão. C a E- transmissão. F- transmissão e emissão. G- transmissão / emissão? 2º hiato H a J- recepção.		1º hiato A a E- recepção.  F- recepção e registo. G- recepção. 2º hiato
	K- recepção. L- recepção.	H a J- transmissão e emissão. K- recepção L- emissão e transmissão.	H a J- recepção. K- emissão (vogal B). L- recepção.
	M- recepção. N- recepção. O- recepção. P- recepção. Q- recepção. 3º hiato. R- recepção. S- emissão e recepção. T- recepção. U- emissão e recepção. V- emissão.	M- recepção. N- recepção. O- emissão. P- transmissão. Q- recepção. 3º hiato. R- recepção. S- emissão e recepção. T- emissão. U- emissão e recepção.	M- emissão (vogal B). N- emissão e recepção. O- recepção. P- recepção. Q- emissão (vogal C). 3º hiato. R- emissão (vogal D). S- emissão e recepção. T- recepção. U- emissão e recepção.
	W- transmissão com reforço da disponibilidade de participação. X- emissão. 4º hiato. Y- emissão. Z- emissão		V- recepção. W- recepção.  X- recepção. 4º hiato. Y- recepção e registo. Z- recepção

(continua)

(continuação)

Componente da Reunião	Presidente	Vogal A	Vogais
Finalização	1º hiato. A a G- nula. 2º hiato. H a Q- nula ou pessoal.		1º hiato. A a G- nula ou pessoal. 2º hiato.
	3º hiato. R a X- nula <sup>1</sup> .	H e I- nula. J a Q- comunicação dos argumentos à entidade externa que havia solicitado a votação? 3º hiato. R a U- comunicação da não votação e restantes argumentos à entidade externa que a havia solicitado?	H a Q- nula ou pessoal.  3º hiato. R a U- nula.
	4º hiato. Y e Z- nula.		4º hiato. Y- nula. Z- elaboração, facultativa, de propostas de alteração ao Regimento do Departamento
Externa	A a Z- nula.		A a Z- nula.

<sup>1</sup> Apesar da explicitação impar da possibilidade de comentário(s) concedida aos vogais a respeito da unidade W, não se pode deduzir se terá em vista ou não a comunicação dos mesmos ou da sua ausência ao Órgão de Gestão.

Como pode verificar-se, distinguiu-se transmissão de emissão para permitir a distinção entre o papel de intermediário e o de emissor propriamente dito.

### 5.2.3 - 2ª Reunião

Caracterização genérica e simplificada do Processo Comunicacional que decorreu na reunião (junto à letra, entre parênteses, está a designação da letra que identifica a unidade processual equivalente da 1ª reunião):

A(<=> C) - Reforço de normas pré-estabelecidas de funcionamento interno da escola, efectuado pelo presidente, com base em registo para uso próprio.

- B(<=> D)** - Divulgação de actualizações das normas de funcionamento interno da escola, efectuada pelo presidente, com base em registo para uso próprio.
- C** - Divulgação da análise do Conselho Pedagógico sobre um problema da escola, efectuada pelo presidente, com base em registo para uso próprio.
- D** - Debate, envolvendo o presidente e vários intervenientes, acerca do problema referido, com vários destes a apresentarem soluções. Não são dadas pistas sobre potenciais usos das soluções que foram sendo apontadas ou sequer do seu registo.
- E(<=> E)**- Divulgação dos resultados de uma análise a um aspecto específico do funcionamento interno da escola, efectuado numa reunião externa à escola, onde participaram os elementos da escola directamente relacionados com o aspecto em causa; efectuada pelo presidente, com base em registo para uso próprio.
- F** - Intervenção espontânea de um vogal (de agora em diante designado vogal A) que participou na reunião externa, procurando completar a divulgação anteriormente efectuada, sem apoio em registo.
- G** - Gera-se um debate que envolve o vogal A, enquanto esclarecedor da situação e comentador da mesma, outros vogais e o presidente, com pedidos de esclarecimento e comentários sobre o assunto.

1º Hiato.



H( $\Leftrightarrow$  W) - Relato de um processo de averiguação de um problema, efectuada pelo presidente, com apoio de um documento para uso pelo presidente.

I( $\Leftrightarrow$  F) - Designação dos professores envolvidos nos exames do Departamento, determinada pelo presidente, o qual justifica as designações de forma sumária devido ao carácter óbvio de que se revestem, com base num registo para uso próprio.

J - Apresentação e explicação da inovação de um aspecto de funcionamento interno da Escola, efectuada pelo presidente, com base num registo para uso próprio.

K - Gera-se algum debate entre o presidente e vários vogais, sobre o assunto antes apresentado, o qual é alvo de uma apreciação prospectiva positiva, face aos problemas decorrentes da situação antes vigente.

L( $\Leftrightarrow$  G) - Apresentação de vários aspectos de funcionamento interno da escola efectuada pelo presidente, com base num registo para uso próprio.

M( $\Leftrightarrow$  X) - Apresentação da distribuição do serviço de Provas Globais e júris de exame, efectuada pelo presidente, com apoio de documento para uso próprio, acompanhado da tomada de notas por parte dos vogais.

## 2º Hiato.

N - Distribuição a todos os presente de fotocópias de documentos para análise na reunião, efectuada pelo presidente.

O - Análise silenciosa das matrizes das provas globais, esporadicamente comentadas e sujeitas a propostas de alteração pontuais, estas

envolvendo, por vezes, pequenos debates entre o presidente e os vogais e destes entre si.

### 3º Hiato.

(P<sup>1</sup> - A propósito da análise de uma das matrizes surge uma situação de debate mais prolongado e abrangente sobre a não definição da própria concepção de matriz, o que levanta o problema pedagógico da existência de matrizes para situações idênticas, perspectivadas segundo diferentes concepções. O debate termina com a introdução de alterações pontuais na matriz em causa, fundamentadas na experiência do presidente e dos vogais com mais experiência, sem a definição clara qual a concepção de matriz que está ou deve ser adoptada e sem perspectivas de acções posteriores a desenvolver para resolução da problemática debatida.)

(Q<sup>1</sup> - Continuação da análise silenciosa das matrizes das provas globais, esporadicamente comentadas e sujeitas a propostas de alteração pontuais, estas envolvendo, por vezes, pequenos debates entre o presidente e os vogais e entre estes.)

### Termo da reunião.

Tal como para a 1ª reunião, apresenta-se em seguida, sob a forma de tabela de dupla entrada, (Quadro 4) a especificação das actividades implicadas na abordagem de cada unidade processual antes descrita e identificada.

---

<sup>1</sup> Estas unidades foram caracterizadas apenas com base na observação directa pelo investigador. A continuação da gravação após os 45' implicava um significativo aumento da perturbação à reunião (por motivos de ordem técnica) e não se vislumbrava uma tal necessidade.

As características particulares da participação do vogal A foram discriminadas mas, devido à pequena quantidade de unidades processuais que envolve, foi incluída na coluna dos restantes vogais.

**Quadro 4:** Especificação das actividades implicadas na abordagem de cada unidade processual (A, B, etc) da 2ª reunião, em função do tipo de interveniente e da componente da reunião.

Componente da Reunião	Presidente	Vogais
Preparação	A a C- análise prévia e registo para o próprio. D- nula. E- análise prévia e registo para o próprio. F e G- nula. 1º hiato. H a J- análise prévia e registo para o próprio. K- nula. L e M- análise prévia e registo para o próprio. 2º hiato. N- obtenção das cópias. O- nula. 3º hiato. (P e Q- nula.)	A a G- nula.  1º hiato. H a M- nula.  2º hiato. N e O- nula.  3º hiato. (P e Q- nula.)
Gestão	A a C- transmissão. D- emissão e recepção. E- transmissão. F- recepção.  G- emissão e recepção 1º hiato. H- transmissão. I- emissão J- transmissão fundamentada. K- emissão e recepção. L e M- emissão. 2º hiato. N- distribuição de documentos. O- reflexão, emissão e recepção . 3º hiato. (P e Q- reflexão, emissão e recepção .)	A a C- recepção. D- emissão e recepção. E- recepção. F- emissão pelo vogal A; recepção pelos restantes. G- emissão e recepção. 1º hiato. H- recepção. I- recepção. J- recepção. K- emissão e recepção. L e M- recepção e registo. 2º hiato. N- recepção dos documentos. O- reflexão, emissão e recepção. 3º hiato. (P e Q- reflexão, emissão e recepção.)

(continua)

(continuação)

Componente da Reunião	Presidente	Vogais
Finalização	A a G- nula <sup>1</sup> . 1º hiato. H a J- nula ou pessoal. K- nula <sup>1</sup> . L e M- nula ou pessoal. 2º hiato. N- nula. O- entrega ao Conselho Pedagógico após rectificações. 3º hiato. P e Q- nula <sup>1</sup> .	A a G- nula <sup>1</sup> . 1º hiato. H a J- nula ou pessoal. K- nula <sup>1</sup> . L e M- nula ou pessoal. 2º hiato. N- nula. O- rectificação pessoal ou de equipa. 3º hiato. P e Q- nula <sup>1</sup> .
Externa	A a Q- nula <sup>1</sup> .	A a Q- nula <sup>1</sup> .

<sup>1</sup> Nas unidades D, G, K e P embora consistindo em debates, não foi possível identificar qualquer acção posterior que considere o registo dos respectivos resultados (talvez fiquem registados em acta?) ou a sua consideração, quer por parte do presidente, quer dos vogais, aspectos a considerar na análise dos documentos externos.

<sup>2</sup> A unidade O não refere qualquer acção externa, mas está regulamentada a aprovação das matrizes em Conselho Pedagógico e respectiva afixação para divulgação à comunidade.

No próximo capítulo será então realizada a interpretação dos dados antes apresentados que desde já se perspectiva, também ela, dividida em duas fases:

- Análise específica das várias situações comunicacionais definidas pelas unidades processuais no sentido da determinação e caracterização das posturas epistémicas que lhes estão subjacentes.
- Avaliação das diferentes posturas epistemológicas assumidas ao longo da reunião com vista à elaboração da síntese holística do Processo Comunicacional que nela decorreu, suas causas, problemas que levanta e perspectivas de solução.

### 5.3- QUESTIONÁRIO

#### 5.3.1 - Aspectos genéricos

##### 5.3.1.1 - Aspectos Gerais da Aplicação dos Questionários.

Terminadas cada uma das reuniões e conseqüentemente as videograções, o investigador iniciou a distribuição dos questionários pelos presentes, o qual ia acompanhado da oferta de uma esferográfica a qual, embora simples, constituía uma novidade (tal como havia sido previsto no âmbito do estudo piloto já realizado e apresentado no Anexo A). Tal situação, utilizada a título de incentivo (Cohen & Manion, 1989/90), motivou um comentário generalizado de aprovação, portanto, parecendo ter alcançado os efeitos a que se propunha.

A resposta ao questionário decorreu praticamente sem dúvidas de interpretação e só uma comum entre os Departamentos das duas reuniões: se só se podia responder uma opção nas perguntas de escolha múltipla. Em ambas foi respondido que, sem contrariar a indicação que vinha expressa no questionário para cada uma das questões de escolha múltipla, era de admitir que pudesse ocorrer a selecção de mais de uma opção mesmo quanto apenas uma era pedida, caso fosse essa a opção do questionado.

Não foram efectuadas trocas de impressões ou comentários significativos após a resposta ao questionário, que durou, no máximo, de 25 minutos.

##### 5.3.1.2- Aspectos específicos da aplicação do questionário na 1ª Reunião.

Durante a resposta ao questionário apenas se registaram, nesta reunião, uma dúvida e dois comentários:

- 1º Comentário: Não se deve perguntar a idade a uma senhora, dirigido para o geral.
- Dúvida (imediatamente após o comentário anterior e pelo mesmo interveniente): Se era obrigatório responder a todas as questões<sup>1</sup>, tendo sido respondido que cada interveniente deveria responder às questões que entendesse, dando a sua opinião; uma vez que a investigação pretendia respostas pessoais sobre o que se havia efectivamente passado na reunião.
- 2º Comentário: O Presidente comentou que o conteúdo das questões de escolha múltipla implicava algum esforço de concentração para se chegar a uma resposta.

É de notar que a sala estava configurada como uma sala de aula<sup>2</sup> e que, embora lá estivessem bastantes intervenientes, quase não se registaram trocas de opiniões durante a resposta ao questionário.

#### 5.3.1.3- Aspectos específicos da Aplicação do questionário na 2ª Reunião.

Para a realização da reunião as mesas haviam sido inicialmente agrupadas de modo a formarem uma mesa única, sobrecomprida, em torno da qual se dispuseram todos os intervenientes; por consequência, também durante a resposta ao

---

<sup>1</sup> Face ao contexto criado pelo comentário anterior, era possível deduzir o motivo concreto por detrás da dúvida, no entanto, o investigador entendeu aproveitar a oportunidade para reforçar o livre arbítrio dos intervenientes e aliviar potenciais tensões.

<sup>2</sup> Mesas de dois lugares viradas para o quadro e secretária do professor (onde ficou o presidente), dispostas em linhas e colunas e isoladas umas das outras.

questionário os intervenientes se encontravam bastante próximos uns dos outros, formando um rectângulo com aproximadamente 1 x 3 m.

Tal facto não deverá ter sido alheio à existência de uma maior troca de opiniões, entre os vários intervenientes, durante a resposta ao questionário.

### **5.3.2 - Caracterização dos Intervenientes.**

#### **5.3.2.1 - Caracterização dos Intervenientes na 1ª Reunião.**

No Quadro 5 é apresentada uma síntese dos dados de caracterização geral dos intervenientes na 1ª Reunião (para aceder aos dados brutos consulte o Anexo B.2, página 7), subtraído dos dados de identificação da reunião (questão 1) por se tornarem redundantes.

Como se pode verificar através da análise do referido Quadro, não existem elementos de características homogêneas em número suficiente para formar dois grupos de intervenientes, susceptíveis de serem comparados com fundamentação estatística.

Trata-se de um conjunto de intervenientes relativamente homogêneo, integrando elementos de um único Grupo Disciplinar, que apresenta como características gerais: uma média de idades perto dos 40 anos para uma amplitude de 22 anos, compreendida entre os 31 e os 53 anos; um predomínio de indivíduos do sexo feminino; uma média de anos de serviço de aproximadamente 16 anos, para uma amplitude de 20 anos, compreendida entre os 9 e os 20 anos; um predomínio da formação de grau Superior ( $\cong 93\%$ ), também ela homogênea (12 idênticas em 14); inexistência de possuidores de complemento de formação nas áreas das relações humanas.

**Quadro 5:** Síntese dos dados gerais da 1ª reunião; Questões 2 a 7.

SUJEITOS DO DEPARTAMENTO A	2 - Idade <sup>1</sup>	3 - Sexo	4 - Tempo de serviço <sup>1</sup>	5 - Grupo disciplinar	6 - Habilitações académicas	7 - Formação especializada
Presidente	38	F	13	A	Superior A	n. r. <sup>2</sup>
nº de respostas	14	14	14	14	14	13
Estatística	$\bar{X} \cong 40$	F $\cong$ 71%	$\bar{X} \cong 16$	A = 100%	Sup. $\cong$ 93%; 12A, 2B	não = 100%
A: 8 elem.	31 - 40	Misto	9 - 15	A	Superior A	não
3 elem.	51 - 53	Misto	22 - 29	A	Superior A/B	não
2 elem.	42	F	18 - 21	A	Méd. A /Sup. B	não

Notas: Os dados médios referem-se a todo o departamento; um número antes da referência indica o número de afectados e após a “/” o número de respondentes; <sup>1</sup> Em anos; <sup>2</sup> n. r. - não respondeu.

Face aos dados de caracterização geral da escola e dos respectivos Departamentos as características do Departamento em causa revelam-se como muito próximas da média e justificando a respectiva integração do grupo da generalidade.

### 5.3.2.2 - Caracterização dos Intervenientes na 2ª Reunião.

No Quadro 6 é apresentada uma síntese dos dados de caracterização geral dos intervenientes na reunião (para aceder aos Dados Brutos consulte o Quadro B2, do Anexo B, p. 8).

Como se pode verificar, através da análise do referido Quadro, não existem elementos de características homogéneas em número suficiente para formar grupos de intervenientes, susceptíveis de serem comparados com fundamentação estatística.

Trata-se de um conjunto de intervenientes relativamente heterogéneo, embora integrando um único Departamento Curricular, o qual apresenta como ca-





racterísticas gerais<sup>1</sup>: uma média de idades perto dos 35 anos (dos nove respondentes) para uma amplitude de 26 anos, compreendida entre os 25 e os 56 anos; um claro predomínio de indivíduos do sexo feminino; uma média de anos de serviço de aproximadamente 12 anos, para uma amplitude de 31 anos, compreendida entre os 1 e os 32 anos; um predomínio da formação de grau Superior ( $\cong 93\%$ ), também ela homogénea (9/10); inexistência de possuidores de complemento de formação nas áreas das relações humanas.

**Quadro 6:** Síntese dos dados gerais da 2ª reunião: Questões 2 a 7.

SUJEITOS DO DEPARTAMENTO B	2 - Idade <sup>1</sup>	3 - Sexo	4 - Tempo de serviço <sup>1</sup>	5 - Grupo disciplinar	6 - Habilitações académicas	7 - Formação especializada
Presidente	42	F	18	B	Superior C	não
nº de respostas	9	10	10	10	10	9
Estatística	$\bar{X} = 35$	F = 80%	$\bar{X} = 12$	B = 100%	Sup. $\cong 90\%$ ; 4C/ 3E/ D/ F	não = 100%
nº de respostas <sup>3</sup>	8	8	8	8	8	8
Estatística <sup>3</sup>	$\bar{X} \cong 38$	F $\cong 88\%$	$\bar{X} \cong 15$	B = 100%	Sup. $\cong 88\%$ ; 4C, E, D, F	não = 100%
A: 4 elem.	41 - 42	3F/ M	17 - 18	B	3 Superior C/ Pós-Grad. G	não
B: 4 elem.	25-42/n.r.	3F/ M	1 - 4	B	Sup. 3E/ F	3 não/ n. r.

Notas: Os dados médios referem-se a todo o Departamento; um número antes da referência indica o número de afectados e após a "/" o número de respondentes; <sup>1</sup> Em anos; <sup>2</sup> n. r. - não respondeu; <sup>3</sup> Sem contabilização dos docentes estagiários.

Quanto à contabilização dos dados, sem consideração dos docentes estagiários<sup>2</sup>, surge: uma média de  $\cong 38$  anos de idade, com uma amplitude de 31 anos;

<sup>1</sup> Neste conjunto, o significado das características gerais deve ser entendido como bastante limitado, pois devido à heterogeneidade do Grupo não ocorre uma dispersão em torno dos valores médios, mas um esboço da existência de várias "populações".

<sup>2</sup> Estes docentes apresentam, em regra, características bem distintas em relação à generalidade dos docentes da escola, nomeadamente, na idade e tempo de serviço, mas, também, ao nível da integração na escola do conhecimento da dinâmica comunicacional vigente. A par do referido, não foi possível obter dados externos sobre estes docentes.

uma média de  $\cong$  15 anos de tempo de serviço docente, com uma amplitude de 29 anos; mantêm-se as outras variáveis com valores aproximadamente iguais. Também neste caso, apesar da heterogeneidade das características dos intervenientes, aliás presente em boa parte dos Departamentos da escola, face aos dados de caracterização geral da escola e dos respectivos Departamentos, as características do Departamento em causa revelam-se como muito próximas da média, justificando a respectiva integração do grupo da generalidade.

### 5.3.3 - Dados da Preparação da Reunião: Questões 8 a 10.

#### 5.3.3.1 - Dados da Preparação da 1ª Reunião alvo.

Na continuação da apresentação dos resultados do questionário passam a referir-se, em síntese (Quadro 7), os que respeitam à fase de Preparação da 1ª Reunião alvo.

**Quadro 7 - Síntese da Preparação da 1ª reunião questões 8 a 10. (continua)**

SUJEITOS DO DEPARTAMENTO A	8- Conhecimento prévio do conteúdo	8.1- Antecedência das informações <sup>1</sup>	8.2- Formas das informações	8.3- Abordagem dos assuntos	8.4- Incidência nos assuntos
Presidente	-----	8.1- 4 dias	8.2 <sup>2</sup> - oral e escrito	8.3 <sup>3</sup> - b, c	-----
nº de respostas	12	10	11	11	10
A: 10 elem.	sim	2 ou 3 dias	escrito	lista	todos
Vogais 2 e 4	não	-----	-----	-----	-----

Nota: <sup>1</sup> Foi feita a conversão para dias úteis; <sup>2</sup> Forma de recepção das informações;

<sup>3</sup> Apoios recebidos: b - A lista dos assuntos, c - Documentos de fundamentação.

( Continuação do Quadro 7)

SUJEITOS DO DEPARTAMENTO A	9- Participação na marcação <sup>1</sup>	10- Preparação da reunião	10.1- Especificação da preparação	10.2- O tempo foi suficiente ?	10.3- O tempo costuma ser suficiente ?
Presidente	c	não	-----	sim	não
nº de respostas	13	13	1	1	0
B: 12 elem.	a	não	-----	-----	-----
Vogal 1	a	sim	elaboração da acta anterior	sim	n. r.

Notas: n. r. - não respondeu; <sup>1</sup> a - não participou na marcação da data da reunião; c - a data foi marcada pelo próprio.

Neste Quadro síntese (Quadro de dados brutos no Anexo B2, Quadro B5, p. 9 e 10) é evidente uma grande homogeneidade dos dados dos vogais, dos quais apenas são excepções: o Vogal 1 enquanto o único que recebeu as informações na forma oral e o único que não indicou a antecedência de recepção das informações ou a incidência dos assuntos; dois dos elementos afirmaram apenas terem tido conhecimento logístico da reunião.

A generalidade dos vogais respondentes afirmaram ter tido conhecimento do conteúdo da Reunião, com uma antecedência de dois ou três dias, por escrito, sob forma de umas lista que mencionava todos os assuntos a abordar. Todos os vogais afirmaram que não participaram na marcação da data da reunião e que também não a prepararam<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Não é foi considerado que a elaboração da acta da reunião anterior, apenas por esse facto, deva ser contabilizada como Preparação da reunião, na medida em que as actas deveriam ser redigidas durante a reunião a que respeitam e aprovadas no fim da mesma; além de que não podem ser consideradas requisitos de uma qualquer outra reunião uma vez que se trata apenas de um registo e portanto a sua ausência não desvincula o que quer que se tenha passado na reunião. (Acrescente-se que não foram fornecidas quaisquer outras informações, pelo interveniente, que justifiquem um diferente entendimento.)

O Presidente recebeu as informações com quatro dias úteis de antecedência, na forma oral e também escrita, acompanhadas da lista dos assuntos e de documentos de fundamentação. A reunião foi marcada pelo próprio, tendo disposto do tempo suficiente para a sua preparação mas não tendo realizado quaisquer tarefas nesse sentido. Por norma o tempo disponibilizado para a preparação das reuniões não costuma ser suficiente. Neste último aspecto coloca-se uma dúvida: não deverá ser, por norma, o Presidente a marcar a reunião ou deverá estar muito limitado nesse sentido, para considerar que não é costume dispor do tempo suficiente para a respectiva preparação.

#### 5.3.3.2 - Dados da Preparação da 2ª Reunião alvo.

Na continuação da apresentação dos resultados do questionário passam a referir-se, em síntese (Quadro 8), os que respeitam à fase de Preparação da 2ª Reunião alvo.

**Quadro 8 - Síntese da Preparação da 2ª reunião: Questões 8 a 10. (continua)**

SUJEITOS DO DEPARTAMENTO B	8- Conhecimento prévio do conteúdo	8.1- Antecedência das informações <sup>1</sup>	8.2- Formas das informações	8.3- Abordagem dos assuntos	8.4- Incidência nos assuntos
Presidente	-----	8.1- 12 dias <sup>2</sup>	8.2 <sup>3</sup> - oral	8.3 <sup>4</sup> - b	-----
nº de respostas	9	7	7	8	6
A: 8 elem.	sim	2 ou 3 dias/ 7	escrito/ 7	lista	todos/ 6

Notas: o número após a / indica o número de respondentes; <sup>1</sup> Foi feita a conversão para dias úteis; <sup>2</sup> A data indicada era um domingo pelo que foi contabilizada a data do dia da reunião do Conselho Pedagógico mais próximo; <sup>3</sup> Forma de recepção das informações; <sup>4</sup> Apoios recebidos: b - a lista dos assuntos.

(continuação do Quadro 8)

SUJEITOS DO DEPARTAMENTO B	9- Participação na marcação <sup>1</sup>	10- Preparação da reunião	10.1- Especificação da preparação	10.2- O tempo foi suficiente ?	10.3- O tempo costuma ser suficiente ?
Presidente	c	sim	lista assuntos além do C. P.	sim	sim
nº de respostas	9	9	5	5	5
B: 5 elem.	5a	-----	-----	-----	-----
C: 5 elem.	-----	sim	4 matriz P. G., prep. doc.	sim	3 sim, não/ 4
D: 4 elem.	2a, 2d	não	-----	-----	-----
E: 3 elem.	3d	-----	-----	-----	-----
F: 4 elem.	-----	sim	-----	-----	3 sim, não

Notas: um número antes da referência indica o número de afectados e após a "/" o número de respondentes. <sup>1</sup> a - não participou na marcação da data da reunião; c - a data foi marcada pelo próprio; d - a marcação obedece a um calendário.

Agora, no Quadro síntese das questões sobre Preparação da 2ª Reunião, (Quadro de dados brutos no Anexo B2, Quadro B6, p. 11 e 12) só é evidente uma homogeneidade dos resultados que respeitam à parte da Preparação que se afigura da responsabilidade de outrém (Questões 8 e 9).

Como excepção é de referenciar o Vogal 1 enquanto o único que apenas recebeu informações sobre parte dos assuntos.

A generalidade dos vogais teve conhecimento prévio do conteúdo da reunião com uma antecedência de dois ou três dias, por escrito, sob a forma de lista e de todos os assuntos. Cinco dos vogais considerou não ter participado na marcação da data da reunião e três outros acharam que a dada foi definida por calendário, apenas um considera ter sido consultado com vista à marcação da data da reunião.

Cinco elementos consideraram ter preparado a reunião através da elaboração da matriz da Prova Global ou da preparação de documentos e quatro não consideraram ter preparado a reunião. Por fim três elementos, de entre os quatro que prepararam a reunião, consideraram que costumam dispor de tempo suficiente para a preparação e apenas um que o tempo normalmente disponível é insuficiente.

### **5.3.4 - Dados da Gestão da Reunião: Questões 11 a 15.**

#### **5.3.4.1 - Dados da Gestão da 1ª Reunião alvo.**

Por forma a permitir a descodificação e compreensão dos quadros referente às Questões 11 a 18 (Quadros 9 a 12<sup>1</sup>) procedeu-se à conversão das diversas opções efectuadas pelos respondentes numa matriz única de relação com a postura epistémica que estava subjacente a cada uma das opções/ alíneas de cada uma das questões. Esta conversão teve por base a tabela de categorização das posturas epistémicas apresentada no Quadro 2, p. 150, e explicada no ponto 4.2.2.4, sendo que, no que se refere às questões 11 a 15, 17 e 18, se materializa nas seguintes atribuições:

- Postura Tecnocrática Externa - letra a;
- Postura Tecnocrática Interna - letra b;
- Postura Democrática - letra c;
- Postura Fenomenológica - letra d;
- Postura Relacional - letra e.

---

<sup>1</sup> Em resumo, foi aplicada a conversão às Questões 11 a 18, embora com algumas diferenças na Questão 16, já descritas no ponto 4.2.2.5, devido às características específicas desta Questão.

Estas atribuições foram aplicadas a uma síntese obtida a partir dos Dados Brutos que integram o Quadro B7, do Anexo B, p. 12, a qual passou a constituir o Quadro 9.

Quadro 9 - Síntese da Gestão da 1ª Reunião: Questões 11 a 15.

SUJEITOS DO DEPARTAMENTO A	11 - Finalidade: Foi / Devia ter sido		12 - Objectivo: Foi / Devia ter sido		13 - Processo: Baseou-se / Devia ter-se baseado		14 - Participação: Procurou / Devia ter procurado		15 - Resultado: Foi / Devia ter sido	
	a	e	a, b	d, e	a, d, b	c	b	a	a	c
Presidente	a	e	a, b	d, e	a, d, b	c	b	a	a	c
nº de respostas	12	8	12	10	11	9	12	8	10	10
Totais	6,5a; 2,5e; 2c; b	5a; 2c; d	7,5a; 2,5b; c; d	5a; 2b; 1,5d; c; 0,5e	5,5a; 3c; 1,5b; e	4a; 3e; d; c	5d; 4,5a; e; c; 0,5b	4a; 3e; b	5a; 2e; 2d; b	4a; 3d; 2e; b
%	a ≅ 54; e ≅ 21; c ≅ 17; b ≅ 8.	a ≅ 63; c ≅ 25; d ≅ 13.	a ≅ 63; d ≅ 21; c ≅ 8; b ≅ 8.	a ≅ 50; b ≅ 20; d ≅ 15; c ≅ 10; e ≅ 5.	a ≅ 50; c ≅ 27; b ≅ 14; e ≅ 9.	a ≅ 44; e ≅ 33; d ≅ 11; c ≅ 11.	d ≅ 42; a ≅ 38; e ≅ 8; c ≅ 8; b ≅ 4.	a ≅ 50; e ≅ 38; b ≅ 13.	a ≅ 50; e ≅ 20; d ≅ 20; b ≅ 10.	a ≅ 40; d ≅ 30; e ≅ 20; b ≅ 10.
A: 9 elem.	7a/9	5a/7	8a/9	5a/7	6a/8	4a/6	5a,4d/9	4a/6	5a/7	4a,2d/7
A em %	a ≅ 78	a ≅ 71	a ≅ 89	a ≅ 71	a ≅ 75	a ≅ 67	a ≅ 56; d ≅ 44	a ≅ 67	a ≅ 71	a ≅ 57; d ≅ 29
Vogais 9 e 10	e	n. r.	a	n. r.	c	n. r.	d	n. r.	n. r.	n. r.

Posturas epistémicas: a - Tecnocrática Externa; b - Tecnocrática Interna; c - Democrática; d - Fenomenológica; e - Relacional.

Notas: Os valores com vírgula referem-se a situações em que apenas uma opção devia ser seleccionada e foram duas, passando cada uma a contar metade de um valor.

Nos dados apresentados pode verificar-se que a definição das opções é clara para a maioria dos respondentes deste Departamento e na generalidade das questões.

É também evidente a existência de um grupo alargado, de nove vogais (Grupo A) dos doze considerados, o qual apresenta significativa uniformidade das respostas em todas as questões.

Sobressai ainda a total coincidência entre as respostas e não respostas dos vogais 9 e 10.

No que respeita às opções efectuadas no âmbito do Grupo A, verifica-se o completo predomínio da postura Tecnocrática Externa em todas as questões, quer nas que se referem ao cariz da Gestão reunião realizada, quer ao cariz da Gestão entendida como adequada para a dita reunião. Os valores do predomínio da postura Tecnocrática Externa são, na quase totalidade dos casos, inferiores na parte de cada Questão referente à Gestão considerada mais adequada.

Quanto às opções realizadas pelo grupo dos vogais 9 e 10 surge como principal característica a sistemática não-resposta às questões da perspectiva sobre a adequação da Gestão realizada.

No que se refere às opções do Presidente é também claro o reconhecimento da postura Tecnocrática Externa como tendo estado subjacente às diversas facetas da Gestão do Processo Comunicacional da Reunião, no entanto, existe também uma clara demarcação da Gestão efectuada face à que o interveniente em causa assume como a postura que teria sido a mais adequada, deambulando neste caso, entre as várias posturas possíveis, principalmente entre a Relacional e a Democrática.

Resumindo, a postura epistémica reconhecida pela generalidade dos intervenientes nesta reunião, como estando subjacente à Gestão da mesma é a postura de tipo Tecnocrática Externa, sendo que também essa é a postura que a maioria entendeu como a mais adequada face ao teor e contexto em que se inseriu a reunião em causa.



## 5.3.4.2 - Dados da Gestão da 2ª Reunião alvo.

Quanto à Gestão da 2ª Reunião alvo, os Dados Brutos também foram convertidos de acordo com as atribuições antes discriminadas, e sintetizados por forma a constituírem um quadro facilmente inteligível: o Quadro 10. (Ver os Dados Brutos no Anexo B2, Quadro B8, p. 14).

Quadro 10 - Síntese da Gestão da 2ª Reunião: Questões 11 a 15.

SUJEITOS DO DEPARTAMENTO B	11 - Finalidade: Foi / Devia ter sido		12 - Objectivo: Foi / Devia ter sido		13 - Processo: Baseou-se / Devia ter-se baseado		14 - Participação: Procurou / Devia ter procurado		15 - Resultado: Foi / Devia ter sido	
	d, e	b	b, d	n. r.	a, b, e	n. r.	b, c, d	n. r.	c	n. r.
nº de respostas	7	4	7	3	7	3	6	4	6	3
Totais	3,5a; 2,5d; c	2d; a; c	2a; 2e; 1,5c; d; 0,5b	2e; a	2,5c; 1,5e; a; d; b	2e; 0,5a; 0,5c	2,5d; 2e; 1,5c	2e; 2d	3c; 1,5e; a; 0,5d	1,5e; 1a; 0,5d
% <sup>2</sup>	a ≅ 50; d ≅ 36; c ≅ 14.	-----	a ≅ 29; e ≅ 29; c ≅ 21; d ≅ 14; b ≅ 7.	-----	c ≅ 36; e ≅ 21; a ≅ 14; d ≅ 14; b ≅ 14.	-----	d ≅ 42; e ≅ 33; c ≅ 25.	-----	c ≅ 50; e ≅ 25; a ≅ 17; d ≅ 8.	-----
A: 6 elem. <sup>1</sup>	1	4	2	6	2	6	3	5	3	6
A em % <sup>1</sup>	17	67	33	100	33	100	50	88	50	100

Posturas epistémicas: a - Tecnocrática Externa; b - Tecnocrática Interna; c - Democrática; d - Fenomenológica; e - Relacional.

Notas: <sup>1</sup> Refere-se às respostas que não foram contabilizadas; <sup>2</sup> apenas foram contabilizadas as questões que envolviam um número de respostas igual ou superior a seis. Os valores com vírgula referem-se a situações em que apenas uma opção devia ser seleccionada e foram duas, passando cada uma a contar metade de um valor.

Nas respostas deste Departamento, entre os vogais, o que mais se evidencia é a quantidade de não-respostas (30%) e de respostas ambíguas (com três ou mais opções quando apenas se solicitava uma) ou, por outro motivo, não contabilizáveis (10%) restando apenas um total de 60% de respostas úteis. Este pano-

rama é ainda mais acentuado se apenas considerarmos as respostas de opinião livre<sup>1</sup> (coluna da direita de cada questão) onde as contabilizáveis se reduzem a  $\cong$  38%.

Destes dados não poderá inferir-se que a linguagem utilizada fosse desadequada para os inquiridos em causa, uma vez que as opções eram as mesmas quer fossem referentes à Gestão da Reunião efectuada, quer à Gestão considerada mais adequada. Antes poderá invocar-se a provável interferência de um ou mais factores estranhos ao instrumento e responsáveis pela exiguidade e ou ambiguidade das respostas apresentadas.

A situação referida, num pequeno número de questionários, tem importantes reflexos ao nível da validade das interpretações que permite, tendo-se optado pela declinação da apresentação dos valores de percentagem para um número de respostas contabilizáveis inferior a seis. Todavia, uma vez que ocorre uma concentração das situações referidas, quer em função das questões de opinião livre, quer em função de um conjunto de vogais (Grupo A), tal significa que os restantes vogais responderam a quase todas as Questões de modo adequado, e que, mesmo os vogais que não responderam à parte de opinião livre das Questões responderam com alguma frequência à parte referente à caracterização da Gestão efectuada.

Uma vez identificados os dados dos vogais, susceptíveis de análise ao conteúdo verifica-se que estes também reflectem alguma ambiguidade com predominios apenas relativos e diversificados. De salientar que, ao nível das finalidades e objectivos da Reunião predomina a postura Tecnocrática Externa (no segundo caso um domínio partilhado), ao nível do processado na Reunião e ao nível

---

<sup>1</sup> Foi considerada opinião livre pois trata-se sempre de opinião embora na coluna esquerda de cada questão se solicite uma opinião sobre um acontecimento concreto.

dos resultados o predomínio recai sobre a postura Democrática, por fim ao nível da participação dos intervenientes è a postura Fenomenológica a mais cotada.

Também no que respeita ao presidente é evidente o predomínio de respostas não contabilizáveis (60%), das quais é saliente a concentração de não-respostas na parte de livre opinião (80%). No que respeita à síntese da sua postura no âmbito da Gestão quer pela exiguidade de respostas contabilizáveis quer pela diversidade que as contabilizáveis encerram nada se pode definir.

### **5.3.5 - Acções Externas, Posturas Teóricas e Observações:**

#### **Questões 16 a 18 e Observações.**

Os Dados Brutos recolhidos pelos questionários através das Questões 16 a 18, tal como os do Grupo de Questões anterior, foram sintetizados e sujeitos à conversão das letras das opções assinaladas nas letras de identificação das posturas epistémicas a elas subjacentes, e já explicada no ponto 4.2.2.4 para as Questões 17 e 18 e no ponto 4.2.2.5 para a Questão 16.

Assim, para as Questões 17 e 18 respeita-se a mesma correspondência entre letras e posturas indicado nas Questões anteriores.

Para a Questão 16, ao símbolo “ $\alpha$ ” correspondem as posturas Tecnocrática e Democrática e ao símbolo “ $\beta$ ” correspondem as posturas Fenomenológica e Relacional, ambos ao nível da divulgação das decisões do Departamento e a cada designação “ab”, “c”, “d” e “e” correspondem respectivamente as posturas as Tecnocrática, Democrática, Fenomenológica e Relacional, neste caso ao nível da consideração, na Gestão geral da escola, das à decisões do Departamento.

Apesar de se tratarem de dados referentes a aspectos diferenciados do Processo Comunicacional, foram assim agrupados para melhorar a clareza da apre-

sentação e facilitar o respectivo relacionamento, embora sejam analisados em separado.

### 5.3.5.1 - Dados da 1ª Reunião Alvo.

O Quadro 11 apresenta uma síntese dos Dados recolhidos pelo questionário no que respeita às Questões 16 a 18 e ao registo de Observações (Dados Brutos integram o Quadro B9, do Anexo B, p. 15).

**Quadro 11 - Síntese dos dados das acções externas, posturas teóricas e observações da 1ª Reunião.**

SUJEITOS DO DEPARTAMENTO A	16 - Acções posteriores à reunião. Costumam ser / Deviam ser <sup>1</sup>		17 - Preocupação fundamental da coordenação.	18 - Contributo para a Gestão da escola.	Observações
Presidente	$\beta, c, e$	n. r.	d	a	-----
nº de respostas	8	7 <sup>2</sup>	13	10	1
Totais	$3\beta; 2\alpha; 3e; 2ab; 2c; 2d.$	$3\beta; 4e; 2ab; c; d.$	$6,5a; 3d; 2,5c; e.$	$4a; 3c; e; d; b.$	Questionário não aborda aspectos pedagógicos
%	$\beta \cong 38; \alpha \cong 25; e \cong 38; ab... \cong 25$	$\beta \cong 43; e \cong 57; ab \cong 29; c, d \cong 14.$	$a = 50; d \cong 23; c \cong 19; e \cong 8.$	$a = 40; c = 30; e, d, b = 10.$	-----
não-resposta	5/13	5/13	0/13	2/12	12/13

Posturas epistémicas:  $\alpha$  - Tecnocrática ou Democrática;  $\beta$  - Fenomenológica ou Relacional;  $ab$  - Tecnocrática;  $a$  - Tecnocrática Externa;  $b$  - Tecnocrática Interna;  $c$  - Democrática;  $d$  - Fenomenológica;  $e$  - Relacional.

Notas: n. r. - não respondeu; <sup>1</sup> Nesta questão cada opção conta por si. <sup>2</sup> Uma das respostas não foi considerada devido à ambiguidade que encerrava. Os valores com vírgula referem-se a situações em que apenas uma opção devia ser seleccionada e foram duas, passando cada uma a contar metade de um valor.

Relembra-se que a Questão 16 solicitava a indicação das várias opções viáveis, neste sentido, e ao inverso do que sucedia até ao presente (em que a selec-

ção de duas opções implicava a atribuição de, apenas, 0,5 valores para cada uma, e que a selecção de três ou mais opções implicava a anulação da resposta) foram contabilizadas, com igual relevância, todas as opções indicadas.

Tal tem como consequência a obtenção de valores de percentagem que não podem ser somados, apenas comparados.

Nestes dados são de salientar o número de vogais que não responderam às questões sobre as Acções Externas (38%), a ausência de referências de quaisquer outras acções além das mencionadas.

No que respeita aos dados das opções referentes à divulgação das decisões do Departamento nada se pode concluir sobre o que realmente se passa na escola, pois o número dos que afirmam que ocorre divulgação das fundamentações (opção “β”) é pouco superior ao número dos que afirmam que apenas as decisões são divulgadas (opção “α”). Ao nível do que se entende que deveria ser divulgado, apenas três se pronunciaram, tendo, no entanto, todos optado pela divulgação das fundamentações das decisões (opção “β”), indiciando algum privilégio da posturas que elas se baseiam.

Ao nível da consideração das decisões do Departamento por parte dos Órgãos de Gestão geral da escola, também são inconclusivos os dados acerca da realidade existente, mas relativamente definidos no sentido do privilégio de uma postura de tipo Relacional (opção “e”) no que respeita à situação ideal.

O Presidente considera que são divulgadas as fundamentações das decisões à comunidade (opção “β”) e que tanto a postura de tipo Democrática (opção “c”) como a postura de tipo Relacional (opção “e”) reflectem a consideração atribuída às decisões do Departamento por parte da Gestão Geral da Escola.

Nas questões sobre as Posturas Teóricas face ao Processo Comunicacional quer ao nível da função do Coordenador das Reuniões (Questão 17), quer ao nível da consideração do Departamento e a Gestão Geral da escola (Questão 18) é evidente o predomínio da postura Tecnocrática Externa embora no último caso também a postura Democrática surja relativamente bem cotada.

Por fim, é de salientar a existência de apenas um registo de Observações que mesmo assim nada refere que possa fornecer pistas para a caracterização da postura epistémica subjacente ao pensamento do sujeito, por se tratar de um comentário sobre um aspecto de conteúdo.

#### 5.3.5.2 - Acções Externas, Posturas Teóricas e Observações da 2ª Reunião alvo.

Com base nos dados das Acções Externas, das Posturas Teóricas e das Observações da segunda Reunião alvo e, à semelhança do que foi feito para a primeira Reunião alvo e seguindo os mesmos procedimentos e critérios, elaborou-se a respectiva síntese, a qual é apresentada no Quadro 12 (Dados Brutos no Anexo B2, Quadro B10, p. 16).

É de salientar, à partida, que o número de respondentes (em função do já referido para o Quadro das questões anteriores deste Departamento), limita validação dos resultados referentes às respostas de opinião livre à Questão 16 (coluna da direita) por ser inferior a seis não se optando pela sua consideração para efeitos do cálculo das percentagens.

**Quadro 12:** Síntese dos dados das acções externas, posturas teóricas e observações da 2ª reunião alvo.

SUJEITOS DO DEPARTAMENTO B	16 - Acções posteriores à reunião. Costumam ser / Deviam ser <sup>1</sup>		17 - Preocupação fundamental da coordenação.	18 - Contributo para a Gestão da escola.	Observações
Presidente	$\alpha$ , ab	d	d	b	-----
nº de respostas	8 <sup>2</sup>	3 <sup>2</sup>	9	9	0
Totais	$3\beta$ ; $2\alpha$ ; $4e$ ; $2ab$ ; $2d$ ; $c$ .	$3d$ ; $c$ ; $e$ .	$3,5d$ ; $2,5a$ ; $2c$ ; $e$ .	$4e$ ; $2c$ ; $2a$ ; $0,5d$ ; $0,5b$ .	0
%	$\beta \cong 38$ ; $\alpha \cong 25$ ; $e \cong 50$ ; $ab, d \cong 25$ ; $c \cong 13$ .	<sup>3</sup>	$d \cong 39$ ; $a \cong 28$ ; $c \cong 22$ ; $e \cong 11$ .	$e \cong 44$ ; $c \cong 22$ ; $a \cong 22$ ; $d, b \cong 6$ .	0
não-resposta	0	5/9	0	0	0

Posturas epistémicas:  $\alpha$  - Tecnocrática ou Democrática;  $\beta$  - Fenomenológica ou Relacional;  $ab$  - Tecnocrática;  $a$  - Tecnocrática Externa;  $b$  - Tecnocrática Interna;  $c$  - Democrática;  $d$  - Fenomenológica;  $e$  - Relacional.

Notas: <sup>1</sup> Nesta questão cada opção conta por si; <sup>2</sup> Uma das respostas não foi considerada devido à ambiguidade que encerrava. <sup>3</sup> Apenas envolve três sujeitos pelo que não foi contabilizada. Os valores com vírgula referem-se a situações em que apenas uma opção devia ser seleccionada e foram duas, passando cada uma a contar metade de um valor.

Por um lado, face à ambiguidade dos resultados sobre as características vigentes a respeito divulgação das decisões do Departamento e, por outro, face à exiguidade de respostas contabilizáveis sobre as perspectivas pessoais da abrangência de que essa divulgação se deveria revestir, nada se pode concluir quanto aos dados da Questão 16 obtidos deste Departamento.

Todavia, deve realçar-se a ausência de referências de quaisquer outras acções além das mencionadas (opção g)) e que, das três respostas contabilizáveis da parte de livre opinião da Questão em causa (parte direita), todas apontavam para a necessidade de respeito das especificidades individuais (postura Fenomenológica).

O Presidente entende que a divulgação apenas se reporta às decisões tomadas e que a postura que se encontra actualmente subjacente à consideração das mesmas é a Tecnocrática. No que respeita à postura que ele entende que deveria estar subjacente às decisões do Departamento privilegia a Fenomenológica.

No que se refere às posturas teóricas sobre a função do Coordenador da Reunião este Departamento e também o seu Presidente, privilegiam a postura Fenomenológica, ao passo que, ao nível da consideração das decisões do Departamento na Gestão Geral da Escola, o privilégio dos vogais recai sobre a postura Relacional e o do Presidente sobre a postura Tecnocrática Pessoal.

#### 5.4 - ENTREVISTAS

As entrevistas realizadas foram de tipo semi-estruturado, como havia sido caracterizado e fundamentado no capítulo da metodologia, e basearam-se num guião especificamente elaborado para o efeito (ver Anexos B.1.5 e B.1.6, constituindo, respectivamente, os guiões para as entrevistas com os Presidente das Reuniões/Coordenadores dos Departamentos e com o Presidente do Conselho Executivo).

Tratando-se de entrevistas do tipo semi-estruturado, foi utilizada a combinação de duas tácticas comportamentais por parte do entrevistador para melhorar o rendimento das entrevistas com o mínimo de interferência e de comprometimento por parte deste: a utilização de pausas, quer explícitas quer implícitas (através do registo escrito das respostas já apresentadas ou da consulta do guião), após as respostas relativamente breves e a reformulação ou especificação das questões.

Como já havia sido referido, os guiões integram duas partes: solicitação de documentos e entrevistas propriamente ditas, mas ao nível do presente subcapí-



tulo apenas a discriminação das entrevistas faz sentido, pelo que apenas elas serão descritas.

#### **5.4.1 - Metodologia das Entrevistas**

Todas as entrevistas surgiram no seguimento de uma breve conversa informal, destinada a promover um clima de descontração, imparcialidade e algum distanciamento do entrevistado face à situação em causa, por forma a promover a fidelidade das respostas. No mesmo sentido, essa conversa incluiu o salientar da caracterização do Processo Comunicacional vigente enquanto a principal finalidade do estudo exploratório em curso.

As entrevistas decorreram num clima de conversa relativamente informal, não tendo sido detectadas importantes constrangimentos ou inacessibilidade de obtenção de alguma das informações solicitadas.

Como denominador comum ao início de todas as entrevistas, e tal como havia sido planeado, teve lugar a solicitação dos documentos indicados no respectivo guião, embora, por uma questão de funcionalidade (uma vez que não estavam disponíveis no local onde decorria a entrevista) apenas tenham sido disponibilizados, em parte, no final da mesma e, em outra parte, quando foi concluída a sua elaboração<sup>1</sup>. O referido adiamento na recepção dos documentos, tinha sido previsto pelo investigador e, quando essa conveniência se verificou, foi levantado como possibilidade pelo mesmo, por se considerar que não iria pôr em causa o efeito da sua solicitação nos entrevistados, na medida em que o seu acesso teria lugar ime-

---

<sup>1</sup> Nomeadamente as actas das reuniões seguintes às reuniões alvo e a acta do Conselho Pedagógico seguinte ao que esteve na base das reuniões alvo.

diatamente após o término das entrevistas, ou se tratavam de documentos produzidos por outrém que não o entrevistado.

Como já havia sido referido no capítulo anterior, a descrição das entrevistas é apresentada na forma mais exaustiva, completa e rigorosa possível.

No âmbito das entrevistas com os Presidentes das Reuniões Alvo e, simultaneamente, Coordenadores de Departamento foi adoptada uma apresentação simultânea das respostas das duas entrevistas realizadas, para facilitar a relação entre os respectivos conteúdos, no entanto, no estabelecimento dessas relações não poderão ser esquecidas as diferenças contextuais que as enquadram, e que fundamentam a generalidade de aparentes inconsistências.

Na apresentação que se segue do relato das entrevistas cada questão inicia-se por “P:” seguido do respectivo número e as respostas pelo “R:” seguinte, discriminado em função do Coordenador do Departamento a que se refere (A ou B, conforme anteriormente codificado nos questionários).

Por vezes, no sentido de obter uma melhor explicitação das ideias ou um seu complemento, foram colocadas questões extra-guião aos entrevistados, indicadas com o mesmo número da questão principal mas acrescida de um apóstrofo, por exemplo a questão 4'. É de notar que estas questões apenas dizem respeito ao Coordenador que havia acabado de responder.

#### **5.4.2 - Conteúdo das Entrevistas**

A nível da interpretação das entrevistas pode verificar-se que algumas das respostas do Coordenador identificado por B são bastante curtas, no entanto não reflectem situações em que uma resposta mais alongada fosse necessária pelo que

no início da entrevista se optou pela não insistência, reformulação ou especificação.

A incidência das questões foi orientada no sentido por um lado do esclarecimento dos aspectos sobre os quais os Métodos antes utilizados apresentavam menor significância ou maior ambiguidade, por outro, sobre os aspectos relacionados com o Processo Comunicacional acerca dos quais ainda não haviam sido obtidos dados de confirmação ou quaisquer dados.

Uma vez que os dados fornecidos pelas entrevistas se afiguram bastante claros quanto às perspectivas de cada entrevistado subjacentes aos vários temas abordados, não foi elaborada uma síntese ou tradução das mesmas para a linguagem do investigador passando-se apresentação completa, rigorosa e exaustiva das perguntas efectuadas e das respostas obtidas e directamente à análise e discussão do conteúdo específico de cada resposta mas já no âmbito da discussão dos resultados.

#### RELATO DAS ENTREVISTAS AOS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO

**P: 1 - A reunião revestiu-se de características particulares ?**

**R: A - Não.** Apenas foram abordados os aspectos da organização de serviço que são específicos daquela altura do ano lectivo.

**R: B - Não.**

**P: 2 - As informações a abordar na reunião foram-lhe transmitidas durante o Conselho Pedagógico ?**

**R: A - Sim,** pelo Conselho Pedagógico, mas também chegaram algumas pelo correio.

**R: B - Sim.**

**P: 3 -** Recebeu algum documento sobre os assuntos da reunião, procedente do Órgão de Gestão ?

**R: A -** Não. Apenas na reunião anterior, em que recebi legislação.

**R: B -** Não.

**P: 4 -** Sobre as decisões respeitantes às opções de gestão ...

a) São os Departamentos que decidem por maioria ?

b) É o Conselho Pedagógico que decide após ouvir os Departamentos?

c) Cada Departamento decide para si ?

**R: A -** Depende dos casos. Existe alguma triagem por parte do Conselho Executivo mas na generalidade é o Conselho Pedagógico que decide.

**R: B -** Ocorrem as três situações. Depende dos assuntos em causa. Quando as questões são de natureza técnica são os Departamentos que decidem.

**P: 4' -** E quando os assuntos são de outra natureza, por exemplo, o funcionamento geral da escola ?

**R: B -** Normalmente debatem-se os assuntos e decide-se por consenso. Só em casos pontuais é necessário recorrer à votação.

**P: 5 -** Como são transmitidas à comunidade as informações e deliberações dos Órgãos de Gestão ?

a) Através do representante da Associação de Pais e Encarregados de Educação.

b) Existe um placar/dossier próprio para o efeito onde são colocadas?

c) Outros processos ?

**R: A** - Existe um placar onde são afixadas.

**P: 5'** - E nesse placar são afixadas todos os assuntos e deliberações do Conselho Pedagógico ?

**R: A** - Só alguns assuntos mais importantes. É feita uma triagem. Também há a intranet, uma rede informática interna da escola a que qualquer professor pode ter acesso através de computadores na sala de professores. Os assuntos a transmitir aos alunos seguem via Director de Turma. A Associação de Encarregados de Educação não está a funcionar.

**P: 5''** - E as informações e deliberações do Departamento Curricular ?

**R: A** - No caso específico da divulgação de informações neste Departamento, em situações de urgência, distribuem-se fotocópias. A vitrine que existe para comunicação, na sala de professores, está fechada, sendo necessário pedir a chave à funcionária, o que torna o seu uso difícil. Também usamos um placar no nosso gabinete que, para alguns, fica um pouco fora de mão. Daí o uso de fotocópias.

**R: B** - Só algumas informações mais importantes são transmitidas à comunidade através do Director de Turma. Agora o Conselho Pedagógico nem tem representante da Associação de Encarregados de Educação. Os Encarregados de Educação só raramente vêm à escola e, geralmente, para tratar de assuntos específicos.

**P: 5'** - E as informações e deliberações do Departamento Curricular ?

**R: B** - Geralmente socorremo-nos do meu cacifo pessoal na sala de professores, pois não temos uma sala específica para o Departa-

mento nem sequer em partilha com outro(s) Departamentos, apenas dispomos de um armário numa sala de aula onde arrumamos o dossiê de Departamento que me esforço por manter actualizado, mas nem sempre isso é fácil por a sala estar ocupada e tal também não facilita a circulação das informações.

Esperamos que para o próximo ano lectivo nos seja concedido um cantinho de mais fácil acesso já prometido pelo Conselho Executivo para logo que seja possível.

**P: 6 - Qual entende que devia ser a principal função do Coordenador de uma reunião de Departamento ?**

**R: A -** O Coordenador é responsável pelo bom andamento dos trabalhos, por isso deve coordenar e liderar, assumindo alguma responsabilidade pelo desempenho do Departamento. Actualmente o Coordenador é o responsável objectivo pelo desempenho dos colegas, substituindo o Conselho Executivo nessa competência. No entanto, não lhe foi possibilitada formação específica para essa função. Por outro lado, as motivações para o desempenho do cargo falham, não há reconhecimento pelo trabalho realizado. Devia haver uma compensação remuneratória.

**R: B -** Promover o debate e a discussão sobre os assuntos e actuar como moderador.

**P: 7 - Qual entende que devia ser a principal função das reuniões de Departamento ?**

**R: A -** Entendo que devia ser, em primeiro lugar, a promoção do trabalho de conjunto face aos objectivos visados pelo Departamento, em segundo, a discussão pedagógica.

**R: B** - Acho que devia ser a reflexão sobre os aspectos pedagógicos e funcionais com que o Departamento se confronte. No entanto torna-se difícil a conciliação temporal entre esta postura e o cumprimento das tarefas que nos são solicitadas.

**P: 8-** A investigação acarretou algum prejuízo ou benefício profissional ou institucional para si ou para algum colega que o tenha comentado ?

**R: A** - Não. Não trouxe quaisquer benefícios ou prejuízos.

**R: B** - Não. De modo algum. Por acaso até comentámos sobre isso na última reunião como se tratava de uma situação nova, alguém podia acanhar-se, mas não, mesmo ao nível da participação nos debates, a reunião decorreu como é normal.

**P: 9** - Sentiu-se incomodado(a) pela aplicação de alguma das técnicas de recolha de dados ? Especifique.

**R: A** - Não. Apenas tenho a referir que achei o questionário um tanto difícil, de respostas extensas e confusas, exigindo uma grande concentração. Talvez por não ter sido aplicado na altura própria.

**P: 9'** - Mas uma vez que foi aplicado imediatamente no fim da reunião. Porque considera que não foi aplicado na altura própria ?

**R: A** - Devia ter sido preenchido durante a reunião, seria mais fácil.

**R: B** - O único incómodo é a possibilidade de não corresponder ao esperado, de achar que se devia fazer melhor. Não nos foi possibilitada qualquer formação para o desempenho do cargo. Devíamos ter mais habilitações.

**P: 10** - Existe algum aspecto ou informação que considere pertinente para a investigação em causa e possa não ter sido abordado ou suficientemente esclarecido.

**R: A** - Não. Apenas acho facilitaria o trabalho dos Coordenadores dos Departamentos se existisse um espaço próprio para estes, um Gabinete para os Coordenadores onde estes se pudessem encontrar e conversar entre si.

Além disso, há a questão da responsabilidade e do trabalho, que são atribuídos aos coordenadores, sem que haja motivações para o assumir do cargo.

**R: B** - Há a referir as condições logísticas de tempo e principalmente de espaço para o fácil colocar e aceder ao Dossier do Departamento que vou elaborando anualmente, o qual contém tudo o que diz respeito ao Departamento. Este também deveria estar acessível para poder ser consultado e utilizado pelos vários elementos do Departamento.

Ao coordenador são exigidas responsabilidades mas não são disponibilizadas as melhores condições para o exercício das funções, o Coordenador até é responsável pelos desempenhos dos próprios colegas de Departamento, quer a nível interno, quer ao nível da imagem que transparece para a comunidade.

É de referir que o trabalho continuado, com as mesmas pessoas vai facilitando e entendimento entre elas, cada uma aprendendo a melhor forma de se relacionar com os outros e de colaborar com eles, este constitui um aspecto muito importante no desempenho das funções de Coordenador.



## RELATO DA ENTREVISTA AO PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO

**P: 1** - A reunião revestiu-se de características particulares ? Especifique.

- a) Ao nível dos assuntos ?
- b) Ao nível dos processos ?
- c) Ao nível da gestão do Processo Comunicacional ?
- d) A outro nível ?

**R:** Tratou-se de uma reunião normal face à calendarização dos assuntos decorrentes ao longo do ano lectivo.

Neste caso também havia que efectuar o levantamento das necessidades de formação para possibilitar a formulação do respectivo plano.

**P: 2** - A realização da reunião de Conselho Pedagógico implicou alguma preparação geral ou específica ? Especifique.

**R:** Não houve uma preparação que se pudesse considerar específica desta reunião, no entanto, foi necessário elaborar o calendário do ano lectivo, o calendário das provas globais e o calendário dos exames, a fim de poderem ser considerados na reunião.

**P: 3** - Foram previamente fornecidas informações ou documentos aos intervenientes, com vista à preparação da reunião por estes ? Especifique.

- a) Qual(ais) os aspectos ?
- b) Qual(ais) os apoios/ documentos fornecidos ?
- c) Qual(ais) a(s) preparação(ões) solicitada(s) ?
- d) Qual a antecedência com que foram disponibilizados ?

**R:** Não havia documentos específicos a fornecer, com antecedência, para o Pedagógico em causa. Apenas foi divulgado, alguns dias antes, o calendário das Provas Globais.

**P: 4 -** Durante a reunião foram fornecidos documentos aos intervenientes, em relação a algum aspecto ? Especifique.

**R:** Não. Não foram entregues documentos nesta reunião, apenas foi feita a entrega do número de alunos das disciplinas para exame.

**P: 5 -** Ao nível das opções de gestão/ decisões, normalmente, o Conselho Pedagógico consiste ...

- a) ... na tomada de conhecimento das normas de gestão vindas do exterior.
- b) ... na audição dos Departamentos por forma a uma tomada de decisão com o apoio de todos os professores.
- c) ... na ponderação e tomada de decisão por maioria sobre os assuntos.
- d) ... na homologação das decisões de cada Departamento?
- e) ... Outro.

**R:** De acordo com o actual modelo de gestão das escolas é o Conselho Executivo que decide, o Conselho Pedagógico é no entanto consultado, com grande apreço, e as suas orientações são, regra geral, seguidas, apenas tal não acontecendo quando existem impedimentos legais ou se tratam de decisões administrativas.

**P: 5' -** E durante o funcionamento do Conselho Pedagógico como são definidas as orientações a propor ? São definidas durante o seu

decurso? são definidas após a consulta aos Departamentos? ou cada Departamento define-as por si ?

**R:** As orientações são definidas no Conselho Pedagógico, mas, quando há tempo, nem só o Conselho Pedagógico é consultado. Sempre que possível também os Departamentos, a Associação de Encarregados de Educação e outros são consultados. O que, infelizmente, não acontece muitas vezes.

Nos casos em que as decisões dizem respeito apenas à especificidade dos Departamentos são estes que decidem, mas sempre com conhecimento do Conselho Executivo.

**P: 6 -** Como entende que devia ser a gestão de uma escola ?

- a) Baseada em normas definidas pelo Ministério ou Direcções Regionais de Educação e uniformes para todas as escolas ?
- b) Baseada nas decisões do Órgão de Gestão da escola ?
- c) Baseada em decisões democráticas ?
- d) Baseada nas decisões do Presidente ou do Conselho Pedagógico da escola ?
- e) Baseada nas decisões de cada Departamento ?
- f) Outra ?

**R:** Devia passar-se assim (como foi referido na resposta anterior) mas falta participação. Muitos dos Departamentos não participam, limitando-se a cumprir o mínimo indispensável e após muita insistência. Outros há que funcionam bastante bem. A dinâmica dos Departamentos podia ser melhor. O desempenho dos Coordenadores joga aqui um papel muito importante.

**P: 7** - Existe algum modo ou suporte específico de transmissão das decisões dos Órgãos de Gestão à comunidade, além dos previstos na lei ? Especifique.

a) Existe um placar/ dossier específico, onde são apresentadas?

b) Outros processos ?

**R:** Muitos são indicados nos placares da sala dos professores, além disso temos a intranet, um sistema de ligação em rede entre os computadores da escola, através da qual podem ser consultadas diversas informações a respeito do seu funcionamento.

**P: 7'** - E qualquer pessoa pode ter acesso à intranet ?

**R:** Sim, qualquer professor ou funcionário podem aceder às informações.

**P: 7''** - E os pais ou Encarregados de Educação e comunidade em geral ?

**R:** Também, desde que nos comuniquem o seu interesse. Temos também a página da escola na Internet onde divulgamos algumas informações mais pertinentes.

**P: 8** - Qual entende que devia ser a principal função do Coordenador de uma reunião de Departamento ? E da reunião de Conselho Pedagógico ?

**R:** Entendo que a principal função do coordenador é ouvir as pessoas para depois transmitir os pareceres seleccionados ao órgão de gestão.

**P: 8' - E a selecção dos pareceres, como deverá ser alcançada ? Por consenso, por votação ou deverão ser todos os diferentes pareceres transmitidos ?**

**R:** Por consenso é sempre preferível. Quando necessário terá de se recorrer à maioria.

A competência do Coordenador é muito importante para aferir as situações, por ser por elas responsável, mas é complicado. Ele tem a responsabilidade mas nem sempre é possível cumprir tudo.

Eu considero que o cargo de Coordenador de Departamento é dos cargos mais importantes da escola, a par do de Director de Turma; inclusive tenho alertado para que a respectiva eleição valorize as qualidades de cada pessoa e se abandone o regime de rotatividade ou outros em que, por vezes, se insiste. Há indivíduos que são óptimos professores a dar as suas aulas mas não têm a mínima competência para o cargo de Coordenador.

**P: 9 - Qual entende que devia ser a principal função das reuniões de Departamento ? E das de Conselho Pedagógico ?**

**R:** A principal função será o assegurar do desempenho das competências científicas específicas do Departamento.

**P: 9' - E ao nível da gestão da escola em geral ?**

**R:** Ao nível da gestão em geral será o colaborar com o Conselho Executivo nessa mesma gestão. Cumprindo as indicações estabelecidas e participando nas actividades.

**P: 10-** A investigação acarretou algum prejuízo ou benefício profissional ou institucional para si ou para algum colega, ainda que só o tenha ouvido comentar?

**R:** Não. Não trouxe. Era bom que no fim da investigação se fizesse um balanço da mesma pois poderia ser útil. Entendo que esta temática da comunicação é um aspecto importante para o funcionamento e gestão da escola. Inclusive temos estado a colaborar com outro projecto, também relacionado com a gestão.

**P: 11 -** Sentiu-se incomodado(a) pela aplicação de alguma das técnicas de recolha de dados ? Especifique.

**R:** Não. De modo algum.

**P: 12 -** Existe algum aspecto ou informação que considere pertinente para a investigação em causa e possa não ter sido abordado ou suficientemente esclarecido.

**R:** Não, Não há outros aspectos.

A comunicação é realmente uma área importante e salienta-se a importância de se processar nos dois sentidos, quer da transmissão correcta e completa das indicações quer na participação nas actividades de gestão.

Considero que na escola há problemas de comunicação mas a situação tem vindo a melhorar, principalmente desde à quatro anos a esta parte, quando deixei de ser Presidente do Conselho Pedagógico em simultâneo com o cargo de Presidente do Conselho Executivo. Desde então tenho notado o Conselho Pedagógico

mais dinâmico, menos sobrecarregado, assumindo uma maior partilha de competência.

#### 5.5- DADOS EXTERNOS ESPECÍFICOS

Enquanto na primeira parte do Método de Recolha de Dados a incidência abrangeu a caracterização geral da escola e respectivo contexto, bem como do seu corpo docente e respectiva organização; na parte agora analisada a incidência recaiu sobre as dinâmicas dos principais Processos Comunicacionais decorrentes no seio da instituição alvo, nomeadamente, ao nível teórico da regulamentação institucional dos Órgãos de Gestão (com base na legislação geral sobre gestão dos estabelecimentos de ensino, do Regulamento Interno da Escola alvo e dos Regimentos de funcionamento dos Departamentos Curriculares alvo), da dinâmica comunicacional efectiva das Reuniões dos Departamentos alvo (com base nos respectivos Regimentos Internos, na convocatória e acta da própria Reunião alvo de cada Departamento e nas convocatórias e nas actas das Reuniões anterior e seguinte a cada Reunião alvo) e da dinâmica comunicacional da Reunião de Conselho Pedagógico anterior à realização das Reuniões alvo (com base na respectiva convocatória e acta<sup>1</sup>).

No âmbito da generalidade das transcrições apresentadas nos próximos pontos da presente investigação não serão mencionadas as páginas ou outras referências que, de alguma forma, facilitem a identificação da Escola ou dos Departamentos envolvidos. Tal é devido-se à necessidade de procurar assegurar o cumpri-

---

<sup>1</sup> Apesar de também haver sido prevista a análise do Conselho Pedagógico seguinte às reuniões alvo, não possível aceder à respectiva acta, o que inviabilizou a realização da análise pretendida.

mento dos compromissos de confidencialidade assumidos aquando da solicitação das colaborações aos diversos intervenientes.

Neste sentido, não se entende como impossível a identificação tanto da escola alvo como dos respectivos Departamentos, apenas se pretendia que tal pudesse ser conseguido de modo fácil com base no presente trabalho, e sem a colaboração dos potenciais intervenientes directos (sobre os quais não poderão ser invocadas responsabilidades).

### **5.5.1 - Síntese dos Dados do Processo Comunicacional Teórico**

#### **5.5.1.1 - Dados da Legislação e do Regulamento Interno**

A análise da legislação geral sobre gestão da Escola, constituída pelo Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, (suplemento integrante do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, sujeito às alterações previstas na Lei da Assembleia n.º 24/99, de 9 de Abril e regulamentado pelo Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho) ao nível da caracterização do Processo Comunicacional subjacente à instituição escolar, especifica, no seu Artigo 3.º, ponto 1, que “Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados”(p. 5).

Ainda no âmbito do Artigo 3.º, agora, do ponto 2,

o projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas, sendo entendidos como:



a) Projecto Educativo — o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se plicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa (p. 1988-(5)).

Com base no estipulado na alínea seguinte do mesmo artigo e na medida em que, como o enquadramento legal (Decreto-Lei n.º 115-A/98, 4 de Maio) refere, é o “Regulamento Interno — o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar” (p. 1988( 5)), a apresentação da análise exaustiva dos vários diplomas legais em simultâneo com a do teor do Regulamento Interno da Escola afigurou-se como redundante; para mais, o Regulamento Interno refere, textualmente, a generalidade dos conteúdos da legislação integrando as alterações ao Decreto-Lei n.º 115-A/99, de 4 de Maio, definidas pela Lei da Assembleia n.º 24/99, de 9 de Abril, e, além disso, procedendo às necessárias especificações de adaptação à escola e comunidade educativa específicas.

Face ao exposto, no âmbito da análise que se pretendia efectuar aos documentos de regulação do Processo Comunicacional teórico, ao nível geral e ao nível do estabelecimento de ensino, apresenta-se, em primeiro lugar, a análise exaustiva do Regulamento Interno, nos aspectos referentes ao Processo Comunicacional teórico segundo a perspectiva da Gestão Geral da Escola; e, após esta, a título complementar dela, a análise do conjunto dos diplomas legais referidos.

No início do Regulamento surge registada a importância da participação de todos os elementos da comunidade escolar na sua elaboração e, ao nível dos

princípios orientadores da comunidade escolar, é de referir “participar, através dos seus representantes eleitos, na gestão da escola”.

No âmbito da escola em causa, seleccionaram-se alguns dos princípios orientadores a que se encontram subordinados os Órgãos de Administração e Gestão:

- “Democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo”;
- “Primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa”;
- “Representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa”;
- “Estabilidade e eficiência da gestão escolar, garantindo a existência de mecanismos de comunicação e informação”;
- “Transparência dos actos de administração e gestão”;

Passa-se, agora, à análise do regulamento específico para caracterização dos vários órgãos de administração e gestão:

- Assembleia, enquanto “órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola” à qual compete, entre outras: “eleger o respectivo Presidente de entre os seus membros docentes”; “aprovar o Projecto Educativo da Escola e acompanhar e avaliar a sua execução”; “aprovar o Regulamento Interno da Escola”; “apreciar os resultados do processo de avaliação interna da Escola”; “acompanhar a realização do processo eleitoral

para a [sic] Conselho Executivo”; acompanhar e avaliar os principais aspectos gerais do funcionamento da escola;

- Direcção Executiva, “é assegurada por um Conselho Executivo — órgão de administração e gestão nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeiro”, constituído por um Presidente e dois Vice-Presidentes, ao qual compete, entre outras: “ouvido o Conselho Pedagógico: . . . submeter à aprovação da Assembleia o Projecto Educativo da Escola; . . . elaborar e submeter à aprovação da Assembleia o Regulamento Interno da Escola”; “definir o regime de funcionamento da escola; “gerir instalações espaços e equipamentos, bem como outros recursos educativos”; e, ao seu presidente: ”coordenar as actividades decorrentes das competências próprias do Conselho Executivo”; “exercer o poder hierárquico, designadamente em matéria disciplinar, em relação ao pessoal docente e não docente”; “proceder à avaliação do pessoal docente e não docente;
- Conselho Pedagógico “é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico e didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente . . . , pela natureza das suas funções, deve contribuir para que prevaleçam os critérios de ordem pedagógica sobre os critérios de ordem administrativa”. A este órgão compete: “eleger o respectivo Presidente, de entre os seus membros docentes, de acordo com o seu Regimento Interno”; “elaborar a proposta de Projecto Educativo da Escola”; “pronunciar-se sobre a proposta de Regula-

mento Interno”; “elaborar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, . . . e acompanhar a respectiva execução”; “definir princípios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento e da avaliação dos alunos”; “adoptar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares e os conselhos de docentes”; “propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito da escola”; “proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das deliberações e recomendações”. “São competências do Presidente do Conselho Pedagógico”: “convocar as reuniões do Conselho Pedagógico, propor a ordem de trabalho e dirigir as reuniões”; “preparar todos os documentos e materiais necessários para um eficaz funcionamento das reuniões, garantindo a sua distribuição atempada pelos membros do Conselho Pedagógico”.

Conselho Administrativo “é o órgão deliberativo em matéria administrativa - financeira da escola, nos termos da legislação em vigor”.

É de salientar que, à excepção da divulgação do processo eleitoral, não está prevista qualquer divulgação das deliberações da Assembleia, do Conselho Executivo, do Conselho Pedagógico ou do Conselho Administrativo; bem como, à excepção da obrigação de audição do Conselho Pedagógico por parte do Conselho Executivo e dos Departamentos Curriculares por parte do Conselho Pedagógico, e quanto a muito poucos aspectos, não está prevista a participação efectiva de quaisquer outros intervenientes na gestão da escola, embora não se exclua tal possibilidade.

Os Departamentos Curriculares, não sendo considerados órgãos de gestão, “são estruturas que visam, nomeadamente o reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento eventual das componentes curriculares por iniciativa da escola. . . . reúnem ordinariamente uma vez por mês . . . extraordinariamente sempre que o Coordenador do respectivo Departamento o ache necessário”.

A cada Departamento compete, entre outras funções: “eleger o seu coordenador que será um docente profissionalizado, eleito por um período de três anos, de entre os docentes que o integram”; “elaborar o seu Regimento Interno , de acordo com o presente Regulamento Interno” o qual “ deverá definir as regras de organização e funcionamento”; “analisar e debater questões relacionadas com métodos de ensino / aprendizagem”; “discutir e propor ao Conselho Pedagógico critérios de avaliação”; “analisar e propor ao Conselho Pedagógico a adopção de manuais escolares bem como outros materiais necessários ao processo de ensino / aprendizagem”; “discutir a carga horária das disciplinas e respectiva distribuição semanal”; “colaborar com os órgão [sic] e serviços da escola, ou outros, em medidas que visem promover o sucesso educativo”; “propor critérios para atribuição de serviço docente e gestão de espaços e equipamentos”.

Especificamente ao Coordenador do Departamento compete ainda: “coordenar as actividades pedagógicas a desenvolver pelos docentes do Departamento, quer na implementação dos planos curriculares, quer nas actividades educativas constantes do Plano de Actividades”; “participar nas reuniões do Conselho Pedagógico.

Por fim, ao nível dos direitos e deveres do pessoal docente são de referir: “ter direito aos que estão consagrados na Lei geral, nas disposições constantes do Regulamento do Funcionário Público e no Estatuto da Carreira Docente dos Ensi-

nos Básico e Secundário”; “ter acesso a toda a informação que lhe diga directamente respeito”; “participar na organização e assegurar a realização das actividades lectivas”; “actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional”.

Tal como havia sido referido no início deste ponto, irá, agora, proceder-se à análise complementar do Regulamento Interno, com base na análise do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, sobre o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação Pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, integrando as alterações veiculadas pela Lei da Assembleia n.º 24/99, de 9 de Abril e a regulamentação definida pelo Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho.

Também como foi antes referido, a análise a seguir apresentada é complementar da análise anterior, concentrando-se nos trechos não incluídos no Regulamento Interno e considerados importantes para o enquadramento teórico do Processo Comunicacional, agora, apenas a nível supra-escolar.

No que respeita à eleição do Coordenador de Departamento Curricular e respectivas competências registaram-se divergências significativas entre o espírito e letra do quadro legal (Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho) e o Regulamento Interno da Escola (e também os Regimentos Internos dos Departamentos alvo, analisados no ponto seguinte):

#### Artigo 5.º

##### Coordenação

1 — A coordenação dos conselhos de docentes e dos departamentos curriculares é realizada por docentes profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram e que possuam, preferencialmente, formação especializada em organização

e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores.

2 — Sem prejuízo de outras competências a fixar no regulamento interno, cabe ao coordenador:

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

(...)

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

g) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido. (p. 4491)

Também é de salientar o conteúdo do ponto 1, do artigo 11.º, do referido Decreto Regulamentar, que, ainda a respeito de coordenação refere:

1 — O regulamento interno pode estabelecer a coordenação de outras actividades, designadamente no que respeita a projectos de desenvolvimento e aos serviços especializados de apoio educativo, com vista a assegurar a sua articulação e a eficácia da representação legalmente prevista no conselho pedagógico, bem como a participação na assembleia. (p. 4493)

#### 5.5.1.2 - Dados dos Regimentos Internos dos Departamentos alvo

No que respeita ao Regimento Interno dos Departamentos alvo desta investigação é em seguida apresentada uma síntese dos principais aspectos considerados relevantes para o estudo Processo Comunicacional dos Departamentos e Escola em causa.

Sempre que se verificar a divergência ou exclusividade da referência quanto a algum dos aspectos dos regimentos dos dois Departamentos ela será explicitada pela designação da letra identificadora de cada Departamento no âmbito

desta investigação, especificamente por “A” para o Departamento da 1ª Reunião alvo e por “B” para o Departamento da 2ª Reunião alvo.

Como aspectos importantes são de referir:

A - O Departamento tem também como objectivo promover a participação dos professores que o compõem na discussão e análise dos currículos das disciplinas que integra, bem como o acompanhamento regular da sua aplicação na Escola;

A - No início de cada Reunião qualquer membro do Departamento pode propor a inscrição de um ou mais pontos na Ordem de trabalhos, desde que sejam considerados relevantes;

A - Todas as decisões da assembleia Geral, são tomadas por consenso, podendo haver recurso a votação sempre que o Coordenador considere que a importância ou urgência de uma decisão o justifique;

- São competências do Departamento:

- eleger o Coordenador do Departamento de entre os docentes profissionalizados que constituem o Departamento;
- Criar espaços de análise de questões relacionadas com os métodos de Ensino/ Aprendizagem;

- São competências do Coordenador:

- Coordenar as actividades pedagógicas a desenvolver pelos membros do Departamento;
- Presidir às Reuniões do Departamento e representá-lo no Conselho Pedagógico;
- Divulgar junto dos membros do Departamento toda a informação necessária ao desenvolvimento das suas competências,



assim como as decisões tomadas pelo Conselho Pedagógico e pela Assembleia da Escola, quer na Reunião Geral de Departamento, quer através de pasta própria permanentemente disponível nas instalações do Departamento;

A - Apresentar ao Conselho Pedagógico da Escola propostas de iniciativas da responsabilidade do Departamento;

B - Assistir e participar activamente no Conselho Pedagógico, transmitindo as opiniões e preocupações dos docentes, apresentando as sugestões que aqueles considerem como úteis;

B - O/A Coordenador/a poderá transmitir aos membros do Departamento, através de afixação em local próprio, quaisquer informações que considere não pertinentes de tratamento em reunião.

## **5.5.2 - Síntese dos Documentos Específicos relacionados com o Processo Comunicacional das Reuniões alvo**

### **5.5.2.1 - Análise das Actas e Convocatórias das Reuniões de Departamento Relacionadas com as Reuniões Alvo**

Iniciando a síntese da documentação em apreço por forma a respeitar a ordem cronológica dos acontecimentos, verifica-se que nas actas das Reuniões anteriores às reuniões alvo não é feita qualquer referência a assuntos que devam ser preparados para a reunião seguinte. Estas actas também não invocam qualquer estratégia de avaliação de qualquer aspecto de funcionamento interno da escola embora sejam referidos a existência de vários problemas a este nível.

Pela análise das convocatórias para as reuniões alvo pode verificar-se que nelas, sobre os assuntos a abordar na Reunião, apenas consta uma lista de tópicos mínimos (até seis palavras) e apenas um sobre cada um dos pontos da Ordem de Trabalhos da Reunião.

As actas das Reuniões de Departamento que haviam sido alvo da investigação confirmaram todo o rigor das notas e dados da videogravação bem como a dinâmica geral inerente ao tratamento dos assuntos; evidenciando um predomínio inequívoco da postura Tecnocrática embora não permita a fácil distinção do predomínio, ao nível da radicação da autoridade, entre Externa ou Interna.

É de salientar ausência de qualquer referência, na acta do Departamento A, ao debate, que integra a videogravação, entorno da proposta de votação sobre a concordância do Departamento com a suspensão da revisão curricular ou a referência explícita e significativa sobre os aspectos da dinâmica processual vigente nas reuniões, além das que se referem à origem de cada um dos assuntos mencionados.

Também não foi possível identificar a existência de quaisquer aspectos de Preparação da reunião, de estratégias de avaliação ou mesmo de estratégias de divulgação e foram pontuais os casos de fluxo comunicacional ascendente, nas actas das reuniões analisadas, quer a nível interno quer a nível externo ao Departamento.

Nas actas das reuniões posteriores à Reunião alvo nada é referido que se possa de alguma forma relacionar especificamente com a reunião anterior; mesmo a análise de propostas de alteração ao regimento do Departamento que havia sido propostas para preparação não se efectuou ou foi sequer mencionada.

Como já havia sido detectado na videogravação das reuniões e pode constatar-se nas várias actas analisadas, com especial relevo para as actas das reuniões posteriores à Reunião alvo (por nestas se apresentar um balanço das actividades dos Departamentos), os docentes identificam a existência de problemas quer

científico-pedagógicos quer de funcionamento geral da Escola, mas não existe uma postura de investigação sistemática dos mesmos, nem um Processo Comunicacional suficientemente eficaz, completo e respeitador que viabilize o potenciar todas as colaborações possíveis, para a resolução dos problemas.

#### 5.5.2.2 - Análise das Actas e Convocatórias das Reuniões de Conselho Pedagógico Relacionadas com as Reuniões Alvo.

No que respeita às convocatórias das Reuniões do Conselho Pedagógico a exaustividade que apresentam ao nível da explicitação da Ordem de Trabalhos é idêntida à já referida para as das Reuniões de Departamento.

Apenas nos foi possível aceder à acta de Conselho Pedagógico anterior às Reuniões de Departamento por motivo de não se encontrar redigida a tempo de poder ser considerada na redacção do trabalho.

A acta agora em causa tem início com a proposta de inclusão de um ponto que não constava da ordem de trabalhos indicada na convocatória e cuja inclusão foi votada para poder ser aceite.

Sobre o conteúdo da acta de Conselho Pedagógico anterior às Reuniões alvo há a referir:

- A confirmação do rigor genérico da transmissão das informações por parte dos Coordenadores de Departamento, embora tenham sido detectadas alguns lapsos;
- A detecção de problemas de funcionamento da Escola e científico-Pedagógicos e a sua apresentação a este Conselho, quer por parte do Conselho Executivo, quer por parte dos Coordenadores

de Departamento, bem como o envidar de esforços, por parte da dos dois Conselhos mencionados, no sentido da sua resolução;

- A aprovação de orientações sobre os vários aspectos de organização e funcionamento da instituição, nos casos previamente elaboradas pelo Conselho Executivo mas só dadas a conhecer aos intervenientes durante a Reunião em causa;
- A ocorrência de distribuição de documentos de apoio à realização de actividades de avaliação específicas — Provas Globais e Exames — a desenvolver pelos professores, no âmbito dos Departamentos;
- A explicitação de critérios para atribuição de determinados serviços — Secretariado de Exames e Matrículas — aos docentes;
- Apresentação de uma lista de Acções de Formação a desenvolver no âmbito do centro de formação da Escola;
- A aprovação de pareceres elaborados pelos diversos Departamentos Curriculares sobre equivalências de formação, os quais chegaram ao conhecimento do Conselho durante a Reunião.

A postura epistémica subjacente ao Processo Comunicacional entre o Conselho Executivo e o Conselho Pedagógico que aparece como dominante na reunião foi a Tecnocrática Interna ao nível dos assuntos de carácter técnico-legal e dos que respeitam à organização e funcionamento geral mais premente, a postura de tipo Fenomenológica, como já havia sido anteriormente diagnosticado, também se afirma como alternativa para os assuntos de carácter científico-pedagógico e na de organização a prazo. A postura Democrática só aparece associada a situações

de urgência e que digam respeito a aspectos de carácter científico-pedagógico ou que necessitem de uma base de sustentação social.

No que respeita ao Processo Comunicacional decorrente entre o Conselho Pedagógico os Departamentos e a restante comunidade escolar a generalidade das pistas apontam no sentido de uma postura Tecnocrática parcialmente Externa e parcialmente Interna.

Não foi possível a identificação de uma Metodologia de Avaliação sistemática e respeitadora no âmbito da dinâmica de funcionamento da Gestão ao nível do Órgão de Gestão em causa, nem a detecção da existência de estratégias específicas de facilitação e respeito do Processo Comunicacional entre o Conselho Pedagógico e a generalidade dos elementos da comunidade escolar.

A título específico é de salientar que no caso do Departamento B a conjugação da acta da Reunião anterior à reunião alvo, da acta do Conselho Pedagógico seguinte e da acta da própria Reunião alvo, foi possível confirmar e seguir a ocorrência de um Processo Comunicacional de referência pertinente, que teve origem num incidente decorrido na Escola:

- Tendo chegado ao conhecimento de um dos elementos do Departamento da ocorrência de determinado incidente ocorrido na Escola foi por este apresentado na reunião de Departamento seguinte.
- Após tomada de conhecimento o Departamento decidiu que o problema colocado pelo surgimento do incidente em causa devia ser comunicado ao Conselho Pedagógico por intermédio do seu Coordenador o que veio a suceder.

- No Conselho Pedagógico o Presidente do Conselho Executivo apresentou mais dados sobre os contornos do problema colocado e informou dos condicionalismos que presidem à existência do problema e dos esforços que tem vindo a desenvolver para a resolução do mesmo, ainda sem o sucesso desejado.
- Na reunião de Departamento seguinte a coordenadora informou da resposta do Conselho Executivo e foram debatidas potenciais soluções para o mesmo que no entanto não tiveram qualquer seguimento como pôde ser deduzido pela acta da reunião posterior a esta<sup>1</sup>.

Neste processo foi evidente a existência de algum fluxo comunicacional no sentido ascendente da hierarquia da escola, mas uma deficiente consideração da respectiva participação na resolução dos problemas de Gestão daquela.

---

<sup>1</sup> Como foi referido, não foi possível o cruzamento das informações com as da acta do Conselho Pedagógico seguinte.

## **CAPÍTULO VI**

# **DISCUSSÃO E CONCLUSÃO**

## **CAPÍTULO VI:**

# **DISCUSSÃO E CONCLUSÃO**

A Metodologia de Investigação teve início com o levantamento das características gerais da Escola, do contexto sócio-cultural da comunidade escolar e do corpo docente; tendo sido utilizado, para o efeito, o Método de Recolha de Dados agora externos e gerais: solicitação de informações que assumiu a forma de depoimentos orais e a disponibilização de documentos para análise, por parte do Presidente do Conselho Executivo.

Por motivos de organização metodológica, este Método voltou a ser utilizado no final da investigação, agora para obtenção e análise dos documentos de registo das situações especificamente relacionadas com os Processos Comunicacionais alvo, esta situação conduziu à opção de apresentar os dados com origem neste Método divididos em duas partes, localizadas uma no início do Capítulo e outra no fim.

### **6.1 - DISCUSSÃO DOS DADOS EXTERNOS GERAIS**

#### **6.1.1 - Metodologia da Recolha dos Dados**

Afim de evitar a redundância inerente à apresentação de uma análise dos aspectos metodológicos acerca da Recolha de Dados externos gerais e outra acerca dos externos específicos, optou-se por uma única apresentação dos aspectos metodológicos abrangendo de ambas as fases do Método.



A referida análise é apresentada em seguida e, apesar de conjunta, não deixa de considerar as especificações que se entendem devidas a cada uma das referidas fases de Recolha de Dados.

A Metodologia de Recolha de Dados externos gerais realizada, oralmente, junto do Presidente do Conselho Executivo e complementada por documentos escritos, não foi, nem pretendia ser, completamente exaustiva, quer por apenas abranger informações de caracterização genérica quer por apenas se pretender diagnosticar a existência de especificidades, bem marcadas, na escola alvo. a respectiva existência tenderia a acentuar as limitações de generalização do estudo, acerca de posteriores aplicações da mesma Metodologia em outras escolas da região.

Não é demais salientar que a caracterização realizada não tinha a pretensão de contribuir para uma validação da generalização dos resultados obtidos no presente estudo a outras escolas da região, pois, como foi fundamentado na componente teórica do estudo, considera-se que cada escola, nomeadamente ao nível do Processo Comunicacional, apresenta características que a tornam específica em relação a qualquer outra.

Todavia, a generalização ao nível do Modelo Conceptual e do Modelo Metodológico da investigação, afigura-se como perfeitamente legítima, desde que se verifiquem as semelhanças genéricas. Quer isto dizer que embora o Processo Comunicacional possa apresentar diferenças significativas entre as escolas da região, deverá ser possível enquadrá-lo no corpo conceptual formulado e investigá-lo com base na metodologia definida.

Também ao nível dos Departamentos em geral e dos Departamentos alvo em particular, não se pretendeu realizar uma caracterização exaustiva dos mesmos, mas, apenas, identificar variáveis que fundamentassem a existência de uma qualquer especificidade significativa, por parte dos últimos, em relação aos primeiros,

pelo mesmo motivo que no caso anterior, mas agora ao nível do conjunto dos Departamentos da escola.

Esta estratégia Metodológica revelou-se bastante pertinente para o estudo em causa, facultando dados não acessíveis pelas outras estratégias e confirmações dos resultados obtidos por aquelas, assim contribuindo para a respectiva validação por triangulação metodológica.

### **6.1.2 - Análise de Conteúdo dos Dados Externos Gerais**

Com base nos Dados obtidos, não foi possível diagnosticar quaisquer situações que pudessem ser invocadas para identificar alguma especificidade marcante da escola seleccionada, em relação à generalidade das outras escolas da região, do mesmo nível de ensino, o que, teoricamente contribui para a validação da selecção do estabelecimento de ensino enquanto alvo do presente estudo.

Tal situação já era, à partida, prevista pelo conhecimento que o investigador possui quer das características genéricas da escola em causa, quer das características genéricas da generalidade das escolas que leccionam o ensino secundário na região, pois trata-se de uma região bastante homogénea, e onde o investigador sempre exerceu a sua actividade profissional, tendo exercido em várias escolas e realizando bastantes contactos com muitas outras, quer directamente, quer através de colegas seus. No entanto não deixou de se procurar verificar, com base em dados concretos, actualizados e provenientes de fonte interna fidedigna, as características genéricas do estabelecimento de ensino.

No que respeita às características específicas do corpo docente, não foi possível analisar as diferentes escolas da região, para comparar as respectivas características com as da escola seleccionada, motivo por que estas deverão ser en-

tendidas como potencialmente específicas da Escola alvo e observadas com especial atenção.

É ainda de referir que a análise dos Dados externos, referentes à caracterização dos elementos constituintes dos Departamentos em geral e dos Departamentos alvo em particular, já foi discutida a propósito dos dados obtidos através dos questionários, tendo-se na altura fundamentado a legitimidade da selecção destes últimos no seio da generalidade dos Departamentos da escola.

## 6.2 - DISCUSSÃO DA VIDEOGRAVAÇÃO

### 6.2.1 - Metodologia da Videogravação

O Método da videogravação e a respectiva aplicação técnica perspectivavam-se como tendo sido adequados, permitindo a identificação, com bastante segurança, das diferentes dinâmicas comunicacionais envolvidas. Provavelmente, este será o método mais adequado neste âmbito de investigação, pois a visionação repetida da videogravação, permite e permitiu alcançar uma grande segurança na definição das “unidades processuais” da dinâmica comunicacional da reunião e a sua caracterização exhaustiva.

Não são de menosprezar as notas auxiliares tomadas durante o desenvolvimento da reunião, por terem constituído um bom suporte logístico, um pertinente auxiliar na confrontação com os dados da videogravação e um precioso complemento da mesma, principalmente, no que respeita aos períodos de hiato da videogravação.

Ao nível técnico, tudo correu como pretendido, pois a videogravação decorreu sem incidentes imprevistos e apresentou qualidade suficiente para o fim a

que se destinava, permitindo a fácil identificação de todos os intervenientes e respectivas intervenções.

No que respeita à Metodologia Específica de organização e de tratamento dos dados, ela revelou-se também bastante pertinente, facilitando a percepção dos principais elementos de caracterização do Processo Comunicacional, assegurando a consideração e respeito que a cada uma era devido, e, simultaneamente, permitindo a respectiva simplificação e integração em função das afinidades no âmbito em causa.

## **6.2.2 - Análise da Videogravação da 1ª Reunião**

### **6.2.2.1 - Análise do Processo Comunicacional em Geral**

Passando à análise do Processo Comunicacional propriamente dito, no âmbito da 1ª Reunião, esta revela uma clara, embora desigual, divisão em duas situações distintas:

- Uma situação claramente predominante que engloba as unidades processuais em que o Presidente se assume como interlocutor principal (abrange desde o início da gravação até ao fim do 2º hiato e desde a unidade U até ao termo da reunião);
- Uma outra, secundária, que engloba as unidades em que o vogal A e os assuntos por ele colocados dominam o Processo Comunicacional da reunião (abrange desde o fim do 2º hiato até à unidade U).

O predomínio da primeira situação poderia invocar-se sob diversos aspectos, mas salientam-se apenas os que se consideram mais importantes: a completa

subalternização de toda a segunda situação em relação à primeira<sup>1</sup> e a muito maior diversidade de assuntos abordados no âmbito da primeira situação.

Sem deixar de ter presente o aspecto da predominância antes apontado, passa-se a uma análise individualizada de cada uma das situações identificadas.

#### 6.2.2.2 - Análise da 1ª Situação Comunicacional

Na primeira situação é evidente que a figura central do Processo Comunicacional é o Presidente da reunião, o qual assume o papel de interlocutor principal, ao longo de todo o desenrolar da acção.

A distinção de competências entre o Presidente e os restantes intervenientes é bem marcada e aceite por estes. Não foi detectada qualquer actividade que se possa qualificar como preparação da reunião com vista à possibilidade e facilidade de contribuição dos outros intervenientes ou do aumento da eficácia e garantia da transmissão de informações, embora seja evidente a preparação da transmissão dos assuntos e mesmo a sua definição no que respeita à distribuição dos serviços.

Predomina a transmissão de informações e orientações por parte do Presidente no sentido dos restantes elementos, que assumem uma postura passiva e quase não intervêm. Os papéis de emissor e receptores são bem definidos e aceites de forma natural. No entanto, pelo teor dos assuntos verifica-se que a definição das mensagens não radica no Presidente, sendo externas ao Departamento; constituem excepção as que se referem ao serviço de exames apresentando um cariz técnico-burocrático.

O Processo Comunicacional é, evidentemente, de tipo Tecnocrático e externo ou impessoal e o Presidente desempenha a função de transmissor entre o ex-

---

<sup>1</sup> Inclusive a respectiva existência e o tempo que a ela pode ser consagrado.

terior e o Departamento. É de salientar que, com base nos dados até agora não foi possível diagnosticar se a transmissão será fluente em ambos os sentidos, pois não se constatou que tivessem sido emitidos pareceres, sugestões ou dúvidas em número ou qualidade significativos, por parte dos vogais.

Salienta-se, também, que não foram diagnosticados estímulos em quantidade ou qualidade significativa, quer por parte do Presidente da reunião, quer pelas entidades externas relacionadas com os assuntos abordados na reunião, que tivessem em vista a obtenção de feedback; este, quer respeitante à eficácia do processo (além da possibilidade implícita de esclarecimento de dúvidas durante o desenrolar da reunião), quer à obtenção de pareceres ou contributos que assegurem a possibilidade de participação<sup>1</sup> e o respeito pela individualidade dos intervenientes.

Os Resultados da reunião saldaram-se pela transmissão das informações e orientações veiculadas, com um grau de eficácia e de qualidade não avaliados e portanto incertos<sup>2</sup>.

A análise ao nível das Acções Externas a implementar face à reunião, e além do já referido aspecto do feedback, não se coloca, na medida em que não foram tomadas posições sobre qualquer dos assuntos abordados no âmbito da situação em causa<sup>34</sup>.

Por fim, e pelo mesmo motivo do referido no parágrafo anterior, também não se aplica aqui a análise ao nível da avaliação das Acções Externas.

---

<sup>1</sup> Como foi discutido na parte teórica, esta possibilidade para se tornar efectiva, além de permitir a preparação com antecedência dos assuntos a abordar, deve dar garantias de consideração e de resposta às intervenções efectuadas.

<sup>2</sup> Assume-se como eficácia a quantidade e rigor das informações e qualidade a estabilidade e amplitude dos « alicerces » da compreensão obtida.

<sup>3</sup> O estímulo de preparação da revisão do Regimento Interno do Departamento teria de ser analisado em função da reunião seguinte, pelo que não foi considerado na presente análise.

<sup>4</sup> Os assuntos englobados na segunda situação serão abordados aquando da análise desta.

Do exposto e fundamentado por todos os aspectos referidos, apenas se pode deduzir que, na situação em análise e face dos dados angariados ao nível da videogravação, as probabilidades são, claramente, a favor da existência de um Processo Comunicacional ao qual subjaz uma postura epistémica de tipo Tecnocrática Externa.

É mesmo de salientar, o enquadramento perfeito face ao previsto pelo Modelo Conceptual, o que facilita a sua identificação e contribui para a respectiva validação.

#### 6.2.2.3 - Análise da 2ª Situação Comunicacional

Na outra situação inventariada no âmbito da videogravação da 1ª Reunião, as características do Processo Comunicacional revelaram-se significativamente diferentes.

Ao nível da Preparação da reunião as semelhanças são evidentes entre ambas as situações, pois também nesta nada foi preparado em função de permitir uma participação esclarecida e antecipada por parte dos outros interlocutores; no entanto, o teor dos assuntos desta situação resumem-se à divulgação de materiais e iniciativas já realizadas e à obtenção do resultado de uma votação, aparentemente, sobre uma questão muito simples, o que, também aparentemente, não justificaria uma preparação específica.

À parte dos assuntos de divulgação inicial, quase sem significado no âmbito da situação agora em causa, ao nível da Gestão da Reunião e sem se entrar em conjecturas sobre quais as previsões ou intenções do principal interlocutor<sup>1</sup>, o Vogal A, o facto é que a dinâmica comunicacional foi bastante diversificada, tendo-se

---

<sup>1</sup> Apenas considerado principal por ter sido ele a arcar com a responsabilidade, face à entidade externa, de apresentar os assuntos e reportar o feedback solicitado, actuando como coordenador na situação e acabando por redefinir o seu término em relação ao previsto.

registado três tipos de dinâmica bem diferenciados, contando com a participação activa da generalidade dos intervenientes e baseando-se no debate de ideias e no « esgrimir » de perspectivas e de argumentos.

Entende-se que a coordenação não foi a mais eficaz, pois o debate, por vezes, desviou-se do assunto em análise, não tendo sido realizados os devidos pontos da situação ou sínteses das perspectivas e argumentos apresentados e, principalmente, não tendo sido realizada uma síntese final das várias perspectivas e respectivos argumentos que permitisse operacionalizar a definição de conclusões e a operacionalização de estratégias de avaliação adequadas.

A implementação das estratégias de avaliação e a interpretação dos respectivos resultados poderia facilitar o avançar, fundamentado, do Departamento, na equação da problemática em questão.

Ao nível dos Resultados deverá considerar-se toda a experiência do debate efectuado, assimilação dos argumentos e perspectivas apresentados e a própria experiência de participação de cada um dos intervenientes, ainda que com um grau de eficácia e de qualidade incertos, por não haverem sido realizadas as devidas sínteses e por não se perspectivarem quaisquer operacionalizações ou avaliação.

Como se depreende, não foram previstas acções externas sobre o assunto em causa e, conseqüentemente, a respectiva avaliação.

Embora se possa identificar um emissor assumido e externo ao Departamento, não se pode identificar um receptor assumido ao longo do decurso da situação comunicacional, pelo que não pode ser identificada a postura de tipo Tecnocrático. Aqui a problemática coloca-se na postura do pretense receptor, o Departamento, que, ao não reconhecer legitimidade ao Processo Comunicacional proposto pelo emissor, não corresponde ao que lhe é solicitado. Voltaremos a esta pro-



blemática um pouco após a análise ao Processo Comunicacional decorrente no seio do Departamento sobre o assunto em causa.

Uma vez que não foi realizada qualquer votação, também não se poderá identificar a postura Democrática como subjacente ao Processo Comunicacional na situação considerada, mas também, não tendo sido, claramente, definidas e fundamentadas as perspectivas em função de especificidades individuais, não se poderá identificar a postura Fenomenológica.

Resumindo a situação redundou numa postura epistemicamente indefinida por não haver sido concluída, afigurando-se como potencialmente legítima, tanto a postura Democrática como a Fenomenológica consoante o modo como fosse concluído o Processo. A postura Relacional, embora não possa ser excluída, não apresenta, durante todo o decorrer da situação, fundamentos que a justifiquem como uma forte possibilidade.

A esta situação não será alheio o carácter externo e facultativo do assunto em causa, bem como a inexistência de superioridade hierárquica quer da instituição por ele responsável em relação ao Departamento Curricular, quer do seu promotor no seio do Departamento.

Nesta situação, entende-se ser também pertinente a análise, já antes enuncada, ao nível da postura epistémica assumida pela Instituição externa no Processo Comunicacional proposto ao Departamento.

Por parte da instituição externa nada é imposto, no entanto, tenta-se recolher um, pretendo, mero dado estatístico, sem se fornecer qualquer explicação ou justificação, estipulando o processo da sua obtenção (votação), sem se explicitar a possibilidade de consideração ou solicitar qualquer fundamentação; também não dá garantias ou assegura uma resposta.

Neste caso, se o Departamento tivesse assumido na acção o mero cumprimento do solicitado, a postura subjacente ao Processo Comunicacional seria de tipo Tecnocrático, embora, ao nível do seu Processo Comunicacional interno fosse de tipo Democrático. Uma vez que assim não sucedeu, o Departamento assumiu um não reconhecimento da necessidade ou utilidade do Processo Comunicacional com a instituição em causa, a respeito do assunto em apreço, nos moldes em era proposto, pelo que este não se processou<sup>1</sup> enquanto tal.

#### 6.2.2.4 - Síntese da Discussão da 1ª Reunião

Em resumo da análise apresentada torna-se evidente o predomínio inequívoco e avassalador da postura Tecnocrática Externa, durante o decorrer do Processo Comunicacional.

Foi também possível identificar a postura Tecnocrática Interna na definição e distribuição do serviço de exames, ainda que justificada por critérios de ordem técnico-burocrática.

Embora grande parte dos assuntos pudessem ser considerados inertes pela maioria dos intervenientes, tal não pode ser assumido como um dado tácito para todos os assuntos e todos os intervenientes, daí que a postura Tecnocrática não pode ser considerada a mais adequada para a situação em causa.

---

<sup>1</sup> O vogal A, na qualidade de mandatado pela instituição, poderá transmitir a sua versão pessoal sobre a reacção e argumentos apresentados por alguns outros vogais, a respeito do assunto em causa, mas não foi definida qualquer posição ou resposta por parte do Departamento.

### 6.1.3 - Análise da Videogravação da 2ª Reunião

#### 6.2.3.1 - Análise do Processo Comunicacional em Geral

Analisando a videogravação desta reunião, as variações de dinâmica comunicacional vão-se repetindo, de forma consistente, ao longo do decurso da mesma, não permitindo a identificação explícita de diferentes situações comunicacionais de abrangência demarcada.

Pelo contrário, analisando a globalidade do Processo Comunicacional implementado sobressai uma grande homogeneidade global ao longo de todo o decurso da reunião, o que define uma única situação comunicacional<sup>1</sup>. Esta singularidade não deve ser confundida com uniformidade, pois constata-se uma alternância frequente entre transmissão de mensagens pelo Presidente e respectiva recepção pelos vogais, com a apresentação de comentários, esclarecimentos e explicações sobre os assuntos que vão sendo abordados e com origens diversas, embora com origem predominante no Presidente.

Ao nível dos assuntos, salienta-se a ausência do assunto polémico que esteve presente na 1ª reunião e que nesta não se aplica, também não permitindo a comparação entre ambas, quanto a ele.

Nesta reunião, o Processo Comunicacional revestiu-se de uma, aparente e muito significativa, diferença em relação ao da reunião anteriormente analisada. No entanto, uma análise mais cuidada revela que as diferenças se resumem à componente da Gestão da Reunião, aspecto em que se irá concentrar a presente análise.

---

<sup>1</sup> Esta homogeneidade mantém-se mesmo durante o pequeno período de tempo durante o qual o vogal A assume a função de coordenador do Processo Comunicacional, e durante o período de análise das matrizes.

Assim, em relação às restantes componentes do Processo Comunicacional, como Preparação, Resultados, Acções Externas e respectiva Avaliação, não foi possível evidenciar diferenças significativas entre os Processos Comunicacionais das duas reuniões em análise, o que condiciona, à partida, a possibilidade de diferenciação as posturas a eles subjacentes nos dois casos.

Analisando, especificamente, a componente de Gestão da Reunião verifica-se a alternância de situações de transmissão de mensagens, em que o emissor e o receptor estão bem definidos e aceitam a respectiva função, a origem das mensagens é externa ao Departamento e são apresentados fracos estímulos à participação dos vogais; com situações de debate entre os vários interlocutores.

Estas situações de debate permitem a colocação de dúvidas, apresentação de esclarecimentos, apresentação de opiniões e de críticas e por vezes de argumentos e perspectivas, ainda que estes últimos sejam apresentados sem possibilidade de preparação prévia e sem que se definam acções de síntese das fundamentações ou de operacionalização de estratégias de avaliação que permitissem contribuir para as respectivas validações.

Face ao exposto, poderá invocar-se a possibilidade de uma maior eficácia e qualidade desta situação comunicacional em relação à que foi caracterizada em primeiro lugar, aquando da análise da reunião anterior; no entanto, tal apenas se refere à transmissão das informações no seio do Departamento e sem que possam ser apresentadas quaisquer garantias, pois não foram realizadas avaliações, absolutas ou comparativas no âmbito da investigação.

### 6.2.3.2 - Síntese da Discussão da 2ª Reunião

Conjugando os dados das várias componentes do Processo Comunicacional, não subsistem dúvidas quanto à categorização da postura epistémica a ele subjacente como de tipo Tecnocrática Externa, pois as diferenças que se manifestam a nível da componente de Gestão não permitem ultrapassar a falta da adequada possibilidade de participação dos outros intervenientes, através da possibilidade de uma adequada preparação da reunião e não tem consequências explícitas externas ou futuras, ao nível da obtenção de resultados, do desenvolvimento de acções ou da implementação de estratégias de avaliação e respectiva análise.

No entanto, não deverá ser de menosprezar uma potencialmente maior eficácia e qualidade dos resultados internos do Processo Comunicacional no seio do Departamento, pelo maior grau de participação conseguido durante o decorrer da reunião<sup>1</sup>.

### 6.2.4 - Síntese Comparativa das Análises das Videograções

Conforme havia sido previsto, verificou-se uma muito significativa coincidência de assuntos abordados nas duas reuniões, apesar de também serem detectados alguns assuntos diferenciados. Tal coincidência contribui para a validação das comparações que foi possível estabelecer sobre o Processo Comunicacional decorrido nas duas reuniões videogravadas.

A análise das videograções das reuniões revelou que em ambas se verificou o predomínio inequívoco da postura Tecnocrática Externa, embora se tenham registado algumas características específicas algo diferenciadas entre ambas.

---

<sup>1</sup> Como foi antes referido este aspecto não foi provado no presente estudo, embora seja bem conhecido da investigação pedagógica geral.

# **ANEXOS**

**ANEXO A :**

**ESTUDO PRÉVIO**

## ANEXO A:

# ESTUDO PRÉVIO

### A.1 - INTRODUÇÃO

O estudo prévio que, após redução e síntese, constitui o presente anexo, foi desenvolvido no âmbito de um trabalho para avaliação de uma disciplina curricular, integrante do curso de Mestrado em que a presente dissertação se integra.

Este trabalho foi, desde o início, elaborado com a pretensão de constituir uma primeira aproximação à investigação em Ciências Sociais, mas também, no sentido de constituir um suporte teórico, prático e experiencial, de partida para a investigação visada no âmbito da dissertação final.

Como é referido na introdução da dissertação, o tema do Processo Comunicacional já nos é caro desde há algum tempo, tendo, inclusivamente, constituído o principal objectivo directo da inscrição no presente Curso de Mestrado; no entanto, foi face à perspectiva da pertinência que o presente estudo piloto revelou, que se optou pela sua inclusão, a título de súmula dos aspectos mais pertinentes, na dissertação elaborada.

O estudo piloto foi realizado a fim de promover a validação dos questionários, os quais foram, por sua vez, elaborados no sentido de contribuírem para o diagnóstico do Processo Comunicacional vigente numa reunião de Departamento Curricular, de uma escola do ensino secundário.



Os questionários estão divididos em duas versões: Presidente e Vogal; e pretendem, no seu conjunto e na medida do possível, proporcionar:

- uma caracterização, completa, exaustiva e intersubjectiva das características das diferentes componentes em que foi, para efeitos do estudo, estruturado o desenvolvimento de uma reunião de Departamento;
- a inventariação das opiniões dos diversos intervenientes e respectivas fundamentações, sobre como se deveria ter processado a gestão da reunião em causa;
- a medida dos conhecimentos das acções externas ao Departamento possuídos pelos intervenientes na reunião;
- a definição das posturas epistémicas assumidas por cada interveniente no que respeita à função de coordenação e à consideração, devida aos Departamentos Curriculares, no âmbito da respectiva participação na gestão geral da escola.

A partir dos dados proporcionados pela aplicação dos questionários, pretende-se obter pistas de caracterização do Processo Comunicacional ao nível dos aspectos da coordenação processual da comunicação, de âmbito profissional; pretende-se conhecer a postura epistémica adoptada pelos vários intervenientes, face às orientações externas, às orientações definidas pelo presidente e às orientações emanadas dos restantes intervenientes na reunião; pretende-se conhecer-se a postura epistémica que cada um dos intervenientes, incluindo o presidente, considera que teria sido a mais adequada à situação concreta da reunião decorrida; e, com base nas duas últimas questões, realizar uma aproximação às grandes linhas da

postura teórica genérica assumida por cada interveniente, no âmbito da coordenação departamental e da gestão geral da escola.

Os dados passíveis de fornecer pistas sobre quais os intervenientes especificamente envolvidos no presente estudo ficaram, propositadamente, indefinidos na apresentação do trabalho, por forma a assegurar o respectivo anonimato.

Após a descrição das técnicas e materiais utilizados (no 2.º subcapítulo do presente anexo), segue-se a descrição, o mais exaustiva e rigorosa possível (Patton, 1980/90), dos procedimentos realizados, das observações efectuadas e das respectivas interpretações (3.º subcapítulo).

Mais à frente, já no 4.º subcapítulo, serão descritos os principais aspectos considerados na interpretação das respostas aos questionários, os dados obtidos e as respectivas interpretações, para que, por fim, todo o conjunto de deficiências e insuficiências diagnosticadas possam ser operacionalizadas na reformulação dos questionários e conseqüente produção de uma nova e melhorada versão<sup>1</sup>.

Na discussão e conclusões (5º subcapítulo) faz-se um balanço global do estudo piloto desenvolvido.

À numeração das páginas acrescentou-se a letra A como especificação do Anexo onde o estudo se encontra inserido.

## A.2 - O ESTUDO PILOTO

A aplicação dos questionários teve lugar numa Escola conhecida do investigador: por questão de funcionalidade; por se admitir que tal não iria interferir

---

<sup>1</sup> No anexo A.A poderá consultar-se um exemplar de cada um dos materiais utilizados no estudo piloto e, no anexo B, exemplares dos materiais utilizados no estudo exploratório subsequente, os equivalentes aos do anexo A enquanto resultantes da respectiva reformulação, efectuada com base nos resultados e reflexão proporcionados pelo o estudo piloto.

de forma relevante na situação de estudo piloto em causa; e com vista a assegurar, à partida, um clima de informalidade e confiança desejável, que também se pretendeu criar no estudo exploratório posteriormente desenvolvido (Fontana & Frei, 1998; Patton, 1980/90).

A escola onde decorreu o estudo piloto está situada na mesma região da escola visada para a realização do estudo exploratório e não apresenta diferenças significativas em relação às dimensões e massa populacional que envolve, ao tipo de ambiente de origem dos discentes (predominantemente urbano) que serve, às características do corpo docente, ao modelo de gestão e administração, ao nível etário e áreas de ensino que proporciona aos seus alunos do ensino secundário.

O grupo docente alvo do estudo piloto preenche todos os requisitos previstos para os grupos a seleccionar no âmbito da investigação, nomeadamente quanto ao número de elementos que integra (superior a oito<sup>1</sup>), ao carácter voluntário da participação e à conveniência da realização da reunião de Departamento, embora as reuniões possam diferir quanto aos assuntos abordados e ao modo como foram perspectivados aos vários níveis da gestão da escola.

Uma vez assegurados tais requisitos considerou-se dispensável a apresentação das descrições, quer genérica quer específica, das características da escola e do respectivo corpo docente, até por reforço de garantia do anonimato.

Na aplicação dos questionários piloto foram ensaiados apenas parte dos cuidados previstos para o estudo exploratório propriamente dito, uma vez que nem todos se aplicavam; em contrapartida, foram observadas com o máximo rigor e exaustividade as reacções manifestadas pelos intervenientes, com o propósito de reunir o máximo de dados, tanto qualitativos quanto quantitativos possível.

---

<sup>1</sup> Por uma questão de representatividade das diversas opiniões assumiu-se o valor oito como número mínimo de elementos do Departamento/Departamento a estudar.

Tal procedimento justifica-se pelo objectivo de reformulação fundamentada dos questionários para a produção duma versão final o mais completa, adequada e clara possível; e o angariar da máxima experiência de “campo” e de análise e interpretação de dados no âmbito deste tipo de estudos (principais objectivos do estudo piloto).

### A.3 - MÉTODO E MATERIAL

#### A.3.1 - Contextualização Inicial.

O questionário foi precedido por uma folha de apresentação do projecto de investigação, a qual deverá ser entregue antes da recolha de dados, quer ao Presidente da Comissão Executiva do estabelecimento de ensino, quer a cada presidente das reuniões alvo, neste último caso, também se destinando a dar conhecimento aos restantes intervenientes na reunião (por exemplo, através da respectiva afixação na sala de Departamento).

A referida folha de apresentação do projecto tem como objectivos gerais: a sensibilização dos potenciais intervenientes para a colaboração solicitada, o esclarecimento dos mesmos sobre as principais características do projecto, a caracterização da natureza da colaboração solicitada e a afirmação das garantias e reconhecimento devidos; por forma a minimizar eventuais dúvidas, receios ou constrangimentos.

Passando para a abordagem dos questionários propriamente ditos, as Questões são precedidas de uma pequena contextualização e da definição de algumas instruções genéricas, que se destinam a minimizar a variedade de interpretações e a promover a adequação da forma das respostas ao que foi previsto.

A análise específica das questões que, em seguida, é apresentada exaustivamente, define cinco grupos de questões: as Questões 1 a 6, de caracterização genérica dos intervenientes; as Questões 7 a 10, incidindo sobre os aspectos de preparação da reunião; as Questões 11 a 15, incidindo sobre o decurso e resultados da reunião; a Questão 16, sobre as acções externas relacionadas com a reunião; e, por fim, as Questões 17 e 18, sobre a postura teórica genérica de cada interlocutor no Processo Comunicacional ao nível do Departamento e ao nível deste na escola em geral.

### **A.3.2 - Caracterização dos Intervenientes: Questões 1 a 6.**

Com as Questões 1 a 6, pretende realizar-se uma caracterização sumária dos intervenientes na reunião, mas também identificar as variáveis que, mais significativamente, poderão influenciar as opções seleccionadas nas outras partes do questionário, nomeadamente, nas partes das questões que se referem ao como devia ter decorrido a reunião, na perspectiva de cada interlocutor.

Isso significa que, será considerada a possibilidade de alguma das variáveis das seis primeiras questões, cujo número e teor das respostas permita a definição de grupos bem diferenciados, exercer influência significativa na selecção das opções apresentadas, em parte ou na totalidade das restantes questões. Dito de outro modo: caso seja possível constituir dois ou mais grupos de características gerais bem diferenciadas, com um número de casos igual ou superior a seis, em relação a alguma das variáveis consideradas nas Questões 1 a 6, proceder-se-á à comparação entre as opções de cada um desses grupos nas outras questões dos questionários, por forma a verificar a existência de diferenças de resposta consistentes que possam ser atribuídas à variável em causa.

### A.3.3 - Preparação da reunião: Questões 7 a 10.

As Questões 7 a 10 pretendem averiguar em que medida, quer o Presidente da reunião pode dispor de tempo e apoios suficientes para uma adequada preparação da reunião; se os usou e como os usou; mas, também, em função da autonomia que lhe foi possibilitada, se o Presidente concedeu o tempo e os apoios suficientes a uma adequada preparação da reunião por parte dos outros intervenientes, se estes os usaram e como.

Tinha-se a intenção de vir a proceder às confirmações possíveis de todos estes aspectos, através da solicitação da possibilidade de consulta dos comprovativos e de entrevista aos Órgãos de Gestão e Administração da Escola, mas apenas no âmbito do estudo exploratório propriamente dito.

Entende-se que a questão considerada mais importante, a Questão 9, não deverá ser mais explícita e exhaustiva, para não induzir o questionado a atribuir mais importância ao aspecto da preparação da reunião do que aquele que, antes da aplicação dos questionários, lhe conferira. (Faz-se notar que os aspectos da preparação da reunião só indirectamente podem ser diagnosticados, através dos respectivos reflexos na reunião, pelo que, poderiam ser algo enviesados, caso os questionários deixassem transparecer opções, orientações ou juízos.)

Em contrapartida, apresentam-se alguns estímulos que visam motivar os questionados, já sensibilizados para a importância da preparação do Processo Comunicacional das reuniões, a fornecer respostas completas e exhaustivas. Consideram-se como tais estímulos: as indicações do texto introdutório, onde se faz referência à importância de respostas completas; a consagração de um significativo espaço de resposta para algumas questões específicas; e a referência à disponibilidade

de um espaço final, passível de uso para completamento das respostas, para justificações, *etc.*

Apenas no âmbito do estudo exploratório, mas existe a intenção de solicitar a possibilidade de consulta ou cópia dos comprovativos das acções de preparação da reunião e comparar as respostas dos questionários entre si e com a da videogravação da reunião para diagnosticar e caracterizar as acções de preparação da reunião que tiveram efectivamente lugar.

#### **A.3.4 - Gestão da Reunião: Questões 11 a 15.**

Ao longo das Questões 11 a 15 são apresentadas opções qualitativamente diferenciadas, que pretendem categorizar as principais atitudes relacionais no Processo Comunicacional, e que diferem entre si em função do tipo de postura epistémica que cada interlocutor pode assumir no contexto institucional da reunião de Departamento. Os aspectos relacionais considerados são a relação com a autoridade, o respeito pela individualidade de cada um dos intervenientes e a relação com o conhecimento profissional próprio e alheio (ver a fundamentação teórica no subcapítulo 2.1 do texto principal).

Pretende-se, com estas questões, categorizar a postura epistémica predominante na reunião decorrida, mas também a postura que é considerada, pelos vários intervenientes, como a que deveria ter sido predominante na reunião considerada.

Para tal categorização será utilizado como suporte epistémico o diagrama triangular da relação indivíduo/ instituição apresentado no referido subcapítulo.

Por fim, no caso da predominância da postura Tecnocrática (ver diagrama antes referido), também se procura distinguir se o «enraizamento» do pólo da autoridade se situa no sujeito ou cargo de Presidente da reunião ou na figura abstracta do Órgão de Gestão ou da Instituição<sup>1</sup>, posturas designadas, respectivamente, de Tecnocrática Externa e Tecnocrática Interna.

Neste contexto, são propostos cinco enunciados diferentes nas alíneas a) a e), os quais visam conduzir à explicitação das diferentes posturas epistémicas caracterizadas no subcapítulo 2.1, deixando aberta a possibilidade de indicação de outras, ou novas formulações das mesmas, na alínea aberta f) (Quadro A1).

**Quadro A1<sup>2</sup> - Distribuição das diferentes posturas epistémicas pelas alíneas de cada questão.**

Área	Designação da postura	Questões								
		11	12	13	14	15	16	17	18	
A	Tecnocrática externa	d	d	a	e	b	e	a	c	
A	Tecnocrática interna	a	e	d	a	a	e	e	e	
B	Democrática	e	a	c	d	c	a, b	b	b	
C	Fenomenológica	c	b	b	c	e	a, d	c	d	
D	Relacional	b	c	e	b	d	a, c, f	d	a	

**Nota:** As diferentes posturas epistémicas surgem atribuídas às alíneas de cada pergunta de modo irregular, por forma a dissuadir a selecção das respostas sem a descodificação da mensagem de cada alínea.

<sup>1</sup> Apenas se procurou distinguir o enraizamento do pólo da autoridade entre externo e interno ao Departamento por se entender ter relevância para a respectiva percepção de autonomia; não se considerando, para o efeito, serem relevantes outras diferenças de enraizamento do pólo da autoridade, motivo por que não foram consideradas.

<sup>2</sup> Ver a reformulação do presente Quadro 1 no Quadro 2, (p. 38), devida às alterações consideradas pertinentes, no âmbito do estudo piloto realizado.



Como foi referido, é neste grupo de questões que se inicia o confronto entre a categorização do Processo Comunicacional decorrido na reunião e a categorização que cada interveniente considera que, na situação dada, o Processo Comunicacional devia ter assumido.

#### **A.3.5 - Acções Externas à Reunião: Questão 16.**

O grupo singular da Questão 16, embora afim do grupo anterior, e com uma forma bastante semelhante, apresenta duas especificidades que lhe são próprias: solicitar uma resposta múltipla, pois devem ser seleccionadas as várias opções conhecidas do inquirido por forma a elaborar a resposta; referir-se às acções externas à reunião, posteriores ao Processo Comunicacional, mas, ainda assim, com ele relacionadas.

De modo diferente do previsto no grupo de questões anteriores, com esta questão não se pretendeu a categorização directa do Processo Comunicacional real/ ideal considerado no âmbito das posturas antes referidas, por parte de cada um dos intervenientes, como pode ser constatado no Quadro anterior. Pretende-se antes, que seja o investigador a categorizar o referido processo, na perspectiva de cada interveniente, e com base nas acções que cada um considerar que são/ deviam ser, sistematicamente adoptadas no que respeita à gestão dos resultados de cada reunião.

Tanto ao nível do objectivo genérico como da exaustividade solicitada, esta questão assemelha-se mais à Questão 9, dos questionários em análise, do que às questões do grupo anterior; Questões 11 a 15.

A diferença de formato entre a Questão 16 e a Questão 9 deve-se ao facto de o seu conteúdo, já não incidir sobre as competências pessoais ou profissionais

dos inquiridos, o que viabiliza uma forma mais explícita e funcional de apresentação sem que isso acarrete um aumento do risco de falta de veracidade.

Este último comentário está relacionado com o que já se havia referido para a Questão 9, pois, à semelhança desta, também a Questão 16 se refere a aspectos não passíveis de controlo directo através da videogravação.

A participação e responsabilidade do Departamento na gestão das acções externas que afectam as respectivas decisões poderá revelar-se como controlado pela actuação autoritária dos Órgãos de Gestão Geral da escola e respectiva aceitação por parte do Departamento Curricular ou resultar da não assunção, por parte deste, da referida competência no Processo Comunicacional que mantém com a Gestão Geral da escola, não se assumindo nele como um verdadeiro interlocutor e apenas como receptor.

Um outro aspecto a considerar na análise desta questão, refere-se à ausência de uma opção que reflecta a acção de avaliação, das opções de Gestão que vão sendo tomadas.

Este aspecto, apesar de ser considerado muito importante para a caracterização da postura Relacional, no âmbito do Processo Comunicacional, foi propositadamente omissa, por forma a que possa ser autonomamente identificado, e referido no âmbito da opção g) (ou em outro local), constituindo (quando tal se verifique) um precioso indicador da percepção da referida postura.

Ainda no âmbito das acções externas, uma vez que a função de Presidente da Reunião passou a ser tão subalterna da Comissão Executiva como a de qualquer outro interveniente, deixam de ter significado as especificações da categoria Tecnocrática em Externa ou Interna. Já não pode ser considerada a distinção em três níveis hierárquicos mas apenas em dois.

Para concluir a análise da Questão 16, à semelhança do que foi referido para a Questão 9, e, também, pela razão então apresentada, da impossibilidade de triangulação das respostas com o conteúdo da videogravação, procurou-se a confirmação dos resultados obtidos na Questão (apenas ao nível do estudo exploratório), através de entrevista com o Órgão de Gestão; da comparação das respostas dos vários intervenientes do mesmo Departamento e entre os intervenientes de Departamentos diferentes; e, também, através da solicitação aos Órgãos de gestão competentes, dos comprovativos das acções realizadas, quer em relação a reuniões anteriormente decorridas, quer em relação à próprias reuniões alvo.

#### **A.3.6 - Dados Teóricos Genéricos: Questões 17 e 18.**

Na última parte dos questionários, o grupo das Questões 17 e 18, sob um formato parecido ao das Questões 11 a 16, visa a autocategorização do inquirido, em termos teóricos e genéricos, quanto à postura epistémica que assume ao nível da coordenação da reunião e ao nível da consideração Departamento na Gestão Geral da escola (ver Quadro A1, p. 10).

Com estas duas questões, pretende obter-se um termo de comparação da postura genérica nelas assumida, com a da postura específica da reunião; expressa nas partes das respostas do tipo «devia ser ...» das Questões 11 a 16.

Com isso, pretende-se possibilitar a verificação de uma potencial influência da postura teórica genérica de cada interveniente, na percepção que faz das características do Processo Comunicacional da reunião alvo.

Por se tratarem de perspectivas teóricas genéricas, só é possível a triangulação das respostas destas duas questões através das posições assumidas durante a reunião e confirmáveis pela videogravação ou através de entrevista pessoal, neste

caso após ter decorrido algum tempo de distanciamento após a resposta aos questionários.

#### A.4 - DESENHO DO ESTUDO PILOTO

Uma vez na posse da versão provisória dos questionários a aplicar (o qual já havia sido sujeito a um processo de revisão por um reconhecido perito neste assunto e contexto) deu-se início ao respectivo processo de aplicação através da consulta do calendário de reuniões da escola, definido anualmente, onde constam as várias reuniões ordinárias, nomeadamente, as de Conselho Pedagógico e as dos Departamentos Curriculares.

Uma vez que não estava calendarizada nenhuma reunião de Departamento para as próximas duas semanas, mas ser do conhecimento público que havia tido lugar, nessa mesma semana, um Conselho Pedagógico extraordinário e que nem sempre se verifica o cumprimento rigoroso nas datas e número das reuniões calendarizadas, procuraram-se informações sobre a ocorrência de reuniões de Departamento não calendarizadas. Sendo costume, a generalidade das reuniões dos Departamentos passar pela existência de uma convocatória que fica a cargo da telefonista (para que esta a faça assinar por todos os professores que nela constam) foi mantido um contacto regular com as telefonistas da escola afim de se poder tomar conhecimento de qualquer reunião de Departamento que viesse a ocorrer em breve.

Após dois dias de contactos, foi detectada junto das telefonistas a existência de uma reunião de Departamento, a ter lugar em breve, mas da qual ela não tinha posse da convocatória por se encontrar num dos blocos de aulas onde a maior parte dos professores, nela visados, leccionava. Com base nas informações logo ali disponíveis, com base no nome do Departamento, pode aceder-se ao número de

elementos que integrava, ao nome do Coordenador e a qual o Bloco de aulas onde se encontrava a convocatória.

Uma vez que o Departamento em causa reunia as condições previstas para a aplicação dos questionários (teoricamente integrava nove elementos<sup>1</sup>) procedeu-se ao contacto com o funcionário do referido bloco que, por sua vez, nos informou da data e hora oficial da reunião em causa, a qual estava prevista decorrer daí a dois dias úteis.

Ainda nesse dia foi possível o contacto pessoal com o Coordenador do Departamento, ao qual foi, genericamente, apresentado e caracterizado o projecto de investigação e solicitado o pedido de colaboração ao Departamento; a colaboração foi, prontamente, disponibilizada pelo Coordenador em nome de todo o Departamento, foi confirmada a data, a hora oficial e o local onde iria ter lugar a reunião e, também, a indicação de que nas reuniões do Departamento em causa existia o hábito de dois dos participantes, segundo uma ordem estipulada, fazerem determinado agrado aos colegas.

Por se tratar de uma situação de fácil contacto diário na escola, não foi fornecido nem solicitado o contacto pessoal e, por se tratar de um estudo piloto com principal incidência sobre os questionários, não foi fornecido o folheto de apresentação do projecto de investigação (desadequado para a situação específica, e apresentado em A.A.1) ou outra qualquer informação escrita. No entanto, ficou acordado o esclarecimento, por parte do Coordenador, aos restantes colegas no respeitante às características e carácter voluntário de colaboração, bem como a possibilidade de o investigador efectuar uma breve apresentação do projecto, antes

---

<sup>1</sup> A experiência diz-nos que o número de elementos dos Departamentos Curriculares pode variar ao longo do ano e que nem sempre é efectuada a respectiva actualização em todos os locais devidos.

da reunião, a todos os presentes.

Foram obtidas as cópias dos questionários em número superior ao de elementos do Departamento, quer por possibilidade de diferença entre o número de elementos que teoricamente o integrava e o número dos que efectivamente o constituíam quer para prevenir a possibilidade de engano no preenchimento dos questionários.

Na data prevista para a reunião, uns minutos antes da hora marcada, o investigador dirigiu-se ao local previsto, onde já se encontravam dois dos participantes. Afigurou-se necessário um esclarecimento inicial sumário para quebrar a tensão gerada pela surpresa e, aparente, irregularidade da potencial presença/ participação de um “estranho” na reunião, uma vez que o Coordenador não havia informado nenhum dos presentes sobre os aspectos antes acordados com o investigador.

O esclarecimento sumário consistiu na declaração de que o investigador não iria participar ou sequer estar presente na reunião, apenas estava a efectuar um estudo piloto sobre os questionários a aplicar num trabalho de investigação a desenvolver posteriormente; questionários esses que, após a reunião, iria solicitar o preenchimento por parte dos elementos do Departamento que assim o entendessem.

Este esclarecimento foi sendo repetido à medida que mais elementos chegavam, complementado por uma participação, discreta mas não furtiva, nas conversas informais que foram tendo lugar durante os, aproximadamente, dez minutos que mediaram até que o Coordenador chegasse e que todos se preparassem para o início da reunião.

Pode assumir-se que o esclarecimento inicialmente prestado foi suficiente, pois não mais se voltou a abordar o motivo da presença do investigador ou do teor

do respectivo trabalho, durante o período de espera; e, como referido, foram-se gerando conversas informais diversificadas.

Deu-se início aos preparativos para a efectivação do agrado previsto, para o qual o investigador também vinha disposto a colaborar, com a disponibilização de um pequeno complemento; por sua vez, também os respectivos promotores insistiram no sentido da participação do investigador no agrado que haviam preparado.

Nesta situação, actuou-se de acordo com uma prática já conhecida por vários dos elementos integrantes da reunião em causa, e que prontamente informaram os colegas desse facto, aliviando alguma perplexidade gerada pela iniciativa do investigador, por da parte dos elementos do Departamento que a desconheciam.

Face ao contexto, considera-se que esta iniciativa não pode ser enquadrada no “*uso de incentivos*” referido por Cohen & Manion (1989/90) a respeito dos questionários postais, embora tenha contribuído para uma maior integração no grupo dos presentes. No entanto, já então era nossa intenção o uso da referida estratégia, ainda que de forma discreta e parcimoniosa, no estudo exploratório previsto.

Imediatamente antes da reunião propriamente dita ter início, o investigador solicitou a palavra e apresentou, de forma sumária e genérica, o projecto em causa, explicitou as garantias e combinou com os presentes a estratégia de aplicação e recolha dos questionários. É de notar que, de um total dos onze elementos efectivamente previstos comparecer na reunião, três ainda nela não se encontravam, mas como muito em breve deveriam chegar, a reunião iria ter início sem a sua comparência.

A título de concretização, informamos que intervenção realizada consistiu na abordagem dos seguintes aspectos:

- O projecto visa a caracterização do Processo Comunicacional subjacente a uma reunião de Departamento, portanto é completamente alheio aos conteúdos específicos nela abordados e apenas se interessa sobre o modo como a mesma decorre.
- No caso concreto da situação da reunião agora em causa, o objectivo é testar os próprios questionários, afim de diagnosticar as respectivas deficiências ou insuficiências, a ultrapassar no âmbito da sua posterior revisão.
- Todas as informações que venham a ser disponibilizadas, além de serem fornecidas de livre e espontânea vontade por cada um dos participantes, serão anónimas e consideradas confidenciais, assegurando que não poderão vir a ser utilizadas em prejuízo directo ou indirecto de alguém.
- Sob proposta do investigador, ficou acordado que este iria aguardar pelo término da reunião num local próximo ao da realização da mesma (mas sem qualquer acesso ao que nela se passava), altura em que um dos participantes o informaria da possibilidade de vir distribuir os questionários para que se procedesse ao respectivo preenchimento.

No fim da reunião, como havia sido combinado, o investigador voltou ao local da mesma, solicitou aos participantes que admitissem que a reunião havia sido videogravada e distribuiu os questionários.

Face à manifesta urgência por parte de alguns elementos em se ausentarem devido ao adiantado da hora e a compromissos pessoais, o investigador entendeu facultar a possibilidade de preenchimento dos questionários em casa e a poste-



rior devolução, se possível no dia seguinte, pessoalmente, durante o seu horário de permanência na Escola, ou através da colocação do dito num local indicado para o efeito, situado na sala de professores.

Uma vez que todos os participantes possuíam caneta, o investigador optou por não disponibilizar as que transportava para o caso de necessidade (e que também deveriam funcionar como incentivo<sup>1</sup>).

Dois dos participantes optaram de imediato pelo preenchimento em casa, um deles invocando conveniência e o outro possibilidade de maior concentração.

Um dos elementos aproveitou as movimentações que resultaram das arrumações dos pertences próprios de cada um dos elementos (devido ao término da reunião) para se ausentar sem esperar pelos questionários, no caso, um dos que não havia estado presente quando foi apresentado o projecto. Os restantes iniciaram o preenchimento apressado do questionário, mas apenas dois concluíram o preenchimento e efectivaram a entrega no momento, ficando os outros de entregar no dia seguinte, conforme combinado. A razão invocada para a entrega posterior foi a necessidade de concentração para a adequada selecção das opções apresentadas.

---

<sup>1</sup> Na situação, uma vez que quase todos estavam ou de caneta na mão ou de bolsa de material de escrita à sua frente, foi considerado que se corria o risco de a distribuição de canetas ser entendida como redundante. No entanto gerou-se alguma dúvida sobre se o questionário deveria ser preenchido a tinta ou poderia sê-lo a grafite. Em face da experiência entende-se que, se integrada no próprio questionário já for incluída a caneta, não deverá ser significativo o risco de redundância e poderá ser gerado o efeito de incentivo pretendido, enquanto, simultaneamente, se esclarece a natureza da “tinta” a usar nos questionários.

## A.5 - RESULTADOS

## A.5.1 = Aplicação do Questionário.

No tempo em que decorreu a tentativa de preenchimento dos questionários, foram apresentadas algumas dúvidas e interpretações divergentes que, em seguida se discriminam e, à frente das quais (após o símbolo →), se indicam as alterações por elas motivadas:

- Nas questões 2, 9, 10.1 e 10.2, surgiu a interpretação não prevista de que se devia riscar o que não interessa, justificada por na instrução inicial o quadrado apresentado estar em branco → colocou-se uma letra traçada no fundo do quadrado das instruções;
- Na questão 5, não foi para todos evidente a instrução de «grau máximo» → reforçou-se essa indicação e as outras equivalentes.
- Na questão 6, verificou-se que a generalidade não deveria responder por faltar a opção “não” → foi acrescentada a referida opção do tipo “ f) Não possui formação especializada em qualquer das áreas antes indicadas.”
- Na questão 7, nem todos perceberam o significado de «conteúdo formal» → trocou-se pela expressão “**assuntos a abordar**”
- Também a questão 7, nem todos perceberam o sentido específico de d) → passa a ter a seguinte redacção: “7.4- A Ordem de Trabalhos incidu sobre: *todos*  /  *apenas parte* dos assuntos”.
- Na questão 8, houve uma divergência de interpretação sobre qual a resposta adequada ao caso, uma vez estar estipulado no Departamento que a reunião do respectivo conselho deverá ter lugar na

terça-feira seguinte à reunião do Conselho Pedagógico. Acresce aqui afirmar que o Conselho Pedagógico anterior foi extraordinário, que apenas aos Coordenadores é assegurada a informação da realização de Conselhos Pedagógicos e que, nem sempre tem havido reunião do Departamento em causa após os Conselhos Pedagógicos (neste caso concreto, já haviam decorrido três Conselhos Pedagógicos entre esta e a última reunião).

- As instruções das Questões 11 a 15 também levantaram ligeiras dúvidas iniciais o que conduziu a ligeiras alterações.

O tempo despendido no preenchimento, pelos dois elementos que entregaram os questionários na altura, não chegou a dez minutos, segundo os outros elementos, em casa o preenchimento demorou entre quinze a vinte minutos.

A taxa de retorno de  $\cong 64\%$  não pode ser considerada elevada, face à situação de contacto directo com o investigador, no entanto, tendo em conta o adiamento da hora e o facto de ter sido facultada, à maioria, a possibilidade de entrega posterior, também não deverá ser considerada baixa. Os factores que se afiguram como principais responsáveis para a diminuição a taxa de retorno efectiva, face ao potencial de retorno, foram:

- o facto de se ter feito questão de salientar a completa liberdade de cada indivíduo sobre a respectiva participação na investigação proposta;
- o ter sido facultada a entrega dos questionários em data posterior à da sua distribuição;
- o facto de poderem sempre subsistir dúvidas sobre a eficácia do processo de anonimato.

Estas medidas foram perspectivadas no âmbito do Processo Comunicacional respeitador e no sentido de não acarretar qualquer pressão sobre os intervenientes, embora fosse verificada a existência e também promovidas acções com o intuito de recordar os intervenientes da possibilidade de entrega posterior do questionário<sup>1</sup>.

Antes de se avançar com a análise dos dados, convém lembrar que o verdadeiro objectivo da mesma, no âmbito do estudo piloto dos questionários, é identificar as deficiências e insuficiências que este apresenta, por forma a que, durante a respectiva aplicação, no âmbito da investigação propriamente dita, as referidas deficiências e insuficiências possam ter sido minimizadas ou colmatadas.

#### **A.5.2 - Caracterização geral dos intervenientes. Questões 1 a 6.**

Com base na análise directa dos Dados Brutos do questionário, foi sintetizado o respectivo conteúdo, com vista a facilitar a compreensão, da qual resultou o Quadro A2, do presente anexo<sup>2</sup>.

Não se registaram problemas significativos na resposta às questões deste grupo; no entanto, foi resolvido melhorar o aspecto estético e funcional de que se revestia, através da deslocação dos dados de identificação da reunião para junto das outras questões de dados gerais, o que irá interferir na numeração das questões seguintes.

---

<sup>1</sup> Não foi exercida qualquer pressão posterior à reunião para obtenção dos questionários, pois foi considerado que a intensificação do contacto pessoal após a reunião, através de uma maior presença nos locais de passagem e na sala de professores, e os reforços implícitos exercidos quer pela entrega dos questionários por parte dos colegas que o fizeram, quer pelos próprios lembretes que os colegas dirigiram uns aos outros, constituíram alertas suficientes.

<sup>2</sup> Para ver os Dados Brutos consulte o Quadro A.A.4.1, na página A.A.4- 1)

**Quadro A2: Síntese da caracterização dos intervenientes: Questões 1 a 6.**

GRUPOS (VOGAIS)	1 - Idade <sup>1</sup>	2 - Sexo	3 - Tempo de serviço <sup>1</sup>	4 - Grupo disciplinar	5 - Habilitações académicas	6 - Formação especializada
Presidente	35	F	11	A	Licenc. A	não
A: 3 elem.	33 - 43	Misto	10 - 12	A	Licenciat. A	não
B: 3 elem.	+ de 53	Misto	29 - 32	A	Licenciat. A	não

Notas: <sup>1</sup> Em anos.

Ao nível da simulação de uma análise de conteúdo caso o número de vogais o justificasse, seria de propor a definição de dois grupos de sujeitos quanto às características gerais dos intervenientes: O grupo A, com três elementos, idades entre os 33 e os 43 anos e tempo de serviço entre 10 e 12 anos; O grupo B, também com três elementos, idades superiores a 53 anos e tempo de serviço entre 29 e 32 anos, portanto, com cerca do triplo dos anos de serviço dos sujeitos do Departamento A.

Quanto a estes dois grupos de vogais, caso envolvessem um número estatisticamente significativo de elementos, poderiam tentar detectar-se relações entre as respostas dadas por cada um em relação às respostas dadas pelo outro em cada grupo de questões.

### **A.5.3 - Preparação da reunião: Questões 7 a 10.**

Ao nível das respostas obtidas, também não se registaram dificuldades neste grupo de questões, quer quanto ao discernimento do objectivo visado quer quanto ao tipo de resposta pedida em cada questão.

Como referências são de salientar, que um dos vogais não procedeu à categorização da explicitação da Ordem de Trabalhos, Questão 7c) e que três dos

seis vogais não responderam às Questões 7d), 10.1 e 10.2 (ver síntese no Quadro A3 e Dados Brutos no Quadro A.A.4.2, p. A.A.4- 2, do presente anexo).

Começando pela interpretação do caso da não resposta à Questão 7c), não só não temos fundamentação suficiente para invocar a necessidade da sua reformulação como também não nos ocorre outra redacção que garanta apresentar maior clareza, pelo que não será alterada. Para a Questão 7d), no sentido de tentar minimizar as possibilidades de ocorrência de dificuldade de interpretação ou de clareza, propõem-se as alterações já referidas no âmbito da nova redacção proposta.

**Quadro A3: Síntese dos dados de Preparação da Reunião: Questões 7 a 10.**

GRUPOS (Vogais)	7- Conhecimento prévio do conteúdo	7a) Antecedência das informações <sup>1</sup>	7b) Forma das informações	7c) Abordagem dos assuntos	7d) Incidência nos assuntos
Presidente	-----	7.1- 4 d	7.2 <sup>2</sup> - oral	7.3 <sup>3</sup> - a	-----
A: 3 elem.	sim	2 dias	escrito	lista	generalidade
B: 3 elem.	sim	1 dia	escrito	lista	generalidade

(continuação do Quadro A3)

GRUPOS (Vogais)	8- Participação na marcação	9- Preparação da reunião	10.1- O tempo foi suficiente ?	10.2- O tempo costuma ser suficiente ?
Presidente	d	não	sim	sim
C: 2 elem.	a	não	----	----
D: 4 elem.	d	----	----	----
E: 3 elem.	----	sim	----	----
F: 3 elem.	----	não	----	----
G: 3 elem.	----	----	—	—
H: 2 elem.	----	----	sim	sim
I: 1 elem.	d	sim <sup>5</sup>	não	não

Notas: <sup>1</sup> Foi feita a conversão para dias úteis; <sup>5</sup> Não especifica.

Por sua vez, no que respeita às Questões 10.1 e 10.2, e como se pode deduzir da resposta dos referidos sujeitos à Questão 9, apenas um deles ficou sem dar uma resposta efectiva às Questões, pois em dois dos casos a resposta não eram realmente necessárias.

Interpreta-se do referido que as questões 9 e 10 deverão ser reformuladas por forma a constituírem uma única questão que condicione o pronunciamento sobre a avaliação do tempo disponível, apenas aos casos em que teve lugar alguma preparação da reunião (ver nas versões finais dos questionários, anexo B, p. B.1.3 e p. B.1.4).

Com base na formulação de uma especificação vaga à resposta sobre a preparação da reunião, por parte do único vogal que a efectuou, alterou-se o pedido de especificação da Questão 9 (Qual ?) para “Especifique qual(ais).”.

Ao nível da simulação de análise do conteúdo, este conjunto de questões pode ser subdividido em dois grupos: o das Questões 7 e 8, sobre as condições que foram possibilitadas ao interveniente para preparar a Reunião; e o das Questões 9 e 10, sobre a preparação para a Reunião que foi realizada pelo interveniente em causa.

Numa análise sumária do Quadro das respostas obtidas (ver Quadro A.A.4.2, p. A.A.4- 2, do presente anexo) e do Quadro síntese (Quadro A3) elaborado a partir dele, as respostas da primeira das referidas partes não permitem vislumbrar significativos problemas de análise de conteúdo: são de formato fechado; incidem sobre aspectos em relação aos quais o sujeito não se deverá sentir directamente responsabilizado, pois referem-se às condições de preparação da reunião que lhe foram possibilitadas por outrem<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Não cremos que se gere efeito e conluio no sentido da protecção do respectivo Coordenador, além de que, caso ocorram, deverão ser detectados pela análise dos dados externos.

Já as respostas previstas para a segunda parte poderiam revestir-se de alguma complexidade de análise, pois são de formato aberto e incidem sobre as acções que são da responsabilidade do sujeito questionado. Acresce o facto de estas questões incidirem sobre a importantíssima componente do processo comunicacional: a da respectiva preparação.

Como aspectos mais pertinentes, ao nível do conteúdo das respostas obtidas e apresentadas nos Quadros anteriormente referidos, são de salientar:

- Presidente: A forma oral de recepção das informações; limitações quanto aos apoios proporcionados; a consideração da marcação da reunião por calendário (o que, como anteriormente explicado, não nos parece adequado); a ausência de preparação.
- Vogais: metade dos vogais apenas dispôs do tempo mínimo legal para preparar a reunião (dois dias úteis) e a outra metade de apenas dispôs de um dia útil, no entanto, apenas um dos vogais (dos seis) considerou não ter tido tempo suficiente para a preparação da reunião; os assuntos a abordar na reunião foram disponibilizados por escrito, apenas na forma de lista, mas com incidência na generalidade; dois dos vogais consideraram que a marcação da data da reunião foi encontrada sem a sua consulta. Apenas metade dos vogais declararam ter preparado a reunião (por «coincidência» todo e só o grupo dos de mais anos de serviço) mas destes apenas um especificou e de forma muito vaga a respectiva preparação.

Face ao carácter vago e único resposta obtida na Questão 9, não é possível realizar uma verdadeira análise do respectivo conteúdo, no entanto, está previs-



to que, sempre que as respostas o permitam, sejam submetidas a uma análise de conteúdo exaustiva e minuciosa, com vista à sua categorização, no âmbito das posturas epistémicas a elas subjacentes.

A título de ilustração da análise prevista operacionalizaram-se, em seguida, algumas simulações de conteúdo e respectiva categorização:

- As acções de preparação realizadas limitam-se aos aspectos de gestão e de promoção da eficácia da transmissão/recepção de informações/orientações, assumidas com valor absoluto (aplica-se ao nível da transmissão para o presidente e ao nível da recepção para os vogais) — Postura Tecnocrática.
- As acções de preparação realizadas incluem a formulação de opiniões ou posições, assumidas pelo sujeito como de valor relativo, mas de deficiente ou inexistente argumentação — Postura Democrática.
- As acções de preparação realizadas apresentam-se focalizadas na formulação de perspectivas e respectiva argumentação, assumidas como de carácter idiossincrásico, portanto sem revelar esforço de generalização, de abrangência ou operacionalização de avaliação — Postura Fenomenológica.
- As acções de preparação realizadas aparecem focalizadas sobre a formulação de perspectivas e sua argumentação, mas com evidentes esforços de generalização, de abrangência e de avaliação, por exemplo através da inclusão de componentes de operacionalização e de estratégias de verificação dos resultados — Postura Relacional.

### A.5.4 - Gestão da Reunião: Questões 11 a 15.

Também as respostas obtidas neste grupo, que estão sintetizados no Quadro A3 (ver Dados Brutos no Quadro A.A.4.3, p. A.A.4- 3), não revelaram a existência de grandes dificuldades de compreensão dos objectivos das questões colocadas ou tipo de resposta pedido, isto, apesar da existência de respostas com indicação de múltiplas opções; tal possibilidade já havia sido prevista no caso da inexistência de uma única opção como predominante<sup>1</sup>. Todavia, é de salientar o caso do vogal 3 que, devido à selecção de um grande número de opções na Questão 14, não foi nela contabilizado<sup>2</sup>.

Quadro A4 - Síntese dos dados de Gestão da Reunião: Questões 11 a 15.

SUJEITOS (VOGAIS)	11 - Finalidade: Foi / Devia ter sido		12 - Objectivo: Foi / Devia ter sido		13 - Processo: Baseou-se / Devia ter-se baseado		14 - Participação: Procurou / Devia ter procurado		15 - Resultado: Foi / Devia ter sido	
	d	d	d	d	a	a	e	e	b	b
Presidente	d	d	d	d	a	a	e	e	b	b
Gr. K: 6 elem.	d	---	---	---	a	---	---	---	---	---
Gr. L: 5 elem.	d	---	d	---	a	---	---	---	---	---
Gr. M: 3 ele.	d	---	---	---	a	e	---	---	---	---
Gr. N: 1,3	d	---	---	---	a, c	e	b, c	---	c	---
Gr. O: 5,6	d	---	d	c	a	---	a	b	---	b
Postura Tecnocrática	100 %	67 %	83 %	(20 %)	100 %	(20 %)	40 %	0 %	40 %	40 %

Casos: O Vogal 3, não foi contabilizado na questão 14 devido à indefinição da resposta.

<sup>1</sup> Essa possibilidade é implicitamente aberta através da indicação de que o processo comunicacional que se pretende estabelecer é respeitador de cada sujeito (o que é assegurado pela não anulação das respostas), mas explicitamente contrariada pelas instruções, por forma a motivar algum esforço de síntese.

<sup>2</sup> Foi considerado que este vogal não identificou uma ou um conjunto de posturas subjacentes à reunião, quanto muito a ausência de uma delas.

A título de simulação da análise de conteúdo, com base nos dados obtidos pode referir-se o caso da postura Tecnocrática, que se salientou como largamente predominante no processamento da reunião, quer ao nível do presidente quer ao nível dos vogais, embora o presidente a tenha considerado sempre como a adequada e a maioria dos vogais apenas a tenham considerado como a mais adequada no âmbito da finalidade da reunião.

À semelhança do que acabou de ser referido para a postura Tecnocrática, a análise de conteúdo deverá ser estendida às diferentes posturas (que desde já se afiguram minoritárias) e a cada um dos intervenientes, de modo a apreciar a consistência da postura de cada um deles ao longo das diferentes questões deste grupo e a proceder à respectiva confrontação com as posturas assumidas nos outros grupos de questões (caso existam, também serão consideradas as justificações explícitas que forem invocadas para a tentativa de explicação das diferenças verificadas).

Os resultados deste grupo de questões, na forma das categorizações efectuadas, serão utilizados para caracterizar o Processo Comunicacional decorrido e, também, caso as características dos intervenientes o permita, para diagnosticar as influências que os parâmetros de caracterização geral (questões 1 a 6) possam nele ter exercido<sup>1</sup>.

Também se procurarão identificar as relações possíveis entre os resultados da categorização das posturas epistémicas neste grupo de questões e os resultados das categorizações semelhantes que forem possíveis efectuar com base nas posturas reveladas pelos dados prévios (Questões 7 a 10), pelos dados das acções externas ao Processo Comunicacional previstas (Questão 16) e pelos dados das posturas teóricas genéricas assumidas pelos intervenientes (Questões 17 e 18); em suma

---

<sup>1</sup> No caso do presente estudo seria de investigar potenciais efeitos a diferenciação de idades e de tempos de serviço.

procurará efectuar-se o cruzamento entre os resultados de cada grupo de questões e os dos outros grupos.

#### A.5.5 - Acções Externas à Reunião: Questão 16.

Mais uma vez, através da análise das respostas obtidas no âmbito do presente estudo piloto, agora no que se refere à questão 16 (ver Quadro A5 para a síntese e Quadro A.A.4.4, dos respectivos Dados Brutos, p. A.A.4- 3, do presente anexo), não foram encontrados indícios de problemas de interpretação da questão nem se poderá concluir a existência de confusão quanto ao tipo de resposta pedido (lembramos que neste caso, diferentemente do que se passava nas questões anteriores, era solicitada a indicação de todas as opções que se verificassem).

**Quadro A5 - Síntese das Acções Externas às Reuniões: questões 16.**

PRESIDENTE E GRUPOS DE VOGAIS	16 - Acções posteriores à reunião. Costumam ser / Deviam ser	
	b	e
Presidente	b	e
Grupo P: 3 elem.	c	---
Grupo Q: 3 elem.	---	---
Grupo R: 3 elem.	---	---
Grupo S: 1, 3	---	a
Grupo T: 5, 6	c	---

Nota: n. r. - não respondeu.

Face à manifesta coincidência entre o tipo de respostas obtidas nesta Questão e as obtidas nas questões anteriores, entende-se ser de assentuar ainda

mais a instrução específica fornecida (“as opções”) através do uso do tipo negrito e do aumento do tamanho do tipo para 14 pontos, por forma a minimizar a possibilidade de distração.

Outra alteração, agora fruto da reflexão sobre a estrutura geral dos questionários, advém de se entender ser adequada uma pequena reformulação do enunciado da Questão em causa, a fim de a tornar mais explícita, menos dependente da contextualização implícita: “16- Após as reuniões, quais das acções abaixo indicadas *costumam ser / deviam ser sistematicamente adoptadas* ?”.

Devido às contradições inerentes às opções seleccionadas pelo vogal 3, quer no que respeita às acções que costumam ser realizadas, quer no que respeita às acções que ele propõe como devendo ser realizadas, procurou tornarem-se mais explícitas as diferenças entre as opções envolvidas, o que conduziu às seguintes reformulações:

Quadro A6: Reformulação da questão 16.

16- Após as reuniões, quais das acções abaixo indicadas <i>costumam ser / deviam ser sistematicamente adoptadas</i> ?
a) a <i>divulgação apenas das decisões</i> tomadas, à comunidade,
b) a <i>divulgação das fundamentações das decisões</i> tomadas, à comunidade,
c) a <i>submissão vinculativa das decisões</i> dos Órgãos de Gestão <i>às da maioria</i> dos Departamentos/Departamentos,
d) a <i>ponderação não vinculativa das decisões</i> de cada Departamento/Departamento <i>nas decisões</i> do Órgão de Gestão,
e) a <i>consagração de todas as perspectivas individuais, nas decisões</i> a tomar,
f) a <i>síntese das perspectivas individuais e decisão com base nas fundamentações e em função dos grupos de intervenientes</i> nelas envolvidos,

É de notar que também a ordem das opções foi alterada para que toda a questão se torne mais explícita. Estas alterações irão ter consequências no Quadro

de categorização das opções, p. A- 10, que, por isso, também foi reformulado e passa a assumir a seguinte configuração:

**Quadro A7 (reformulação do Quadro A1, p. A- 10) - Distribuição das diferentes posturas epistémicas pelas alíneas de cada questão.**

Área	Designação da postura	Questões							
		11	12	13	14	15	16	17	18
A	Tecnocrática externa	d	d	a	e	b	a, d	a	c
A	Tecnocrática interna	a	e	d	a	a	a, d	e	e
B	Democrática	e	a	c	d	c	a, c	b	b
C	Fenomenológica	c	b	b	c	e	b, e	c	d
D	Relacional	b	c	e	b	d	b, f	d	a

**Nota:** As diferentes posturas relacionais surgem atribuídas às alíneas de cada pergunta de modo irregular, por forma a dissuadir a selecção das respostas sem a descodificação da mensagem de cada alínea.

Novamente, a título de simulação da análise de conteúdo das respostas obtidas, agora no âmbito das acções posteriores à reunião e ainda com base no quadro interpretativo inicialmente definido<sup>1</sup> (Quadro A1, p. A- 10), sobressaem, por um lado a disparidade das opções entre os vários respondentes, por outro, a contradição das opções seleccionadas pelo vogal 3, quanto às acções que costumam ser sistematicamente adoptadas após as reuniões, esta, já alvo da análise anterior.

Não se quis deixar de referir alguns outros aspectos curiosos ao nível da simulação da análise de conteúdo:

- a manutenção da submissão do presidente à postura Tecnocrática;

<sup>1</sup> Este é o quadro da interpretação subjacente aos questionários aplicados, daí o único que podia ser utilizado no tratamento dos resultados dos mesmos.

- o facto de 50 % dos vogais respondentes considerar que são divulgadas as fundamentações das decisões tomadas o que consideram não dever ser sistematicamente adoptado<sup>1</sup>.

Os resultados da categorização desta questão serão confirmados pelas respostas dadas às Questões 7 e 8 e pela postura manifestada pelo Órgão de Gestão, através das suas regras de gestão das reuniões da Departamento, da importância que atribui às respectivas decisões e das acções (ou falta delas) que em relação a elas empreende.

#### **A.5.6 - Posturas teóricas genéricas: Questões 17 e 18.**

Passa-se, por fim, à análise dos resultados das posturas teóricas dos intervenientes, face ao Processo Comunicacional, apresentadas em síntese no Quadro A8 (ver Quadro dos Dados Brutos no anexo A.A.4.4, p. A.A.4- 3).

No referido quadro também vêm registados os dados da disponibilidade para o registo das Observações que os intervenientes entenderam efectuar, sem que fossem estipulados quaisquer limites ou fornecidas orientações.

Começando por este último aspecto revela-se unânime a precisão da apresentação de observações quer dos vogais quer do Presidente, pelo que o espaço atribuído se revelou suficiente.

---

<sup>1</sup> Face à nossa experiência pessoal tal não se verifica, de todo, pois nunca foi constatado qualquer caso.

Quadro A8 - Síntese das Acções Externas às Reuniões: questões 17 e 18.

PRESIDENTE E GRUPOS DE VOGAIS	17 - Preocupação fundamental da coordenação.	18 - Contributo para a Gestão da escola.	Observações
Presidente	n. r.	c	n. r.
Grupo P: 3 elem.	-----	-----	n. r.
Grupo Q: 3 elem.	c	-----	n. r.
Grupo R: 3 elem.	-----	d	n. r.
Grupo S: 1, 3	c	-----	n. r.
Grupo T: 5, 6	-----	d	n. r.

Nota: n. r. - não respondeu.

A partir da análise das respostas obtidas, não se vislumbram problemas de discernimento dos sentidos das diferentes opções, nem do tipo de resposta solicitada; no entanto, por motivo de nova reflexão sobre cada uma das opções propostas chegou-se à conveniência da introdução de uma pequena alteração à opção d), da Questão 18, no sentido de explicitar melhor a relação de submissão da Gestão às perspectivas apresentadas.

Assim, esta opção passará a ter a seguinte redacção: “d) As reuniões constituirão uma *fonte de perspectivas reguladoras* da Gestão.”

Como tem sido característico, ao longo da análise que se tem vindo a desenvolver sobre os questionários, apresentam-se como exemplos de simulações parciais da análise de conteúdo a efectuar a este grupo, e tendo por base no Quadro A1, p. 10:

- O presidente mantém a sua postura Tecnocrática;



- 60 % dos vogais respondentes posiciona-se, teoricamente, no âmbito da postura fenomenológica, quanto à função de coordenação das reuniões (Questão 17);
- 50 % dos vogais posiciona-se, teoricamente, no âmbito da postura fenomenológica, quanto à contribuição das reuniões de grupo para a Gestão da Escola (Questão 18);
- No conjunto das duas questões do Departamento agora considerado (Questões 17 e 18) e à exceção do vogais 2 e 4 (33 %), os quais assumem a postura democrática, todos os outros vogais respondentes (67 %) assumem ou a postura Fenomenológica (75 % das respostas) ou a postura Relacional (25 % das respostas), não estando, portanto, representada entre os vogais, a postura Tecnocrática.

Como também já foi referido, aquando da análise dos dados dos grupos de questões anteriores, as categorizações da postura epistémica dos intervenientes, obtidas com base nos dados deste Departamento, serão comparadas com as das categorizações apontadas pelas respostas aos outros grupos de questões, na busca de consistência, de relações de interdependência ou de interinfluência que possam auxiliar a compreensão, quer da situação concreta que teve lugar durante a reunião, quer das principais variáveis que para ela possam ter contribuído.

## A.6 - DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

### A.6.1- Discussão.

Chegados ao fim de todo o trabalho envolvido na investigação piloto dos questionários, refere-se a título de balanço, que este envolveu a pesquisa e síntese da fundamentação teórica, a elaboração e revisão dos questionários, a sua aplicação e respectiva análise, a análise das respostas obtidas, a formulação das alterações e a apresentação de simulações de análises de conteúdo a efectuar no âmbito do projecto de investigação propriamente dito.

É agora altura de procurar algum distanciamento que permita realizar a síntese global do estudo efectuado e a apreciação holística do alcance dos objectivos que visava.

Como principais aspectos a referir no âmbito da análise global que agora se pretende realizar, deve assinalar-se:

- O corpo teórico que serve de base aos questionários apresenta consistência, na medida em que serviu para perspectivar o Processo Comunicacional quer por parte dos intervenientes, quer por parte do investigador, manifestada através das respostas obtidas, sem que tenham sido detectadas deficiências ou insuficiências ideológico-conceptuais significativas;
- As operacionalizações, quer ao nível conceptual quer ao nível formal, dos questionários revelaram-se, também elas, consistentes, quer com o corpo ideológico-conceptual da investigação proposta, quer com a estrutura inerente ao Processo Comunicacional desenvolvido (ainda que apenas perspectivado no âmbito do estudo piloto dos questionários);

- Os questionários de partida já apresentavam um nível de clareza e de adequação bastante significativo, o que redundou na formulação de alterações pontuais, que não induziram mudanças significativas na estrutura quer interna quer formal dos mesmos;
- Foi possível, através das simulações de análise de conteúdo encetadas, vislumbrar que, também a este nível, não se perspectivam dificuldades de maior, embora se tenha consciência de que só em cada situação real tal poderá ser diagnosticado. Esta é, talvez, a principal vantagem da metodologia de Estudo de Caso, pois, face à constatação das características das situações reais, permite a adaptação e aferição, fundamentadas, dos esforços e adaptações a implementar por forma a viabilizar o alcance dos objectivos perseguidos pela investigação;
- O principal resultado que se considera ter sido alcançado, no âmbito do estudo piloto, desenvolvido, consistiu na própria reformulação dos questionários, os quais, sem entrar em contradição com o que já se havia referido sobre as respectivas qualidades de partida, se afiguram, ainda mais claros, estruturalmente explícitos e de mais fácil e rigorosa análise das respostas que através deles venham a ser obtidas (ver anexos B.1.3 e B.1.4, p. B.1.3- 1 a 5 e B.1.4- 1 a 5);
- Ao nível da formação do investigador, também o presente trabalho desempenhou um papel muito relevante, quer por todo o trabalho de operacionalização conceptual e formal que requereu, quer por ter permitido o contacto directo e aplicado na realidade da

concretização de uma investigação, ainda que piloto e apenas dos questionários.

- Um último aspecto que, embora reconhecidamente modesto, se afigura de referência pertinente, consistiu no estímulo de reflexão que a resposta aos questionários proporcionou, a alguns dos intervenientes, acerca da função de coordenação do Presidente das reuniões e da própria dinâmica que é e a que deve ser promovida antes, durante e após as reuniões<sup>1</sup>.

É de notar que as simulações de análise de conteúdo que foram sendo apresentadas não pretendem ser exaustivas ou sequer válidas: quer face ao pequeno número de dados em que se baseiam, quer a não incidirem sobre o verdadeiro objecto da investigação, quer ainda a não se terem aplicado todos os cuidados que seriam devidos, no âmbito de uma investigação completa; apenas têm a função de apontar alguns dos caminhos a percorrer no âmbito de uma verdadeira análise de conteúdo, e, pelo esforço da sua formulação, contribuir para que o estudo piloto dos questionários seja o mais completo e exaustivo possível.

A título de síntese, considera-se que o trabalho desenvolvido foi muito proveitoso e também relevante, quer no âmbito da formação pessoal do investigador, quer no âmbito do trabalho de investigação que este se propõe venha ser continuado.

Como sugestão para a realização para futuros trabalhos, entende-se pertinente reforçar a postura defendida por Patton, M. (1980/90), já antes indicada, no que se refere à importância de uma recolha de informações o mais exaustiva e

---

<sup>1</sup> Esta informação foi disponibilizada posteriormente à resposta ao questionário, pelos vogais 5 e 6, espontaneamente, em conversa informal.

atenta possível, ao longo de todo o processo de investigação, e que, como se entende ser facilmente constatável ao longo do presente trabalho, teve no seu desenvolvimento grande importância.

Ao nível das críticas que podem perspectivar-se, sem dúvida, sobressairá a exiguidade de dados, pois com mais dados, não só maior validade se poderia associar às interpretações efectuadas, como mais exhaustiva e completa poderia ser toda a análise desenvolvida. Não foi possível ultrapassar este aspecto pelas contingências temporais e de disponibilidade próprias com que o estudo se confrontou. No entanto, face a todo o contexto, bem como aos objectivos de um estudo piloto deste tipo, não se considera que este aspecto possa ser considerado como inviabilizando ou retirando legitimidade às análises e interpretações que foram apresentadas, apenas limitações.

#### A.6.2 - Conclusões

O presente estudo piloto, propondo-se ao desenvolvimento de um questionário de contribuição para a caracterização do Processo Comunicacional, de âmbito profissional, vigente numa escola secundária, subentendia o alcance de vários objectivos de natureza diversa e que se perspectivam como satisfatoriamente conseguidos:

- Objectivos de formação teórica fundamental nas grandes áreas da psicologia geral, psicologia aplicada, sociologia geral, filosofia geral, e epistemologia, e nas áreas mais específicas da psicologia e sociologia da comunicação e da linguagem, na sociologia das organizações e da supervisão pedagógica;

- Objectivos de formação metodológica ao nível do domínio dos vários métodos e técnicas de Investigação em Ciências Sociais em geral e no âmbito Educacional em particular, considerados mais relevantes e adequados à investigação desenvolvida, com relevância para o questionário;
- Objectivos de formação técnica, ao nível da pesquisa, da análise e da redacção de documentação, segundo as normas gerais da investigação científica;
- Objectivos de formação e desenvolvimento de uma postura e metodologia próprias de autoformação contínua e investigação sustentada, que permita um trabalho futuro fundamentado, consequente e proficuo;
- Objectivos de desenvolvimento de «ferramentas» técnicas, metodológicas e conceptuais próprias, adequadas a eventuais futuros desempenhos no âmbito de tarefas de investigação científica e do próprio exercício profissional;
- Objectivos de preparação para o desenvolvimento de um estudo exploratório do Processo Comunicacional numa escola secundária ou outros com ele relacionados.

Todavia, estes objectivos não poderão ser considerados em absoluto, nem desprovidos das relações e interinfluências entre eles, como facilmente se depreenderá.

No que respeita aos objectivos de formação referidos, considera-se haver sido angariada uma formação teórica fundamental, razoavelmente vasta e multidisciplinar, que poderá servir de base de fundamentação e de orientação para

aprofundamentos posteriores, apesar da plena consciência do que ainda há a desenvolver nesta área.

No que respeita aos objectivos específicos da investigação propriamente dita, existe a percepção que ainda bastante afinações, aprofundamentos e operacionalizações há a realizar, no sentido do diagnóstico do Processo Comunicacional vigente, pois não foi esse o objectivo previsto no presente estudo piloto.

Na medida em que se trata de um estudo piloto apenas se deram os primeiros passos no sentido do referido objectivo, que, modéstia à parte, se afiguram como bastante consistentes e exaustivos no âmbito específico em causa.

Sem dúvida, que será de perspectivar a existência de futuras alterações, inovações ou melhorias, o que não põe em causa as inúmeras e já longas interacções entre reflexão, experiência e inovação acumuladas, bem como os vários pareceres independentes que foram sendo recolhidos durante a realização deste trabalho.

Os resultados já alcançados ao nível do desempenho do questionário, quer em termos de qualidade intrínseca, quer de funcionalidade, permitem-nos antever que não deverão ser necessárias alterações de fundo quer conceptuais quer estruturais ou formais do instrumento, mas também no âmbito das grandes linhas de processamento, organização e gestão do trabalho de um trabalho de investigação que venha a ser realizado no mesmo âmbito.

Em síntese, entende-se que o trabalho se revelou proveitoso e pertinente face aos objectivos a que se propunha e às disponibilidades existentes, acabando por abordar muitos aspectos que, apesar de merecerem um maior aprofundamento, foram já identificados e contextualizados.

Outro aspecto que não podemos deixar de salientar é a não operacionalização, em termos de resultados concretos, da investigação do Processo Comuni-

cional, ou seja, em termos da caracterização de diagnóstico do Processo Comunicacional ao nível do Departamento sujeito à aplicação de questionário.

Esta situação deve-se a dois motivos que, apesar de referidos ao longo do trabalho, achámos importante incluir nas conclusões. Não foi entendido ser esse o objectivo do trabalho na medida em que apenas se obtiveram dados de uma fonte e segundo um Método e que era necessário todo o angariar de fundamentação teórico-prática antes do presente estudo inexistente enquanto perspectivada como aqui se entendeu.

Pessoal e profissionalmente, entende-se que o presente trabalho constituiu um muito importante passo no sentido da futura realização de outros projectos de investigação mais ambiciosos, ao consistir no «mergulhar» no para nós, novo meio da pesquisa científica em Ciências Sociais, e simultaneamente no âmbito do Processo Comunicacional ao nível institucional, tão caro para nós.

Por trás do presente trabalho esteve ainda a realização de uma auto-reorganização dos recursos próprios e ambientais e respectiva dinâmica de gestão, a produção de «ferramentas» novas e específicas da realização de investigação científica e o desenvolvimento de toda uma nova dinâmica de trabalho e de perspectiva da realidade quer profissional quer pessoal.

Do cômputo geral do trabalho realizado, sobressaem enquanto principais mais-valias de âmbito profissional: a formação profissional geral e específica desenvolvida; o esforço de síntese integradora realizado, ao nível do modelo de Processo Comunicacional intermédio, eficaz e funcional mas eticamente respeitador; a operacionalização da categorização do Processo Comunicacional em função das posturas epistémicas que lhe podem estar subjacentes; o desenvolvimento de uma



perspectiva da avaliação epistemicamente fundamentada; e, por fim, a experiência concreta da actividade de investigação desenvolvida com tudo o que tal acarreta em termos de experiência, e maturidade profissional, pessoal e social.

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

CURSO DE MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Ao Ex.º Sr. Presidente do Conselho Executivo (Coord. do Departamento de \_\_\_\_\_).

Sr. Presidente (Caro(a) colega)

É na qualidade de colega de profissão que a si me dirijo, a fim de solicitar a sua autorização e livre colaboração no desenvolvimento do projecto abaixo identificado.

Tivemos o cuidado de planear todo o trabalho por forma a minimizar, ao máximo, quaisquer transtornos e ocupação de tempo, pois conhecemos bem a importância de tais factores no contexto escolar.

Acreditamos que o envolvimento no projecto em causa apresentará, embora modestos, alguns benefícios para todos os que nele participarem.

O presente projecto insere-se no âmbito do trabalho de Dissertação de Mestrado (ver cabeçalho), tem por tema «**O Processo Comunicacional e a Supervisão Pedagógica**» e visa **diagnosticar o modo** como o referido processo decorre, no âmbito das reuniões de Departamento/Departamento disciplinar.

O desenvolvimento do projecto prevê um **único momento** colectivo de recolha de dados através da **videogravação de uma reunião** e resposta a um pequeno questionário.

O autor garante o anonimato de todos intervenientes, a confidencialidade e o respeito ético por todas as informações, o reconhecimento das colaborações prestadas e assume os compromissos de entregar uma cópia do estudo à escola e de apresentar disponibilidade para uma apresentação e discussão das principais conclusões deste.

Para qualquer eventualidade não hesite em contactar-me (ver no verso).

Grato pela atenção dispensada. Com os melhores cumprimentos.

Data; *Luis F. P. Mendes.*

**Contactos**

***Escola (manhãs):***

**Escola Secundária André de Gouveia**

***Luis Filipe Pina Mendes - 11ºB***

**Pç.<sup>a</sup> Angra do Heroísmo.**

**7000 ÉVORA. Tel.: 266 758 330.**

***Casa (tardes):***

***Luis Filipe Pina Mendes***

**R. ... , nº ....**

**Código Postal. Telefone.**

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

CURSO DE MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

« Processo Comunicacional e Supervisão Pedagógica »

QUESTIONÁRIO SOBRE A REUNIÃO DE \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_, INICIADA ÀS \_\_\_\_\_ HORAS.

**Presidente da reunião**

O presente questionário incide sobre os aspectos relacionados com a reunião acima especificada e sobre as perspectivas e opiniões dos seus intervenientes.

Pretende-se que as respostas sejam referentes à situação concreta e o mais completas possível.

Tenha presente que o **objectivo** do questionário é caracterizar o Processo Comunicacional.

**Instruções:**

Use os espaços « \_\_\_ » para as suas respostas e assinale com  as suas opções.

No fim do questionário existe um espaço específico que poderá utilizar para completar as suas respostas, apresentar justificações, comentários, sugestões, críticas, etc.

1 - Idade: \_\_\_ anos.

2 - Sexo:  F /  M.

3 - Tempo de serviço docente: \_\_\_\_\_ anos.

4 - Departamento disciplinar que lecciona: \_\_\_\_\_ °.

5 - **Habilitações Académicas.** Assinale o *grau máximo* que possui e indique a respectiva *área*:

- a) *Secundário* (12º ano ou equivalente), na área \_\_\_\_\_.
- b) *Médio* (Bacharelato ou equivalente), na área \_\_\_\_\_.
- c) *Superior* (Licenciatura ou equivalente), na área \_\_\_\_\_.
- d) *Pós-Graduação* (Mestrado, Doutoramento, ...), na área \_\_\_\_\_.

6 - Possui formação especializada de Grau Médio ou superior em alguma das seguintes *áreas* ?

- a) *Gestão de Recursos Humanos.*
- b) *Relações Interpessoais.*
- c) *Psicologia Social.*
- d) *Supervisão Pedagógica.*
- e) *Outra área, afim das anteriores. Qual ? \_\_\_\_\_.*

7.1 - Na qualidade de Presidente, em que **data** recebeu as informações a abordar na reunião? \_\_\_\_\_.

7.2 - Por que **forma(s)** lhe foram transmitidas essas informações: oralmente  / por escrito .

7.3 - Que **apoio** lhe foi proporcionado ? (Assinale as várias opções que se verificaram.)

- a) A descrição das informações a transmitir na reunião;
- b) A lista dos assuntos sobre os quais era pedido parecer ou decisão ao Departamento.
- c) Os Documentos de contextualização dos assuntos a analisar pelo Departamento;
- d) Um Guião discriminado dos passos a seguir no desenvolvimento da reunião.
- e) Outro(s). Qual(Quais) ? \_\_\_\_\_.

8 - Qual a sua **participação** na marcação da data da reunião ?

- a) A data foi marcada sem o(a) consultarem.
- b) A data foi marcada após o(a) terem consultado.
- c) A data foi marcada por si.
- d) A data foi marcada por calendário no início do ano ou período lectivo.
- e) Nenhuma das anteriores. Qual ? \_\_\_\_\_.

9 - A presente reunião implicou alguma **preparação geral e/ou específica** da sua parte ?  S /  N

Qual ? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

10.1 - O tempo de que dispôs para preparar a reunião foi suficiente ?  S /  N

10.2 - O tempo de que geralmente dispõe para preparar as reuniões é suficiente ?  S /  N

Para as questões 11 a 15, assinale com  X, nas células à esquerda, a opção (só uma) que melhor caracteriza a reunião decorrida, e, nas à direita, a opção (só uma) que teria sido a mais adequada.

Foi ...	11 - Qual foi / <u>devia ter sido</u> a principal finalidade da reunião ?	Devia ter sido ...
	a) <u>obter contributos que me ajudassem</u> a identificar a melhor solução para cada problema educacional.	
	b) <u>fundamentar as várias perspectivas</u> sobre os problemas educacionais.	
	c) <u>inventariar perspectivas capazes de auxiliarem cada um dos intervenientes</u> a solucionar os problemas educacionais.	
	d) <u>promover o cumprimento das orientações</u> superiormente definidas.	
	e) <u>identificar as soluções</u> para os problemas educacionais <u>que eram apoiadas pela maioria</u> dos intervenientes.	
	f) <u>outra</u> . Qual ? _____.	

Foi ...	12 - Qual <u>foi</u> / <u>devia ter sido</u> o principal objectivo da função presidencial na reunião ?	Devia ter sido ...
	a) assegurar <u>o respeito pelas regras da participação democrática</u> .	
	b) assegurar que as perspectivas aprovadas eram <u>as adequadas aos intervenientes</u> .	
	c) assegurar <u>a melhor fundamentação</u> possível para as perspectivas apresentadas.	
	d) assegurar <u>a eficácia da transmissão das orientações superiores</u> .	
	e) <u>esclarecer e operacionalizar as propostas apresentadas pelo presidente</u> .	
	f) <u>outro</u> . Qual ? _____	

Baseou-se ...	13 - Das <u>linhas de força</u> seguintes, qual a que melhor caracteriza o modo como <u>decorreu</u> / <u>devia ter decorrido</u> a reunião ?	Devia ter-se baseado ...
	a) na <u>transmissão de informações e orientações definidas superiormente</u> .	
	b) na apresentação das diferentes <u>perspectivas dos intervenientes</u> .	
	c) no respeito pela <u>equidade das participações</u> dos intervenientes.	
	d) na eficácia e clareza das <u>orientações definidas pelo presidente</u> .	
	e) na <u>argumentação das perspectivas</u> , com vista à convergência possível.	
	f) <u>noutra</u> . Em qual ? _____	

Procurou ...	14 - Das <u>funções gerais</u> abaixo referidas, qual a que melhor define o modo como <u>participou</u> / <u>devia ter participado</u> na reunião ?	Devia ter procurado ...
	a) seleccionar <u>as perspectivas que entendeu mais adequadas</u> .	
	b) <u>argumentar sobre a pertinência</u> das perspectivas que foram colocadas.	
	c) <u>perspectivar cada uma das propostas</u> apresentadas, no <u>âmbito das situações</u> concretas que se lhe colocam.	
	d) identificar as perspectivas <u>apoiadas pela maioria</u> dos intervenientes.	
	e) esclarecer e viabilizar as <u>orientações superiormente definidas</u> .	
	f) <u>outra</u> . Qual ? _____	

15 - Dos resultados abaixo apresentados, qual <i>foi / devia ter sido</i> o principal resultado geral alcançado pela reunião ?		Devia ter sido ...
Foi ...		
	a) <i>a definição das orientações que entende deverem ser cumpridas.</i>	
	b) <i>a transmissão das informações e a viabilização das orientações que tinham sido superiormente definidas.</i>	
	c) <i>a definição e viabilização das perspectivas apoiadas pela maioria.</i>	
	d) <i>o processo aplicado e as fundamentações das perspectivas apresentadas.</i>	
	e) <i>a autoresponsabilização de cada interveniente para o cumprimento adequado das orientações, em função do seu caso particular.</i>	
	f) <i>outro.</i> Qual ? _____	

Para o caso da questão nº. 16, assinale com  as opções que entender.

16 - Das acções abaixo indicadas, quais as que <i>costumam ser / deviam ser</i> sistematicamente adoptadas ?		Deviam ser ...
Costumam ser ...		
	a) <i>a divulgação das decisões de cada Departamento, à comunidade,</i>	
	b) <i>submissão das decisões dos Órgãos de Gestão à da maioria dos Departamentos,</i>	
	c) <i>a divulgação das fundamentações das decisões tomadas, à comunidade,</i>	
	d) <i>o respeito por todas as perspectivas individuais, nas decisões a tomar,</i>	
	e) <i>a ponderação das decisões de cada Departamento nas decisões do Órgão de Gestão,</i>	
	f) <i>o esforço de síntese de todas as perspectivas colocadas e da respectiva adequação a cada grupo de intervenientes,</i>	
	g) <i>outra(s).</i> Qual (Quais) ? _____	

17- Assinale a preocupação (só uma) que considera *fundamental na coordenação* de uma reunião ?

- a) Assegurar a máxima *eficácia na realização das acções* que estejam estipuladas.
- b) Assegurar a *democraticidade dos processos* de decisão.
- c) Assegurar o completo *respeito pelas perspectivas de cada um* dos intervenientes.
- d) Assegurar a *gestão das fundamentações* das perspectivas apresentadas.
- e) Assegurar a *consideração devida às funções/cargos de cada um dos intervenientes.*
- f) *Outra(s).* Qual (Quais) ? \_\_\_\_\_





**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

CURSO DE MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

« Processo Comunicacional e Supervisão Pedagógica »

QUESTIONÁRIO SOBRE A REUNIÃO DE \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_, INICIADA ÀS \_\_\_\_\_ HORAS.

**Vogal da reunião**

O presente questionário incide sobre os aspectos relacionados com a reunião acima especificada e sobre as perspectivas e opiniões dos seus intervenientes.

Pretende-se que as respostas sejam referentes à situação concreta e o mais completas possível.

Tenha presente que o **objectivo** do questionário é caracterizar o Processo Comunicacional.

**Instruções:**

Use os espaços « \_\_\_ » para as suas respostas e assinale com  as suas opções.

No fim do questionário existe um espaço específico que poderá utilizar para completar as suas respostas, apresentar justificações, comentários, sugestões, críticas, etc.

1 - Idade: \_\_\_ anos.

2 - Sexo:  F /  M.

3 - Tempo de serviço docente: \_\_\_\_\_ anos.

4 - Departamento disciplinar que lecciona: \_\_\_\_\_ °.

5 - **Habilitações Académicas.** Assinale o grau máximo que possui e indique a respectiva área:

a) *Secundário* (12º ano ou equivalente), na área \_\_\_\_\_.

b) *Médio* (Bacharelato ou equivalente), na área \_\_\_\_\_.

c) *Superior* (Licenciatura ou equivalente), na área \_\_\_\_\_.

d) *Pós-Graduação* (Mestrado, Doutoramento, ...), na área \_\_\_\_\_.

6 - Possui formação especializada de Grau Médio ou superior em alguma das seguintes áreas ?

a) *Gestão de Recursos Humanos.*

b) *Relações Interpessoais.*

c) *Psicologia Social.*

d) *Supervisão Pedagógica.*

e) *Outra área, afim das anteriores. Qual ? \_\_\_\_\_.*

7 - Teve conhecimento prévio do conteúdo formal da reunião ?

- Não, apenas conhecimento da logística da reunião (tipo de reunião, data, hora e local).
- Sim. Indique: a) A data em que teve conhecimento \_\_\_\_\_ ;
- b) A(s) forma(s) como lhe foi transmitido: oralmente  / por escrito  ;
- c) A explicitação da Ordem de Trabalhos: lista  / descrição  dos assuntos;
- d) A incidência: na generalidade  / em parte  dos assuntos.

8 - Qual a sua participação na marcação da data da reunião ?

- a) A data foi marcada sem o(a) consultarem.
- b) A data foi marcada após o(a) terem consultado.
- c) A data foi marcada por si.
- d) A data foi marcada por calendário no início do ano ou período lectivo.
- e) Nenhuma das anteriores. Qual ? \_\_\_\_\_

9 - A presente reunião implicou alguma preparação geral e/ou específica da sua parte ?  S /  N

Qual ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10.1 - O tempo de que dispôs para preparar a reunião foi suficiente ?  S /  N

10.2 - O tempo de que geralmente dispõe para preparar as reuniões é suficiente ?  S /  N

Para as questões 11 a 15, assinale com  X, nas células à esquerda, a opção (só uma) que melhor caracteriza a reunião decorrida, e, nas à direita, a opção (só uma) que teria sido a mais adequada.

11 - Qual <u>foi / devia ter sido</u> a principal finalidade da reunião ?		Devia ter sido ...
Foi ...		
	a) <u>obter contributos que me ajudassem</u> a identificar a melhor solução para cada problema educacional.	
	b) <u>fundamentar as várias perspectivas</u> sobre os problemas educacionais.	
	c) <u>inventariar perspectivas capazes de auxiliarem cada um dos intervenientes</u> a solucionar os problemas educacionais.	
	d) <u>promover o cumprimento das orientações</u> superiormente definidas.	
	e) <u>identificar as soluções</u> para os problemas educacionais <u>que eram apoiadas pela maioria</u> dos intervenientes.	
	f) <u>outra</u> . Qual ? _____	

Foi ...	12 - Qual <i>foi / devia ter sido</i> o principal objectivo da função presidencial na reunião ?	Devia ter sido ...
	a) assegurar <i>o respeito pelas regras da participação democrática</i> .	
	b) assegurar que as perspectivas aprovadas eram <i>as adequadas aos intervenientes</i> .	
	c) assegurar <i>a melhor fundamentação</i> possível para as perspectivas apresentadas.	
	d) assegurar <i>a eficácia da transmissão das orientações superiores</i> .	
	e) <i>esclarecer e operacionalizar as propostas apresentadas pelo presidente</i> .	
	f) <i>outro</i> . Qual ? _____.	

Baseou-se ...	13 - Das <i>linhas de força</i> seguintes, qual a que melhor caracteriza o modo como <i>decorreu / devia ter decorrido</i> a reunião ?	Devia ter-se baseado ...
	a) na <i>transmissão de informações e orientações definidas superiormente</i> .	
	b) na apresentação das diferentes <i>perspectivas dos intervenientes</i> .	
	c) no respeito pela <i>equidade das participações</i> dos intervenientes.	
	d) na eficácia e clareza das <i>orientações definidas pelo presidente</i> .	
	e) na <i>argumentação das perspectivas</i> , com vista à convergência possível.	
	f) <i>noutra</i> . Em qual ? _____.	

Procurou ...	14 - Das <i>funções gerais</i> abaixo referidas, qual a que melhor define o modo como <i>participou / devia ter participado</i> na reunião ?	Devia ter procurado ...
	a) seleccionar <i>as perspectivas que entendeu mais adequadas</i> .	
	b) <i>argumentar sobre a pertinência</i> das perspectivas que foram colocadas.	
	c) <i>perspectivar cada uma das propostas</i> apresentadas, no <i>âmbito das situações</i> concretas que se lhe colocam.	
	d) identificar as perspectivas <i>apoiadas pela maioria</i> dos intervenientes.	
	e) esclarecer e viabilizar as <i>orientações superiormente definidas</i> .	
	f) <i>outra</i> . Qual ? _____.	

Foi ...	15 - Dos resultados abaixo apresentados, qual <i>foi / devia ter sido</i> o principal resultado geral alcançado pela reunião ?	Devia ter sido ...
	a) <i>a definição das orientações que entende deverem ser cumpridas.</i>	
	b) <i>a transmissão das informações e a viabilização das orientações que tinham sido <u>superiormente definidas</u>.</i>	
	c) a definição e viabilização das <i>perspectivas apoiadas pela maioria.</i>	
	d) <i>o processo aplicado e as fundamentações</i> das perspectivas apresentadas.	
	e) <i>a autoresponsabilização de cada interveniente</i> para o cumprimento adequado das orientações, em função do seu caso particular.	
	f) <i>outro</i> . Qual ? _____	

Para o caso da questão nº. 16, assinale com  as opções que entender.

Costumam ser ...	16 - Das acções abaixo indicadas, quais as que <i>costumam ser / deviam ser</i> sistematicamente adoptadas ?	Deviam ser ...
	a) <i>a divulgação das decisões</i> de cada Departamento, à comunidade,	
	b) <i>submissão das decisões dos Órgãos de Gestão à da maioria</i> dos Departamentos,	
	c) <i>a divulgação das fundamentações</i> das decisões tomadas, à comunidade,	
	d) <i>o respeito por todas as perspectivas individuais</i> , nas decisões a tomar,	
	e) <i>a ponderação das decisões de cada Departamento nas decisões do Órgão de Gestão</i> ,	
	f) <i>o esforço de síntese de todas as perspectivas colocadas e da respectiva adequação</i> a cada grupo de intervenientes,	
	g) <i>outra(s)</i> . Qual (Quais) ? _____	

17- Assinale a preocupação (só uma) que considera *fundamental na coordenação* de uma reunião ?

- a) Assegurar a máxima *eficácia na realização das acções* que estejam estipuladas.
- b) Assegurar a *democraticidade dos processos* de decisão.
- c) Assegurar o completo *respeito pelas perspectivas de cada um* dos intervenientes.
- d) Assegurar *a gestão das fundamentações* das perspectivas apresentadas.
- e) Assegurar *a consideração devida às funções/cargos de cada um dos intervenientes*.
- f) *Outra(s)*. Qual (Quais) ? \_\_\_\_\_



**A.A.4 - Dados Secundários.**

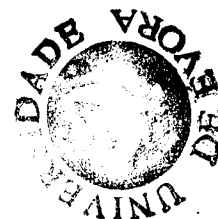
A reunião teve lugar no dia 29/1, pelas 18<sup>h</sup> : 15<sup>min</sup> com a presença de 11 professores.

Taxa de retorno dos questionários:  $\cong$  64 %.

**Quadro A.A.4.1 - Caracterização dos respondentes: Questões 1 a 6.**

SUJEITOS	1 - Idade <sup>1</sup>	2 - Sexo	3 - Tempo de serviço <sup>1</sup>	4 - Grupo disciplinar	5 - Habilitações académicas	6 - Formação especializada
Presidente	35	F	11	A	Licenc. A	não
Vogal 1	43	M	12	A	Licenc. A	não
Vogal 2	35	M	12	A	Licenc. A	não
Vogal 3	n. r.	F	32	A	Licenc. A	não
Vogal 4	33	F	10	A	Licenc. A	não
Vogal 5	54	F	30	A	Licenc. A	não
Vogal 6	55	M	29	A	Licenc. A	não

Notas: <sup>1</sup> Em anos; n. r. - não respondeu.



Quadro A.A.4.2 - Preparação da Reunião: Questões 7 a 10.

SUJEITOS	7- Conhecimento prévio do conteúdo	7a) Antecedência das informações <sup>1</sup>	7b) Forma das informações	7c) Abordagem dos assuntos	7d) Incidência nos assuntos
Presidente	-----	7.1- 4 d	7.2 <sup>2</sup> - oral	7.3 <sup>3</sup> - a	-----
Vogal 1	sim	2 dias	escrito	lista	generalidade
Vogal 2	sim	1 dias	escrito	lista	n. r.
Vogal 3	sim	2 dias	escrito	lista	generalidade
Vogal 4	sim	1 dia	escrito	n. r.	n. r.
Vogal 5	sim	1 dia	escrito	lista	generalidade
Vogal 6	sim	2 dias	escrito	lista	n. r.

Notas: n. r. - não respondeu; <sup>1</sup> Foi feita a conversão para dias úteis; <sup>2</sup> Forma de recepção das informações; <sup>3</sup> Apoios recebidos.

(continuação do quadro anterior)

SUJEITOS	8- Participação na marcação	9- Preparação da reunião	10.1- O tempo foi suficiente ?	10.2- O tempo costuma ser suficiente ?
Presidente	d	não	sim	sim
Vogal 1	a	não	sim	sim
Vogal 2	a	não	n. r.	n. r.
Vogal 3	d	sim <sup>4</sup>	sim	sim
Vogal 4	d	não	n. r.	n. r.
Vogal 5	d	sim <sup>5</sup>	não	não
Vogal 6	d	sim <sup>5</sup>	n. r.	n. r.

Notas: n. r. - não respondeu; <sup>4</sup> Preparação de alguns dos assuntos da Ordem de Trabalhos e de outros; <sup>5</sup> Não especifica.

Quadro A.A.4.3 - Processamento da Reunião: Questões 11 a 15.

SUJEITOS	11 - Finalidade: Foi / Devia ter sido		12 - Objectivo: Foi / Devia ter sido		13 - Processo: Baseou-se / Devia ter-se baseado		14 - Participação: Procurou / Devia ter procurado		15 - Resultado: Foi / Devia ter sido	
Presidente	d	d	d	d	a	a	e	e	b	b
Vogal 1	b, d	c	b, c, d	n. r.	a, c	e	b, c	n. r.	c, d	n. r.
Vogal 2	d	d	d	d	a	a	c	c	n. r.	n. r.
Vogal 3	d, e	d, e	a	a	a, c, e	b, c, e	b,c,d,e	b,c,d,e	c, e	c, e
Vogal 4	d	c	d	a	a	n. r.	n. r.	n. r.	b	c
Vogal 5	d	a	d	c	a	e	a	b	d	b
Vogal 6	d	e	d	c	a	b	a	b	b	b

Notas: n. r. - não respondeu.

Quadro A.A.4.4 - Outros aspectos: Questões 16 a 18.

SUJEITOS	16 - Acções posteriores à reunião. Costumam ser / Deviam ser		17 - Preocupação fundamental da coordenação.	18 - Contributo para a Gestão da escola.	Observações
Presidente	b	e	n. r.	c	n. r.
Vogal 1	a	a	c	d	n. r.
Vogal 2	e	d	b	b	n. r.
Vogal 3	b, d, f	a, d, f	c	a	n. r.
Vogal 4	c	e	n. r.	b	n. r.
Vogal 5	c	e	d	d	n. r.
Vogal 6	c	f	c	d	n. r.

Nota: n. r. - não respondeu.



**ANEXO B:**

**MATERIAIS E DADOS  
SECUNDÁRIOS**

## **GUIÃO DA REUNIÃO INICIAL**

### **LOGÍSTICA:**

**Intervenientes:** Investigador e Presidente do Conselho Executivo.

**Data:** 26/03/20; **hora:** 15h: 00'; **local:** Gabinete do Presidente.

### **ORDEM DE TRABALHIOS:**

#### **Apresentação geral:**

- Identificação pessoal e profissional do investigador;
- Identificação e enquadramento geral do projecto de investigação a desenvolver.

#### **Apresentação específica:**

- Identificação dos objectivos gerais do projecto de investigação;
- Identificação das estratégias a desenvolver no âmbito do projecto;
- Apresentação das garantias de anonimato, de confidencialidade e de reconhecimento de toda a colaboração prestada.
- Entrega do folheto de apresentação do projecto.

#### **Solicitações:**

- Autorização para a realização do estudo na escola;
- Colaboração no desenvolvimento do projecto;
- Colaboração nos contactos com os Coordenadores dos Departamentos, com a secretaria, telefonista e reprografia.

(Caso sejam atendidas as solicitações avançadas)

SOLICITAR:

**Disponibilização dos dados gerais de caracterização da Escola e do respectivo corpo docente:**

- População de alunos e de professores;
- Ambiente de proveniência de alunos e professores;
- Estabilidade geral de funcionamento da escola, do corpo docente, do Conselho Executivo e dos Coordenadores de Departamento.
- Caracterização geral do corpo docente da escola: número de professores da escola por Departamento com indicação da idade, sexo, grau de habilitações académicas e tempo de serviço.

**A marcação de uma reunião com os Coordenadores dos potenciais Departamentos alvo para apresentação do projecto, esclarecimento de dúvidas e solicitação de autorização.**

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES:

**Critérios de selecção dos dois ou três Departamentos a envolver:**

- Número de docentes significativo (mais de oito) e próximo de um valor médio;
- Departamentos de áreas diferenciadas, por um lado, Português, Inglês, História, Filosofia, etc. e, por outro, Matemática, Física e Química, Biologia, Geografia, etc.;
- A inexistência de características específicas marcantes, como grande número de professores estagiários, grande diferenciação de habilita-

ções académicas ou profissionais, grande mobilidade anual, grande diferenciação de tempo de serviço médio (Departamentos com pouco tempo de existência ou em extinção à já algum tempo), etc., em relação à generalidade dos docentes.

- Disponibilidade para participar no projecto e adequação das condições técnicas da sala de reunião para a realização da videogravação, ou possibilidade de as assegurar (disponibilidade de tomadas eléctricas, luminosidade, acústica e dimensões).

**CrITÉrios de selecção da reunião de Departamentos alvo:**

- Deverá ser a primeira reunião ordinária<sup>1</sup> após o próximo Conselho Pedagógico e que seja próxima das dos outros Departamentos alvo.

---

<sup>1</sup> A 1.ª reunião do 3.º Período é, em geral, uma reunião de significativa quantidade e diversidade de assuntos que só nessa altura se colocam.

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

CURSO DE MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Ao(A) Ex.<sup>ma(s)</sup> Coordenador(a) do Departamento de \_\_\_\_\_

Caro(a) Colega

Venho por este meio dirigir-me a V. Ex.<sup>a</sup> a fim de solicitar a sua autorização e livre colaboração no desenvolvimento do projecto abaixo identificado.

Durante a preparação do projecto, tivemos o cuidado de planear toda a intervenção por forma a minimizar, ao máximo, quaisquer transtornos e a ocupação de tempo, pois conhecemos bem a importância de tais factores no contexto escolar.

Acreditamos que o envolvimento no projecto em causa apresentará, embora modestos, alguns benefícios para todos os que nele participarem.

O presente projecto insere-se no âmbito da dissertação de um Curso de Mestrado (ver cabeçalho), tem por tema «O Processo Comunicacional e a Supervisão Pedagógica» e visa diagnosticar o modo como o referido processo decorre, no âmbito das reuniões de Departamento/Departamento disciplinar.

O desenvolvimento do projecto prevê um único momento colectivo de recolha de dados por Departamento/Departamento através da videogravação de uma das vossas reuniões seguida da resposta a um pequeno questionário.

O autor garante o anonimato de todos intervenientes, a confidencialidade e respeito ético por todas as informações, o reconhecimento por todas as colaborações prestadas e assume os compromissos de entregar uma cópia do estudo à escola e de apresentar disponibilidade para apresentação e discussão das respectivas conclusões.

Para qualquer eventualidade não hesite em contactar-me (ver no verso).

Grato pela atenção dispensada. Com os melhores cumprimentos.

Abril de 2002, *Luis F. P. Mendes.*

**Contactos:**

*Escola (manhãs);*

Escola Secundária André de Gouveia

*Luis Filipe Pina Mendes - 11ºB*

Pç.<sup>1ª</sup> Angra do Heroísmo.

7000 ÉVORA. Tel.: 266 758 330.

*Casa (tardes);*

*Luis Filipe Pina Mendes*

R. ..., nº. ...

Código postal.

Telefone.

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

CURSO DE MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

« Processo Comunicacional e Supervisão Pedagógica »

**Questionário - Presidente da reunião**

O presente questionário incide sobre os aspectos relacionados com a presente reunião e sobre as perspectivas e opiniões dos seus intervenientes.

Pretende-se que as respostas sejam referentes à situação concreta e o mais completas possível.

Tenha presente que o **objectivo** do questionário é **caracterizar** o Processo Comunicacional.

**Instruções:**

Use as linhas « \_\_\_ » para as suas respostas e assinale nas células «  » as suas opções.

No fim do questionário existem linhas para **observações** onde poderá completar as suas respostas, apresentar justificações, comentários, sugestões, críticas, *etc.*

1 - *Reunião do dia:* \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_, às: \_\_\_\_\_ horas.

2 - *Idade:* \_\_\_\_\_ anos.

3 - *Sexo:*  F /  M (assinale o seu caso).

4 - *Tempo de serviço docente:* \_\_\_\_\_ anos.

5 - *Departamento disciplinar* que lecciona: \_\_\_\_\_.

6 - *Habilitações Académicas.* Assinale o grau **máximo** que possui e indique a **área científica**:

- a) Secundário (12º ano ou equivalente), na área \_\_\_\_\_.
- b) Médio (Bacharelato ou equivalente), na área \_\_\_\_\_.
- c) Superior (Licenciatura ou equivalente), na área \_\_\_\_\_.
- d) Pós-Graduação (Mestrado, Doutoramento, ...), na área \_\_\_\_\_.

7 - Possui *formação especializada, pós-licenciatura*, em alguma das seguintes **áreas** ?

- a) **Gestão de Recursos Humanos.**
- b) **Relações Interpessoais.**
- c) **Psicologia Social.**
- d) **Supervisão Pedagógica.**
- e) **Outra área, afim das anteriores. Qual?** \_\_\_\_\_
- f) **Não possui formação especializada em qualquer das áreas antes indicadas.**

8.1 - Na qualidade de Presidente, em que data recebeu as informações a abordar na reunião? \_\_\_\_\_.

8.2 - Por que forma(s) lhe foram transmitidas essas informações: oralmente , por escrito .

8.3 - Que apoio lhe foi proporcionado ? (Assinale as várias opções que se verificaram.)

- a) A descrição completa das informações a transmitir na reunião;
- b) A lista dos assuntos sobre os quais era pedido parecer ou decisão ao Departamento;
- c) Os documentos de fundamentação dos assuntos a analisar pelo Departamento;
- d) Um guião discriminado de todos os passos a seguir no desenvolvimento da reunião.
- e) Outro(s). Qual(Quais) ? \_\_\_\_\_.

9 - Qual a sua participação na marcação da data da reunião ?

- a) A data foi marcada sem o(a) terem consultado.
- b) A data foi marcada após o(a) terem consultado.
- c) A data foi marcada por si.
- d) A data foi marcada por calendário; no início do ano ou período lectivo.
- e) Nenhuma das anteriores. Qual ? \_\_\_\_\_.

10 - A presente reunião implicou alguma preparação geral e/ou específica da sua parte ?

- Não.
- Sim, então especifique:

10.1 - Qual(Quais) ? \_\_\_\_\_

10.2 - O tempo de que dispôs para preparar a reunião foi suficiente ?  S /  N

10.3 - O tempo de que geralmente dispõe costuma ser suficiente ?  S /  N

→ Nas questões 11 a 15, assinale() na coluna à esquerda a opção (só uma) que melhor caracteriza a reunião decorrida; à direita a opção (só uma) que teria sido a mais adequada.

Foi ...	11 - <u>Qual</u> foi / devia ter sido <u>a principal finalidade</u> da reunião ?	Devia ter sido ...
	a) <u>auxiliar o presidente</u> a encontrar soluções para os problemas educacionais.	
	b) <u>fundamentar as várias perspectivas</u> sobre os problemas educacionais.	
	c) <u>ajudar cada interveniente</u> a encontrar soluções para os respectivos problemas educacionais.	
	d) <u>disseminar e esclarecer as orientações superiormente definidas</u> .	
	e) <u>identificar as soluções apoiadas pela maioria</u> dos intervenientes para os problemas educacionais.	
	f) <u>outra. Qual ?</u> _____.	



Foi ...	12 - <i>Qual</i> foi / devia ter sido <u>o principal objectivo da função presidencial</u> na reunião ?	Devia ter sido ...
	a) assegurar o respeito pelas <b>regras da participação democrática</b> .	
	b) assegurar que as perspectivas aprovadas sejam as <b>consideradas adequadas por cada interveniente</b> .	
	c) assegurar a <b>melhor fundamentação</b> para cada perspectiva apresentada.	
	d) assegurar a <b>eficácia da transmissão</b> das orientações <b>superiores</b> .	
	e) esclarecer e operacionalizar as <b>propostas por si (presidente) apresentadas</b> .	
	f) outro. <i>Qual</i> ? _____.	

Baseou-se ...	13 - Das <i>linhas de força</i> seguintes, qual a que melhor caracteriza <u>o modo como decorreu / devia ter decorrido</u> a reunião ?	Devia ter-se baseado ...
	a) na <b>transmissão de orientações definidas superiormente</b> .	
	b) na apresentação das diferentes <b>perspectivas dos intervenientes</b> .	
	c) no respeito pela <b>equidade das participações</b> dos intervenientes.	
	d) na <b>transmissão de orientações definidas por si</b> (enquanto presidente).	
	e) na <b>argumentação das perspectivas</b> , com vista à convergência possível.	
	f) noutra. Em <i>qual</i> ? _____.	

Procurou ...	14 - Das <i>funções gerais</i> abaixo referidas, qual a que melhor define <u>o modo como participou / devia ter participado</u> na reunião ?	Devia ter procurado ...
	a) seleccionar as <b>soluções que entendeu</b> (o presidente) mais adequadas.	
	b) <b>argumentar sobre a fundamentação</b> das perspectivas apresentadas.	
	c) <b>compreender cada uma das propostas</b> apresentadas, no âmbito das situações concretas que se lhe colocam.	
	d) identificar as perspectivas <b>apoiadas pela maioria</b> dos intervenientes.	
	e) esclarecer e viabilizar as <b>orientações superiormente definidas</b> .	
	f) outra. <i>Qual</i> ? _____.	

Foi ...	15 - Dos <i>resultados</i> abaixo apresentados, <i>qual</i> foi / devia ter sido o principal <u>resultado geral</u> alcançado pela reunião ?	Devia ter sido ...
	a) a definição das <b>orientações</b> que entende deverem ser cumpridas.	
	b) a <b>transmissão</b> das orientações que tinham sido <u>superiormente definidas</u> .	
	c) a definição e viabilização das <b>perspectivas apoiadas pela maioria</b> .	
	d) o <b>processo aplicado</b> e as fundamentações das perspectivas apresentadas.	
	e) a <b>autoresponsabilização</b> de cada interveniente para o cumprimento das orientações adequadas ao seu caso particular.	
	f) <b>outro</b> . <i>Qual</i> ? _____	

**ATENÇÃO** : Na questão n.º. 16 assinale, à esquerda e à direita, as opções que entender.

Costumam ser ...	16- Após as reuniões, <i>quais, das acções</i> abaixo indicadas, costumam ser / deviam ser <u>sistematicamente adoptadas</u> ?	Deviam ser ...
	a) a <b>divulgação</b> , apenas das decisões tomadas, à comunidade,	
	b) a <b>divulgação</b> das fundamentações das decisões tomadas, à comunidade,	
	c) a <b>submissão</b> das decisões do <b>Órgão de Gestão</b> <u>às da maioria</u> dos Departamentos,	
	d) a <b>ponderação não vinculativa</b> das decisões de cada Departamento por parte do <b>Órgão de Gestão</b> ,	
	e) a <b>consagração</b> de todas as perspectivas individuais, nas decisões a tomar	
	f) a <b>síntese</b> das perspectivas individuais e decisão <b>com base nas fundamentações</b> apresentadas.	
	g) <b>outra(s)</b> . <i>Qual (Quais)</i> ? _____	

17- Assinale *a preocupação (só uma)* que considera *fundamental na coordenação* de uma reunião?

- a) Assegurar a **máxima eficácia** na realização das acções que estejam estipuladas.
- b) Assegurar a **democraticidade** dos processos de decisão.
- c) Assegurar o **completo respeito** pelas perspectivas de cada um dos intervenientes.
- d) Assegurar a **gestão** das fundamentações das perspectivas apresentadas.
- e) Assegurar a **consideração** devida às funções ou cargos de cada um dos intervenientes.
- f) **Outra(s)**. *Qual (Quais)* ? \_\_\_\_\_



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

CURSO DE MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

« Processo Comunicacional e Supervisão Pedagógica »

**Questionário - Vogal da reunião**

O presente questionário incide sobre os aspectos relacionados com a presente reunião e sobre as perspectivas e opiniões dos seus intervenientes.

Pretende-se que as respostas sejam referentes à situação concreta e o mais completas possível.

Tenha presente que o **objectivo** do questionário é **caracterizar** o Processo Comunicacional.

**Instruções:**

Use as linhas « \_\_\_ » para as suas respostas e assinale nas células «  » as suas opções.

No fim do questionário existem linhas para **observações** onde poderá completar as suas respostas, apresentar justificações, comentários, sugestões, críticas, *etc.*

1 - **Reunião do dia:** \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_, às: \_\_\_\_\_ horas.

2 - **Idade:** \_\_\_ anos.

3 - **Sexo:**  F /  M (assinale o seu caso).

4 - **Tempo de serviço docente:** \_\_\_\_\_ anos.

5 - **Departamento disciplinar** que lecciona: \_\_\_\_\_.

6 - **Habilitações Académicas.** Assinale o grau **máximo** que possui e indique a **área científica**:

- a) Secundário (12º ano ou equivalente), na área \_\_\_\_\_.
- b) Médio (Bacharelato ou equivalente), na área \_\_\_\_\_.
- c) Superior (Licenciatura ou equivalente), na área \_\_\_\_\_.
- d) Pós-Graduação (Mestrado, Doutoramento, ...), na área \_\_\_\_\_.

7 - Possui **formação especializada, pós-licenciatura**, em alguma das seguintes **áreas** ?

- a) Gestão de Recursos Humanos.
- b) Relações Interpessoais.
- c) Psicologia Social.
- d) Supervisão Pedagógica.
- e) Outra área, afim das anteriores. *Qual?* \_\_\_\_\_.
- f) Não possui formação especializada em qualquer das áreas antes indicadas.

8 - Teve *conhecimento prévio dos assuntos* a abordar da reunião ? *Assinale a sua resposta:*

Não, apenas conhecimento da logística da reunião (tipo, data, hora e local).

Sim, então *indique:*

8.1- A *data* em que teve conhecimento dos assuntos \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ ;

8.2- A(s) *forma(s)* como lhe foram transmitidos: **oralmente**  / **por escrito**  ;

8.3- O *grau de explicitação* da Ordem de Trabalhos: **lista**  / **explicação**  dos assuntos;

8.4- A Ordem de Trabalhos *abordava:* **todos**  / **apenas parte**  dos assuntos.

9 - *Qual a sua participação na marcação da data* da reunião ?

a) A data foi marcada sem o(a) terem consultado.

b) A data foi marcada após o(a) terem consultado.

c) A data foi marcada por si.

d) A data foi marcada por calendário; no início do ano ou período lectivo.

e) Nenhuma das anteriores. *Qual ?* \_\_\_\_\_

10 - A presente reunião implicou alguma *preparação geral e/ou específica* da sua parte ?

Não.

Sim, então *especifique:*

10.1 - *Qual(Quais) ?* \_\_\_\_\_

10.2 - O tempo de que dispôs para preparar a reunião *foi suficiente* ?  S /  N

10.3 - O tempo de que geralmente dispõe *costuma ser suficiente* ?  S /  N

→ Nas questões 11 a 15, assinale(  ) na coluna *à esquerda* a opção (*só uma*) que melhor caracteriza *a reunião decorrida*; *à direita* a opção (*só uma*) que *teria sido* a mais adequada.

Foi ...	11 - <i>Qual</i> foi / devia ter sido <i>a principal finalidade</i> da reunião ?	Devia ter sido ...
	a) <b>auxiliar o presidente</b> a encontrar soluções para os problemas educacionais.	
	b) <b>fundamentar as várias perspectivas</b> sobre os problemas educacionais.	
	c) <b>ajudar cada interveniente</b> a encontrar soluções para os respectivos problemas educacionais.	
	d) <b>disseminar e esclarecer as orientações superiormente definidas.</b>	
	e) <b>identificar as soluções apoiadas pela maioria</b> dos intervenientes para os problemas educacionais.	
	f) <b>outra. Qual ?</b> _____	

Foi ...	12 - Qual foi / devia ter sido <u>o principal objectivo da função presidencial</u> na reunião ?	Devia ter sido ...
	a) assegurar o respeito pelas <b>regras da participação democrática</b> .	
	b) assegurar que as perspectivas aprovadas sejam <b>as consideradas adequadas por cada interveniente</b> .	
	c) assegurar <b>a melhor fundamentação</b> para cada perspectiva apresentada.	
	d) assegurar <b>a eficácia da transmissão</b> das orientações <b>superiores</b> .	
	e) esclarecer e operacionalizar <b>as propostas apresentadas pelo presidente</b> .	
	f) outro. <i>Qual ?</i> _____	

Baseou-se ...	13 - Das <i>linhas de força</i> seguintes, qual a que melhor caracteriza <u>o modo como decorreu / devia ter decorrido</u> a reunião ?	Devia ter-se baseado ...
	a) na <b>transmissão de orientações definidas superiormente</b> .	
	b) na apresentação das diferentes <b>perspectivas dos intervenientes</b> .	
	c) no respeito pela <b>equidade das participações</b> dos intervenientes.	
	d) na <b>transmissão de orientações definidas pelo presidente</b> .	
	e) na <b>argumentação das perspectivas</b> , com vista à convergência possível.	
	f) <b>noutra</b> . Em <i>qual ?</i> _____	

Procurou ...	14 - Das <i>funções gerais</i> abaixo referidas, qual a que melhor define <u>o modo como participou / devia ter participado</u> na reunião ?	Devia ter procurado ...
	a) <b>auxiliar o presidente</b> a seleccionar as soluções mais adequadas.	
	b) <b>argumentar sobre a fundamentação</b> das perspectivas apresentadas.	
	c) <b>compreender cada uma das propostas</b> apresentadas, no âmbito das situações concretas que se lhe colocam.	
	d) identificar as perspectivas <b>apoiadas pela maioria</b> dos intervenientes.	
	e) esclarecer e viabilizar as <b>orientações superiormente definidas</b> .	
	f) <b>outra</b> . <i>Qual ?</i> _____	

Foi ...	15 - Dos <i>resultados</i> abaixo apresentados, <i>qual</i> foi / devia ter sido o principal <u>resultado geral</u> alcançado pela reunião ?	Devia ter sido ...
	a) a definição das orientações seleccionadas pelo <u>presidente</u> .	
	b) a transmissão das orientações que tinham sido <u>superiormente definidas</u> .	
	c) a definição e viabilização das <u>perspectivas apoiadas pela maioria</u> .	
	d) o processo aplicado e as fundamentações das perspectivas apresentadas.	
	e) a <u>autoresponsabilização de cada interveniente</u> para o cumprimento das orientações adequadas ao seu caso particular.	
	f) outro. <i>Qual</i> ? _____	

**ATENÇÃO** : Na questão n.º. 16 assinale, à esquerda e à direita, as opções que entender.

Costumam ser ...	16- Após as reuniões, <i>quais, das acções</i> abaixo indicadas, costumam ser / deviam ser <u>sistematicamente adoptadas</u> ?	Deviam ser ...
	a) a divulgação, apenas das decisões tomadas, à comunidade,	
	b) a divulgação das fundamentações das decisões tomadas, à comunidade,	
	c) a submissão das decisões do Órgão de Gestão às da maioria dos /Departamentos,	
	d) a ponderação <u>não vinculativa</u> das decisões de cada Departamento por parte do Órgão de Gestão,	
	e) a consagração de todas as perspectivas individuais, nas decisões a tomar	
	f) a síntese das perspectivas individuais e decisão com base nas fundamentações apresentadas.	
	g) <u>outra(s)</u> . <i>Qual (Quais)</i> ? _____	

17- Assinale *a preocupação (só uma)* que considera *fundamental na coordenação* de uma reunião?

- a) Assegurar a máxima eficácia na realização das acções que estejam estipuladas.
- b) Assegurar a democraticidade dos processos de decisão.
- c) Assegurar o completo respeito pelas perspectivas de cada um dos intervenientes.
- d) Assegurar a gestão das fundamentações das perspectivas apresentadas.
- e) Assegurar a consideração devida às funções ou cargos de cada um dos intervenientes.
- f) Outra(s). *Qual (Quais)* ? \_\_\_\_\_





**GUIÃO DAS ENTREVISTAS**  
**AOS PRESIDENTES DA REUNIÃO/**  
**COORDENADORES DE DEPARTAMENTO**

1- DOCUMENTOS A SOLICITAR

- a) Cópia das actas afins da reunião alvo: anterior, própria e posterior.
- b) Convocatória das reuniões afins da reunião alvo.
- c) Regimento Interno de funcionamento do Departamento.

2- TÓPICOS A ABORDAR

**2.1 - Específicos.**

- 1 - A reunião revestiu-se de características particulares ? Especifique.
  - a) Ao nível dos assuntos ?
  - b) Ao nível dos processos ?
  - c) Ao nível da gestão do Processo Comunicacional ?
  - d) A outro nível ?
- 2 - As informações a abordar na reunião foram-lhe transmitidas durante o Conselho Pedagógico ? Especifique.
- 3 - Recebeu algum documento sobre os assuntos da reunião, procedente do Órgão de Gestão ? Especifique.
- 4 - Sobre as decisões respeitantes às opções de gestão ...
  - a) São os Departamentos que decidem por maioria ?
  - b) É o Conselho Pedagógico que decide após ouvir os Departamentos?
  - c) Cada Departamento decide para si ?

5 - Como são transmitidas à comunidade as informações e deliberações dos Órgãos de Gestão ?

a) Através do representante da Associação de Pais e Encarregados de Educação.

b) Existe um placar/dossier próprio para o efeito onde são colocadas?

c) Outros processos ? Especifique.

6 - Qual entende que devia ser a principal função do Coordenador de uma reunião de Departamento ?

7 - Qual entende que devia ser a principal função das reuniões de Departamento ?

## **2.2 - Gerais.**

8- A investigação acarretou algum prejuízo ou benefício profissional ou institucional para si ou para algum colega que o tenha comentado ?

9 - Sentiu-se incomodado(a) pela aplicação de alguma das técnicas de recolha de dados ? Especifique.

10 - Existe algum aspecto ou informação que considere pertinente para a investigação em causa e possa não ter sido abordado ou suficientemente esclarecido.

**Agradecimentos**

## **GUIÃO DA ENTREVISTA AO PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO**

### **1- DOCUMENTOS A SOLICITAR**

- a) Cópia das actas de enquadramento das reuniões de Departamento alvo (anterior, própria e seguinte)<sup>1</sup>.
- b) Cópia das actas das reuniões de Conselho Pedagógico de enquadramento da reunião alvo (anterior e seguinte).
- c) Cópia das convocatórias das reuniões de Conselho Pedagógico de enquadramento da reunião alvo (anterior e seguinte).
- d) Cópia do Regulamento Interno da escola.

### **2- TÓPICOS A ABORDAR**

#### **2.1 - Reunião de Conselho Pedagógico anterior à reunião alvo.**

1 - A reunião revestiu-se de características particulares ? Especifique.

- a) Ao nível dos assuntos ?
- b) Ao nível dos processos ?
- c) Ao nível da gestão do Processo Comunicacional ?
- d) A outro nível ?

2 - A realização da reunião de Conselho Pedagógico implicou alguma preparação geral ou específica ? Especifique.

---

<sup>1</sup> Já autorizada pelos respectivos Coordenadores.

3 - Foram previamente fornecidas informações ou documentos aos intervenientes, com vista à preparação da reunião por estes ? Especifique.

- a) Qual(ais) os aspectos ?
- b) Qual(ais) os apoios/ documentos fornecidos ?
- c) Qual(ais) a(s) preparação(ões) solicitada(s) ?
- d) Qual a antecedência com que foram disponibilizados ?

4 - Durante a reunião foram fornecidos documentos aos intervenientes, em relação a algum aspecto ? Especifique.

5 - Ao nível das opções de gestão/ decisões, normalmente, o Conselho Pedagógico consiste ...

- a) ... na tomada de conhecimento das normas de gestão vindas do exterior.
- a) ... na audição dos Departamentos por forma a uma tomada de decisão com o apoio de todos os professores.
- c) ... na ponderação e tomada de decisão por maioria sobre os assuntos.
- d) ... na homologação das decisões de cada Departamento?
- e) ... Outro.

6 - Como entende que devia ser a gestão de uma escola ?

- a) Baseada em normas definidas pelo Ministério ou Direcções Regionais de Educação e uniformes para todas as escolas ?
- b) Baseada nas decisões do Órgão de Gestão da escola ?
- c) Baseada em decisões democráticas ?
- d) Baseada nas decisões do Presidente ou do Conselho Pedagógico da escola ?
- e) Baseada nas decisões de cada Departamento ?
- f) Outra ?

7 - Existe algum modo ou suporte específico de transmissão das decisões dos Órgãos de Gestão à comunidade, além dos previstos na lei ? Especifique.

a) Existe um placar/ dossier específico, onde são apresentadas?

b) Outros processos ?

8 - Qual entende que devia ser a principal função do Coordenador de uma reunião de Departamento ? E da reunião de Conselho Pedagógico ?

9 - Qual entende que devia ser a principal função das reuniões de Departamento ? E das de Conselho Pedagógico ?

## **2.2 - Gerais.**

10- A investigação acarretou algum prejuízo ou benefício profissional ou institucional para si ou para algum colega que o tenha comentado ?

11 - Sentiu-se incomodado(a) pela aplicação de alguma das técnicas de recolha de dados ? Especifique.

12 - Existe algum aspecto ou informação que considere pertinente para a investigação em causa e possa não ter sido abordado ou suficientemente esclarecido.

**Agradecimentos**

## B.2. - DADOS SECUNDÁRIOS.

## B.2.1 - Videogravação

## B.2.1.1 - Notas auxiliares da 1ª Reunião.

A reunião ocorreu no dia 24/4, pelas 14<sup>h</sup>: 30' e teve a duração de 1<sup>h</sup>: 48'.

Contou com a presença de 16 professores<sup>1</sup>, foi presidida pelo Coordenador do respectivo Departamento e esteve sujeita à videogravação durante os períodos constantes no Quadro B1.

**Quadro B1: Relação entre os períodos durante os quais se gravou efectivamente a 1ª reunião e os hiatos entre eles.**

Hiatos de gravação	Início - termo (minutos)	Períodos de gravação	Início - termo (minutos)
1º hiato	0' - 5'	1º período	5' - 16'
2º hiato	16' - 27'	2º período	27' - 37'
3º hiato	37' - 47'	3º período	47' - 59'
4º hiato	59' - 99'	4º período	99' - 108'
Total	66'	Total	42'

## 1ª Hiato:

- Decorreu a leitura e, depois, a votação da acta da reunião anterior.

## 1º Período de gravação:

- São apresentadas, pelo Presidente, as informações chegadas à escola por correio: actividades diversas, sistema de supervisão dos exames de 12º ano (inovação imposta do exterior).

<sup>1</sup> Dois professores saíram um pouco antes do termo da reunião.

- São transmitidas, pelo Presidente, um conjunto de informações sobre funcionamento interno da escola, provenientes do Conselho Pedagógico.

2º Hiato:

- Continua a transmissão das informações, anteriormente iniciada, pelo Presidente. Deduz-se a consulta de um apoio escrito à transmissão de informações, por parte do Presidente.

2º Período de gravação:

- Intervenção de um vogal (A), com autorização do Presidente, que consiste na divulgação de iniciativas exteriores relacionadas com o Departamento.
- Continua a intervenção do vogal A para solicitar a votação do Departamento sobre a possível suspensão da revisão curricular, afim de fornecer o resultado da referida votação a uma entidade exterior.
- Um outro vogal pede esclarecimentos sobre o uso previsto para tal informação.
- O vogal A esclarece que se trata de um dado estatístico, a obter junto dos Departamentos de várias escolas, para uso da entidade que o solicitou e propõe a leitura do documento emanado da entidade em causa, o que é acedido.
- Leitura do documento.
- Continua o debate entre o vogal A e outros vogais, em função da pertinência do uso de uma mera informação estatística, não fundamentada ou circunscrita, e da responsabilidade que se assume ao veiculá-la. (Um vogal esclarece que não está em causa, embo-

ra considerasse pertinente, a discussão da revisão curricular propriamente dita.)

### 3º Hiato:

- O debate prossegue mas vai divergindo do enfoque inicial e debruça-se sobre experiências passadas, dos vários vogais ou do Departamento, consideradas semelhantes ou relacionadas com a agora em causa. O presidente participa e vai, pontualmente, moderando a discussão gerada.

### 3º Período de gravação:

- O presidente alerta para a necessidade de resolver a discussão, afim de se passar à abordagem dos restantes assuntos.
- O vogal A decide retirar a proposta de votação que havia veiculado.
- O presidente passa a apresentar o seu plano de distribuição de serviço (consulta um documento escrito), indicando os respectivos critérios.
- Os vogais vão tomando notas dos respectivos serviços e, por vezes, pedindo esclarecimentos sobre os mesmos.

### 4º Hiato:

- Continua a distribuição dos serviços por parte do presidente e a tomada de notas pelos vogais.

### 4º Período de gravação:

- Terminou a distribuição de serviços.
- O presidente apresenta um dos tópicos da Ordem de trabalhos da próxima reunião, por implicar uma preparação prévia por parte dos vogais, salientando que estes deverão trazer as propostas de



alterações ao Regimento Interno do Departamento, o qual terá de ser revisto na próxima reunião, pois vigora há já três anos (prazo da respectiva validade).

Termo da Reunião.

#### B.2.1.2 - Notas auxiliares da 2ª Reunião.

A reunião teve lugar no dia 8/5, pelas 14<sup>h</sup>: 30' e teve a duração de 2<sup>h</sup>: 05'.

Contou com a presença de 11 professores<sup>1</sup>, foi presidida pelo Coordenador do respectivo Departamento, foi sujeita à videogravação efectiva durante os períodos especificados no Quadro B2.

**Quadro B2:** Relação entre os períodos durante os quais se gravou efectivamente a 2ª reunião e os hiatos entre eles.

Períodos de gravação	Início - termo (minutos)	Hiatos de gravação	Início - termo (minutos)
1º período	0' - 15'	1º hiato	15' - 40'
2º período	40' - 55'	2º hiato	55' - 75'
3º período	75' - 90'	3º hiato	90' - 125'
Total	45'	Total	80'

Nota: Os períodos de gravação foram um pouco alargados e espaçados em relação aos da reunião anterior devido à própria dinâmica da reunião ser menos diversificada e a, na circunstância específica, ser mais difícil a discrição da acção do investigador<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Um dos professores presentes ausentou-se logo após o termo da reunião.

<sup>2</sup> O único local panorâmico da reunião era em cima de um armário, junto ao fundo da sala, tendo o investigador que subir a uma cadeira para ligar ou desligar a câmara aí colocada. No entanto o investigador estava numa região fora do alcance visual natural dos elementos da reunião, e utilizou movimentos suaves e silenciosos.

**1º Período de gravação:**

- O presidente apresentou as informações sobre funcionamento interno da escola, provenientes do Conselho Pedagógico.
- Um dos vogais ajuda a esclarecer um dos assuntos, por estar melhor relacionado com ele (o assunto consta das conclusões de uma reunião, exterior à escola, em que ele participou).

**1ª Hiato:**

- Prossegue a apresentação, por parte do Presidente, das informações sobre funcionamento interno da escola, provenientes do Conselho Pedagógico, sendo, por vezes, acompanhadas de uma explicação mais detalhada.

**2º Período de gravação:**

- O presidente apresenta o seu plano de distribuição de serviço (consulta um documento escrito), indicando o respectivo critério.
- Os vogais vão tomando notas dos respectivos serviços.

**2º Hiato:**

- Continua a distribuição dos serviços por parte do Presidente e a tomada de notas pelos vogais.

**3º Período de gravação:**

- O Presidente distribui a todos os presentes cópias das matrizes<sup>1</sup> produzidas pelos vários elementos do Departamento para serem analisadas em conjunto durante a reunião.
- Presidente e vogais vão analisando, geralmente em silêncio, as matrizes e tecendo, de vez em quando, comentários ao nível da forma-

---

<sup>1</sup> Suportes da concepção de provas de avaliação.

tação ou da linguagem; estes são, regra geral, aceites pela generalidade dos elementos.

**3º Hiato:**

- Continua a análise das matrizes nos moldes anteriormente descritos.
- Sobre a análise de uma das matrizes surge a problemática sobre qual deve ser o grau de especificidade entre a matriz e a respectiva prova de avaliação. No debate intervêm vários vogais e o presidente, são apresentadas algumas opiniões, salienta-se a inexistência de uniformidade a nível da escola. Não se chega a uma conclusão geral mas acorda-se na linguagem a utilizar para a situação concreta.

**Termo da reunião.**

## B.2.2 - Questionários

### B.2.2.1 - Caracterização Geral dos Intervenientes: Questões 2<sup>1</sup> a

7.

**Quadro B3: Dados brutos da caracterização geral dos intervenientes na 1ª reunião alvo.**

SUJEITOS DO DEPARTAMENTO A	2 - Idade <sup>1</sup>	3 - Sexo	4 - Tempo de serviço <sup>1</sup>	5 - Grupo disciplinar	6 - Habilitações académicas	7 - Formação especializada
Presidente	38	F	13	A	Superior A	n. r. <sup>2</sup>
Vogal 1	40	F	15	A	Superior A	não
Vogal 2	31	M	9	A	Superior A	não
Vogal 3	53	F	28	A	Superior A	não
Vogal 4	51	F	22	A	Superior B	não
Vogal 5	33	M	10	A	Superior A	não
Vogal 6	37	M	12	A	Superior A	não
Vogal 7	42	F	21	A	Médio A	não
Vogal 8	37	F	13	A	Superior A	não
Vogal 9	37	F	12	A	Superior A	não
Vogal 10	42	F	18	A	Superior B	não
Vogal 11	38	F	14	A	Superior A	não
Vogal 12	35	F	13	A	Superior A	não
Vogal 13	52	M	29	A	Superior A	não

Notas: <sup>1</sup> Em anos; <sup>2</sup> n. r.: não respondeu.

<sup>1</sup> A questão 1 refere-se à identificação da reunião, motivo porque não é apresentada.

**Quadro B4:** Dados brutos da caracterização geral dos intervenientes na 2ª reunião alvo.

SUJEITOS DO DEPARTAMENTO B	2 - Idade <sup>1</sup>	3 - Sexo	4 - Tempo de serviço <sup>1</sup>	5 - Grupo disciplinar	6 - Habilitações académicas	7 - Formação especializada
Presidente	42	F	18	B	Superior C	não
Vogal 1	56	F	32	B	Superior D	não
Vogal 2	34	F	9	B	Superior C	não
Vogal 3	42	M	1	B	Superior E	n. r. <sup>2</sup>
Vogal 4	41	F	17	B	Superior C	não
Vogal 5	26	F	4	B	Superior E	não
Vogal 6	25	F	3	B	Superior F	não
Vogal 7	41	M	18	B	Pós-Grad. G	não
Vogal 8	n. r. <sup>2</sup>	F	1	B	Superior E	não
Vogal 9	42	F	17	B	Superior C	não

Notas: <sup>1</sup> Em anos; <sup>2</sup> n. r. - não respondeu.

B.2.2.2 - Preparação da Reunião: Questões 8 a 10.

Quadro B5: Dados Brutos da Preparação da 1ª reunião alvo. (continua)

SUJEITOS DO DEPARTAMENTO A	8- Conhecimento prévio do conteúdo	8.1- Antecedência das informações <sup>1</sup>	8.2- Formas das informações	8.3- Abordagem dos assuntos	8.4- Incidência nos assuntos
Presidente	-----	8.1- 4 dias	8.2 <sup>2</sup> - oral e escrito	8.3 <sup>3</sup> - b, c	-----
Vogal 1	sim	n. r.	oral	lista	n. r.
Vogal 2	não	-----	-----	-----	-----
Vogal 3	sim	3 dias	escrito	lista	todos
Vogal 4	não	-----	-----	-----	-----
Vogal 5	n. r.	3 dias	escrito	lista	todos
Vogal 6	sim	2 dias	escrito	lista	todos
Vogal 7	sim	3 dias	escrito.	lista	todos
Vogal 8	sim	2 dias	escrito	lista	todos
Vogal 9	sim	3 dias	escrito	lista	todos
Vogal 10	sim	3 dias	escrito	lista	todos
Vogal 11	sim	2 dias	escrito	lista	todos
Vogal 12	sim	3 dias	escrito	lista	todos
Vogal 13	sim	2 dias	escrito	lista	todos

Notas: n. r. - não respondeu; <sup>1</sup> Foi feita a conversão para dias úteis; <sup>2</sup> Forma de recepção das informações; <sup>3</sup> Apoios recebidos: b - A lista dos assuntos, c - Documentos de fundamentação.

(continuação do Quadro B5)

SUJEITOS DO DEPARTAMENTO A	9- Participação na marcação <sup>1</sup>	10- Preparação da reunião	10.1- Especificação da preparação	10.3- O tempo foi suficiente ?	10.3- O tempo costuma ser suficiente ?
Presidente	c	não	-----	sim	não
Vogal 1	a	sim	elaboração da acta anterior	sim	n. r.
Vogal 2	a	não	-----	-----	-----
Vogal 3	a	não	-----	-----	-----
Vogal 4	a	não	-----	-----	-----
Vogal 5	a	não	-----	-----	-----
Vogal 6	a	não	-----	-----	-----
Vogal 7	a	não	-----	-----	-----
Vogal 8	a	não	-----	-----	-----
Vogal 9	a	não	-----	-----	-----
Vogal 10	a	não	-----	-----	-----
Vogal 11	a	não	-----	-----	-----
Vogal 12	a	não	-----	-----	-----
Vogal 13	a	não	-----	-----	-----

Notas: n. r. - não respondeu; <sup>1</sup> a - não participou na marcação da data da reunião; c - a data foi marcada pelo próprio.

**Quadro B6: Dados Brutos da Preparação da 2ª reunião alvo. (continua)**

SUJEITOS DO DEPARTAMENTO B	8- Conhecimento prévio do conteúdo	8.1- Antecedência das informações <sup>1</sup>	8.2- Formas das informações	8.3- Abordagem dos assuntos	8.4- Incidência nos assuntos
Presidente	-----	8.1- 12 dias <sup>2</sup>	8.2 <sup>3</sup> - oral	8.3 <sup>4</sup> - b	-----
Vogal 1	sim	2 dias	escrito	lista	parte
Vogal 2	sim	2 dias	escrito	lista	todos
Vogal 3	sim	2 dias	escrito	lista	todos
Vogal 4	não	-----	-----	-----	-----
Vogal 5	sim	3 dias	escrito	lista	n. r.
Vogal 6	sim	2 dias	escrito	lista	todos
Vogal 7	sim	2 dias	escrito	lista	todos
Vogal 8	sim	n. r.	n. r.	lista	todos
Vogal 9	sim	3 dias	escrito	lista	todos

Notas: n. r. - não respondeu; <sup>1</sup> Foi feita a conversão para dias úteis; <sup>2</sup> A data indicada era um domingo pelo que foi contabilizada a data do dia da reunião do Conselho Pedagógico mais próximo; <sup>3</sup> Forma de recepção das informações; <sup>4</sup> Apoios recebidos: b - a lista dos assuntos.



(continuação do Quadro B6)

SUJEITOS DO DEPARTAMENTO B	9- Participação na marcação <sup>1</sup>	10- Preparação da reunião	10.1- Especificação da preparação	10.3- O tempo foi suficiente ?	10.3- O tempo costuma ser suficiente ?
Presidente	c	sim	listagem dos assuntos além dos do C. P.	sim	sim
Vogal 1	a	sim	elaboração de matriz P. G.	sim	sim
Vogal 2	d	sim	elaboração de matriz P. G.	sim	sim
Vogal 3	a	não	-----	-----	-----
Vogal 4	a	não	-----	-----	-----
Vogal 5	a	sim	elaboração de matriz P. G.	sim	n. r.
Vogal 6	b	sim	preparação de documentos	sim	sim
Vogal 7	d	não	-----	(não) <sup>2</sup>	sim
Vogal 8	d	não	-----	(sim) <sup>2</sup>	-----
Vogal 9	a	sim	elaboração de matriz P. G.	sim	não

Abreviaturas: n. r. - não respondeu; C. P. - Conselho Pedagógico; P. G. - Prova Global.

Notas: <sup>1</sup> a - não participou na marcação da data da reunião; b - foi consultado com vista à marcação da reunião; c - a data foi marcada pelo próprio; d - a marcação obedece a um calendário; <sup>2</sup> resposta não considerada por ser subalterna de uma opção não seleccionada.

## B.2.2.3 - Gestão da Reunião: Questões 11 a 15.

Quadro B7: Dados Brutos da Gestão da 1ª reunião alvo.

SUJEITOS DO DEPARTAMENTO A	11 - Finalidade: Foi / Devia ter sido		12 - Objectivo: Foi / Devia ter sido		13 - Processo: Baseou-se / Devia ter-se baseado		14 - Participação: Procurou / Devia ter procurado		15 - Resultado: Foi / Devia ter sido	
	d	b	d, e	b, c	a, b, d	c	a	e	b	c
Presidente	d	b	d, e	b, c	a, b, d	c	a	e	b	c
Vogal 1	a	n. r.	e	e	d	e	c	n. r.	e	e
Vogal 2	d	d	d	d	a	a	c	b	b	b
Vogal 3	d	c	d	d	a	e	c	n. r.	e	e
Vogal 4	d	d	d	d	a	a	e	e	b	b
Vogal 5	d	d	e	e	n. r.	n. r.	e	e	a	a
Vogal 6	e	e	a	a	c	c	b	b	d	d
Vogal 7	d	d	d	d	a	a	e	e	b	b
Vogal 8	d	d	d	d	a	a	e	e	b	b
Vogal 9	b	n. r.	d	n. r.	c	n. r.	c	n. r.	n. r.	n. r.
Vogal 10	b	n. r.	d	n. r.	c	n. r.	c	n. r.	n. r.	n. r.
Vogal 11	b, d	n. r.	d, e	b, c	a, d	b	d, e	a	b	e
Vogal 12	e	e	b	b	e	e	a	b	d	d
Vogal 13	b	b	a, d, e	a, d, e	a, b, d, e	a, b, d, e	n. r.	n. r.	a, b	a, b, c

Notas: n. r. - não respondeu; As respostas em que foram seleccionadas três ou mais opções quando apenas era pedida a principal não foram contabilizadas.

Quadro B8: Dados Brutos da Gestão da 2ª reunião alvo.

SUJEITOS DO DEPARTAMENTO B	11 - Finalidade: Foi / Devia ter sido		12 - Objectivo: Foi / Devia ter sido		13 - Processo: Baseou-se / Devia ter-se baseado		14 - Participação: Procurou / Devia ter procurado		15 - Resultado: Foi / Devia ter sido	
Presidente	d, e	b	b, d	n. r.	a, b, e	n. r.	b, c, d	n. r.	c	n. r.
Vogal 1	d	n. r.	b, e	n. r.	a, e	n. r.	a, b, e	n. r.	b, c, e	n. r.
Vogal 2	d (f) <sup>1</sup>	d (f) <sup>1</sup>	(f) <sup>2</sup> d	(f) <sup>2</sup> d	a, c	a, c	c	c	(f) <sup>2</sup> b	(f) <sup>2</sup> b
Vogal 3	d	n. r.	b, c, d	n. r.	c	n. r.	c	n. r.	c	n. r.
Vogal 4	n. r.	n. r.	c	c	e	e	b	b	d, e	d, e
Vogal 5	c (f) <sup>1</sup>	c (f) <sup>1</sup>	a, d	n. r.	b, c	n. r.	b	c	c, d, e	n. r.
Vogal 6	(f) <sup>1</sup>	n. r.	(f) <sup>1</sup>	n. r.	b, c, d, e	n. r.	c, d	n. r.	n. r.	n. r.
Vogal 7	e	e	c	c	d	e	d	b	c	d
Vogal 8	c, d	n. r.	a, b	n. r.	b, c, e	n. r.	b, c, e	n. r.	c	n. r.
Vogal 9	c	c	a, d	n. r.	b, c	n. r.	a, b, c	n. r.	d	n. r.

Notas: n. r. - não respondeu; <sup>1</sup> referia-se a um aspecto de conteúdo (“analisar as matrizes”)

pelo que não foi considerada; <sup>2</sup> foi reclassificada em função do texto expresso. As respostas em que foram seleccionadas três ou mais opções quando apenas era pedida a principal não foram contabilizadas.

## B.2.2.4 - Acções Externas, Posturas Teóricas e Observações:

## Questões 16 a 18 e Observações.

**Quadro B9:** Dados Brutos das Acções Externas, Posturas Teóricas, e Observações da 1ª reunião alvo.

SUJEITOS DO DEPARTAMENTO A	16 - Acções posteriores à reunião. Costumam ser / Deviam ser		17 - Preocupação fundamental da coordenação.	18 - Contributo para a Gestão da escola.	Observações
	b, c, f	n. r.			
Presidente	b, c, f	n. r.	c	c	-----
Vogal 1	e	d, f	b	a, c, e	-----
Vogal 2	b, c	b, c, e	a	c	-----
Vogal 3	f	f	a	e	-----
Vogal 4	b, c, f	n. r.	a	b	-----
Vogal 5	n. r.	n. r.	a	c	-----
Vogal 6	b, d, e	b, d	d	a	-----
Vogal 7	a	a, b <sup>2</sup>	a	n. r.	-----
Vogal 8	n. r.	n. r.	b	n. r.	-----
Vogal 9	n. r.	f	c	c	-----
Vogal 10	n. r.	f	c	c	-----
Vogal 11	d, f	n. r.	c	b	-----
Vogal 12	a	b	a	d	-----
Vogal 13	n. r.	n. r.	a, b	b	Questionário não aborda aspectos pedagógicos

Notas: n. r. - não respondeu. <sup>2</sup>Esta resposta não foi contabilizada devido à ambiguidade que encerra. Nas Questões 17 e 18, as respostas em que foram seleccionadas três ou mais opções quando apenas era pedida a principal não foram contabilizadas.

**Quadro B10: Dados Brutos das Acções Externas, Posturas Teóricas e Observações da 2ª reunião alvo.**

SUJEITOS DO DEPARTAMENTO B	16 - Acções posteriores à reunião. Costumam ser / Deviam ser		17 - Preocupação fundamental da coordenação.	18 - Contributo para a Gestão da escola.	Observações
Presidente	a, d	e	c	e	-----
Vogal 1	d, f	n. r.	c	c	-----
Vogal 2	a, b <sup>2</sup>	a, b <sup>2</sup>	a, c	d, e	-----
Vogal 3	b, f	e	c	a	-----
Vogal 4	a	e	b	a	-----
Vogal 5	b	n. r.	d	b	-----
Vogal 6	e	n. r.	b	b	-----
Vogal 7	d, e, f	c, e, f	a	a	-----
Vogal 8	b, c, f	n. r.	a	a	-----
Vogal 9	a	n. r.	c	c	-----

Notas: n. r. - não respondeu. <sup>2</sup> Esta resposta não foi contabilizada devido à ambiguidade que encerra.

Como foi referido na fundamentação Metodológica, muito pouco pode ser confirmado, com segurança, sobre os aspectos da Preparação, Resultados e Acções Externas das reuniões apenas pela análise das videograções, mas foi possível identificar bastantes pistas quanto às características de cada uma destas componentes do Processo Comunicacional, susceptíveis de confirmação através dos outros métodos de investigação aplicados.

Ao nível da Gestão da Reunião registou-se uma diferença significativa entre as duas reuniões: enquanto na primeira reunião a situação comunicacional predominante se baseou na transmissão unidireccional de informações, na segunda reunião a dinâmica comunicacional desenvolvida foi, em boa parte, baseada no debate entre o Presidente e os vogais ou entre estes, sobre os vários assuntos abordados.

### 6.3 - DISCUSSÃO DOS QUESTIONÁRIOS

#### 6.3.1 - Metodologia dos Questionários

A nível metodológico geral também os questionários se revelaram uma mais-valia importante, contribuindo com dados claros para a confirmação das pistas recolhidas por videogração e com dados novos, por sua vez, importantes para a explicação dos resultados obtidos. Qualquer destas duas facetas justifica pelo menos a forte conveniência da aplicação deste método, em estudos similares ao agora realizado.

Os dados obtidos não revelaram a mesma consistência que os obtidos pela videogração, como aliás era de esperar, face à maior influência de factores subjectivos a que neste método está sujeito. Ainda assim, revelaram-se bastante con-

sistentes e, portanto, também um importante apoio à validação dos instrumentos utilizados.

Quanto aos aspectos técnicos, a aplicação dos questionários decorreu praticamente sem problemas, dúvidas generalizadas ou muito pertinentes, o que aponta no sentido de ter sido utilizada uma linguagem adequada ao público alvo e definidas alternativas suficientemente claras e diferenciáveis, entre as opções disponibilizadas.

Não obstante terem-se registado alguns casos de não-resposta ou de respostas demasiado ambíguas, estas concentraram-se em apenas algumas questões e, apenas, na parte correspondente às perspectivas da adequação à situação em causa, não na parte referente à situação realmente ocorrida. Também se registaram diferenças entre os Departamentos, no que respeita às questões em que foi significativa a ocorrência de não-respostas.

A Metodologia específica de organização e tratamento dos dados também se revelou adequada e eficaz, permitindo a fácil identificação das posturas epistémicas subjacentes ao Processo Comunicacional, tanto do decorrido como do que teria sido adequado, na perspectiva dos intervenientes, em relação a cada uma das componentes da Reunião.

### **6.3.2 - Análise dos Dados dos Questionários**

#### **6.3.2.1 - Caracterização dos Intervenientes**

Os dados obtidos ao nível da caracterização dos intervenientes apresentam-se bastante completos, não se verificando quaisquer motivos para a invocação da existência de problemas de resposta significativos, em relação a qualquer das questões deste grupo.

Ao nível das características gerais dos intervenientes dos Departamentos alvo, verifica-se a, praticamente, perfeita concordância entre a constituição destes com os dos dados gerais da escola, quer ao nível do corpo docente quer ao nível dos Departamentos, conforme a caracterização efectuada com base nos dados externos.

Também quanto às características gerais do Departamento a que respeita a segunda reunião, se não forem considerados os dados referentes aos docentes estagiários, lembra-se que estes não foram considerados na caracterização geral ao nível dos dados externos, a aproximação é muito significativa<sup>1</sup>.

Estas concordâncias contribuem para a validação dos resultados obtidos e, por esse motivo, embora com as devidas salvaguardas, permitem a generalização dos mesmos em relação à generalidade dos Departamentos da escola.

#### 6.3.2.2 - A Preparação da Reunião

Mais uma vez os dados obtidos são bastante completos, não se podendo invocar a existência de problemas de resposta, significativos, em relação a qualquer uma das questões deste grupo.

No entanto, de futuro, propõe-se a conveniência da separação da vinculação da questão 10.3 à opção “sim” da questão 10 e a sua complementaridade através da inclusão de mais uma questão no mesmo âmbito passando ambas a constituir uma nova Questão 11, com duas alíneas e o seguinte teor:

---

<sup>1</sup> Como já havia sido referida a grande homogeneidade entre os diversos Departamentos da escola, estas coincidências não surpreendem, antes eram esperadas.



“11 - Costuma preparar as reuniões?

Não.

Sim: a) a generalidade  /  apenas alguns dos assuntos;

b) o tempo disponível costuma ser suficiente? Sim  /  Não.”

Nas várias alíneas da Questão 8 e na Questão 9 os dados de ambos os Departamentos são praticamente homogéneos em todos os aspectos, constituindo boas pistas da respectiva validade. Na questão 10, embora num Departamento cinco dos nove elementos terem considerado que haviam preparado a reunião, essa preparação resumiu-se à elaboração das matrizes, o que não poderá considerar-se uma verdadeira Preparação da reunião, por não abranger a globalidade ou parte significativa dos assuntos.

Face aos resultados globais, esta técnica apresenta boas pistas sobre a ausência de boas condições para a Preparação da reunião, por parte dos vogais, mas também não se consegue fundamentar o empenho destes na realização dessa mesma preparação.

No que respeita às condições de Preparação da reunião disponíveis para os Coordenadores de Departamento, não poderá invocar-se falta de tempo pois ambos afirmam ter marcado a reunião por si e não invocando quaisquer condicionamento, isto, embora nada se possa concluir sobre a qualidade dos apoios fornecidos face à ambiguidade das respostas obtidas. Quanto à Preparação da reunião esta também não assumiu grande importância para os Coordenadores, que afirmaram ou não a ter executado (um) ou ter-se restringido a uma listagem dos assuntos na reunião não abrangidos pelo Conselho Pedagógico.

Por fim, cruzando as pistas agora reunidas com as obtidas por videogração verifica-se a perfeita coincidência entre ambas.

### 6.3.2.3 - A Gestão da Reunião

Também neste grupo de questões e, apesar de num Departamento se ter registado um número significativo de respostas não contabilizáveis, não se identificaram problemas de resposta que possam ser atribuídos a falta de qualidade de qualquer uma das questões apresentadas, pelos motivos já apontados em situações anteriores.

Ao nível da postura subjacente à Gestão da reunião, a análise dos dados revela um claro predomínio da postura Tecnocrática Externa no da primeira reunião e alguma ambiguidade entre esta postura e a postura Democrática no da segunda reunião.

Sobre os dados da Gestão idealizada apenas se obtiveram dados suficientes ao nível do primeiro Departamento, no âmbito do qual também a postura Tecnocrática Externa surge como predominante.

Passando ao confronto das pistas recolhidas neste grupo de questões com os dados da videogravação, volta a verificar-se a perfeita coincidência entre ambos, pois, embora ambas as reuniões se tenham pautado por um cariz marcadamente Tecnocrático Externo, em relação à generalidade dos assuntos, na segunda, boa parte do tempo foi consagrado à análise das matrizes das Provas Globais, e daí a postura subjacente à Gestão ter sido interpretada como assumindo um cariz Democrático.

### 6.3.2.4 - Acções Externas à Reunião

No âmbito das respostas obtidas sobre as Acções Externas, embora um dos Departamentos registe uma significativa percentagem de não-respostas (38%)

isso não acontece com nenhum dos do outro Departamento<sup>1</sup>, o que, aliado ao facto de se tratar de um assunto externo ao Departamento, reforça a possibilidade de desconhecimento por parte dos inquiridos, ou uma ocorrência parcial ou pouco frequente das acções, desacreditando a possibilidade de pouca clareza ou pertinência do conteúdo das várias opções da questão em causa.

Embora não tenha sido possível definir resultados comuns aos Departamentos, quer quanto à realidade existente quer quanto à realidade idealizada, no âmbito das Acções Externas, deve salientar-se que existe boa coerência nas opções ao nível do conjunto dos inquiridos (se considerados independentemente do Departamento) no que respeita à realidade idealizada, com uma franca maioria das opções seleccionadas (76% se incluindo os presidentes) a reportar-se a posturas baseadas na fundamentação das decisões.

A ausência de referência a quaisquer outras Acções Externas por parte de qualquer dos 24 inquiridos, permite supor a sua inexistência.

Nesta questão os Coordenadores de Departamento e Presidentes da reunião assumem uma nova importância, pois, uma vez assegurarem a transmissão das decisões do Departamento aos Órgãos de Gestão da escola e pertencerem a um deles, o Conselho Pedagógico, ficam em situação privilegiada para se aperceberem da divulgação feita às decisões de cada Departamento e da consideração que os Órgãos de Gestão da escola lhes conferem.

A análise das respostas dos dois presidentes inquiridos não apresenta qualquer semelhança, deixando esta questão por esclarecer.

---

<sup>1</sup> O total conjunto é de 76 % de inquiridos que responderam contra 24% que não responderam.

### 6.3.2.5 - Posturas Teóricas e Observações

No âmbito das Posturas Teóricas assumidas pelos vogais dos dois Departamentos, os resultados prefiguram-se relativamente bem diferenciados:

- No que respeita à função de Coordenação, no primeiro Departamento surge a clara preferência da maioria pela postura Tecnocrática Externa, embora alguns prefiram a postura Fenomenológica; no segundo Departamento, as preferências da maioria, embora menos evidentes, recaem sobre a postura Fenomenológica e, em segundo lugar, sobre a postura Tecnocrática Externa.
- No que respeita à consideração dos Departamentos na Gestão Geral da escola, os vogais do primeiro Departamento preferem, por maioria relativa, a postura Tecnocrática Externa e em seguida a postura Democrática; já no segundo Departamento, a principal preferência recai sobre a postura Relacional e a segunda sobre a postura Democrática.

No que respeita aos Coordenadores dos Departamentos (os Presidentes) a semelhança é evidente, com ambos a considerarem a postura Fenomenológica como a que deve estar subjacente à função de coordenação e ambos a entenderem a postura Tecnocrática (embora Externa no primeiro e Interna no segundo) enquanto a que devia ser adoptada ao nível da Gestão geral da escola.

Mais uma vez, cruzando estes resultados com os da videogravação começa a ganhar consistência uma possível justificação para as diferenças de Gestão verificadas na reunião. Não se pode invocar diferenças de postura idealizadas pelos coordenadores, pois estas são semelhantes, mas pode invocar-se a diferença de

posturas consideradas adequadas pelos vogais de cada Departamento.

No que respeita aos dados do registo de Observações no questionário e face ao que havia sido discutido no Capítulo IV, a irrelevância, para efeitos do estudo em vista, do único registo obtido, permite esboçar, com boa segurança, duas ilações gerais bastante pertinentes:

- O questionário apresentado não deverá, em termos gerais, apresentar quaisquer aspectos de carácter metodológico ou de conteúdo que não sejam claros, adequados ou completos, no âmbito do contexto e intervenientes envolvidos<sup>1</sup>;
- O Processo Comunicacional vigente não deverá envolver quaisquer outros aspectos significativos além dos que foram explicitamente invocados na investigação, designadamente, a atribuição de um elevado grau de importância à avaliação das várias perspectivas que vão sendo identificadas no âmbito do Processo.

Sobre o Processo Comunicacional implementado entre investigador e intervenientes, ou sobre a qualidade da investigação do Processo Comunicacional de carácter profissional vigente ao nível dos Departamentos da Escola, não poderá ser invocada a existência de deficiências significativas, pois na globalidade do questionário, à semelhança do que já se havia passado ao nível da videogravação, não se registaram quaisquer problemas de colaboração quer na aceitação das estratégias, quer na resposta às questões.

---

<sup>1</sup> face ao volume de inquiridos e à « leveza » do questionário, não ganha grande apoio a possibilidade de falta de vontade para fazer algum comentário.

### 6.3.3 - Síntese

Ao nível metodológico, como síntese da análise dos resultados obtidos através do questionário, será de referir o completo cumprimento dos objectivos a que o mesmo se propunha, fornecendo pistas importantes e significativas, acerca dos inquiridos e dos Processos Comunicacionais, tanto no seio do Departamento como no seio da Escola. Também possibilitou resultados de validação/ refutação das pistas recolhidas através da Recolha de Dados externos acerca das características dos membros constituintes dos Departamentos alvo e resultados de validação/ refutação da videogravação, sobre a Preparação e Gestão do Processo Comunicacional.

Especificando, os questionários forneceram importantes e significativas pistas sobre:

- as características dos intervenientes nas reuniões alvo;
- as condições possibilitadas e as características da Preparação da reunião efectuada pelos vários intervenientes;
- a natureza das Acções Externas normalmente desenvolvidas envolvendo as decisões dos Departamentos;
- as Posturas Teóricas dos inquiridos subjacentes à função de Coordenação e à consideração das decisões dos Departamentos na Gestão geral da escola;

Por sua vez, da análise dos questionários ao nível do conteúdo específico, salientam-se:

- a confirmação das características dos membros integrantes dos dois Departamentos e, a partir destes a legitimidade para o estabele-

cimento de generalizações (salvaguardadas as devidas limitações) em relação aos outros Departamentos e em segunda instância às próprias reuniões;

- o reforço das pistas obtidas por videogravação<sup>1</sup> da existência de uma fraca consideração da importância da Preparação das reuniões de Departamento por parte de todos os intervenientes e a probabilidade da igualmente fraca consideração da importância da Preparação das reuniões nos Processos Comunicacionais existentes ao nível da Gestão na escola; bem entendido, se comparadas com o perspectivado pela postura epistémica considerada mais adequada à instituição em causa, no âmbito do presente estudo — a postura Relacional.
- a confirmação da ocorrência de um Processo Comunicacional de âmbito profissional, no seio dos Departamentos alvo, ao qual se encontra subjacente uma postura epistémica de tipo Tecnocrática Externa, sendo essa também a orientação idealizada do único Departamento sobre o qual foi possível obter dados significativos a respeito.
- a probabilidade do fraco conhecimento, por parte da generalidade dos membros dos Departamentos, acerca da divulgação e consideração atribuídas às decisões dos respectivos Departamentos por parte da Gestão geral da escola, ou a probabilidade da ocorrência de uma fraca consideração da importância da divulgação das de-

---

<sup>1</sup> As pistas reunidas no âmbito do questionário apenas foram consideradas como reforço das obtidas por videogravação e não como uma confirmação uma vez que estas últimas se revestiam de carácter indirecto.

cisões e respectiva fundamentação por parte dos próprios intervenientes.

- a definição de pistas sobre a existência de uma postura epistémica, idealizada pelos intervenientes, acerca da função de coordenação e da consideração devida às decisões dos Departamentos pela Gestão Geral da Escola, diferenciada entre os vários Departamentos da Escola. (Sobre a postura dos Coordenadores a existência de apenas dois dados, ainda que coincidentes, não permite generalizações no âmbito dos Coordenadores de Departamento da escola em geral.
- o reforço das pistas obtidas por videogravação<sup>1</sup>, sobre a não integração na dinâmica processual ao nível do Processo Comunicacional, de estratégias e metodologia sistemática de avaliação das perspectivas inventariadas, no decurso do mesmo, ao nível do Departamento.

#### 6.4 - DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS

##### 6.4.1 - Metodologia Geral das Entrevistas

A nível metodológico também o método das entrevistas se revelou bastante adequado e, ainda, necessário para o alcance dos objectivos visados, permitindo a confirmação das pistas anteriormente reunidas, principalmente, ao nível da clarificação das posturas dos Coordenadores de Departamento e da caracterização da postura do Presidente do Conselho Executivo mas, também, permitindo a recolha

---

<sup>1</sup> Tal como antes referido também neste caso as pistas reunidas no âmbito da videogravação se revestiram de carácter indirecto.



de pistas directas e indirectas sobre a Gestão geral da escola.

A aplicação da técnica decorreu sem problemas e foi possível recolher pistas sobre a respectiva correcção e sobre o cumprimento dos objectivos técnicos visados.

A apresentação dos dados também se afigura explícita e rigorosa facilitando a análise e definição dos resultados obtidos.

#### **6.4.2 - Análise do Conteúdo das Entrevistas aos Coordenadores de Departamento**

Ao nível dos aspectos de conteúdo, através da análise dos dados recolhidos no âmbito das entrevistas aos Coordenadores de Departamento, considerados também na qualidade de Presidentes da Reunião alvo, foi possível:

- confirmar, mais uma vez, a inexistência de características particulares das Reuniões alvo, além das inerentes ao normal decorrer do ano lectivo;
- confirmar a origem da generalidade dos assuntos no Conselho Pedagógico antes decorrido;
- reforçar as pistas já recolhidas pela videogravação e pelo questionário sobre a existência de documentos de apoio à reunião, no sentido de tal não ter significância para a generalidade dos assuntos abordados e dos Departamentos.
- obter pistas no sentido de a postura subjacente ao Conselho Executivo e também ao Conselho Pedagógico ser de tipo Tecnocrática Interna, ainda que, em função de determinada natureza dos assuntos ou de outros aspectos específicos, a postura possa assu-

mir contornos Democráticos ou Fenomenológicos. Mas, uma vez que Conselho Executivo controla os assuntos e respectiva abordagem, tem a possibilidade de adoptar uma qualquer postura na medida que assim o entenda;

- reforçar<sup>1</sup> as pistas antes obtidas sobre a divulgação das informações e deliberações à comunidade escolar, no sentido do vigorar de um dispositivo bastante limitado e incompleto de divulgação das informações e deliberações dos Órgãos de Gestão, quer ao nível dos Departamentos quer ao nível da comunidade em geral;
- confirmar as pistas sobre a postura teórica dos Coordenadores de Departamento acerca da função de coordenação, a qual vai no sentido da postura Fenomenológica, no entanto ambos reconheceram que não estão disponíveis as melhores condições para a aplicação de estratégias envolvendo esta postura, sendo prioritário o cumprimento das obrigações exigidas, portanto implicando a adopção de uma postura Tecnocrática Externa;
- ainda no âmbito da função de coordenação, foi possível obter pistas sobre a existência de alguma pressão institucional, acusada por ambos os entrevistados no sentido da existência de uma responsabilização dos Coordenadores pelo desempenho dos Departamentos, o que poderá actuar no sentido do privilégio da adopção de uma postura Tecnocrática;
- a confirmação da não existência de uma Metodologia de Avaliação fundamentada e sistemática subjacente à dinâmica processual no

---

<sup>1</sup> Tal como já havia ocorrido em casos anteriores, uma vez que os dados antes obtidos eram indirectos apenas se considerou a existência de um reforço das pistas já recolhidas.

âmbito da Gestão no seio dos Departamentos, explicada pela falta de formação específica para o desempenho do cargo de Coordenador de que ambos se queixam e que, na opinião do investigador, poderia mais facilmente revestir a forma de acompanhamento dos trabalhos do que a forma de “pacote de formação”.

- a confirmação de que não haviam sido detectados lapsos ou insuficiências de conteúdos no âmbito da investigação desenvolvida.

É de salientar que um dos entrevistados refere a importância da estabilidade docente para o desenvolvimento de um Processo Comunicacional no seio do Departamento Curricular, de algum modo concordando com a discussão teórica realizada na primeira parte do presente estudo no referente à importância da existência de um Processo Comunicacional Prévio ou Preparatório antes da possibilidade de obtenção da máxima eficácia e adequação na partilha de informações ou perspectivas.

#### **6.4.3 - Análise do Conteúdo da Entrevista ao Presidente do Conselho Executivo.**

Também ao nível dos aspectos de conteúdo a entrevista ao Presidente do Conselho Executivo se revelou bastante profícua, permitindo a confirmação de alguns dos dados obtidos por outros métodos de investigação já antes analisados.

Neste âmbito são de referir:

- a confirmação da regularidade de todo o Processo Comunicacional face ao que é característico no período do ano lectivo em que decorreu o estudo;

- a confirmação de que, também a nível da Reunião do Órgão de Gestão Pedagógica da escola a preparação da reunião não teria sido a mais exaustiva e respeitadora possível, no sentido da potencial colaboração dos seus intervenientes directos (e dos indirectos), proposta pela postura defendida ao longo do presente trabalho;
- a confirmação da inexistência de documentos fornecidos à generalidade dos Departamentos para preparação quer da reunião de Conselho Pedagógico quer das posteriores reuniões dos Departamentos curriculares;
- a definição de pistas sobre a dinâmica institucionalizada de Gestão das escolas deste nível de ensino, a qual aponta no sentido da postura Tecnocrática Interna, embora regulada externamente, quer pela legislação, quer pelas Direcções Regionais de Educação, estas, na qualidade de constituírem os superiores hierárquicos seguintes;
- a confirmação de alguma falta de empenho e de participação por parte da generalidade dos elementos da comunidade escolar, cujas causas, por eles adiantadas, se concentram na sobrecarga de trabalho a realizar;
- a confirmação de um sistema de divulgação não específico para a preparação ou anúncio das deliberações das Reuniões, mesmo das de Conselho Pedagógico, e, assim, bastante limitado na promoção e respeito pela possibilidade de participação na Gestão da escola, sem que se ponha em causa a potencial eficácia dos meios disponíveis para a regulação do funcionamento em geral (aspecto não investigado);

- a confirmação da ausência de uma Metodologia de Avaliação fundamentada e sistemática capaz de garantir o respeito efectivo pelas contribuições de cada interveniente para a Gestão e permitir a identificação e o avançar da instituição de forma segura e sistemática;
- a confirmação da inexistência de lapsos ou deficiências da investigação na perspectiva dos intervenientes.

É de salientar que, embora institucionalmente esteja consagrada uma postura Tecnocrática Interna<sup>1</sup>, o Presidente do Conselho Executivo entrevistado afirma assumir (sempre que pode) uma postura Fenomenológica, na medida em que respeita as posições do Conselho Pedagógico e promove a consideração de todos os sujeitos (e da própria investigação em curso).

Dois outros aspectos pertinentes, que emergem no decurso da entrevista agora em análise são, por um lado, o reconhecimento da importância fulcral do desempenho dos Departamentos e dos respectivos Coordenadores para a Gestão geral da escola e, por outro, a importância que a comunicação assume no Processo de Gestão.

Embora o Presidente tenha esboçado a realização de uma avaliação ao desempenho da instituição no âmbito da comunicação, ao afirmar que reconhece deficiências nesse campo, esta não tem um carácter fundamentado, operacionaliza-

---

<sup>1</sup> ... ou Tecnológica Externa na medida em que através de normativos e circulares quer directamente, quer indirectamente, através das Direcções Regionais de Educação, o Ministério da tutela pode regular qualquer aspecto do funcionamento de cada Escola, como por conhecimento pessoal já muitas vezes sucedeu, em relação aos mais variados aspectos.

do e sistemático, pelo que não poderá ser invocada a existência da postura Relacional.

#### **6.4.4 - Síntese Geral do Método das Entrevistas**

Do cruzamento entre os dados das Entrevistas e os dos métodos anteriormente discutidos, foi possível esclarecer a fraca relevância da recepção de documentação escrita de apoio à reunião, proveniente do Órgão de Gestão, pois apenas um dos Coordenadores afirmou tê-la recebido e apenas no questionário, negando-o na entrevista e também o negando sempre, quer o outro Coordenador quer o Presidente do Conselho Executivo.

Também no que respeita à dinâmica de decisão da Gestão da escola em geral, os dados são já bastante claros, apontando no sentido de que se encontra subjacente à referida Gestão uma postura Tecnocrática Interna embora, quando possível, em termos de disponibilidade de tempo, e em função da natureza dos assuntos, sejam implementadas estratégias no âmbito das posturas Democrática a Fenomenológica.

#### **6.5 - DISCUSSÃO DOS DADOS EXTERNOS ESPECÍFICOS**

Recorda-se que na anterior análise dos aspectos metodológicos do Método de Recolha de Dados externos (no início do Capítulo) já foram também analisados os aspectos metodológicos respeitantes à presente etapa do Método.

### **6.5.1 - Análise de Conteúdo dos Dados Externos Específicos**

Ao nível da análise do Regulamento Interno da Escola vários aspectos sobressaem como tendo importância para a categorização da postura epistémica subjacente ao Processo Comunicacional, de acordo, quer com o espírito da lei em que se baseia quer com a postura assumida pelo Órgão responsável pela sua elaboração e aceite pelo Órgão responsável pela sua aprovação:

- A existência de um significativo número de níveis hierárquicos sobrepostos que reforça a postura Tecnocrática e dificulta o Processo Comunicacional entre todos os elementos da comunidade;
- a concentração de competências e, conseqüentemente, de poderes no Conselho Executivo, apenas constituído por três elementos, sendo um dos quais o Presidente e assumindo funções específicas;
- a referência, muito vaga, à conveniência de possibilidade de participação dos intervenientes nas reuniões que se resume à consideração de prazos de convocatória, da recomendação para a distribuição atempada (?) da documentação aos elementos do Conselho Pedagógico e do direito à informação;
- a não referência a quaisquer mecanismos de divulgação das deliberações de Gestão tomadas pelos vários Órgãos, à excepção dos Departamentos;
- a referência aos direitos e deveres gerais de todos os indivíduos e profissionais, consagrados na constituição e demais legislação aplicável;
- a referência à existência de estratégias de cariz democrático para regulação geral do funcionamento institucional;

- a não referência à conveniência da definição de fundamentações ou de estratégias de avaliação do funcionamento da instituição (não foram aqui consideradas as referentes às actividades lectivas, por parte dos Coordenadores).

Ao processar a integração dos complementos evidenciados pelo conjunto dos diplomas legais analisados no âmbito do Regulamento Interno e dos Regimentos Internos dos departamentos, verifica-se a simplificação ilegítima das competências do coordenador, quer na consideração dos parâmetros para a respectiva eleição, quer no processamento das actividades a desenvolver, e constata-se a não referência à figura de Coordenador para outras actividades, nomeadamente para projectos de desenvolvimento.

No conjunto dos documentos agora analisados é de salientar alguma consideração de estratégias de avaliação, mas praticamente circunscritas às práticas lectivas, no âmbito das actividades de coordenação, e da prossecução das finalidades do projecto educativo no âmbito das competências da Assembleia.

Esta situação considera-se positiva, mas francamente insuficiente, por quanto as condições de ensino/ aprendizagem dependem de uma multiplicidade de factores e variáveis, mas principalmente porque está em jogo, nas actividades de um estabelecimento educativo, toda a formação pessoal e social de todos os seus membros e da comunidade em geral.

Neste sentido embora o quadro legal possibilite pistas sobre a necessidade de existência de uma metodologia de avaliação fundamentada e sistemática subjacente ao funcionamento da escola, não lhe atribui, na perspectiva deste trabalho, a devida abrangência e importância; por sua vez o Regulamento Interno da escola com menor importância ainda a considera.



O aspecto de ser da competência do Conselho Pedagógico a elaboração da proposta de projecto educativo da escola e, ser competência da Direcção Executiva, apenas, a respectiva submissão à aprovação por parte da Assembleia, (conforme a alteração ao Decreto-Lei n.º 115-A/99, de 4 de Maio, definida pela Lei da Assembleia n.º 24/99, de 9 de Abril, nos artigos 17.º, ponto 1, alínea a) e 26.º, alínea b)) garante, ao primeiro dos referidos Órgãos, a autonomia pedagógica que lhe é devida.

Também não pode deixar de se referir que são as competências inerentes à eleição do presidente do Conselho Pedagógico (a simples eleição entre os pares) que asseguram a ausência de bipolarização de poder, entre este e o Presidente do Conselho Executivo, o que se entende como correcto.

Ao nível do Regimento Interno dos Departamentos alvo é evidente o predomínio das posturas Tecnocrática Interna e Externa, em função das indicações emanadas da legislação mas, também, incluindo diversas considerações que apontam para a consideração de uma postura Fenomenológica, ao nível da comunidade educativa em geral.

Tal como acontece noutras situações, a democraticidade pretensamente evidenciada em alguns aspectos, refere-se, geralmente, à legitimação do poder Tecnocrático que posteriormente passa a vigorar, não se tratando de uma verdadeira postura democrática ainda que de representativa se tratasse.

São, nos Regimentos Internos analisados, expressamente referidas estratégias de divulgação e suportes de comunicação alternativos às Reuniões de Departamento, embora na prática, segundo os dados obtidos pelos outros Métodos investigação, apresentem baixa eficácia e funcionalidade.

A análise dos dados referentes aos documentos específicos vem confirmar, uma vez mais a não relevância que assume a preparação das reuniões por

parte de quem as coordena, com a consequente negação das melhores condições de participação aos vogais dos Departamentos que assim o desejassem.

Assume-se agora, como perfeitamente evidente, o reconhecimento de problemas aos vários níveis do funcionamento institucional, mas localiza-se a assunção da responsabilidade da sua resolução nos Órgãos superiores de Gestão da escola.

Nos dados em análise, surge, evidente, a necessidade de preparação de vários aspectos complexos e importantes para o adequado funcionamento da instituição, por parte do Presidente do Conselho Executivo, com vista à sua aprovação e divulgação no âmbito do Conselho Pedagógico, embora de carácter técnico-administrativo.

As diversas pistas que são fornecidas sobre a(s) dinâmica(s) comunicacional(ais) que deverá(ão) estar subjacente ao Processo Comunicacional entre o Conselho Executivo e o Conselho Pedagógico, apontam no sentido do predomínio da Postura Tecnocrática Interna, por serem respeitantes a assuntos de carácter técnico-legal ou administrativo ou aos assuntos de organização e funcionalização considerados mais prementes ou pacíficos pelo Presidente do Conselho Executivo (apesar de não ser o Presidente da Reunião).

Esta categoria de assuntos inclui a maioria dos abordados nas reuniões, ora, devido ao carácter técnico-administrativo que assumem, talvez não necessitassem ser divulgados em reuniões<sup>1</sup>, pelo, menos com uma tal preponderância que inviabiliza a disponibilidade para considerar outros aspectos.

Também se identificaram bastantes pistas de confirmação da existência de uma significativa contribuição da postura Fenomenológica, no que respeita aos as-

---

<sup>1</sup> Recorda-se aqui o ditado apresentado por Ferreira (s. d.) citado em Bilhim (2000) e já antes referido no presente trabalho (p. ).

suntos científico-pedagógicos que não se revestem de carácter específico ou se prefiguram de possível resolução a prazo. É de notar que não existe o hábito da franca, clara e sistemática apresentação escrita dos argumentos que fundamentam cada perspectiva, por parte dos vários intervenientes, possibilitando a mera formulação de opiniões, com um assumido idêntico valor.

Em situações de limitada disponibilidade de tempo, em que o carácter subjectivo ou científico-pedagógico esteja subjacente, lança-se mão da postura Democrática para assegurar uma rápida e pretensamente adequada resolução do problema.

Ao nível da Metodologia de Avaliação mais uma vez se confirma a inexistência de uma abordagem sistemática e consequente, que responda às necessidades colocadas pelos problemas que vão sendo diagnosticados.

#### **6.5.2 - Síntese da Globalidade dos Dados Externos**

A Metodologia de Recolha de Dados utilizada correspondeu de modo completo e seguro aos objectivos da investigação no seu âmbito, foi realizada com a máxima eficácia possível e no cumprimento dos requisitos técnicos que se afiguraram pertinentes nos vários contextos em causa.

Com a aplicação do Método agora em causa completou-se a Estratégia Metodológica prevista, sendo de salientar a confiança que a mesma possibilitou no âmbito da qualidade, exaustividade e validade, a respeito dos resultados obtidos e das interpretações efectuadas. Os vários métodos e respectiva conjugação constituíram-se em ferramentas adequadas para o trabalho realizado.

Ao nível da análise de conteúdo, que os dados obtidos possibilitaram, verificou-se o completo esclarecimento das questões significativas que até à sua

conclusão ainda persistiam, a confirmação de todos aspectos sobre os quais ainda não havia confirmação e também a redundância das confirmações conseguidas em relação à anterior aplicação do Método de Recolha de Dados.

Optando-se por não repetir os aspectos em se verificou a redundância dos resultados anteriormente obtidos, são de referir, como principais contribuições desta parte do Método, ao nível dos conteúdos:

- a existência de uma organização institucional complexa e fortemente hierarquizada, que promove o distanciamento dos seus elementos face à Gestão;
- a existência de uma fraca consideração do respeito pelas necessidades de um Processo Comunicacional eticamente correcto, promotor da participação e do desenvolvimento institucional;
- o predomínio, aos diversos níveis do funcionamento previsto e efectivo da postura Tecnocrática Interna, ao nível da Gestão Geral da Escola e Externa ao nível da Gestão perspectivada pela generalidade dos docentes;
- a existência, ao nível dos problemas de carácter mediato e de âmbito científico-pedagógico, de uma postura epistémica de tipo Fenomenológico, coordenada pelo Presidente do Conselho Executivo;
- a confirmação do carácter pontual da postura Democrática em função de contextos específicos;
- a inexistência de uma Metodologia de Avaliação fundamentada e sistemática, da generalidade dos problemas com que a escola se debate, no âmbito dos vários níveis do seu normal funcionamento.

O cruzamento dos dados dos vários documentos e dos Métodos de Recolha de Dados aplicados na investigação, permitem diagnosticar uma significativa eficácia ao nível da transmissão das informações entre o Conselho Pedagógico e os Departamentos<sup>1</sup> mas também a existência de algumas falhas nessa transmissão, ainda que perfeitamente aceitáveis face aos moldes em que ocorre.

Embora este não seja um aspecto especificamente investigado, a sua importância tem efeitos ao nível do respeito por todos os intervenientes e pode gerar situações problemáticas de difícil resolução ética.

## 6.6 - CONCLUSÃO

Este subcapítulo inicia-se pela apresentação de uma síntese sistemática do subcapítulo anterior por forma a facilitar a compreensão dos principais resultados de âmbito metodológico e dos conteúdos alcançados pela investigação, bem como, das grandes linhas de desenvolvimento seguidas durante o decorrer da mesma.

Após a referida síntese serão apresentados os aspectos de desenvolvimento internos e externos mais importantes, que foi possível perspectivar.

### 6.6.1 - Síntese dos Resultados da Investigação

#### 6.6.1.1 - Desenvolvimento Metodológico

No que respeita à primeira parte do Método de Recolha de Dados externos, este revelou-se essencial para a selecção e caracterização dos intervenientes, por forma a assegurar a validação dos objectos de estudo, escola e Departamentos, face ao conjunto dos potenciais alvos da investigação.

---

<sup>1</sup> Sem contudo se poderem tecer considerações ao nível dos vogais.

Ao nível metodológico, o Método da videogravação, neste estudo entendida enquanto Método basilar do diagnóstico do Processo Comunicacional vigente, implementado de acordo com as especificações técnicas indicadas: descrição, identificação das grandes dinâmicas do Processo Comunicacional e respectiva significância); e complementado pela tomada de notas, também elas discretas, eficazes e abrangendo todo o desenvolvimento da reunião; revelou-se de bastante qualidade e adequação, permitindo a obtenção de um conjunto de dados também eles de grande qualidade, pertinência e significância, e só de si, bastante completos, no sentido da caracterização do Processo Comunicacional vigente ao nível dos Departamentos Curriculares alvo.

Os dados obtidos pela videogravação possibilitaram dados indirectos sobre os diversos aspectos Processo Comunicacional da reunião e do Departamento.

Por sua vez, os questionários, também se revelaram um Método adequado e eficaz e uma componente essencial da Metodologia da investigação desenvolvida; confirmando e complementando os dados obtidos sobre o objecto de estudo, possibilitando dados indirectos as outras componentes da reunião e sobre as posturas teóricas aplicadas e absolutas, assumidas pelos intervenientes e, ainda, dados também indirectos sobre a Gestão geral da escola.

O Método das Entrevistas também reclamou a sua importância e necessidade, através do possibilitar de confirmações sobre as características das diversas componentes do Processo Comunicacional, de dados directos e aprofundados sobre posturas epistémicas dos Coordenadores de Departamento e da Gestão geral da Escola e ainda de dados directos sobre as ferramentas com que o Processo Comunicacional ao nível da Escola pode ou não contar.

No âmbito da segunda fase da aplicação do Método de Recolha de Dados externos, nada mais há a acrescentar em termos metodológicos.

Deve ainda salientar-se que, quer na execução das diversas técnicas quer na organização e tratamento dos dados, as opções efectuadas no âmbito dos vários Métodos prefiguram-se como tendo sido as mais adequadas face aos condicionamentos existentes.

No que respeita à apresentação dos resultados e do trabalho em geral, ela prefigura-se facilmente inteligível, embora susceptível da introdução complementos pontuais que a tornassem mais evidente.

Por fim, a título de balanço do desenvolvimento Metodológico utilizado é de salientar, quer a perfeita complementaridade e exaustividade conseguida quer a muito significativa redundância dos dados obtidos, o que atesta a coerência, adequação e rigor dos instrumentos utilizados, mas também a qualidade intrínseca ao corpo de fundamentação teórica a eles subjacente.

#### 6.6.1.2 - Desenvolvimento dos Conteúdos

O desenvolvimento da primeira parte do Método de Recolha de Dados externos possibilitou a caracterização genérica dos potenciais objectos de estudo, por forma a que, a respectiva selecção, viesse a permitir alguma generalização dos resultados do estudo, à generalidade das escolas da região e, dentro da escola alvo, à generalidade dos Departamentos Curriculares.

A videogravação permitiu identificar duas Gestões de Processo Comunicacional diferenciadas entre as reuniões alvo, em função dos Departamentos envolvidos, embora, no conjunto do Processo Comunicacional vigente em cada uma, e face à conjugação dos dados obtidos no âmbito das diversas componentes do referido Processo, uma mesma postura epistémica surja, a elas, subjacente, a postura Tecnocrática Externa.

Através dos dados obtidos por intermédio do Questionário, confirmaram-se as características dos intervenientes efectivamente envolvidos na situação investigada, validando os dados obtidos pela análise dos documentos externos antes analisados, confirmou-se a adequação dos questionários aos intervenientes e o completo domínio da postura Tecnocrática Externa antes diagnosticada, agora ao nível de todas as componentes do Processo Comunicacional.

Em relação às posturas idealizadas para as reuniões em causa, ambos os Departamentos optariam, na generalidade das componentes do Processo Comunicacional, pela postura diagnosticada.

Os resultados do Questionário acerca das Acções Externas ao Departamento indicam a existência de deficiências no Processo Comunicacional, entre a Gestão geral da escola e os docentes, e negam a existência de uma Metodologia de Avaliação sistemática do funcionamento da escola, enquanto que, ao nível das posturas teóricas, se notam opções diferenciadas entre os vogais dos dois Departamentos.

No âmbito das Entrevistas, foi possível esclarecer, completamente, a postura epistémica subjacente ao Processo Comunicacional alvo como de tipo Tecnocrático Externo, bem como as razões de indisponibilidade de tempo e de meios e existência de determinações externas, invocadas para a sua prevalência; confirmar a existência de deficiências no Processo Comunicacional geral na escola; confirmar a postura Tecnocrática Interna, conjugada com a Fenomenológica como subjacentes às reuniões de Conselho Pedagógico e, como tal, à Gestão geral da Escola, principalmente, condicionada pela pequena disponibilidade de tempo e natureza dos problemas; e, reunir dados sobre a existência de uma postura epistémica de tipo Tecnocrática Interna com possibilidade de regulação externa, enquanto a determinada a nível externo à escola, no âmbito da respectiva Gestão geral.



Evidencia-se que a nível externo à escola, não pode ser inviabilizada a de adopção de outras posturas epistémicas, por parte do Presidente do Conselho Executivo (condição inerente à postura Tecnocrática Interna centrada neste).

Por fim, com base nos dados dos documentos externos obtidos e analisados, no âmbito da segunda fase de aplicação do Método de Recolha de Dados, foi possível esclarecer a conjugação das posturas Tecnocrática Interna e Fenomenológica subjacente ao do Processo Comunicacional entre o Presidente do Conselho Executivo e o Conselho Pedagógico, como radicando na natureza dos assuntos e nas disponibilidades de tempo; confirmar a existência de deficiências e limitações no âmbito do Processo Comunicacional geral da Escola, bem como a inexistência de uma Metodologia de Avaliação fundamentada e sistemática do respectivo funcionamento; e a confirmação da postura Tecnocrática Interna veiculada pelos documentos de regulação externa à Escola ainda que integrando estímulos e procedimentos promotores do desenvolvimento de outros tipos de posturas, quer no âmbito dos assuntos de natureza científico-pedagógica quer dos de funcionamento geral da instituição.

A título de síntese dos conteúdos é evidente o predomínio da postura epistémica, de tipo Tecnocrático Interno, ainda que externamente regulada<sup>1</sup>, não só definido pelo enquadramento legal mas, também, pelo desempenho dos seus protagonistas.

Ao nível das explicações para a situação investigada, já é possível evidenciar que o factor tempo assume o papel de protagonista directo de toda a dinâmica comunicacional, embora não possa ser descurada a conveniência/ necessidade de

---

<sup>1</sup> É de referir que, em situações existência de uma grande profusão de chegada à Escola de circulares, normativos, instruções, tarefas a cumprir, *etc.*, isso implica um reforço da postura Tecnocrática no sentido de se tornar Externa, ainda que, teoricamente, continue a ser Interna (no actual contexto legal).

uma formação específica, quer dos Coordenadores e demais elementos dos vários Órgãos de Gestão quer de todos os elementos da comunidade escolar, incluindo os próprios alunos.

Esta situação deve-se à gestão que é necessário efectuar das disponibilidades de tempo por força do assegurar do funcionamento geral e logístico da instituição e do cumprimento das obrigações institucionais.

Face às características da situação diagnosticada, entende-se que a introdução de algumas funcionalizações, principalmente, ao nível da cadeia de transmissão das informações mas, também, ao nível do funcionamento em geral da instituição, se poderia libertar algum tempo, necessário ao desenvolvimento e aplicação de posturas mais respeitadoras e pertinentes para o funcionamento da instituição a todos os níveis.

Esta situação também passa pela disponibilização de recursos humanos mas passa, principalmente, pelo desenvolvimento de um Processo Comunicacional eficaz adequado e respeitador, aliado à integração de uma Metodologia de Avaliação fundamentada e sistemática, que potencie os recursos e as dinâmicas de acção e, através disso, consiga a disponibilidade de tempo necessária à implementação de uma dinâmica de autodesenvolvimento sustentado da instituição.

As conclusões alcançadas pela investigação não se afastam significativamente das que a experiência profissional do investigador já fazia prever, entendendo-se, no entanto, ter ficado claro o distanciamento daquele, face às suas perspectivas pessoais, no sentido de minimizar a respectiva influência destas nos resultados da investigação.

## **6.6.2 - Desenvolvimentos Futuros**

### **6.6.2.1 - Desenvolvimentos Internos à Investigação**

Os objectivos de carácter técnico-metodológico foram plenamente alcançados, não tendo sido detectadas deficiências, insuficiências ou limitações, além das previstas para cada um dos Métodos de investigação utilizados ou, ainda inadequações de domínio ético, técnico ou metodológico de qualquer ordem.

Também a triangulação metodológica se prefigurou adequada, rica, consistente e consequente.

Quanto aos objectivos de carácter processual, não foram detectados quaisquer prejuízos e, embora também não tenham sido expressos significativos benefícios até ao momento, foi, no âmbito da escola alvo, feita deixada em aberto tal possibilidade aquando da apresentação e discussão das conclusões do trabalho, prevista para uma breve oportunidade.

Sobre a selecção do calendário da investigação, não foram detectados quaisquer problemas e, pelo contrário, revelou-se uma altura adequada, do ano lectivo, face à prevista e efectiva diversidade e abundância de assuntos que estiveram envolvidos no decurso das reuniões alvo e das com elas relacionadas. Ao nível do distanciamento temporal entre o 1.º e o 2.º momento de recolha de dados, não só não foram detectados problemas, como se verificou que havia sido adequada, por ter sido conseguido um distanciamento psicologicamente significativo entre os dois momentos de Recolha de Dados, sem que tal, tivesse acarretado um esquecimento demasiadamente acentuado, para a obtenção de informações fiéis e suficientemente exaustivas, durante a aplicação das entrevistas.

Por fim, no que respeita aos objectivos de conteúdo, pôde verificar-se a inequívoca pertinência e adequada exaustividade da definição das componentes do

Processo Comunicacional; pôde constatar-se mais uma vez<sup>1</sup>, e com um significativo número de resultados, a adequação e discrição entre as posturas epistémicas definidas no âmbito do corpo teórico do trabalho.

Já foi referido, mas não pode deixar de se salientar que, a muito significativa consistência dos resultados obtidos a partir da aplicação das várias técnicas e métodos de recolha de dados, atesta uma elevada consistência de todo o desenvolvimento do corpo teórico que está subjacente à investigação, ao nível dos vários aspectos que integra.

Entende-se, ainda, que foram reunidos resultados suficientes e suficientemente consistentes para possibilitar um diagnóstico muito razoável<sup>2</sup> das características e posturas epistémicas subjacentes ao Processo Comunicacional que assegura o funcionamento da escola investigada.

No que respeita aos Objectivos de Formação inerentes à constituição do presente trabalho enquanto dissertação do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica, entende-se que uma análise atenta e exaustiva do trabalho realizado demonstra um bom desenvolvimento da generalidade das competências visadas num trabalho deste âmbito, mas que a presente versão do trabalho, pelos condicionamentos a que acabou por estar sujeita, ao nível da redacção e apresentação, não reflecte, o melhor desempenho das competências e qualidades comunicacionais. Aspectos que o autor assume como potencialmente melhorados caso pudesse dispor de mais algum tempo para o realizar.

Não deverá entender-se que a perspectivação do alcance dos objectivos visados neste trabalho corresponde à pretensão de realização de um trabalho completo, rigoroso e exaustivo em termos absolutos; pelo contrário, ainda muito se

---

<sup>1</sup> À semelhança do que havia acontecido no estudo prévio (anexo A).

<sup>2</sup> Para um estudo exploratório.

vislumbra como de desenvolvimento possível e desejável, no âmbito do tema em causa e mesmo ao nível da realização de futuros exploratórios; apenas se entende que no contexto em que se inseriu, o trabalho realizado correspondeu às expectativas que o autor foi assumindo em relação ele e ao Curso de Mestrado em que se insere.

Por outro lado, perspectiva-se este trabalho como um ponto de partida para desenvolvimentos futuros, os quais, se perspectivados com semelhante incidência, deverão apresentar-se mais rigorosos, exaustivos e completos que o agora apresentado, demonstrando não fazer sentido uma consideração do alcance dos respectivos objectivos em termos absolutos.

Como foi referido ao longo do trabalho, a investigação dirigiu-se, principalmente, para a validação da Metodologia de investigação de diagnóstico do Processo Comunicacional, de âmbito profissional, numa escola onde seja leccionado o curso Secundário, não tendo a pretensão de alcançar uma validação rigorosa e estatisticamente irrepreensível do diagnóstico do Processo Comunicacional da escola onde foi realizada. A investigação assume-se como um estudo Exploratório.

A justificação para a não acumulação de ambas as pretensões, Estudo Exploratório e Estudo Diagnóstico, baseia-se em dois motivos que, apesar de referidos ao longo do trabalho, se entendeu importante incluir na conclusão:

- ser necessária a fundamentação, contextualização e validação metodológica, antes da realização de uma investigação concreta de diagnóstico do Processo Comunicacional de uma escola; o que torna a referida acumulação de pretensões em dois estudos complementares, em que só seria possível a validação da pretensão do segundo, após a definição da validade do primeiro;

- o entendimento de que uma investigação de diagnóstico do Processo Comunicacional de adequada validade, implicava, por uma questão de coerência e de gestão de recursos, a perspectivação da implementação das fases seguintes de uma investigação que visasse o desenvolvimento do Processo Comunicacional diagnosticado, o que acabaria por constituir um trabalho demasiado extenso, complexo e exigente que ultrapassaria o âmbito de uma dissertação de mestrado.

A inclusão da investigação realizada, no âmbito de um Mestrado em Supervisão Pedagógica, foi sendo evidenciada, ao longo do trabalho, e perspectiva-se como estando intrinsecamente e profundamente sintonizada todo o desenvolvimento da investigação realizada, quer nos aspectos do corpo de fundamentação teórica quer nos aspectos técnicos ou metodológicos.

Também as referências evidenciadas no corpo teórico do presente trabalho desde o âmbito da avaliação, da postura epistémica, do Processo Comunicacional ao da Metodologia de Investigação em Ciências Sociais se afiguram perfeitamente integradas no corpo da investigação e no trabalho de campo desenvolvido.

A nível do Processo Comunicacional que, no âmbito da investigação, foi possível estabelecer com os diversos intervenientes e níveis da hierarquia da escola é de referir que:

- ao nível da relação com o Presidente do Conselho Executivo, a eficácia e qualidade do Processo pode considerar-se bastante satisfatório, com um Grupo de ciclos comunicacionais Preparatório que foi melhorando no decorrer das várias oportunidades, isto, tendo em conta a limitada extensão no tempo em que se proces-

sou, o carácter de diagnóstico de que estava imbuído e a limitada disponibilidade de tempo dos Interlocutores. A este nível o Processo permitiu o completo alcance dos objectivos visados. Entende-se que o principal factor para o respectivo sucesso foi a disponibilidade psicológica e a vontade de colaboração manifestada pelo do Presidente do Conselho Executivo.

- ao nível dos Coordenadores de Departamento o Processo Comunicacional não teve início da melhor forma pois o Grupo de ciclos comunicacionais Preparatório não decorreu da forma mais eficaz e respeitadora possível. No entanto, através das estratégias de remediação implementadas e da disponibilidade de colaboração revelada, redundou numa eficácia e qualidade que também pode ser considerada boa.
- ao nível dos restantes docentes dos Departamentos alvo, a eficácia e qualidade do Processo Comunicacional só parcialmente pôde ser diagnosticada, apenas se podendo considerar que foi assegurado o respeito mínimo indispensável para a realização da investigação, pois não foram pessoalmente<sup>1</sup> estabelecidos contactos suficientes para garantissem a remediação das deficiências do Grupo de ciclos Comunicacionais Preparatório. Como já foi referido espera-se poder, ainda, vir a proceder a algum desenvolvimento do Processo Comunicacional realizado através da apresentação e

---

<sup>1</sup> Como foi referido, ocorreram contactos posteriores à realização da videogravação entre os Coordenadores e os restantes docentes dos respectivos Departamentos, que permitiram um complemento dos esclarecimentos aos docentes do Departamento.

discussão dos resultados da investigação na prevista para a escola alvo.

Um dos problemas inerentes ao Processo Comunicacional, que era possível estabelecer durante o decorrer da presente investigação, prende-se com o respectivo carácter exploratório, pois não se visava uma qualquer intervenção posterior que pudesse colmatar as potenciais deficiências que o Processo Comunicacional revelasse, por intermédio do estudo efectuado.

No mesmo sentido, não se aplicava a possibilidade de motivar, de modo mais eficaz, os intervenientes, através da explicitação de potenciais benefícios da realização de um qualquer trabalho posterior, pois este não estava previsto.

Contudo, não deverá ser esquecido que, como já foi antes referido, está prevista a realização de uma apresentação e discussão das conclusões da investigação na escola alvo, a disponibilização dos esclarecimentos que qualquer docente entenda solicitar sobre a mesma e a doação de uma cópia do trabalho à escola, para livre consulta por parte de todos os interessados.

O presente trabalho teve como principal condicionante a disponibilidade de tempo para a respectiva redacção e montagem, pois devido aos condicionamentos de calendário e de ritmo de trabalho a que a investigação esteve sujeita, não foi possível aceder com maior antecedência a parte dos documentos a consultar, no entanto, também a conjugação das actividades pessoais e profissionais do investigador com o desenvolvimento da investigação teve a sua quota-parte de condicionante.



Perspectiva-se que na eventualidade da disponibilidade de mais algum tempo (digamos duas a três semanas)<sup>1</sup> seria possível a introdução de alterações pontuais, ainda em número significativo: quer ao nível da apresentação, do rigor e da clareza da expressão escrita, quer do entrosamento geral das várias partes e informações do trabalho quer, ainda, a elaboração de um mapa geral de operacionalização da triangulação metodológica conseguida.

#### 6.6.2.2 - Desenvolvimento Externos à Investigação

Como aspectos interessantes para futuras pesquisas na área do presente estudo podem referir-se, a título de exemplo:

- a tentativa da influência de coordenadores com diferentes posturas epistémicas em grupos de vogais e *vice-versa*;
- a identificação das estratégias, que se perspectivam contextualizadas, mais eficazes na mudança das posturas dos indivíduos;
- a definição das características de um projecto de formação destinado à fase inicial de implementação do Processo Comunicacional adequado;
- a determinação do efeito real da estratégia metodológica da aplicação consecutiva de dois (por ventura mais) Métodos ou técnicas de recolha de dados, de incidência parcialmente sobreposta entre si e de carácter epistémico diferenciado (subjectiva e “objectiva”) com o intuito de aumentar a fidelidade do Método ou técnica mais cientificamente vulnerável (em termos de possibilidade de

---

<sup>1</sup> É de salientar que a investigação terminou pouco antes do prazo limite para entrega do trabalho, por motivo da indisponibilidade de parte da documentação necessária à sua elaboração.

mais cientificamente vulnerável (em termos de possibilidade de validação).

Sem se esquecer a possibilidade de implementação de um projecto completo de diagnóstico, formação, implementação, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento de um Processo Comunicacional adequado e da sua influência sobre a capacidade de autodesenvolvimento da escola.

No âmbito específico da escola alvo, salienta-se que um Processo Comunicacional adequado e suficientemente célere para acompanhar a evolução social, se perspectiva como necessitando da contribuição de todos os recursos intelectuais disponíveis, quer pelas respectivas capacidades quer, principalmente, pela riqueza das experiências individuais que encerram; daí, que o Processo Comunicacional não deva restringir-se a um processamento, segundo determinada postura mais ou menos colaborativa e respeitadora, que envolva, apenas, um qualquer grupo de intervenientes. Deverá, antes, possibilitar o envolvimento, respeitado, de todos os intervenientes possíveis, que para tal, em cada momento, se disponibilizem.

Neste intuito, há que desenvolver formas de rentabilização dos tempos dos indivíduos, para que estes passem a dispor de tempo efectivo para a participação e implementar uma dinâmica que seja entendida por todos como realmente respeitadora das colaborações efectuadas e, por último, desenvolver estímulos à efectiva colaboração de todos os intervenientes.

Cumprido deixar bem claro que a postura epistémica Tecnocrática mas apenas a Interna, regra geral, não deve ser entendida como desadequada para o funcionamento da instituição escola, apenas deve assumir a dimensão mínima necessária para assegurar a máxima e mais respeitadora possível participação, de todos os intervenientes na Gestão geral e específica.

Esta postura perspectiva-se mesmo como necessária, enquanto uma das componentes integrantes de uma postura de tipo Relacional.

### **6.6.3 - Síntese Geral da Conclusão**

Com o presente trabalho foi possível perspectivar a adequação do corpo teórico subjacente à investigação realizada, na medida em que foi resistindo sistemática e consistentemente aos diversos desafios que a análise da realidade considerada lhe foi colocando.

Também o corpo metodológico previsto e implementado no âmbito da presente investigação foi revelando adequação e segurança quer ao nível teórico, quer ao nível técnico aplicado, assumindo a sua quota-parte de responsabilidade na obtenção de resultados abundantes, consistentes e redundantes, devido à consideração da triangulação metodológica que encerrava.

Por sua vez as opções e avaliação que foram sendo realizadas a par do desenvolvimento da investigação revelaram-se pertinentes, também elas contribuindo para o alcance dos objectivos visados.

Os resultados obtidos nos dois níveis de consideração analisados: o teórico, supra-escolar; e o real, intra-escolar; sobre a qualidade do Processo Comunicacional, permitindo perspectivar este como ferramenta importante e, mesmo essencial ao desenvolvimento institucional e social, apontam no sentido da:

- existência de um corpo teórico subjacente ao primeiro que, não sendo o mais explícito e completo, não limita de forma significativa a qualidade do segundo, ou seja, a legislação estipula a postura Tecnocrática Interna o que faz depender a manifestação de qual-

quer uma das outras posturas da vontade e capacidade do Órgão de poder interno;

- não verificação da aplicação do corpo teórico à realidade, o que acarretaria a sua necessária transcendência face às insuficiências que apresenta, da responsabilidade do segundo; ou seja, a postura adequada deverá, na medida do possível, transcender a Tecno-crática Interna no sentido da postura Relacional, não devendo aplicar-se o corpo legal à letra mas ao espírito.

Esta situação de atraso da realidade face à teoria legalmente instituída e desta face à teoria idealizada pela investigação surge, não por incompetência ou desleixo de qualquer dos membros integrantes da realidade escolar considerada, mas pelo « costumado » da instituição intra e supra-escolar às metodologias e espírito vigentes.

Não se quer com isto dizer que não tenha sido correcto e necessário, no passado, a assunção de tal função ou postura por parte dos intervenientes, não é o passado que está em causa é, antes, o futuro e, conseqüentemente, o que deve ser feito para melhorar a situação e ultrapassar o impasse.

Também não se tem a pretensão de deter a solução para um problema desta complexidade e abrangência, nem se acredita que tal exista, como foi fundamentado no próprio trabalho; apenas se pretende dar um contributo para a tão necessária promoção da capacidade de autodesenvolvimento da escola.

O corpo legal deverá tender para assumir a função de regulação e de estímulo/ reconhecimento, entendendo-se que, o em vigor, já corresponde satisfatoriamente mas, apenas ao primeiro dos referidas requisitos e ainda não parece devidamente assimilado pelas escolas.

Face ao exposto, considera-se estar disponível de um corpo teórico-legal satisfatório, mas sujeito na prática ao peso de uma herança social ainda não actualizada embora, no caso investigado já se vislumbrem alguns e significativos avanços.

Concretizando, o âmbito do Processo Comunicacional adequado e a respectiva importância não aparecem devidamente salientadas na legislação em vigor, mas também não é por ela impedida a sua implementação, assim responsabilizando, nomeadamente os Presidentes do Conselho Executivo, os Coordenadores de Departamento Curricular e todos os restantes intervenientes.

Por sua vez, estes, não tendo disposto, no passado, de qualquer formação específica adequada e do devido acompanhamento, ainda não conseguiram desenvolver, com a qualidade desejada, uma tal dinâmica de funcionamento; não deixando de ser, a todos os títulos, louvável e merecedora do devido reconhecimento todo o empenho, dedicação e sacrifício com que vêm desenvolvendo a sua actividade no contexto existente.

A escola alvo, face à experiência pessoal e profissional do investigador, ainda que não baseada em investigações sistemáticas, afigura-se como uma das mais avançadas, no âmbito de um futuro desenvolvimento de um Processo Comunicacional como o proposto ao longo do presente trabalho.

Para já, a reflexão sobre a incontornável importância do factor tempo permite vislumbrar a possibilidade e necessidade do desenvolvimento de procedimentos e estratégias de aumento da eficácia da transmissão das informações essenciais ao normal funcionamento da instituição, com vista à obtenção do consequente ganho de tempo, sem dúvida, precioso para possibilitar a reflexão sobre os problemas da dinâmica de funcionamento interno e da actividade pedagógica, por forma desenvolver a investigação das potenciais soluções.

O decorrer deste processo deverá passar a constituir a dinâmica própria de funcionamento da instituição, por forma a que se vá progredindo no sentido da conquista do almejado autodesenvolvimento sustentado.

Neste caminho a escola necessita do apoio institucional para possibilitar meios, estímulos, reconhecimento e, pontualmente, regulação mas, também necessita de toda a comunidade e das suas instituições, desde as outras escolas e universidades, às demais instituições que integram a região ou, mesmo, de outras regiões.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, P. & Adler, P. (1998); *Observational techniques*. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.); *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (1987); *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alves, J. (1997); Poder e ética na formação de professores. um contributo psicanalítico. In I. Sá-Chaves (Ed.); *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, M. (1994); *Teses, relatórios e trabalhos escolares: Sugestões para a sua elaboração*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Departamento de Educação, Lisboa.
- Baddeley, A. (1990); *Human memory: theory and practice*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Berlo, D. (1960/85); *O processo da comunicação: introdução à teoria e à prática*, 5ª ed.. S. Paulo: Livraria Martins Fontes Editora L.da.
- Bilhim, J. (1999); Empresas e gestão de recursos humanos. In *Comunicações*, 13, 98, p. 48.
- Bilhim, J. (2000); Empresas e gestão de recursos humanos. In *Comunicações*, 14, 104, p. 56.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1982); *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon, Inc..

- Boudon, R. (1984/90); *O lugar da desordem*. Lisboa: Gradiva.(trad. do francês).
- Brecht, B. (1938/70); *Vida de Galileu*. Lisboa: Portugalia Editora (trad. do alemão).
- Brunet, L. (1992); Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. Nóvoa (Ed.); *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IE.
- Bryman, & Cramer, (1995); *Análise de dados em ciências sociais*. Oeiras: Celta Editora.
- Burrell, G. & Morgan, G. (1979); *Sociological paradigms and Organization analysis*. London: Heinemann Educational Books.
- Canário, R. (1993); O professor e a produção de inovações. In *Colóquio Educação e Sociedade*, 4, p. 97.
- Chagas, I. (1998, Novembro); *As tic no ensino das ciências*. Comunicação oral no Seminário do curso de Mestrado em Educação na variante de Supervisão Pedagógica na Universidade de Évora.
- Cohen, L. e Manion, L. (1989/90); *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla. (tradução da 3ª ed.).
- Compton, B. (1973); Scientific Communication. In I. Pool, W. Schramm, F. Frey, N. Maccoby & E. Parker (Eds); *Handbook of Communication*. U. S. A.: Rand McNally College Publishing Company.
- Comte, A. (s.d.); *O espirito positivista*. Porto: Rés Editora, L.da. (trad. do francês)
- Convergência, (1985); *Moderno dicionário de lingua portuguesa*. Círculo de leitores, Lexicoteca.
- Cuadrado, I. (1992); *Implicaciones didacticas de la comunicacion no-verbal en el aula*. Salamanca: Universidad de Estremadura.



- Cunha, A. (1982/96); *Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa*, 2ª ed.. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Decreto-Lei n.º 115 - A/98, de 4 de Maio; *Diário da república portuguesa*, I - A série, suplemento, número 102/98.
- Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, *Diário da república portuguesa*, I - B série, suplemento, número 168/99.
- Lei n.º 24/99, de 9 de Abril; *Assembleia da república portuguesa*.
- De Ketele, J. & Roegiers, X. (1993/9); *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget (tradução do original francês).
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1998); *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Descartes, R. (1976); *Discurso do método*, 2ª ed.. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.
- Eco, U. (1977/88); *Como se faz uma tese em ciências humanas*, 4ª ed.. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, E. & Correia, J. (1988); *Guia essencial da língua portuguesa para a comunicação social*. Lisboa: II Congresso dos Jornalistas Portugueses.
- Ferrari, A. (1982); *Metodologia da pesquisa científica*. S. Paulo: MacGraw-Hill do Brasil.
- Ferreira, P. (s. d. ); Citação oral.
- Feyerabend, P. (1975/93); *Contra o método*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Fox, D. (1981); *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Fontana, A. & Frey, J. (1998); Interviewing: the art of science. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.); *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Fröhlich, W. (1978/97); *Dictionnaire de la psychologie*. France: La Pochothèque.
- Garcia, C. (1992); A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Ed.); *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote/IEE.
- Gil, A. (1996); *Como elaborar projectos de pesquisa*, 3ª ed.. S. Paulo: Editora Atlas.
- Glatter, R. (1992); A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In A. Nóvoa (Ed.); *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IEE.
- Goff, J. (1987/89); *O homem e a história: o homem medieval*, 1º vol.. Lisboa: Editorial Presença (trad. do francês).
- Halsey, W. (1986); *Collier's Dictionary*. London: MacMillan
- Harper, D. (1998); On the authority of the image - visual methods at the crossroads. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.); *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hodder, I. (1998); Interpretacion of documents and material culture. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.); *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kant, I. (1781/985); *Critica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kuhn, T. (1970); *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion.
- Katz, D. & Kahn, R. (1966); *The social psychology of organizations*. New York: John Wiley.
- Lee, J. & Miller, D. (1999); People matter: commitment to employees, strategy and performance in korean firms. *Strategic Management Journal*, 20, 6, p. 579.

- Lemke, D. (1977); *Técnicas de investigación en educación*. Buenos Aires: Editorial Perfil, Unesco.
- Lerner, D. (1958); *The passing of traditional society*. Glencoe: Free Press.
- Lima, L. (1991); *A escola como organização e participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Universidade do Minho, Braga, Tese de doutoramento.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985); *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Littlejohn, S. (1978/88); *Fundamentos teóricos da comunicação humana*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara. (trad. do americano)
- Machado, C. (1997); Ser Professor num contexto de mudança: reflexões sobre o mal estar docente. *Economia e Sociologia*, 63, p. 5.
- March, J. & Simon, H. (1958); *Organizations*. New York: John Wiley and Sons.
- Marx, K. (1978); *Miséria da filosofia*. Lisboa: Estampa.
- Maslow, A. (s. d.); *Introdução à psicologia do ser*. 2ª ed.. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca, L.da. (trad. do inglês)
- McGregor, D. (1960); *The human side of enterprise*. New York: McGraw Hill.
- Mendes, L. (2002); Finalidades da avaliação. Universidade de Évora, Évora. Trabalho de mestrado para a disciplina de Modelos e Processos de Supervisão II
- Nanda, A. (1997); Implementing organizational change. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 3, 1, p. 105.
- Neto, A. (1998); Documentos de apoio ao mestrado em supervisão pedagógica - metodologias do ensino das ciências II. Universidade de Évora, Évora.
- Neto, A. (1999); Documentos de apoio ao mestrado em supervisão pedagógica - metodologias do ensino das ciências II: metodologia de análise qualitativa. Universidade de Évora, Évora.

- Neto, A. (1999a); Documentos de apoio ao mestrado em supervisão pedagógica - investigação em educação e supervisão II: construtivismo; breves notas. Universidade de Évora, Évora.
- Neto, A. (s.d.); *Diversidade e cooperação metodológica: Um imperativo na investigação educacional*. Projecto dianóia, Trabalho no âmbito da tese de doutoramento.
- Nisbet, R. (1969); *Social change and history*. New York: Oxford University Press.
- Nóvoa, A. (1991); A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Inovação*, 4, 1, 63-76.
- Nóvoa, A. (1992); *As organizações escolares em análise*, 2ª ed.. Lisboa: Publicações D. Quixote/IEE.
- Nóvoa, A. (1992a); Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (Ed.); *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote/IEE.
- Nóvoa, A. (1992/5); Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (Ed.); *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote/IEE.
- Oliveira, L. (1998, Maio); *Modelos e processos de supervisão I*. Comunicação oral em Sessão do curso de Mestrado em Educação na variante de Supervisão Pedagógica na Universidade de Évora.
- Patton, M. (1980/90); *Qualitative evaluation and research methods*, 2nd ed.. London: Sage Publication, Inc..
- Paulo, L. (2000); Qualidade com q grande. In *Comunicações*, 14, 103, p. 52.
- Pereira, M. (1982); *Hélade - antologia da cultura grega*, 4ª ed.. Coimbra: Faculdade de letras da Universidade de Coimbra, Instituto de estudos clássicos (trad. portuguesa).

- Pereira, M. (1988); *Estudos de história da cultura clássica: a cultura grega*, 1º vol., 6ª ed.. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Perrenoud, P. (1994); O que está em jogo, a nível dos estabelecimentos escolares numa renovação didáctica. In M. Thurler & P. Perrenoud (1994); *A escola e a mudança: contributos sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Perrenoud, P. (1994); A escola deve seguir ou antecipar as mudanças da sociedade?. In M. Thurler & P. Perrenoud (1994); *A escola e a mudança: contributos sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Pérez Serrano, G. (1994); *Investigación cualitativa: retos e interrogantes II; técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla, S. A..
- Piaget, J. (1970); *La situation des sciences de l'homme et le système des sciences. Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines*, vol. 1 (Sciences sociales), 1-65. Paris : Mouton, Unesco.
- Platão (s.d.); *O sofista*. Porto: Edições Sousa e Almeida, L.da.
- Platão (1949/72); *A república*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (tradução do grego)
- Popkewitz, T. (1992); Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In A. Nóvoa (Ed.); *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote/IEE.
- Popper, K. (1957/80); *A miséria do historicismo*, S. Paulo: Cultrix - Universidade de S. Paulo (trad. do inglês).
- Rogers, C. (1942); *Counselling and psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ross, R. (1978); *Persuasión, comunicación y relaciones personales*. Madrid: Trillas.

- Santiago, R., Alarcão, I. & Oliveira, L. (1997); Percursos na formação de adultos. a propósito do modelo de M. Lesne. In I. Sá-Chaves (Ed.); *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1992); Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.); *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote/IIIE.
- Schlechty, P. (1990); *Schools for the twenty-first century: leadership imperatives for educational reform*. S. Francisco: Jossey-Bass Inc..
- Seleções do Reader's Digest, (1992); *Dicionário enciclopédico da língua portuguesa*. Lisboa: Publicações Alfa.
- Sfez, L. (1990/4); *Crítica da comunicação*, 2ª ed.. Lisboa: Instituto Piaget. (tradução do original francês)
- Simões, C. & Ralha Simões, H. (1997); Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In Sá-Chaves, I. (Ed.); *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Simões, H. (s.d.); *A maturidade e a competência como vectores do desenvolvimento do professor* - texto de apoio ao mestrado em educação. Universidade de Évora, Évora.
- Smyth, W. (1987); Towards a collaborative, reflective and critical mode of clinical supervision. In W. Smyth (Ed.); *Learning about teaching through clinical supervision*. London: The Falmer Press.
- Temas e Debates (1998); *Dicionário enciclopédico*, Tomo I, A - D. Printer Portuguesa.
- Thurler, M. (1994); Levar os professores a uma construção activa da mudança - Para uma nova concepção da gestão da inovação. In P. Perrenoud & M.

- Thurler (1994); *A escola e a mudança: contributos sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Travassos, J. (1998); *Documentos de apoio ao mestrado em Supervisão Pedagógica. Métodos e Processos de Supervisão I*. Universidade de Évora, Évora.
- Vygotsky, L. (1934/95); *Pensamento e Linguagem*. S. Paulo: Martins Fontes.  
(trad. da trad. inglesa)
- Wild, J. (1989); Aristotle. In Halsey, W. ; *Collier's Encyclopedia*. London: MacMillan.
- Weber, M. (1947); *The theory of social and economic organizations*. New York: Oxford University Press.
- Young, P. (1960); *Métodos científicos de investigación social*. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad del México.
- Zeichner, K. (1992); Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa (Ed.); *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote/IIIE.