

O coordenador de departamento e a supervisão pedagógica no 2º e 3º
ciclos do Ensino Básico

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação
na área de Supervisão e Orientação Pedagógica

Ana Maria Nóbrega Rodrigues

Orientadora: Professora Leonor Santos

2014, março

Dedico este trabalho:

À minha avó Etelvina, por ser quem é

e ter feito de mim a pessoa que sou hoje.

Ao meu marido pelo amor e apoio incondicionais.

Ao meu filho, por ser quem é e pela promessa de
quem será.

*“Que os nossos esforços desafiem as
impossibilidades. Lembrem-se que as grandes
proezas da história foram conquistadas daquilo que
parecia impossível”*

Charles Chaplin

Agradecimentos

O trabalho de um investigador é árduo e solitário. No entanto, a conceção deste projeto foi precedida de um percurso rico de partilha de experiências, dúvidas e ideias. Assim, impõe-se a expressão do meu agradecimento a todos os que o tornaram possível.

À Professora Leonor Santos, minha orientadora neste trabalho, pela disponibilidade e confiança manifestadas, mas, acima de tudo, pela clareza das sugestões, recomendações e orientações.

Aos professores que me acompanharam neste percurso, contribuindo para a reflexão e busca incessante de respostas, sem nunca perder de vista o objetivo que me norteia, agradeço as constantes palavras de incentivo.

Aos meus colegas de curso, que partilharam esta caminhada comigo e a enriqueceram com os seus testemunhos e personalidades, nos melhores e nos piores momentos.

Ao meu marido e ao meu filho, pela força que me deram em todos os momentos, pela compreensão e por acreditarem em mim.

À minha avó que sempre me apoiou, e me deu o melhor exemplo de coragem e perseverança na vida.

Às minhas amigas, M^a João, Anabela, e Edna que me apoiaram incondicionalmente, ora com palavras de incentivo, ora com as críticas que eu necessitava para ir mais além.

À direção da minha escola por permitirem e facilitarem em todos os aspetos a minha pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho, agradeço todo o apoio e colaboração para chegar com sucesso à meta a que me propus.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica; coordenador de departamento; subcoordenador; supervisão pedagógica e função supervisiva.

Resumo

Esta dissertação centra-se num estudo de caso que emergiu do desejo de compreender melhor o papel supervisivo do coordenador de departamento do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e a sua influência na prática letiva dos docentes, tendo em conta a importância que a supervisão foi adquirindo na evolução da própria estrutura organizacional da escola, patente na legislação que regula o nosso sistema educativo.

Assim, foram objetivos desta investigação: perceber que perceções têm os coordenadores de departamento da sua função supervisiva; conhecer os conceitos de supervisão apropriados pelos coordenadores; compreender de que modo pensam estar interligada a sua prática de supervisão e a prática letiva exercida pelos docentes do seu departamento; perceber que entraves os coordenadores encontram no desempenho da sua função supervisiva; conhecer a opinião dos docentes dos departamentos sobre as funções exercidas pelo seu coordenador.

Numa primeira parte desta dissertação procuramos definir supervisão pedagógica à luz do que nos dizem os autores, essencialmente portugueses, porque já muito se estuda e escreve sobre a supervisão no nosso país.

Ainda na parte teórica, fizemos uma resenha da legislação, que se refere aos coordenadores de departamento, que nos faz percorrer todo o caminho da nossa democracia desde o 25 de abril de 1974 até aos nossos dias.

No estudo empírico, realizamos entrevistas ao diretor do agrupamento de escolas que constituiu o nosso caso de estudo, bem como aos coordenadores de departamento e aos subcoordenadores de grupo, num total de treze entrevistas. Realizamos ainda um inquérito por questionário aos docentes que não participaram nas entrevistas.

Analizamos todos os dados recolhidos, quer através da entrevista, quer dos questionários, e concluímos que esta é uma escola que está a percorrer um caminho, nem sempre fácil, para a reflexividade das suas práticas, sendo aqui o papel dos coordenadores de departamento e dos seus subcoordenadoras muito importante, pois através da supervisão pedagógica facilitam e abrem caminhos para uma escola cada vez mais reflexiva.

Keywords:

Pedagogical management; head of department; head of department assistant; pedagogical supervision; supervising duties.

Abstract:

This study case was meant to better understand the head of department supervising role and its influence on the teachers' practice, concerning the development of supervision importance at school organizational structure, which can be seen in our educational system legislation.

Therefore, the aims of the present research were to understand which perceptions do heads of department have concerning their supervising duties; to know the acquired concepts of supervision they have got; to understand in which way they believe their supervising procedures are connected to the teaching practice in their departments; to understand the obstacles they find in their supervising duties fulfilment; to know teachers' opinion about the fulfilment of their heads of department concerning the supervising duties.

First, we tried to define pedagogical supervision according to recognized authors' opinions, specially the Portuguese ones, since there are many publications concerning this topic in our country.

We also did a legislation review concerning heads of department since 25th April, 1974 until today, our democracy era.

In the empirical study, we conducted interviews to a headmaster, to heads of department and to head of department assistant, in a total of 13 interviews.

Questionnaires were likewise applied to the teachers who didn't participate in the interviews.

All these data were analysed and the results showed this particular school is following a path not always easy as far as the reflective practices are concerned. This means heads of department and head of department assistant play an important role, as through their pedagogical supervision, they can make easier ways to a more reflective school.

Índice

Introdução	1
PARTE I - Enquadramento Teórico	4
Capítulo I - Supervisão pedagógica	4
1.1. Conceito de supervisão pedagógica	4
1.2. Os cenários de supervisão	5
1.3. O supervisor	8
Capítulo II - Coordenação pedagógica	11
2.1. Perspetiva histórica da Coordenação Pedagógica em Portugal	11
Capítulo III - O Coordenador Pedagógico enquanto Supervisor nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico	20
3.1. As funções supervisivas do coordenador pedagógico	20
3.2. Obstáculos à coordenação pedagógica e ao exercício das funções supervisivas do coordenador	21
Parte II - Métodos e Procedimentos de investigação	23
Capítulo IV - Metodologia de investigação	23
4.1. Tipo de Pesquisa	23
4.2. <i>Locus</i> de pesquisa	25
4.2. Caracterização dos sujeitos	26
4.4. Recolha de dados	27
4.4.1. O Inquérito Biográfico	28
4.4.2. A Entrevista Individual Semiestruturada	28
4.4.3. Inquérito por questionário de escala de atitudes	33
Capítulo V - Apresentação dos resultados	35
5.1. Os inquéritos por entrevista semiestruturada	37
5.2. Os inquéritos por questionário	48
Capítulo VI - Discussão dos resultados	56
Capítulo VII - Considerações finais	59
7.1. Considerações finais e limitações do estudo	59
Bibliografia	62

Legislação consultada	65
Anexos	66
ANEXO I – PROTOCOLOS DE CONSENTIMENTO	67
ANEXO II – Inquérito Biográfico – Coordenadores, Direção, professores	69
ANEXO III - Guiões das entrevistas individuais semiestruturadas	70
ANEXO IV - Inquérito por questionário de escala de atitudes	74
ANEXO V - Categorização das entrevistas	80

Índice de quadros e tabelas

Quadro I - Síntese da Legislação publicada entre os anos de 1973 e 2012	17
Quadro II - Exemplo de categorização dos resultados das entrevista	36
Tabela 1 - Distribuição da população por idades	48
Tabela 2 - Distribuição da população de acordo com a sua formação inicial e especializada	48
Tabela 3 - Distribuição da população de acordo com a formação contínua em supervisão	49
Tabela 4 - Distribuição da população por tempo de serviço	49
Tabela 5 - Distribuição da população segundo a opinião acerca dos critérios para a escolha do Coordenador de Departamento	50
Tabela 6 - Distribuição da população segundo a opinião acerca de qual deve ser a principal função do coordenador	51
Tabela 7 - Distribuição da população segundo a sua opinião sobre as funções legisladas para o coordenador	52
Tabela 8 - Distribuição da população segundo a sua opinião sobre o facto de o coordenador ter uma formação específica	53
Tabela 9 - Distribuição da população segundo a sua opinião sobre o tipo de formação específica que o coordenador deve ter	53
Tabela 10 - Distribuição da população de acordo com a sua opinião sobre quais os obstáculos para o desempenho do cargo de coordenador	54

INTRODUÇÃO

O presente estudo emergiu do interesse em aprofundar conhecimentos relativamente às funções supervisivas dos coordenadores de departamento, nos 2º e 3º ciclo do ensino básico.

Com a criação do conselho pedagógico, através do Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro, surge a figura do professor, preferencialmente profissionalizado, que coordena e orienta os docentes do seu grupo disciplinar, revelando uma vertente supervisiva. É desta forma que nasce o delegado de grupo que, entre outras funções, coordena e orienta os seus pares, num regime democrático de eleição de entre os profissionalizados.

Com a evolução do sistema educativo, a figura de delegado de disciplina é substituída pelo chefe de departamento, no início dos anos noventa, com o novo diploma de autonomia e gestão escolar, o decreto-lei nº115-A/98 de 4 de maio. Torna-se, mais tarde, em coordenador de departamento, com a publicação do decreto regulamentar nº19/99 de 21 de julho. É função do coordenador de departamento exercer a supervisão dos docentes a seu cargo, pois é da sua responsabilidade acompanhar e coordenar a prática letiva e até detetar necessidades de formação dos professores do seu departamento.

Entrando no século XXI, o modelo de autonomia e gestão das escolas conhece o seu novo rosto com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. Neste novo modelo continua a ser dado ónus da supervisão e orientação pedagógica ao coordenador de departamento.

Sendo que um coordenador de departamento do 2º e 3º ciclo é, por definição legislativa, um supervisor, este estudo pretende averiguar que perceção têm os coordenadores desta sua função. É imperativo perceber qual é o conceito de supervisão adotado por estes coordenadores, que modelos de supervisão conhecem (se alguns) e quais os que seguem. Importa ainda conhecer que obstáculos os coordenadores encontram para o desempenho das suas funções.

Pretendemos ainda, com este trabalho, perceber o que pensam os professores sem cargos de coordenação sobre as funções que encerra o cargo de coordenador. Neste caso, aspiramos perceber se a supervisão e a orientação pedagógica são funções que estes docentes reconhecem nos seus coordenadores. E ainda se consideram ser importante haver formação para o desempenho do cargo e que tipo de formação.

Este estudo é, também, relevante pelo facto de as boas práticas de supervisão serem um objetivo assumido no plano de melhoria do agrupamento de escolas em que o estudo de campo foi desenvolvido aquando da elaboração do relatório de autoavaliação do último triénio. Pretendo, assim, que este estudo seja também um contributo para a consecução desses objetivos.

Esta investigação realizou-se num agrupamento de escolas concreto, da região de Santarém, constituindo um estudo de caso, pois é circunscrito a uma instituição específica, respeitando o contexto temporal e social em que se insere.

As características deste tipo de investigação constituem por si só uma limitação. Este estudo será válido e expressivo para os professores deste agrupamento de escolas. Os resultados não são, assim, universalmente generalizáveis, apesar de poderem ser parcialmente transferidos e considerados como ponto de partida para o estudo de outros casos semelhantes.

Apesar das limitações do estudo, será importante e significativo estudar estas questões neste lugar e nesta altura, pois numa escola em permanente mudança é importante que os seus atores (onde me incluo) sejam reflexivos sobre as suas práticas e o desempenho das suas funções. Só desta forma poderemos evoluir e tornar a nossa escola eficiente e eficaz, com um clima harmonioso e positivo, sempre tendo como objetivo a melhoria das aprendizagens dos nossos alunos.

Com este estudo pretendemos responder a algumas questões, nomeadamente:

- ✓ Que perceções têm os coordenadores de departamento da sua função supervisiva?
- ✓ Que conceitos de supervisão têm os coordenadores?
- ✓ Como os coordenadores consideram que deve ser posta em prática supervisão pedagógica na sua escola?
- ✓ Que entraves os coordenadores encontram no desempenho da sua função supervisiva?
- ✓ Qual a opinião dos docentes dos departamentos sobre as funções exercidas pelo seu coordenador?

A apresentação deste estudo está estruturada em duas partes que se dividem em vários capítulos.

Na primeira parte é apresentado um enquadramento teórico que se divide em três capítulos.

No primeiro capítulo da primeira parte procuramos definir o conceito de supervisão pedagógica. Para tal, procuramos basear em autores portugueses que estudam esta temática e

têm já uma extensa bibliografia publicada, sendo especialistas que conhecem bem a realidade portuguesa em relação à supervisão pedagógica.

No segundo capítulo desta parte procuramos conhecer e compreender todo o percurso legislativo que determina e enquadra esta evolução da coordenação pedagógica no ensino português, desde o 25 de abril de 1974 até aos nossos dias.

No terceiro capítulo definimos as funções supervisivas de um coordenador de departamento. Para o desenvolvimento deste capítulo baseamo-nos na legislação analisada, bem como no que nos dizem os especialistas nos seus trabalhos de investigação e nas suas publicações.

Na segunda parte estão explanados, ao longo de quatro capítulos, a metodologia e os procedimentos da investigação.

Assim, no quarto capítulo definimos o tipo de pesquisa que nos propusemos aplicar, bem como o *locus* de pesquisa e os sujeitos envolvidos.

No quinto capítulo apresentamos os resultados que obtivemos a partir de entrevistas semiestruturadas a treze docentes com cargos de gestão e dos questionários por escala de atitudes que aplicamos a vinte e três docentes que não foram incluídos nas entrevistas.

Reservamos o capítulo seis para a discussão dos resultados, onde tiramos algumas conclusões que se cruzaram com a pesquisa teórica realizada.

No último capítulo tecemos as nossas considerações finais, levantando algumas questões que poderão ser tema de outros estudos, sem deixar de referir as limitações deste estudo.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

1.1. Conceito de supervisão pedagógica

Para este trabalho é fundamental definir Supervisão Pedagógica. No entanto, este é um conceito muito abrangente, que se refere não só à supervisão da prática pedagógica na formação inicial, como também à supervisão da prática do docente ao longo da sua carreira.

Podemos entender supervisão de professores como «...o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.» (Alarcão & Tavares, 2003:16).

No entanto, o conceito de supervisão pode ser diferente de acordo com o contexto, os intervenientes e o modelo adotado. Assim, podemos observar vários cenários que nos são enunciados por Alarcão & Tavares (2003). Estes modelos de supervisão vão se distinguindo pelas correntes que lhes estão subjacentes e os autores que as defendem. Os autores concluem que os modelos em prática no nosso país tendem para a revelação do supervisor como orientador de uma estratégia que visa a reflexão sobre a ação e a formação pela investigação, colocando os supervisionados numa posição reflexiva e de aprendizagem pela prática, pela experiência e pelo confronto de ideias.

A supervisão deve «(...) assumir-se como um campo de ação e de saber multifacetado, deve saber recorrer a saberes contributivos, após equacionar os problemas que olhe são específicos e, deste modo, criar conhecimento específico.» (Alarcão & Tavares, 2003:156).

A supervisão e a orientação pedagógica implicam um processo dinâmico de desenvolvimento da aprendizagem do professor em formação, mas também do supervisor ou orientador da prática pedagógica (Alarcão & Tavares, 2003), pois esta dinâmica é recíproca, assimétrica, helicoidal e espiralada.

De acordo com Galveias (2008), a função da supervisão é melhorar o ensino através do desenvolvimento profissional do professor, o que só se consegue com ciclos prolongados de

supervisão e orientação pedagógica. Embora a autora se refira a um contexto de formação inicial, esta ideia é importante ao longo de toda a carreira do docente, pois o conhecimento é construído ao longo da vida.

O processo de supervisão, para constituir um instrumento de desenvolvimento profissional, deve ter em conta, não só as tarefas a realizar, a sua análise e reflexão, mas também as características dos sujeitos envolvidos assim como a mobilização dos saberes e a atmosfera relacional envolvente (Alarcão & Tavares, 2003).

De acordo com Vieira (2006), a supervisão pedagógica pode ser definida como “teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem... numa direção comum – o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (Vieira, 2006:15).

Ainda de acordo com esta autora, “Esta definição abrange práticas de Autossupervisão e supervisão acompanhada” (Vieira, 2009:199).

Para Oliveira (2000: 47), no contexto do desenvolvimento da autonomia das escolas “(...)A supervisão escolar deverá aqui ser entendida como um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos atores sociais da escola (professores e outros agentes educativos).”

1.2. Os cenários de supervisão

A noção de supervisão encerra em si múltiplas vertentes e diferentes visões e práticas. Deste modo, de acordo com Alarcão & Tavares (2003) podemos encontrar, nas várias práticas que se têm desenvolvido ao longo do tempo em diferentes contextos, nove cenários de supervisão: o cenário da imitação artesanal; o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; o cenário behaviorista; o cenário pessoalista; o cenário reflexivo; o cenário ecológico e o cenário dialógico.

O cenário da imitação artesanal é claramente vocacionado para a formação inicial, uma vez que se baseia na observação de um mestre e aprendizagem pela observação e imitação das suas práticas. Este cenário pressupõe a existência de bons modelos (Alarcão & Tavares, 2003).

O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada implica, da parte do supervisionado, o conhecimento dos modelos teóricos e a oportunidade de observar diferentes professores em situações diversas. Este cenário pressupõe que o futuro professor tenha um papel ativo “na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica. É, assim, um modelo que se baseia na análise e reflexão das práticas (Alarcão & Tavares, 2003).

O cenário behaviorista baseia-se na ideia de microensino, em que os futuros professores praticam dando miniaulas aos seus colegas que posteriormente são analisadas e discutidas com o objetivo de aprender com os próprios erros, não os repetindo. Esta prática teve o seu início nos anos 60 e baseia-se na ideia de que todos os professores executam determinadas tarefas. Também este é um cenário orientado para a formação inicial (Alarcão & Tavares, 2003).

O cenário clínico tem como elemento-chave a colaboração. O professor e o supervisor baseiam a sua relação numa estreita colaboração que visa a resolução de problemas e a melhoria da prática docente. O professor deve ter uma atitude ativa e solicitar a ajuda do supervisor para analisar e refletir sobre situações problemáticas. Por sua vez, o supervisor deve colocar-se numa posição de colega que apoia e orienta o professor para ultrapassar as dificuldades que sente. Este cenário é implementado mais frequentemente na formação contínua. Este modelo pressupõe a observação, análise, reflexão de aulas, que devem ser discutidas no sentido de serem encontradas estratégias eficazes (Alarcão & Tavares, 2003).

O cenário psicopedagógico subentende que a relação entre o professor e o supervisor é idêntica à relação entre o aluno e o professor. Assim o supervisor deve transmitir ao professor conceitos que o ajudem a desenvolver as suas capacidades e conhecimentos, e num clima de encorajamento deve ensiná-lo a mobilizar os conhecimentos para a resolução de problemas da atuação docente. Este modelo desenvolve-se em três etapas: a preparação da aula com o professor; a discussão da aula e a avaliação do ciclo de supervisão, tendo sempre em vista o desenvolvimento do professor como pessoa e como profissional (Alarcão & Tavares, 2003).

O cenário pessoalista baseia-se na importância do desenvolvimento da pessoa do professor. Este modelo é influenciado por diversas correntes como a fenomenologia, a antropologia, a psicanálise, etc. Este modelo foi estudado e experimentado nas suas diferentes formas por investigadores como Combs, Fuller Glassberg e Sprintall. Este cenário tem por base « (...)uma observação objetiva-subjetiva que visa não só o acontecimento nos seus efeitos e

causas externas, mas também a percepção que dele têm os intervenientes e a sua integração no contexto da situação.» (Alarcão & Tavares, 2003:34).

O cenário reflexivo é inspirado em Dewey e defendido por Schön, e pressupõe uma abordagem reflexiva: «(...)este cenário combina ação, experimentação e reflexão sobre a ação(...)»(Alarcão & Tavares, 2003: 35). O supervisor deve aqui ter o papel de levar o professor a refletir na e sobre a prática de forma a compreender as situações e desta forma sistematizar o conhecimento que resulta da interação entre a ação e o pensamento. Este modelo advoga o desenvolvimento do professor numa perspetiva de constante Autossupervisão que tem em conta as dimensões ética e política do docente.

O cenário ecológico é também de cariz reflexivo, tendo em conta as dinâmicas sociais. Neste modelo é dada grande importância à relação entre o professor, como pessoa em desenvolvimento, e o meio que o envolve. Tendo em conta que o meio envolvente está em permanente mudança espera-se do docente um desenvolvimento pessoal e profissional que interaja e se adapte progressivamente a estas evoluções. Neste cenário, o supervisor tem como função proporcionar e gerir experiências diversificadas de modo a facilitar a ocorrência de transições ecológicas (Alarcão & Tavares, 2003).

O cenário dialógico baseia-se no diálogo construtivo estabelecido entre pares e entre professores e supervisores, tendo em conta e provocando mudanças no contexto educativo em que se inserem. É importante, neste modelo, que se estabeleçam relações simétricas de colaboração que levam ao desenvolvimento profissional individual e coletivo dos professores. Neste contexto é incentivada a verbalização do pensamento reflexivo que tem em conta a prática nas suas diversas vertentes, dando sempre importância à análise do contexto ético e social em que se insere esta prática (Alarcão & Tavares, 2003).

Tendo em conta a evolução política e legislativa operada nas escolas, o professor exerce na escola de hoje múltiplas funções que o retiram do isolamento da sua sala de aula para a interação constante com os seus pares, visando o bom ambiente e qualidade na sua escola, o que leva que esta visão reflexiva da escola e da supervisão seja desejada como uma prática comum.

Na escola de hoje a reflexão sobre a prática não se encerra em si mesma, está em constante diálogo com o meio em que se insere, tendo em conta os seus vários atores e as dinâmicas que se formam entre eles. O professor já não está só na sala de aula, é antes um interveniente atuante em toda a dinâmica da escola e na relação desta com o meio que a envolve. É ainda

um responsável ativo pela imagem que a instituição tem ou pretende ter na sociedade, bem como pela execução da missão que a escola se propõe cumprir.

Para melhor compreender como se exerce a supervisão pedagógica na escola é necessário conhecer estes modelos teóricos, que não se excluem mutuamente, mas nos dão indicações de uma ou outra corrente de pensamento e de atuação.

Assim, para podermos questionar os docentes que integram o nosso estudo sentimos a necessidade de conhecer melhor os modelos teóricos, bem como os normativos legais que regulam o funcionamento das escolas também nesta área.

1.3. O supervisor

De acordo com a legislação atualmente em vigor, surgem, no final da década de 90, as Estruturas de Orientação Educativa, sendo os coordenadores de disciplina, ano, ciclo ou estabelecimento responsáveis pela articulação com as estruturas diretivas, bem como pela coordenação de atividades educativas e coordenação pedagógica dos docentes do seu conselho de modo a articular estratégias e procedimento.

Segundo o ponto dois do artigo 42º do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril compete às estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, nomeadamente: "a) a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares; e programáticos definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; b) a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos; c) a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso; d) a avaliação de desempenho do pessoal docente."

Ora, pela inerência do cargo o professor coordenador é um supervisor, competindo-lhe no essencial motivar e coordenar o trabalho dos professores, assim como a avaliação do seu desempenho (Galinha, 2010).

Na perspetiva de Oliveira (2000:48) "Em consonância com a perspetiva de liderança, cabe genericamente aos gestores intermédios o acompanhamento e supervisão de um conjunto de

projetos e atividades, bem como do grupo de professores que participam na sua concretização.”

Sendo o supervisor um líder, logo deve compreender o seu papel na motivação do seu grupo de trabalho. Neste sentido, Daniel Pink (2009) refere que pessoas com qualidades de relacionamento humano têm maiores possibilidades de sucesso, pois serão tendencialmente mais compreensivas, afáveis e gentis. É então inegável que a inteligência emocional está «relacionada a habilidade de como motivar a si mesmo e persistir mediante as frustrações (...) motivar as pessoas, ajudando-as a liberar os seus talentos, e conseguir o engajamento a objetivos de interesses comuns». (Galinha & Outros, 2010:179).

A função supervisiva é complexa e comporta, como refere Vieira (1993:29), “a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitoração da prática pedagógica, e a dimensão interpessoal, relativa aos processos de interação entre os sujeitos na monitoração da prática.”

O supervisor tem de ser capaz de harmonizar a sua função de monitoração da prática pedagógica dos docentes a seu cargo, com a manutenção de uma relação que proporcione o desenvolvimento profissional de todos os protagonistas. O supervisor deve tomar a seu cargo a promoção de interações profícuas que contribuam para uma reflexão conducente a uma melhoria da prática pedagógica.

Para o bom exercício da supervisão e orientação pedagógica, é de extrema importância manter uma atitude positiva. O comportamento de um indivíduo gera comportamentos semelhantes nos que os rodeiam. Por isso podemos concluir que se o supervisor mantiver uma atitude positiva e otimista irá gerar em seu redor a mesma reação.

Para se ser há que saber escutar com paciência e abnegação, desprovido de sentimentos de desconfiança ou superioridade. Para promover um ambiente calmo e de resolução de problemas o supervisor deve mostrar uma atitude de serenidade e de resiliência. Revelando uma atitude otimista perante as adversidades, promovendo a capacidade de autoeficácia nos que o rodeiam.

No entender de Alarcão & Roldão (2009:54) “o supervisor é alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino, estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional”.

Um bom supervisor é aquele que conhece os elementos do seu grupo e trabalho no sentido de promover as qualidades de cada elemento no intuito de alcançar o sucesso coletivo.

É função de um supervisor, de acordo com a legislação em vigor, para além da orientação pedagógica, a coordenação de atividades escolares, a articulação com outras estruturas da escola, nesse sentido para o seu bom desempenho torna-se imperativo demonstrar capacidade de zelo, de coordenação de equipa, de promoção da colaboração e de comunicação.

CAPÍTULO II - COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

2.1. Perspetiva histórica da Coordenação Pedagógica em Portugal

No sentido de compreender, como surgiu e tem evoluído a coordenação pedagógica no contexto educativo português, parece-nos de todo o interesse seguir o percurso legislativo que determina e enquadra esta evolução.

É na década de setenta do século XX, no “período Marcelista” (Delgado, 2002), que se começa a desenhar a democratização do ensino em Portugal. É disso o exemplo mais notório a Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1973 (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho).

A Lei de Bases do Sistema Educativo, proposta pelo então Ministro da Educação Nacional, professor Veiga Simão, preconizava a universalidade e liberdade do ensino, e o carácter obrigatório do ensino básico. Ao percorrer o texto desta lei transparece a ideia da formação para uma cidadania informada e democrática.

É ainda no mesmo ano que é publicado o Decreto-Lei n.º 513/73 de 10 de Outubro, que vem reformular a estrutura administrativa dos estabelecimentos de ensino, pretendendo dotá-los de autonomia administrativa. É assim criado, a par com o Diretor ou reitor, o Conselho Administrativo.

No alvorecer da revolução de 25 de abril de 1974, é publicado o decreto-lei que pretende trazer ao sistema de ensino o paradigma da democracia participada. É com o Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, que são criadas as estruturas de gestão das escolas dos Ensinos Preparatório e Secundário, sendo elas o Conselho Diretivo, o Conselho Administrativo e o Conselho Pedagógico. Estes órgãos integram representantes dos docentes, dos alunos e dos funcionários administrativos e do pessoal auxiliar, que são eleitos de entre os seus pares em assembleia eleitoral.

Este decreto-lei remete para legislação complementar e estatutos que são anteriores a 1974, e só é inteiramente conseguido com legislação posterior publicada no ano de 1976.

Com o Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro, são definidas as competências de cada um dos órgãos de gestão escolar, bem como a sua constituição. Assim, é neste diploma que

aparece o que viria a ser o embrião do que conhecemos hoje como coordenadores de departamento.

O Conselho Pedagógico é, então, formado por um professor delegado de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, um por cada grupo e por delegados de alunos, um por cada ano. Este conselho é presidido pelo Presidente do Conselho Diretivo. De acordo com 22º artigo que refere: “Art. 22.º O conselho pedagógico será constituído pelo presidente do conselho diretivo, por um professor delegado de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade e por delegados dos alunos, um por cada ano.”

Neste diploma, é claro que o Conselho Pedagógico exerce funções de orientação pedagógica do estabelecimento de ensino, apoiando-se nos conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, que elegem anualmente o seu representante. Conforme o explicitado neste artigo: “Art.º. 29.º - 1. Compete ao professor delegado no conselho pedagógico de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade coordenar e orientar os trabalhos de quantos exerçam a docência nesse grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, bem como a direção de instalações próprias e a responsabilidade, perante o conselho diretivo, pelo património que lhe esteja confiado.”

As funções do Conselho Pedagógico ficam definidas com clareza na Portaria n.º 679/77 de 8 de novembro.

Realçamos nesta portaria que entre as suas diversas atribuições o Conselho Pedagógico tem como primeira incumbência a orientação pedagógica do estabelecimento de ensino, bem como estabelecer a ligação com o centro de estágios onde eles existirem.

A vertente de orientação pedagógica é clara quando no 1º ponto deste diploma é dito “O conselho pedagógico é o órgão de orientação do estabelecimento de ensino”. É no 3º ponto desta portaria que são explicitadas as competências de orientação deste conselho, quando, por exemplo no seu ponto 3.1.2 se determina ser uma das competências “Dar parecer sobre os critérios pedagógicos a ter em conta na preparação e funcionamento do ano escolar no que respeita à organização de turmas, aproveitamento de espaços, distribuições de serviço lectivo e não lectivo, elaboração de horários, relações com as associações de estudantes e de encarregados de educação e organização do serviço de exames. “

Nesta portaria estão definidos como órgãos de apoio ao Conselho Pedagógico os Conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade. Estes conselhos elegem anualmente o seu

representante no Conselho Pedagógico, que se designa por delegado de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade. São também explicitadas neste diploma as competências deste representante.

Assim, cabe ao delegado de disciplina, para além das suas atribuições inerentes ao ser membro do Conselho Pedagógico, orientar e coordenar a ação pedagógica dos professores do seu grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade. São muito claramente elencados os aspetos em que esta orientação deve ser exercida. Cabe, assim, ao delegado orientar os docentes que o elegeram na permanente atualização científica e pedagógica, na análise crítica dos programas, na planificação anual das atividades escolares, na elaboração e aplicação dos critérios de avaliação de alunos e no apoio aos professores menos experientes.

No final dos anos setenta, surge o Decreto-Lei nº 519-T1/79 de 29 de dezembro, que dando conta da instabilidade do corpo docente, e da sua consequência no absentismo docente e na qualidade do ensino, bem como da crescente necessidade de formação pedagógica de muitos docentes, regulamente a contratação anual e plurianual dos docentes e a profissionalização em exercício.

Para facilitar a profissionalização em exercício é criada uma estrutura em três níveis: nacional, regional e local. Nesta estrutura, a nível nacional, a profissionalização é coordenada pelo Conselho Orientador, que é apoiado a nível regional pelas equipas de apoio pedagógico que, por sua vez, apoiam os Conselhos Pedagógicos que são os responsáveis pela profissionalização no seu círculo de escolas. Esta nova atribuição vem incrementar a orientação pedagógica atribuída a este conselho e aos docentes que o compõem.

No início da década de oitenta do século XX surge um novo decreto-lei que vem alterar a constituição do Conselho Pedagógico. Com o Decreto-Lei nº 376/80 de 12 de setembro, entram na constituição deste conselho os delegados do conselho pedagógico para a profissionalização em exercício, os orientadores dos estágios pedagógicos do ramo de formação educacional das licenciaturas em ensino e dois representantes dos diretores de turma. Para o desempenho da sua função supervisiva o Conselho Pedagógico apoia-se agora também nos conselhos de turma, bem como nos docentes delegados de profissionalização e orientadores de estágios.

No mesmo ano, e no sentido de regulamentar este decreto-lei, é publicada a Portaria nº 970/80 de 12 de novembro, que surge pela necessidade de definir claramente as competências do Conselho Pedagógico e dos órgãos e estruturas em que se apoia para desempenhar o seu

papel. Fica claro neste édito a função de orientação e supervisão pedagógicas deste órgão, embora direcionadas no sentido de aferir as necessidades de formação contínua dos docentes, como é explícito no seu ponto 34.2, sobre as atribuições e competências do delegado, do subdelegado e do representante de grupo ou disciplina: “34.2 – Orientar e coordenar a atuação pedagógica dos professores, tendo em vista a sua formação contínua.”

No sentido de reforçar a responsabilidade do Conselho Pedagógico na formação dos docentes e na gestão pedagógica das escolas, surge o decreto-lei nº 211-B/86 de 31 de julho. Este diploma introduz algumas novidades na vida das escolas, nomeadamente ao criar um Conselho Consultivo em que participam os pais, representantes da autarquia local, bem como outros intervenientes da comunidade. Este novo órgão tem um representante no conselho pedagógico. Ainda neste documento, surge o conselho dos diretores de turma, que são representados no conselho pedagógico por um coordenador eleito de entre os seus pares.

Toda a evolução política e, consequentemente, legislativa do país a partir de 1974, com a redação da Constituição de 1976, levou a que a Lei de Bases do Sistema Educativo publicada em 1973 se tornasse obsoleta, urgindo a elaboração de uma mais atual (Delgado, 2002). Ao fim de dez anos de debates, avanços e recuos, emerge a Lei de Bases de 1986, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

À luz dos princípios sugeridos por esta Lei de Bases do Sistema Educativo, desponta o decreto-lei nº 43/89 de 3 de fevereiro, diploma que visa regular a reorganização da administração escolar. É preconizada uma maior descentralização, no sentido de uma maior autonomia escolar, que se baseia na definição de um projeto educativo próprio em cada escola do ensino básico.

No início da década de 90 do século XX, surge o decreto-lei nº172/91 de 10 de maio, que regula o funcionamento dos órgãos de gestão escolar. Neste édito reflete-se uma alteração na gestão escolar, sendo propostos os agrupamentos de escolas em áreas escolares para o 1º ciclo e ensino pré-escolar. No 2º e 3º ciclo surgem os departamentos curriculares que pretendem reunir os docentes por áreas disciplinares, liderados pelo chefe de departamento, que é eleito de entre os seus pares. Neste documento o Conselho Pedagógico surge num capítulo inteiramente dedicado à orientação educativa, explicitando-se esta função no seguinte texto: “O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa, prestando apoio aos órgãos de direção, administração e gestão da escola, nos domínios pedagógico-didáticos, de coordenação da atividade e animação educativas, de orientação e acompanhamento de

alunos e de formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.” É de salientar que nada é referido sobre a supervisão pedagógica neste normativo.

No término do século XX, é o Decreto-Lei nº115-A/98 de 4 de maio que vem trazer maiores alterações na estrutura da gestão escolar. Assumidamente voltado para a autonomia das escolas, este diploma propõe a organização dos agrupamentos de escolas que incluem estabelecimentos de ensino pré-escolar e de outros níveis de ensino. Para o exercício da autonomia escolar são criados instrumentos como o Regulamento Interno, o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades.

Os departamentos curriculares são chefiados pelo coordenador de departamento que é eleito de entre os seus pares. O acompanhamento das atividades letivas e a articulação curricular são agora competências deste coordenador, entre outras.

É no decreto regulamentar nº 10/99 de 21 de julho que se define o conceito de coordenação e se definem as competências dos coordenadores dos conselhos de docentes e dos departamentos curriculares. A supervisão pedagógica volta a ser considerada uma competência destes coordenadores, de acordo com as alíneas f), g) e h) do artigo 4º: ”f) Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens; g) Identificar necessidades de formação dos docentes; h) Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto. É dado relevo à promoção da troca de experiências e à cooperação entre docentes, bem como à reflexão e ao estudo no sentido da melhoria da qualidade das práticas letivas, como é referido no preâmbulo deste diploma.” Enquanto estruturas de gestão intermédia, desenvolvem a sua ação numa base de cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da escola, assegurando a adequação do processo de ensino e aprendizagem às características e necessidades dos alunos que a frequentam.

Com a revisão da Carreira Docente através do Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro, onde é contemplada a avaliação de desempenho dos docentes, surge a categoria de professor titular. Este docente é, em princípio, mais experiente e detém funções não só de coordenação como também de orientação e supervisão pedagógica, bem como responsabilidades na avaliação dos restantes docentes.

Numa perspetiva de favorecimento de lideranças fortes e de reforço da participação da comunidade na direção estratégica das escolas, sobrevém o decreto-lei nº 75/2008 de 22 de abril, que altera o regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas.

Neste diploma é reforçado o papel do coordenador de departamento curricular como supervisor e orientador pedagógico. Sendo este cargo desempenhado por professores titulares, por definição mais experientes, estes têm a função de coordenar a articulação curricular no agrupamento, mas também a de avaliar os restantes docentes, como é explicitado no ponto dois do artigo 42º “2 — A constituição de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica visa, nomeadamente: a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidas a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos; c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso; d) A avaliação de desempenho do pessoal docente Esta função implica a observação e avaliação de aulas.

Num aprofundamento da autonomia das escolas é publicado o Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Neste diploma é dado relevo ao papel do coordenador de departamento na supervisão e orientação pedagógica, já que o primeiro critério para a nomeação de três candidatos a coordenador de departamento, posteriormente votados entre os seus pares, é a formação especializada na área da supervisão e orientação pedagógica ou, se não houver ninguém nestas condições, a experiência em supervisão de estágios ou na coordenação de docentes. O conselho pedagógico é agora um órgão composto por docentes, pois deixa de ter na sua composição os representantes dos Pais e Encarregados de Educação, dos funcionários não docentes e dos alunos. Torna-se, então, um órgão mais voltado para a gestão e supervisão pedagógica. É dada ao Conselho Pedagógico a possibilidade de criar estruturas de supervisão pedagógica, que o apoiem na sua função de orientação de docentes quer na sua formação inicial e contínua quer no desenvolvimento da sua prática letiva.

No quadro que se segue (quadro I), faz-se uma síntese de toda a legislação publicada entre os anos de 1973 e 2012 e que representa a evolução do Sistema Educativo quanto à composição e funções dos órgãos de gestão das escolas portuguesas.

Quadro I - Síntese da Legislação publicada entre os anos de 1973 e 2012

Paradigma	Documento	Descrição	Observações
Democracia e participação	Lei n.º 5/73, de 25 de Julho	Lei de bases (lei Veiga Simões)	Defende a universalidade do ensino e estrutura todo o sistema numa perspetiva democrática.
	Decreto-lei N.º 735-A/74, de 21 de Dezembro	Criação do Conselho Pedagógico a par com os Conselhos Administrativo e Diretivo	Desde a sua criação o conselho pedagógico tem funções de orientação e supervisão pedagógicas., mas a representatividade dos docentes é pouca.
	Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro	Reforça as competências dos três conselhos de gestão escolar	Reforço das competências do pedagógico. Criação dos delegados de disciplina com claras competências de orientação pedagógica dos seus pares.
	Portaria n.º 679/77, de 8 de Novembro	Aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário.	Reforço das competências do CP e por inerência dos delegados de disciplina. Continua a reforçar o seu papel superviso e de orientação pedagógica dos pares.
	Decreto-Lei n.º 519-T1/79 de 29 de Dezembro	Novas atribuições para os Conselhos Pedagógicos, pela existência de delegados à profissionalização	Criação do Conselho orientador nacional e das equipas pedagógicas de zona. O delegado à profissionalização é claramente um supervisor.
Democracia representativa/democracia participada	Decreto-Lei n.º 376/80, de 12 de Setembro	Vem consagrar no seu Art.º 22.º a oportunidade de revisão das funções do Conselho Pedagógico, dada a alteração da sua composição, passando a integrar os Delegados à Profissionalização em exercício	Integração dos delegados à profissionalização no conselho pedagógico, bem como dos representantes dos diretores de turma.
	Portaria n.º 970/80, de 12 de Novembro	Veio regulamentar o funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e as competências de cada um dos seus membros.	Apesar de se verificar que o delegado é o elo de ligação entre o CP e os seus colegas continua a ter uma função marcadamente de orientação e coordenação pedagógica, bem como de supervisão dos novos elementos.
	Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de Julho	Regulamenta o funcionamento do Conselho Pedagógico e dos Órgãos de apoio	Reforça o papel do CP no planeamento da formação contínua de professores. Entrada da comunidade na vida da escola
	Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro	Estabelece o regime jurídico da autonomia da escola e aplica-se às escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e às do ensino secundário.	Transição para o paradigma da autonomia e contratualização.
	Despacho n.º 8/SERE/89 de 8 de Fevereiro	Define as regras da composição e funcionamento dos conselhos pedagógicos e dos seus órgãos de apoio nas escolas preparatórias, preparatórias e secundárias e secundárias à luz da nova lei de autonomia jurídica das escolas criada pelo Decreto – Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro.	Mantem o delegado de disciplina e o CP com responsabilidades na orientação e supervisão pedagógica dos docentes.
Autonomia e contratualização	Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio	Define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e	Criação do conselho de escola com elementos da comunidade. Criação dos departamentos curriculares e dos

		secundário.	seus chefes.
	Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio	Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário	Vem estruturar todo o sistema de autonomia e gestão, propondo a criação dos agrupamentos verticais de escolas. O coordenador de departamento curricular continua a ter funções supervisivas.
	Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho	Estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa previstas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio	Vem reforçar o papel do coordenador na orientação pedagógica, mas também na articulação curricular.
	Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro	Estatuto da Carreira Docente	Desenvolve a avaliação de desempenho de docentes
	Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril	Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário	Cria o conselho geral (herdeiro do conselho de escola e da assembleia de escola). É claro na sua referência ao CP como um órgão de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa. Já tem uma secção dedicada às estruturas de coordenação e supervisão.
	Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho	Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário	Mantem uma secção dedicada a estruturas de coordenação e supervisão, criando a possibilidade de nomeação de órgãos de supervisão ligados ao pedagógico através do coordenador de departamento.

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1973 (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho), inicia-se no sistema de ensino português um período de democracia e participação. Tendo por base este diploma surge, após a revolução de 1974, um conjunto de decretos que vem organizar a Escola, numa estrutura com vários níveis de responsabilidade na gestão escolar, sempre com um cariz democrático, que apela à participação ativa dos seus intervenientes. Nestes articulados surge desde cedo a função de supervisão e orientação pedagógicas, como um papel a ser assumido pelo Conselho Pedagógico, na pessoa do delegado de disciplina.

Nas décadas de oitenta e noventa do século XX, desenvolve-se um paradigma de uma democracia representativa e participada. Os órgãos de gestão da escola incluem agora pais e encarregados de educação, bem como individualidades da sociedade civil que a rodeia. É também reforçado o papel supervisivo do delegado de disciplina, agora chefe de departamento, pois é explícito na lei este carácter, reforçado pela necessidade de acompanhar os docentes menos experientes e de detetar debilidades, sugerindo ao Conselho Pedagógico um plano de formação contínua para os docentes do seu grupo.

Na entrada do século XXI, surge um novo paradigma: a autonomia e contratualização. As escolas organizam-se agora em agrupamentos, que incluem estabelecimentos de ensino de todos os níveis desde o pré-escolar ao 2º e 3º ciclos. Os coordenadores de departamento veem a sua função supervisiva reforçada nos vários articulados que vão surgindo, pois entre as suas atribuições surge claramente a sua obrigação de assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens. Ou ainda a sua incumbência de identificar necessidades de formação dos docentes, bem como analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto.

A legislação é clara quando, através do Decreto-lei nº 137/2012 de 2 de setembro, consagra como primeiro critério para a nomeação de três candidatos a coordenador de departamento, posteriormente votados entre os seus pares, é a formação especializada na área da supervisão e orientação pedagógica ou, se não houver ninguém nestas condições, a experiência em supervisão de estágios ou na coordenação de docentes.

Fica claro que, de acordo com a legislação em vigor, o coordenador de departamento é por excelência um agente de supervisão e orientação pedagógica na estrutura de uma escola.

CAPÍTULO III - O COORDENADOR PEDAGÓGICO ENQUANTO SUPERVISOR NOS 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

3.1. As funções supervisivas do coordenador pedagógico

Todo o percurso legislativo na área da organização escolar tem vindo a desenvolver-se com base numa perspetiva democrática de cada vez maior responsabilização dos seus gestores, procurando por esta via a autonomia das escolas. Esta autonomia é concretizada através do projeto educativo e do regulamento interno, que regulam todo o funcionamento da escola e instrumentos de reflexão sobre a sua missão e as suas práticas.

Uma escola autónoma precisa ser uma escola que reflete sobre si própria. De acordo com Alarcão (2000), «Uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem ao longo da sua história, cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detém.».

Podemos verificar que no Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho o legislador, na introdução, refere a necessidade de a escola reforçar a valorização da autoavaliação e autorregulação no sentido de melhorar os seus desempenhos: “Toda esta trajetória de aprofundamento da autonomia das escolas é realizada em estreita conexão com processos de avaliação orientados para a melhoria da qualidade do serviço público de educação, pelo que se reforça a valorização de uma cultura de autoavaliação e de avaliação externa, com a consequente introdução de mecanismos de autorregulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais.”

Para esta autoavaliação ocorrer é imperativa uma reflexão sobre a sua história, a sua interação com o meio envolvente e as suas práticas.

Nesta vertente, a supervisão terá então um papel importante numa perspetiva de autoaprendizagem e heteroaprendizagem. Nesta perspetiva, a supervisão terá de ser dinamizada no sentido de, através da reflexão sobre as práticas, induzir os seus intervenientes a um desenvolvimento profissional cimentado no conhecimento. Mas, para além de um conhecimento científico e didático, é essencial que docentes e supervisores tenham um

conhecimento da instituição, da comunidade em que se insere, bem como das suas interações, sempre na busca da eficácia.

Segundo Glickman (1985), citado por Oliveira (2000:46) a supervisão escolar deve servir para estimular a coesão pedagógica no desenvolvimento e eficácia da escola. Ainda de acordo com esta autora, “A supervisão escolar deverá ser entendida como um processo de coordenação...” que encerra em si o apoio nas áreas pedagógicas e curriculares, levando ao desenvolvimento profissional da comunidade educativa.

A legislação sobre a autonomia das escolas, Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, vem, no artigo 43º no ponto 5, indicar que o coordenador de departamento deve ser um docente de carreira de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional.

Se cruzarmos este diploma com o despacho que define a formação especializada dos docentes, podemos verificar que faz parte das competências da área de especialização em supervisão pedagógica, entre outras, fomentar a existência, nos contextos de trabalho, de climas relacionais favoráveis ao desenvolvimento de interações participativas e de práticas reflexivas; Conceber, planificar, dinamizar e gerir programas de formação; observar e planificar práticas educativas e envolver os professores em processo de reflexão sobre as mesmas; estimular a melhoria do desempenho profissional dos professores.

De acordo com Maio & Outros (2010), e tendo em atenção a sua interpretação dos normativos legais, a supervisão surge associada ao exercício de cargos de gestão, quer seja a gestão de topo – o diretor, quer seja a gestão intermédia – coordenadores de departamento, coordenadores de ano, ciclo ou curso e diretores de turma. Sendo que esta autora atribui à gestão intermédia a supervisão de cariz formativo – em que se deteta as fragilidades e se dinamiza interações numa perspetiva de partilha e cooperação – e a supervisão pedagógica.

3.2. Obstáculos à coordenação pedagógica e ao exercício das funções supervisivas do coordenador

Sendo o conceito de supervisão tão abrangente, e passível de ser posto em prática utilizando modelos diversos suportados por outras tantas teorias, e tendo em conta que a sua implementação em contexto escolar tem vindo a surgir como uma mudança no paradigma

escolar, é natural que surjam constrangimentos e obstáculos. Apresentamos, desde já, alguns dos que nos são sugeridos pela literatura, sendo este um dos tópicos que procuraremos aprofundar com o nosso estudo empírico.

De acordo com Prates (2010), o professor pode apresentar constrangimentos relacionados com uma formação não reflexiva, uma visão da educação como reprodução, imagem da prática letiva autoritária baseada no conhecimento, mostrando uma atitude conformista, de inércia, pessimismo e isolamento.

Ainda de acordo com esta autora, e referindo Hargreaves (1998), por vezes, o problema está relacionado com as interações entre os docentes e as suas relações sociais, ou ainda por falta de hábitos de colaboração interdisciplinares.

A assunção da sala de aula como um espaço fechado dentro da escola, também limita uma compreensão educativa global (Alarcão & Roldão, 2008).

Estas autoras referem ainda como constrangimento ao exercício da supervisão a falta de tempo para a observação de aulas e o trabalho de tutoria por excesso de trabalho atribuído ao supervisor.

PARTE II - MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

4.1. Tipo de Pesquisa

Sendo que um coordenador de departamento do 2º e 3º ciclo é, por definição legislativa, um supervisor, este estudo pretende averiguar que perceções têm os coordenadores desta sua função. É imperativo perceber qual é o conceito de supervisão adotado por estes coordenadores, que modelos de supervisão conhecem (se alguns) e quais os que seguem. Importa ainda conhecer que obstáculos os coordenadores encontram para o desempenho das suas funções.

Pretendemos ainda, com este trabalho, perceber o que pensam os professores sem cargos de coordenação sobre as funções que encerra o cargo de coordenador. Neste caso, aspiramos perceber se a supervisão e a orientação pedagógica são funções que estes docentes reconhecem nos seus coordenadores. E ainda se consideram ser importante haver formação para o desempenho do cargo e que tipo de formação.

Esta investigação realizou-se num agrupamento de escolas concreto, da região de Santarém, constituindo um estudo de caso, pois é circunscrito a uma instituição específica, respeitando o contexto temporal e social em que se insere.

As características deste tipo de investigação constituem por si só uma limitação. Este estudo será válido e expressivo para os professores deste agrupamento de escolas. Os resultados não são, assim, universalmente generalizáveis, apesar de poderem ser parcialmente transferidos e considerados como ponto de partida para o estudo de outros casos semelhantes.

Apesar das limitações do estudo, será importante e significativo estudar estas questões neste lugar e nesta altura, pois numa escola em permanente mudança é importante que os seus atores (onde me incluo) sejam reflexivos sobre as suas práticas e o desempenho das suas funções. Só desta forma poderemos evoluir e tornar a nossa escola eficiente e eficaz, com um

clima harmonioso e positivo, sempre tendo como objetivo a melhoria das aprendizagens dos nossos alunos.

De acordo com Coutinho (2011:296), num estudo de caso “...o investigador pretende uma melhor compreensão de um caso particular, que lhe oferece de per si um interesse intrínseco.” Ainda de acordo com esta autora esta metodologia poderá ter como objetivos explorar, descrever e explicar a realidade observada e estudada pelo investigador.

Para Merriam (1988), citado por Bogdan e Biklen (1994), “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. De acordo com este autor a escolha do foco de um estudo de caso é sempre artificial, pois implica sempre a fragmentação do todo. O investigador deve ter em consideração esse todo, no entanto deve delimitar o seu estudo para poder controlar a investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

Num estudo de caso, o investigador deve ter o cuidado de não escolher um grupo de indivíduos muito pequeno, correndo o risco de a sua presença sobressair e alterar o comportamento dos sujeitos. Por outro lado, um grupo extenso pode tornar difícil a recolha da informação e o tratamento dos dados (Bogdan & Biklen, 1994).

Num estudo de caso deve ser tomada em linha de conta a pesquisa documental, pois segundo Coutinho (2001), estes documentos devem ser utilizados para validar evidências recolhidas de outras fontes. Para a realização do presente estudo, para além da pesquisa bibliográfica patente nos capítulos anteriores, foram consultados o Projeto Educativo do Agrupamento, o Relatório de Autoavaliação e o respetivo plano de melhoria.

Para realizar este estudo recorreremos a diversos instrumentos que são qualitativos (inquéritos por entrevista semiestruturada, inquéritos biográficos) e quantitativos no caso do inquérito por questionário de escala de atitudes. Podemos enquadrar esta investigação numa perspetiva mista, já que utilizamos principalmente procedimentos de carácter qualitativo e interpretativo, mas também um instrumento de carácter quantitativo.

Através destes instrumentos procuramos responder às questões que motivaram este estudo, sendo elas: Que perceções têm os coordenadores de departamento da sua função supervisiva? Que conceitos de supervisão têm os coordenadores? Como os coordenadores consideram que deve ser posta em prática supervisão pedagógica na sua escola? Que entraves os

coordenadores encontram no desempenho da sua função supervisiva? Qual a opinião dos docentes dos departamentos sobre as funções exercidas pelo seu coordenador?

De acordo com Coutinho (2011), uma investigação qualitativa, dado o carácter subjetivo dos dados recolhidos, deve pautar-se por padrões de qualidade que podem ser verificados.

Um estudo de caso para ser credível deve centrar-se em três vertentes: a “credibilidade” pessoal e profissional do investigador, a definição de critérios e procedimentos específicos e a credibilidade da investigação. Para tal, procuramos ser cuidadosas na forma de recolher os dados e, nesta dissertação, procuramos apresentar com detalhe os procedimentos seguidos nessa recolha e na construção dos instrumentos, bem como os dados recolhidos, de modo a que as nossas conclusões possam ser devidamente verificadas.

4.2. *Locus de pesquisa*

A Escola do 2º e 3º ciclo situa-se numa vila que alberga uma população de cinco mil duzentos e quarenta e sete habitantes.

De acordo com os dados do Censo de 2011¹ a freguesia está agora cada vez mais voltada para um tipo de economia marcadamente urbana.

De salientar que, de acordo com esse mesmo Censo, o setor Primário emprega apenas sessenta e dois habitantes, verificando-se que no setor secundário se conta com quatrocentos e setenta e um trabalhadores e no terciário com mil seiscientos e cinquenta e um. Assim sendo, pode-se ainda constatar que o setor de serviços assume cada vez mais um papel importante na economia da freguesia, não só os serviços de natureza social, como também os relacionados com atividades económicas.

Os alunos da escola sede num total de trezentos e oitenta e seis no ano letivo 2011/2012², provêm de diferentes freguesias. Tanto a escola sede como a escola do 1º ciclo da vila são Escola de Referência para alunos cegos e de baixa visão (EREBAS). A escola tem ainda uma

¹ http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_quadros

² Projeto Educativo do Agrupamento

Unidade de Referência para a Multideficiência e Surdo cegueira Congénita (UMD), que foi criada há dois anos.

A EREBAS é uma estrutura integrada no sistema regular de educação, sediada na Escola e criada de acordo com o referido no artigoº 4º, ponto 2, alínea a) do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, que tem a finalidade de proporcionar respostas educativas adequadas aos alunos surdos do Concelho e dos Concelhos limítrofes. Esta unidade conta com doze alunos que são apoiados por Formadores e Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, colocados em concurso anual. Contam ainda com a intervenção de Terapeutas da Fala e Psicólogos colocados através do plano de ação estabelecido entre o Agrupamento e o Centro de Recursos para a Inclusão (CRI).

A Unidade de Referência para a Multideficiência e Surdo cegueira Congénita (UMD) foi criada para dar uma resposta educativa a alunos que apresentam dificuldades ao nível do desenvolvimento cognitivo, motor, linguístico e social. Para assegurar uma melhor resposta pedagógica/educacional, estão colocadas duas docentes especializadas e duas assistentes operacionais a tempo inteiro. São ainda assegurados os apoios técnicos/terapêuticos para as diferentes valências, nomeadamente ao nível da psicologia, terapia da fala, terapia ocupacional e fisioterapia. A colocação destes técnicos é feita através do plano de ação estabelecido entre o Agrupamento e o Centro de Recursos para a Inclusão (CRI), que é renovado anualmente face às problemáticas apresentadas pelas crianças/jovens das Unidades.

4.2. Caraterização dos sujeitos

No ano letivo 2012/2013, altura em que o estudo empírico foi desenvolvido, encontravam-se a lecionar no estabelecimento de ensino em estudo um total de 78 docentes.

Os sujeitos desta investigação são os professores do segundo e do terceiro ciclos desta escola.

Este estudo agrupa os professores em três categorias: a) professores sem cargos de coordenação, a quem foram aplicados inquéritos por questionário; b) professores coordenadores/subcoordenadores, a quem foram realizadas entrevistas semiestruturadas; C) diretor do agrupamento, a quem foi também realizada uma entrevista semiestruturada.

Deste conjunto de sujeitos destacam-se quatro coordenadores de departamento, oito subcoordenadores e o diretor do Agrupamento, por nos terem concedido uma entrevista semiestruturada.

Os coordenadores de departamento entrevistados têm entre vinte e trinta anos de serviço. Todas as coordenadoras têm vários anos de experiência no desempenho deste cargo, bem como noutros cargos de liderança intermédia, como seja a subcoordenação ou a coordenação de diretores de turma. Dos quatro coordenadores entrevistados, apenas um tem alguma formação em supervisão e orientação pedagógica. Esta formação foi adquirida na frequência de um Mestrado em Ciências da Educação na área da Didática da Língua portuguesa, do qual constava uma disciplina relacionada com a supervisão pedagógica.

Os subcoordenadores, têm entre quinze e vinte e oito anos de serviço. Todos os subcoordenadores têm experiência de vários anos neste cargo, tendo alguns já desempenhado outros cargos como a coordenação de departamento, a coordenação da Biblioteca Escolar, a coordenação de diretores de turma e direção de turma.

O diretor tem cerca de vinte e cinco anos de serviço e desempenhou diversos cargos de liderança intermédia, estando a desempenhar cargos de direção há cerca de dezoito anos.

Os professores que responderam ao inquérito por questionário encontram-se numa faixa etária situada essencialmente entre os 41 e os 50 anos, perfazendo um tempo de serviço maioritariamente entre os 15 e os 20 anos. A grande maioria dos docentes inquiridos não fez qualquer formação em supervisão e orientação pedagógica.

4.4. Recolha de dados

A credibilidade do investigador depende do rigor e pormenor com que é descrito o estudo e o processo de obtenção de informação (Coutinho, 2011).

Para este estudo ser fiável ao nível dos procedimentos pretendo usar vários instrumentos, junto dos diversos sujeitos, de modo a poder cruzar os dados e inferir sobre a sua credibilidade e fiabilidade.

Para a recolha de dados num estudo qualitativo o investigador tem ao seu dispor vários instrumentos que lhe permitem analisar os dados de forma naturalista e interpretativa (Coutinho, 2011).

Neste estudo para a recolha de dados utilizamos inquéritos por entrevista semiestruturada e inquéritos por questionário fechado.

4.4.1. O Inquérito Biográfico

Num estudo de caso a biografia dos sujeitos é importante para um aprofundamento do conhecimento dos sujeitos e da instituição. Deste modo, será efetuado um inquérito biográfico a todos os sujeitos que participam no estudo.

Neste inquérito biográfico os docentes foram questionados acerca da sua idade, do seu tempo de serviço, da sua formação inicial e especializada, dos cargos desempenhados (ou não) e da formação contínua realizada (ou não) na área da supervisão e orientação pedagógica.

4.4.2. A Entrevista Individual Semiestruturada

Num estudo qualitativo a entrevista pode ser a estratégia dominante de recolha de informações pois «(...) é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.» (Bogdan & Biklen, 1994: 134).

Neste estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas aos professores que desempenham cargos de coordenação e ao diretor do agrupamento, no sentido de perceber o que consideram ser a supervisão pedagógica e como pensam estar a desempenhar esta função.

Para a realização destas entrevistas definimos como objetivos gerais:

- ✓ Perceber que perceção têm os coordenadores da sua função de supervisor;
- ✓ Conhecer os conceitos de supervisão que os coordenadores têm;

- ✓ Perceber de que modos os coordenadores pensam estar interligada a sua prática de supervisão e a prática letiva exercida pelos docentes do seu departamento;
- ✓ Perceber que entraves os coordenadores encontram no desempenho da sua função de supervisão;
- ✓ Conhecer o conceito de supervisão pedagógica percecionado pelo diretor;
- ✓ Conhecer o perfil de coordenador de departamento percecionado pelo diretor.

Para grupo de entrevistados foram definidos objetivos mais específicos de acordo com as funções desempenhada que serviram de base para a construção das questões da entrevista.

Objetivos específicos para a entrevista com o diretor

Bloco A – Motivação/ Legitimação da Entrevista

Motivar o entrevistado

Legitimar a entrevista

Garantir a confidencialidade

Bloco B – Obtenção de dados sobre a formação do entrevistado

Recolher dados sobre a formação inicial;

Recolher dados sobre a formação contínua na área da supervisão.

Bloco C – Obtenção de dados sobre a situação profissional do entrevistado

Recolher dados sobre os cargos já desempenhados;

Recolher dados sobre os cargos atualmente desempenhados

Bloco D – Verificar a perceção do diretor sobre as funções dos coordenadores

Perceber:

- os critérios para a escolha dos coordenadores
- o que entende ser a supervisão e a orientação pedagógica
- o que se pretende com a supervisão na escola

Bloco E – Perceção do diretor acerca do desempenho dos coordenadores

Recolher informações sobre a forma como o diretor espera que os coordenadores desempenhem a sua função.

Bloco F – Perceção do diretor acerca do contributo do coordenador para a inovação e mudança na escola

Perceber:

- como é posta em prática a inovação;
- o que perceciona como fatores de mudança;
- de que forma considera estar a mudança interligada com a supervisão.

Bloco G – Constrangimentos no desempenho da função supervisivas do coordenador:

Perceber que entraves o diretor considera existir no desempenho da sua função supervisivas dos coordenadores.

Bloco H – Agradecimentos e considerações finais

Agradecer a disponibilidade;

Salientar o contributo para a elaboração deste estudo;

Mencionar a importância de cada testemunho para a profundidade do estudo

Objetivos para as entrevistas com os coordenadores de departamento

Bloco A – Motivação/ Legitimação da Entrevista

Motivar o entrevistado

Legitimar a entrevista

Garantir a confidencialidade

Bloco B – Obtenção de dados sobre a formação do entrevistado

Recolher dados sobre a formação inicial;

Recolher dados sobre a formação contínua na área da supervisão.

Bloco C – Obtenção de dados sobre a situação profissional do entrevistado

Recolher dados sobre os cargos já desempenhados;

Recolher dados sobre os cargos atualmente desempenhados

Bloco D – Verificar a perceção dos coordenadores sobre a supervisão

Perceber:

- qual o conceito de supervisão do entrevistado
- que modelo de supervisão conhece;
- que tipo de supervisão pensa ser mais adequado para a escola.

Bloco E – Perceção do coordenador acerca do desempenho das suas funções

Recolher informações sobre a forma como desempenha as suas funções

Bloco F – Perceção do coordenador acerca do seu contributo para a inovação e mudança na escola

Perceber:

- como definem os coordenadores o conceito de inovação;
- como é posta em prática essa inovação;
- de que forma consideram estar a mudança interligada com a supervisão.

Bloco G – Constrangimentos no desempenho da função supervisivas do coordenador

Perceber que entraves os coordenadores encontram no desempenho da sua função supervisiva.

Bloco H – Agradecimentos e considerações finais

Agradecer a disponibilidade;

Salientar o contributo para a elaboração deste estudo;

Mencionar a importância de cada testemunho para a profundidade do estudo.

No decorrer das entrevistas com o diretor e com as coordenadoras de departamento observamos que surgiu recorrentemente a figura do subcoordenador como alguém que poderá desempenhar funções de supervisão e orientação pedagógica, uma vez que cada departamento é constituído por vários grupos disciplinares quer do 2º como do 3º ciclo, tendo cada um destes grupos um subcoordenador.

Deste modo, consideramos importante alargar estas entrevistas a este grupo de docentes. Seleccionamos os subcoordenadores com dois ou mais elementos no grupo, num total de oito docentes.

Para este grupo de inquiridos elaboramos um conjunto de objetivos específicos idênticos ao do grupo de coordenadores de departamento.

Objetivos para as entrevistas dos subcoordenadores

Bloco A – Motivação/ Legitimação da Entrevista

Motivar o entrevistado

Legitimar a entrevista

Garantir a confidencialidade

Bloco B – Obtenção de dados sobre a formação do entrevistado

Recolher dados sobre a formação inicial;

Recolher dados sobre a formação continua na área da supervisão.

Bloco C – Obtenção de dados sobre a situação profissional do entrevistado

Recolher dados sobre os cargos já desempenhados;

Recolher dados sobre os cargos atualmente desempenhados

Bloco D – Perceção do subcoordenador acerca do desempenho das suas funções

Recolher informações sobre a forma como desempenha as suas funções

Bloco E – Verificar a perceção dos subcoordenadores sobre a supervisão

Perceber:

- qual conceito de supervisão do entrevistado;
- que modelos de supervisão conhecem;
- que tipo de supervisão pensa ser adequado para a escola.

Bloco F – Perceção do subcoordenador acerca do seu contributo para a inovação e mudança na escola

Perceber:

- como é posta em prática a inovação;
- o que percecionam os subcoordenadores como fatores de mudança;
- de que forma consideram estar a mudança interligada com a supervisão.

Bloco G – Constrangimentos no desempenho da função supervisivas do subcoordenador

Perceber que entraves os subcoordenadores encontram no desempenho da sua função supervisivas.

Bloco H – Agradecimentos e considerações finais

Agradecer a disponibilidade;

Salientar o contributo para a elaboração deste estudo;

Mencionar a importância de cada testemunho para a profundidade do estudo

4.4.3. Inquérito por questionário de escala de atitudes

O inquérito por questionário de escala de atitudes utilizado, e que se encontra em anexo, neste estudo foi adaptado a partir do inquérito utilizado por Isabel Cabral na sua tese de mestrado intitulada “As Funções Supervisivas dos Coordenadores do Departamento de Línguas”, que teve como objeto de estudo os docentes de Inglês de duas escolas secundárias de Ponta Delgada.

No entanto, foram feitas adaptações no sentido de ir ao encontro dos objetivos do presente estudo e dos objetivos estabelecidos para este grupo de docentes, sendo eles:

- ✓ Conhecer que critérios os professores pensam ser mais importantes na escolha de um coordenador;
- ✓ Conhecer que funções de coordenação são consideradas mais importantes pelos professores;
- ✓ Perceber se os docentes conhecem as funções legisladas para o cargo de coordenação;
- ✓ Perceber se os docentes consideram importante que o coordenador tenha formação específica e que tipo de formação específica;
- ✓ Perceber quais os obstáculos ao exercício eficaz do cargo de Coordenador de Departamento que são considerados pelos docentes.

Estes objetivos foram estabelecidos em ligação com os objetivos das entrevistas estruturadas e as questões levantadas para a elaboração deste estudo.

Ao construir este questionário estabelecemos alguma ligação com as categorias resultantes da análise dos resultados obtidos nas entrevistas semiestruturadas assim, procuramos perceber a opinião dos docentes sobre: os critérios que consideram importantes para a seleção de um coordenador de departamento; as funções que consideram ser as atribuídas aos coordenadores de departamento e quais consideram mais importantes; que formação consideram importante que os coordenadores detenham (se alguma); e, ainda, que obstáculos consideram existir para o desempenho do cargo de coordenador de departamento.

Este questionário está dividido em duas partes. Na primeira parte, dados biográficos, procuramos conhecer que tipo de formação inicial, especializada e contínua detêm estes docentes. Na segunda parte, funções do Coordenador de Departamento, indagamos os

docentes sobre quais consideram ser as funções mais importantes a desempenhar pelo coordenador de departamento, sobre as funções que consideram ser as atribuídas a estes coordenadores através dos diplomas legais, sobre o tipo de formação que consideram ser a mais adequada (se alguma) para o desempenho deste cargo e, ainda, sobre os obstáculos para o desempenho do cargo de coordenador de departamento.

Este questionário foi aplicado aos professores desta escola que não participaram nas entrevistas semiestruturadas.

Antes de ser aplicado ao seu público-alvo, o questionário foi testado através do seu preenchimento por três docentes de outra escola.

Segundo Pardal (2011), a vantagem da utilização de um questionário prende-se com o facto de se poder utilizar numa amostra lata do universo e ainda pela garantia de anonimato, o que nos pode trazer maior autenticidade nas respostas.

Para analisar a informação contida nestes questionários organizamos a informação obtida em cada questão em tabelas de frequências absoluta e relativa, que relacionamos com os resultados obtidos nas entrevistas semiestruturadas.

CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

De forma a assegurar a credibilidade da investigação, todos os elementos de natureza qualitativa foram gravados e transcritos integralmente. Em anexo apresentamos as tabelas com as categorias de análise e as respetivas unidades de registo.

De acordo com Coutinho (2011:95), “A categorização permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los.”.

Segundo Bardin (2009), a análise categorial é a técnica de análise de conteúdo mais antiga e mais utilizada.

Para a mesma autora (1997), a categorização consta da classificação da informação em rúbricas ou classes que permitem agrupar os elementos em função de características comuns.

Uma categorização bem-feita reúne, de acordo com Bardin (1997), as seguintes qualidades: a exclusão mútua, um elemento não pode ser suscetível de estar em mais de uma categoria; a homogeneidade, num conjunto categorial só se pode funcionar com um registo e uma categoria de análise; a pertinência, as categorias devem ser pertinentes para a questão em investigação; a objetividade e a fidelidade; a categorização deve ser clara e objetiva; a produtividade, um conjunto de categorias é produtiva se é útil na produção de uma análise de resultados com bons índices de inferências e novas hipóteses.

Para Pardal (2011:99) uma leitura global, num primeiro contacto com a comunicação ajuda a delinear o caminho a seguir na codificação de conteúdo da entrevista.

Assim, após uma primeira leitura de todas as entrevistas realizadas optamos por nos basear nos objetivos da entrevista para criar as categorias de análise. Surgem assim seis categorias que decorrem dos objetivos que presidiram a elaboração do guião de entrevista.

As subcategorias surgiram com as respostas obtidas em cada questão. Assim, optamos por um lado pelas respostas mais frequentes, sem deixar contudo de registar as que mais divergiram das restantes. Deste modo, surgem nas subcategorias os consensos e os opostos.

Para cada categoria e subcategoria selecionamos unidades de registo, que correspondem a partes de respostas que ilustram a nossa opção.

Quadro II – Exemplo de categorização dos resultados das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Descrição
Formação	Inicial	Neste bloco de questões procuramos perceber o percurso formativo do entrevistado, nomeadamente ao nível da formação continua e/ou especializada na área da supervisão pedagógica.
	Contínua	
Funções esperadas do coordenador	Critérios de seleção	Neste bloco pretendemos perceber quais as funções esperadas no coordenador de departamento. As subcategorias surgiram com as respostas que fomos obtendo.
	Qualidades do coordenador	
Desempenho de funções de coordenador	Coordenação de procedimentos e formas de atuação	Neste bloco desejámos conhecer as funções atribuídas aos coordenadores. Neste caso as categorias surgiram a partir de pré-categorias que delineamos ao elaborar o guião de entrevistas e que se baseiam não só nas funções elencadas na legislação como nas que constam do regulamento interno do Agrupamento. Mais uma vez as subcategorias surgem no decurso do discurso dos entrevistados.
	Distribuição de serviço	
	Transmissão de informações	
	Supervisão das planificações dos diferentes níveis e anos de escolaridade	
	Reflexão sobre os resultados e avaliações dos alunos	
	Acompanhamento do trabalho que cada docente realiza	
	Apoio a docentes mais inexperientes ou com mais dificuldades	
Contributo para a inovação e mudança	Partilha de boas práticas entre os docentes	Neste bloco pretendemos perceber o contributo dos entrevistados para inovação e mudança na escola.
	Promove ideias inovadoras	
	Promove a ligação com a BE	
Supervisão	Reflexão sobre a prática	Neste bloco procuramos perceber que conceitos de supervisão têm os entrevistados, como consideram que deve ser implementada a supervisão na escola e por quem. As subcategorias surgiram com a leitura atenta da transcrição das entrevistas.
	Como deve ser a supervisão na escola	
	Quem é o supervisor na escola	
	Objetivos da supervisão	
Obstáculos	Tempo disponível	Pretendemos com este bloco conhecer que obstáculos surgem na escola para a concretização da supervisão pedagógica na escola. As subcategorias surgem a partir das respostas obtidas.
	Gestão de pessoas	
	Formação	

5.1. Os inquéritos por entrevista semiestruturada

Neste estudo, decidimos apresentar o conteúdo das entrevistas de acordo com as categorias, que correspondem aos objetivos delineados. Para cada uma das categorias apresentamos as opiniões de cada grupo de entrevistados – diretor, coordenadores de departamento e subcoordenadores.

5.1.1. Formação

A formação inicial do diretor é uma licenciatura com profissionalização em serviço. No entanto, afirma nunca ter feito qualquer formação contínua na área da supervisão e orientação pedagógica.

Os coordenadores de departamento todos têm uma licenciatura na sua formação inicial, sendo que apenas num caso essa licenciatura incluiu o estágio pedagógico, tendo os restantes realizado a profissionalização em serviço.

No caso dos subcoordenadores, sete são licenciados e um obteve o grau de mestre logo na sua formação inicial. Dos oito subcoordenadores cinco fizeram a sua profissionalização em serviço, enquanto no caso dos restantes o estágio estava integrado no seu curso inicial

5.1.2. Funções esperadas num coordenador/subcoordenador de departamento

Quando questionado sobre os critérios que considera serem importantes para a escolha de coordenador, o diretor refere a experiência adquirida com o tempo de serviço como o mais determinante.

No que se refere às qualidades esperados num coordenador, o diretor refere por um lado a capacidade de gestão, de organização e de articulação e, por outro o bom senso para gerir situações de conflito e a habilidade de as transformar em entendimentos.

Quando questionamos os coordenadores sobre quais consideram ser as funções mais importantes do seu cargo, três dos coordenadores referem considerar importante gestão e

organização de planificações e/ou atividades, bem como a colaboração entre os elementos do seu departamento. Um dos coordenadores refere que fundamental a função de supervisão, uma vez que considera que engloba as anteriormente referidas.

No que se refere aos subcoordenadores, as opiniões divergem um pouco mais, já que dois subcoordenadores consideram que o seu cargo não tem atribuições, sendo mesmo dispensável. Por outro lado, os restantes subcoordenadores consideram que o seu cargo é importante porque efetiva a ligação de cada grupo com o departamento que integram. Consideram ainda que é da sua competência a supervisão do cumprimento das planificações, a dinamização de atividades, a reflexão sobre a prática pedagógica e os resultados dos alunos, bem como a promoção de um bom ambiente de trabalho.

Podemos observar que tanto coordenadores como subcoordenadores consideram que está incluída nas suas atribuições a função supervisiva, embora esteja muitas vezes circunscrita à supervisão do cumprimento das planificações e à reflexão sobre a prática assente nos resultados obtidos pelos alunos.

5.1.3. Desempenho de funções de coordenador /subcoordenador

Esta categoria está repartida em oito subcategorias. Assim, neste ponto optamos por descrever os resultados obtidos ponto por ponto.

a) Divulgação da informação

De acordo com o diretor, a informação que provém dos departamentos chega ao Conselho Pedagógico através dos coordenadores de departamento.

Todos os entrevistados referem que a informação que provém do Conselho Pedagógico passa para os subcoordenadores em reuniões de departamento em que estão o coordenador e os subcoordenadores desse departamento. Posteriormente os subcoordenadores reúnem o seu grupo para passar essa informação. No entanto, se não houver outros assuntos a tratar ou se a informação tiver alguma urgência, a informação é veiculada através do correio eletrónico.

Alguns subcoordenadores referiram que, pelo facto de terem um grupo pequeno de dois ou três colegas, muitas vezes a informação é discutida informalmente em espaços de tempo livre que tenham em comum.

b) Distribuição de serviço letivo

Neste campo, o diretor considera que esta é uma função sua. No entanto, refere que em casos pontuais poderá solicitar a opinião a algum coordenador.

No caso dos coordenadores as experiências são diferentes. Um dos coordenadores refere que cada docente apresenta, no final de cada ano, uma proposta do serviço que pretende que lhe seja atribuído no ano letivo seguinte. Outro coordenador afirma ser sua a função de apresentar uma proposta à comissão de horários.

Porém, existem dois coordenadores que consideram que não têm qualquer influência na distribuição de serviço docente. No entanto, acham que essa deveria ser uma tarefa sua pois afirmam ser os elementos que melhor conhecem o grupo e os alunos, e como tal, deveriam participar na orientação pedagógica dessa distribuição.

Quanto aos subcoordenadores afirmam que, de um modo geral, não têm influência na distribuição de serviço, a não ser pontualmente como docentes.

A maioria dos subcoordenadores considera que a sua opinião em relação à distribuição do serviço pelos elementos do grupo deveria ser tida em conta, pelo facto de conhecerem melhor o funcionamento do grupo e, como tal, estarem mais habilitados para manter ou não, por exemplo, a continuidade pedagógica.

Apenas um subcoordenador considerou que deve ser o diretor a tomar esse tipo de decisões.

c) Coordenação de procedimentos e formas de atuação

O diretor considera que esta coordenação é feita pelo subcoordenador em cada grupo disciplinar e pelo coordenador no departamento, ou seja, a coordenação de procedimentos e formas de atuação é feito por cada subcoordenador e articulada pelo coordenador.

Os coordenadores partilham da mesma visão do diretor, uma vez que esta coordenação é feita tanto pelos subcoordenadores, em cada grupo, como por eles próprios em articulação com os subcoordenadores.

Os subcoordenadores confirmam este procedimento, embora muitas vezes o façam informalmente, à exceção de um subcoordenador que considera que no seu departamento existe pouca coordenação de procedimentos.

Quando se fala de coordenação de procedimentos, os entrevistados referem-se quer a procedimentos mais formais, como por exemplo a uniformização dos modelos utilizados para o seu dia-a-dia (planificações, cabeçalhos de testes, projetos de atividades, avaliação das atividades...), como também a procedimentos em relação aos alunos, como por exemplo ao nível normas de sala de aula ou da forma de lecionação de conteúdos ou ainda do tipo de atividades ou clubes a propor.

d) Supervisão das planificações dos diferentes níveis e anos de escolaridade

O diretor afirma ter o *feedback* de que esta supervisão é realizada quer através dos coordenadores, quer através dos documentos legais (atas), no entanto considera que é um trabalho feito por cada subcoordenador com o seu grupo, que depois articula com o coordenador de departamento.

Todos os coordenadores e subcoordenadores subscrevem esta ideia, à exceção de um coordenador e do seu respetivo subcoordenador, que afirma que dada a diversidade de disciplinas do departamento este é um trabalho exclusivo do subcoordenador.

A supervisão das planificações e da sua implementação pelos docentes de cada grupo é concretizada em reuniões mais ou menos formais em que cada um refere em que ponto da planificação se encontra, as dificuldades encontradas e as alterações realizadas.

e) Reflexão sobre os resultados e avaliações dos alunos

Em relação aos resultados e avaliações dos alunos, o diretor considera que há uma reflexão periódica em grupo feita pelos subcoordenadores, que depois é discutida em departamento. Os coordenadores levam essa reflexão a Conselho Pedagógico, onde são analisadas e estudadas as estratégias propostas para a sua melhoria.

Os coordenadores afirmam que é feita uma reflexão em grupo, coordenada pelos subcoordenadores, onde se debatem os resultados obtidos e se discutem as estratégias a implementar. Em reunião entre subcoordenadores e coordenadores são revistas estas reflexões com vista a serem apresentadas em Conselho Pedagógico.

Apenas um subcoordenador admite não fazer essa reflexão no seu grupo.

Podemos verificar que a reflexão sobre os resultados e as avaliações dos alunos se realizam periodicamente, no entanto baseiam-se essencialmente nos dados estatísticos do final de cada período. É evidente ainda a preocupação em debater, no seio de cada grupo disciplinar, estratégias de melhoria nos casos em que consideram necessário.

f) Acompanhamento do trabalho que cada docente realiza

O diretor considera que não se faz acompanhamento do trabalho docente, a não ser no âmbito da avaliação. No entanto, refere que considera que se houvesse acompanhamento, mesmo com assistência de aulas numa perspetiva de colaboração e reflexão sobre prática resultaria numa melhoria dos serviços prestados.

Os coordenadores e os subcoordenadores também referem que não fazem esse acompanhamento, a não ser que seja solicitado, o que só tem acontecido no âmbito da avaliação de docentes. No entanto, também referem que poderia ser útil para a melhoria das práticas de cada um. O coordenador do departamento de Matemática e os respetivos subcoordenadores referiram a sua experiência no Programa de Formação contínua de Matemática, dinamizado pela Escola Superior de Educação de Santarém, como um bom exemplo de como a observação e reflexão da prática dos colegas pode ser profícua na melhoria do trabalho com os alunos.

Apenas um subcoordenador afirma não encontrar vantagens nesse tipo de acompanhamento.

Em síntese, podemos verificar que a supervisão em contexto de sala de aula não é uma prática corrente, embora vários entrevistados lhe reconheçam vantagens para a melhoria da sua prática pedagógica, quando realizada numa perspetiva reflexiva e formativa.

g) Apoio a docentes mais inexperientes ou com mais dificuldades

Todos afirmam que não têm tido necessidade de acompanhar os colegas menos experientes por não terem demonstrado insegurança na sua prática. No entanto, referem que sempre que alguém chega de novo é instruído e acompanhado no que diz respeito aos procedimentos próprios da escola, mas que será um trabalho colaborativo feito por todo os elementos do grupo.

Verifica-se que nesta categoria não existe uma supervisão pedagógica organizada e dirigida.

h) Promoção do trabalho colaborativo

Em relação à promoção do trabalho colaborativo, um coordenador afirma que o faz no seu grupo disciplinar mas não o faz no departamento.

Os restantes coordenadores acham que o fazem através da promoção de reuniões formais e informais de professores por níveis ou ano de escolaridade, onde se constroem materiais em conjunto e se definem práticas a implementar.

Os subcoordenadores consideram que promovem o trabalho colaborativo através de reuniões mais ou menos informais em que são partilhados materiais e elaborados alguns instrumentos de avaliação em conjunto.

Em síntese, tanto coordenadores como subcoordenadores promovem e supervisionam o trabalho colaborativo no seu grupo, embora o façam muitas vezes com um carácter informal o que o torna, por vezes, pouco consistente.

5.1.4. Contributo para a inovação e mudança

Esta categoria está repartida em quatro subcategorias. Assim, neste ponto optamos por descrever os resultados obtidos ponto por ponto.

a) Partilha de boas práticas

O diretor considera que a partilha de boas práticas é realizada em reuniões de departamento, onde são avaliadas as atividades dinamizadas pelos seus elementos e onde se poderão realçar as boas práticas através do elogio.

Os coordenadores consideram que esta partilha está muito ligada à partilha de materiais que se concretiza em reuniões formais e informais dos grupos disciplinares, portanto passa também pelo subcoordenador. No entanto, realçam que em departamento são ocasionalmente feitos elogios a algum colega que se destaque na sua prática.

Os subcoordenadores reafirmam o que foi dito pelos coordenadores, embora também refiram o correio eletrónico como uma forma de partilhar os bons materiais que um ou outro colega elabore.

Em síntese, os entrevistados, de um modo geral, limitam a noção de boas práticas à construção de bons materiais ou à realização de atividades relacionadas com o plano anual de atividades do Agrupamento, e por isso consideram que a avaliação em departamento dessas atividades partilha de boas práticas.

b) Promoção de ideias inovadoras

O diretor afirma que incentiva sempre as boas ideias e a participação em projetos inovadores, no entanto realça que os cortes no número de horas que pode atribuir têm sido um entrave para a concretização destes projetos.

Os coordenadores promovem ideias inovadoras implementando-as eles próprios e tentando que colegas sigam o exemplo. Outras vezes fazem-no levando os colegas a participar em concursos ou projetos que consideram inovadores.

Os subcoordenadores afirmam promover ideais inovadoras essencialmente através da participação em concursos ou projetos que consideram inovadores.

Podemos verificar, apesar de todos os entrevistados afirmarem promover ideias inovadoras, que estas foram limitadas à participação em concursos ou projetos inovadores propostos por entidades externas.

c) Promove o uso das novas tecnologias

As novas tecnologias são essencialmente utilizadas na comunicação entre docentes, no entanto, cada vez vão sendo mais explorados na utilização de manuais interativos ou de programas específicos para a aplicação/exploração de alguns conteúdos.

d) Promoção da ligação com a Biblioteca Escolar (BE)

O diretor considera que a Biblioteca Escolar é um espaço muito importante na escola e acha que deve ser o professor Bibliotecário o dinamizador desse espaço e deve motivar os docentes a utilizá-lo.

Ao analisarmos as respostas dos coordenadores e dos subcoordenadores verificamos que os departamentos de Línguas, de Estudos Sociais e Humanos e de Matemática e Ciências Experimentais utilizam a Biblioteca Escolar como um recurso educativo e colaboram ativamente nas suas atividades. Enquanto os docentes do departamento das Expressões se mantêm mais afastado da Biblioteca, usando-a como apenas mais um espaço para exposição de trabalhos.

5.1.4. Supervisão pedagógica

Esta categoria está repartida em três subcategorias. Assim, neste ponto optamos por descrever os resultados obtidos ponto por ponto.

a) Reflexão sobre a prática

O diretor tem a perceção de que se faz em cada grupo disciplinar a reflexão sobre a prática, mas que esta se baseia na execução das planificações e na evolução dos resultados obtidos pelos alunos.

Os subcoordenadores fazem esta reflexão quer informalmente quer em reuniões formais, analisando o cumprimento das planificações e os resultados obtidos pelos alunos, e posteriormente ajustando as planificações e estratégias.

Este trabalho é sempre articulado com os coordenadores em reunião própria.

Observamos neste ponto que a reflexão sobre a prática é mais assente nos resultados que na própria prática. Não é evidente pelas respostas obtidas que seja feita uma reflexão na prática de cada docente na sua sala de aula. É uma reflexão baseada no cumprimento de planificações e obtenção de resultados. Não existe no discurso dos entrevistados nenhum elemento que indique o questionamento sobre a práxis.

b) Como deve ser a supervisão na escola

Para o diretor a supervisão pedagógica na escola passa pela partilha e colaboração, ou seja, os docentes devem, para além dedicar algum tempo à parte teórica, ir a aulas de colegas voluntariamente e conversar e discutir sobre as práticas observadas, numa perspetiva de colaboração e aprendizagem.

Um coordenador referiu que a supervisão deve acontecer de uma forma piramidal: os subcoordenadores em relação aos docentes do grupo; os coordenadores em relação aos subcoordenadores e o diretor em relação aos coordenadores.

Os restantes coordenadores referem a supervisão numa perspetiva de reflexão sobre a prática, tendo sido referido por um coordenador a perspetiva de uma “supervisão reflexiva, com um pouco de ecológico”.

Os subcoordenadores também referem que a supervisão deve ter subentendida a partilha, a colaboração e a reflexão sobre a prática.

Todos referem que para haver uma reflexão sobre a prática é importante que se assista a aulas dos colegas e vice-versa.

Apenas um subcoordenador achou que é “ ter alguém que nos observa e que tem bagagem para nos ajudar”.

Em síntese, todos os entrevistados concordam que para que exista uma supervisão eficaz é necessário que a sala de aula seja partilhada, para que haja uma efetiva reflexão sobre a práxis. Para além desta reflexão, os entrevistados consideram importante que a supervisão tenha um carácter formativo e seja realizada num clima de partilha e colaboração. É mesmo referida como corrente ideológica uma supervisão reflexiva e ecológica.

c) Quem é o supervisor na escola

Este tema é de facto consensual na escola, pois todos os entrevistados concordaram que os coordenadores e os subcoordenadores devem ser os responsáveis pela supervisão e orientação pedagógica dos docentes.

Apenas um subcoordenador considerou que esta função deve ser desempenhada por alguém exterior à escola, com um determinado perfil e uma carreira específica.

5.1.5. Obstáculos ao exercício da supervisão

Na opinião do diretor, o principal obstáculo é a falta de tempo. Todos os cortes de crédito horário que foram feitos levam a que os horários dos professores tenham maior carga letiva, sobrando pouco tempo para o desempenho de outras funções. Outro obstáculo importante é a capacidade ou não de gerir pessoas e gerir conflitos. Por isso, o diretor acha que uma

formação contínua nesta área seria útil e poderia trazer inovação na forma como são desempenhados os cargos.

Os coordenadores referem também a falta de tempo como um obstáculo. No entanto, encontram outros como por exemplo a falta de normalização das práticas de supervisão e o facto de estas estarem ainda muito ligadas à avaliação de docentes. Outro obstáculo importante é a mentalidade de alguns docentes. Os coordenadores sentem que alguns colegas ainda são muito relutantes em abrir a sua sala de aula a outros colegas. Consideram que o hábito de cada docente se fechar na sua sala ainda não se perdeu e é um grande obstáculo à prática da supervisão pedagógica. Todos consideram que a existência de formação contínua na área da supervisão pode ajudar a ultrapassar alguns destes obstáculos.

Os subcoordenadores, tal como os entrevistados anteriores, consideram a falta de tempo o primeiro obstáculo para o exercício da supervisão. No entanto, também referem a dificuldade de alguns colegas em partilhar o espaço da sua sala de aula, bem como a falta de formação continua nesta área.

Um subcoordenador considera que “o vem da tutela é um esquema autoritário, de cima para baixo”, o que não permite que haja um bom clima para a supervisão.

Em síntese, sobre a supervisão são vários os obstáculos referidos pelos entrevistados. No entanto, a falta de tempo é o fator mencionado como principal. É notório que a falta de formação é um obstáculo importante, pois vários dos entrevistados referem não se sentirem preparados para realizar supervisão pedagógica. Nota-se nalguns dos intervenientes alguma dificuldade em definir supervisão pedagógica.

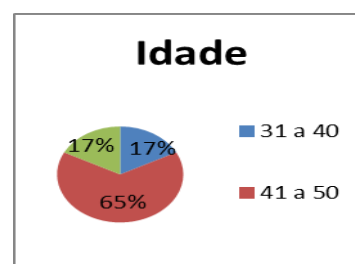
Alguns dos entrevistados referem a mentalidade dos docentes como um constrangimento importante, já que muitos docentes têm ainda muitas reservas em abrir a sua sala de aula para uma observação reflexiva da sua prática. Para o agravamento desta relutância concorre o facto de nos últimos tempos a observação de aulas estar muito ligada à avaliação do desempenho docente.

5.2. Os inquéritos por questionário

Apresentamos aqui os resultados obtidos nos inquéritos por questionário realizado a vinte e três docentes do 2º e 3º ciclos do agrupamento de escolas em estudo, num total de sessenta e cinco docentes que não participaram das entrevistas semiestruturadas, ou seja, cerca de 35% da população. Os questionários são anónimos e de participação voluntária, pelo que esta é uma amostra probabilística.

Tabela 1 - Distribuição da população por idades

Idade (em anos)				
	[20,30]	[31, 40]	[41, 50]	mais de 50
nº de inq.	0	4	15	4
% de inq	0	17%	65%	17%



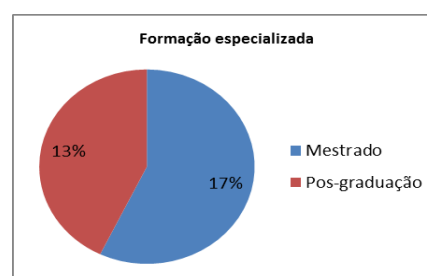
Podemos observar na tabela 1 que grande parte dos inquiridos se situa na faixa etária entre os 41 e os 50 anos (65%).

Os inquiridos com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos surgem no mesmo número que os que perfazem mais de 50 anos.

Não respondeu a este questionário nenhum docente com menos de 31 anos.

Tabela 2 - Distribuição da população de acordo com a sua formação inicial e especializada

Formação inicial e especializada			
	Licenciatura	Mestrado	Pós-graduação
nº de inq.	23	4	3
% de inq	100%	17%	13%

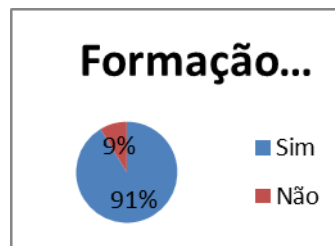


Podemos verificar, pela observação da tabela 2, que todos os inquiridos afirmam ter na sua formação inicial uma Licenciatura, no entanto, 30% dos docentes detêm uma formação especializada.

Observamos que a formação especializada destes indivíduos é maioritariamente o mestrado.

Tabela 3 - Distribuição da população de acordo com a formação contínua em supervisão

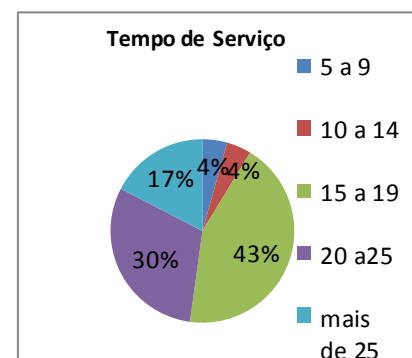
Formação Contínua em supervisão		
	Sim	Não
nº de inq.	21	2
% de inq	91	9



Pela análise da tabela 3 podemos observar que a grande maioria dos docentes não realizou nenhum tipo de formação contínua em supervisão, tal como tínhamos já observado nas entrevistas semiestruturadas. Pelo cruzamento destes resultados, podemos concluir que a formação especializada ou contínua na área da supervisão e orientação pedagógica é rara.

Tabela 4 - Distribuição da população por tempo de serviço

Tempo de serviço (em anos)					
	5 a 9	10 a 14	15 a 19	20 a 25	mais de 25
nº de inq.	1	1	10	7	4
% de inq	4%	4%	43%	30%	17%



Podemos notar a partir dos dados compilados na tabela 4 que a maioria dos inquiridos (43%) tem entre 15 a 19 anos de serviço. Havendo apenas dois docentes nesta amostra com menos de 15 anos de serviço.

Verificamos, pois, que a maioria dos inquiridos tem já uma vasta experiência profissional. De resto, encontram-se na mesma faixa de tempo de serviço dos coordenadores e subcoordenadores, já que neste caso este tempo varia entre os 15 e os 25 anos de serviço.

Tabela 5 - Distribuição da população segundo a opinião acerca dos critérios para a escolha do Coordenador de Departamento

Crítérios	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%
Capacidade de liderança.	8	35	2	9	1	4	1	4	1	4	5	22
Competência científica.	2	9	6	26	2	9	3	13	3	13	1	4
Competência pedagógica-didática.	2	9	6	26	3	13	2	9	2	9	2	9
Formação específica para o exercício do cargo.	1	4	1	4	1	4	3	13	0	0	1	4
Antiguidade.		0		0		0		0		0		0
Experiência no desempenho do cargo ou de cargos semelhantes.	2	9	1	4		0	1	4		0	2	9
Rotatividade no exercício do cargo.		0		0	1	4		0	2	9		0
Capacidade de gestão de conflitos.	2	9	1	4	2	9	3	13	2	9	1	4
Poder de comunicação.	0	0		0	5	22	1	4	3	13		0
Facilidade de relacionamento com os outros	1	4	4	17	0	0	3	13	1	4	0	0
Capacidade de contribuir para o desenvolvimento profissional dos colegas.	2	9	2	9	1	4		0	3	13	6	26
Ser um modelo para as práticas dos colegas.		0	1	4		0	1	4		0	3	13

Podemos verificar pela leitura da tabela 5 que a maioria dos docentes considera o critério mais importante para a escolha de um coordenador a sua capacidade de liderança, sendo também a competência científica e pedagógico-didática os critérios considerados relevantes.

À “antiguidade” não foi atribuído qualquer relevo.

Comparando estes dados como os que obtivemos nas entrevistas, podemos verificar que os docentes sem cargos têm uma opinião diferente do diretor, que considera a antiguidade o critério mais importante. No entanto, estes resultados estão mais próximos dos coordenadores de departamento no sentido em que estes consideram importante a gestão e organização de planificações e/ou atividades, bem como a colaboração entre os elementos do seu departamento.

Tabela 6 - Distribuição da população segundo a opinião acerca de qual deve ser a principal função do coordenador

Funções	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%
Promover a cooperação entre os docentes que fazem parte do Departamento, visando a articulação curricular.	10	43	3	13	2	8,7	5	22	0	0	3	13
Fomentar a cooperação com os outros Departamentos da escola.	1	4,3	3	13	1	4,3	2	8,7	2	8,7	4	17
Verificar se as planificações adequaram à realidade da escola os planos de estudo estabelecidos a nível nacional.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Assegurar a adoção de medidas com vista a melhorar as aprendizagens dos alunos.	5	22	4	17	0	0	4	17	1	4,3	2	8,7
Coordenar procedimentos e formas de atuação no domínio pedagógico-didático.	5	22	4	17	2	8,7	2	8,7	4	17	1	4,3
Coordenar procedimentos de atuação no domínio da avaliação dos alunos.	2	8,7	3	13	2	8,7	0	0	4	17	2	8,7
Identificar as necessidades de formação dos docentes	2	8,7	0	0	0	0	1	4,3	0	0	2	8,7
Promover e incentivar a formação contínua dos docentes	0	0	2	8,7	0	0	0	0	1	4,3	1	4,3
Fomentar a partilha de boas práticas	1	4,3	5	22	4	17	2	8,7	4	17	1	4,3
Promover /apoiar a organização de debates e outras atividades curriculares no âmbito das disciplinas do seu departamento.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Acompanhar o funcionamento de clubes e outras atividades de enriquecimento curricular nas áreas do seu departamento.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Apoiar cientificamente, ou garantir esse apoio, sempre que solicitado.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Observar aulas dos docentes do seu Departamento.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Participar na avaliação de desempenho docente.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Permitir a observação das suas aulas pelos docentes do seu departamento.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Garantir uma boa comunicação entre o Departamento e os outros órgãos da escola.	6	26	2	8,7	2	8,7	0	0	3	13	2	8,7
Promover uma boa integração na escola dos recém-chegados.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Propor ao órgão executivo a distribuição de serviço dos docentes do Departamento.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Podemos observar na tabela 6 que a maioria dos docentes inquiridos considera que a principal função do coordenador de departamento é promover a cooperação entre os docentes do departamento, no sentido de promover a articulação curricular.

Podemos ainda notar que também é importante para os docentes a garantia de uma boa comunicação entre os docentes do departamento e os restantes órgãos da escola.

Surge-nos em terceiro lugar a função de coordenar procedimentos e formas de atuação no domínio pedagógico-didático, bem como a adoção de medidas com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos.

Embora com menos expressividade, surgem-nos ainda referências à coordenação de procedimentos relativos à avaliação dos alunos e à identificação das necessidades de formação dos docentes.

Notamos que os inquiridos não consideram como sendo importantes funções relacionadas com o apoio aos docentes, observação de aulas e avaliação de desempenho, pelo que nesta questão os docentes dão pouca importância à supervisão como função do coordenador de departamento.

Tabela 7 - Distribuição da população segundo a sua opinião sobre as funções legisladas para o coordenador

Funções	Sim	%	Não	%
Ser líder da sua equipa	14	61	9	39
Contribuir para a eficácia da prática docente dos seus pares	18	78	5	22
Ser essencialmente um porta-voz entre os diferentes órgãos da escola	17	74	6	26
Ser um gestor burocrático e administrativo, não monitorizando nem interferindo na prática pedagógica dos seus pares	5	22	18	78
Gerir o departamento em termos pedagógicos, acompanhando e orientando, se necessário, a prática pedagógica dos seus pares	19	83	4	17
Ser supervisor, que orienta e acompanha, a prática pedagógica dos docentes.	14	61	9	39

Atentamos que na opinião dos inquiridos, compilada na tabela 7, as funções atribuídas aos coordenadores prendem-se com a gestão pedagógica do departamento, acompanhando e orientando a prática dos seus pares (83%). Sendo que uma grande percentagem (74%), considera que o coordenador é essencialmente um porta-voz entre os diferentes órgãos da escola. A maioria dos inquiridos considera ser atribuição do coordenador contribuir para a eficácia da prática docente dos seus pares (78%).

Mais de metade dos inquiridos (61%) considera ser uma atribuição do coordenador supervisionar, orientar e acompanhar a prática pedagógica dos docentes e liderar a sua equipa.

Podemos verificar que nesta questão os docentes se contradizem em relação à questão anterior, pois antes desvalorizaram a supervisão como função que considerem importante, mas, entretanto, revelam considerar que é uma das atribuições previstas na lei. No entanto, ainda verificamos que uma boa parte dos docentes inquiridos pretende reduzir o papel do coordenador a um porta-voz do seu grupo.

Através das respostas contraditórias que encontramos nestas duas questões podemos perceber o sentimento transmitido por coordenadores e subcoordenadores quando referiram que a mentalidade de alguns colegas é um obstáculo à realização da supervisão na escola.

Tabela 8 - Distribuição da população segundo a sua opinião sobre o facto de o coordenador ter uma formação específica

Formação específica do coordenador	Sim	%	Não	%
Deve ter formação específica	20	87	9	39

A partir dos dados da tabela 8 podemos observar que a maioria dos docentes considera importante a existência de uma formação específica para o coordenador de Departamento.

Tabela 9 - Distribuição da população segundo a sua opinião sobre o tipo de formação específica que o coordenador deve ter

Que formação específica			Nº	%
Formação contínua na área da Supervisão e Orientação Pedagógica		A	20	87
Formação contínua na área da Gestão e Organização Administrativa		B	4	17
Especialização em Supervisão e Orientação Pedagógica		C	15	65
Especialização em Gestão e Organização Administrativa		D	2	9
Mestrado em Supervisão e orientação pedagógica		E	5	22
Mestrado em Gestão e Organização Administrativa		F	0	0
Outra	Formação continua em Gestão de conflitos/técnicas de liderança	G	1	4
	Formação continua em Gestão de currículos e articulação curricular	H	1	4

Pela observação da tabela 9, podemos verificar que, quando inquiridos sobre o tipo de formação específica para os coordenadores, a maioria dos docentes (87%), considera na formação contínua na área da supervisão e orientação pedagógica, embora mais de metade dos inquiridos refira também a especialização nesta mesma área (65%).

Apenas 22% dos inquiridos considera importante que o coordenador adquira o grau de mestre nesta área.

Uma parte dos inquiridos considerou ainda importante que o coordenador frequentasse formação contínua na área da gestão e organização administrativa (17%), ou uma especialização nesta área (9%).

Mais uma vez encontramos uma contradição nas respostas dos docentes, pois apesar de desvalorizarem o papel superviso do coordenador de departamento, consideram na sua grande maioria que este deve ser detentor de formação contínua ou especializada na área da supervisão e orientação pedagógica.

Tabela 10 - Distribuição da população de acordo com a sua opinião sobre quais os obstáculos para o desempenho do cargo de coordenador

obstáculos ao exercício de funções do coordenador		%
Falta de formação específica	8	35
Ausência de redução letiva	17	74
Falta de tempo para responder a todas as solicitações que o desempenho do seu cargo exige.	22	96
Ausência de gratificação	2	9
Elevado número de competências atribuídas.	13	57
Elevado número de docentes que integram o departamento	12	52
Falta de coesão entre os docentes do departamento	9	39
Relutância dos professores em aceitarem as mudanças propostas.	5	22
Inexistência de mecanismos eficazes de responsabilização dos docentes	6	26

Ao analisarmos os dados fornecidos pela tabela 10, o obstáculo para o desempenho do cargo de coordenador de departamento referido com mais frequência foi a falta de tempo para responder às solicitações deste cargo (96%), e a ausência da redução da componente letiva (74%).

Podemos verificar que os inquiridos também consideraram um obstáculo o elevado número de competências atribuídas ao coordenador de departamento (57%) e o elevado número de docentes que integram o departamento (52%).

A falta de coesão entre os docentes foi considerada um obstáculo ao desempenho deste cargo por 39% dos inquiridos.

Notamos que os fatores que se prendem com a atitude dos docentes face ao coordenador, “relutância dos professores em aceitar as mudanças” e “inexistência de mecanismos eficazes de responsabilização dos docentes” estão entre os menos selecionados como obstáculo ao desempenho do cargo de coordenador de departamento.

Apenas dois dos inquiridos consideraram a ausência de gratificação um obstáculo ao exercício das funções do coordenador.

Podemos concluir que, tal como os coordenadores, os subcoordenadores e o diretor, também os docentes consideram a falta de tempo determinante como constrangimento para o desempenho do cargo do coordenador. No entanto, desvalorizam a relutância dos docentes em aceitar mudanças, sendo um dos fatores menos escolhido.

Em síntese, verificamos que os docentes consideram como critério importante para a escolha de um coordenador de departamento a capacidade de liderança e a competência científica, pedagógica-didática, no entanto quando questionados sobre as funções mais importantes do seu coordenador desvalorizam as funções relacionadas com o seu papel supervisão. Revelam, contudo, ter consciência de esta função ser uma das atribuições legais do coordenador.

CAPÍTULO VI - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com Pardal (2011:123), a interpretação dos dados recolhidos é um momento importante da investigação: “É, muitas vezes, a oportunidade de confrontar um quadro teórico com os factos e constatar que se seguiu um caminho que veio melhorar a compreensão de um problema.”

Para Coutinho (s/d) “Nos estudos qualitativos as conclusões deverão ser expressas em forma de discurso narrativo, descritivo e não de um ponto de vista demasiado científico; deverá dar uma perspetiva holística e ser também o momento da descrição das experiências do investigador e dos seus significados.”

Neste capítulo apresentamos as nossas conclusões do estudo efetuado, aprofundando as hipóteses levantadas anteriormente, ao apresentar os dados, e tendo sempre presente a investigação teórica levada a cabo ao longo deste estudo. Assim, pretendemos apresentar os resultados desta investigação sempre interligada como o que já foi escrito sobre cada tema.

Quando nos questionamos sobre que perceções têm os coordenadores da sua função supervisiva, baseamo-nos nos normativos legais em vigor, em particular no Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, por ser o mais recente, para formular este quesito.

Podemos concluir que tanto o diretor como os coordenadores têm a perceção de que a supervisão pedagógica é parte integrante da sua função, embora considerem que deve partilhada com os subcoordenadores, pois estes estão mais próximos dos docentes de cada grupo. Estes últimos concordam de uma forma geral com esta ideia.

Sobre este tema Oliveira (2000:51) diz que “(...) o desempenho de estes cargos terá sempre uma vertente de supervisão, no sentido em que se espera que os detentores destes cargos apoiem e orientem os professores no desempenho das suas tarefas.”

Verifica-se que nesta escola existe esta preocupação quer por parte do diretor, quer por parte dos coordenadores e subcoordenadores.

Esta ideia é muito clara quando questionamos os docentes sobre a função que consideram mais importante no seu coordenador de departamento, é claramente a capacidade de liderança e de promoção da cooperação entre docentes aquelas que são mais escolhidas.

Também procuramos conhecer o conceito de supervisão destes atores, uma vez que pode condicionar toda a visão e vivência da escola.

Podemos concluir que na escola em estudo a grande maioria dos docentes entrevistados considera um cenário de supervisão reflexiva o caminho a seguir, pois todos dão grande importância à reflexão quer sobre as práticas, quer sobre os resultados alcançados através dessas práticas. No entanto, também é claro que a maioria dos coordenadores e subcoordenadores não conhece formalmente um conceito de supervisão pedagógica, a noção que transmitem é essencialmente intuitiva.

Como nos diz Alarcão (2000:16) a escola entendida como “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo”.

Depois de se perceber o conceito de supervisão dos gestores da escola procurámos verificar como deve ser posta em prática e quem deve desempenhar esta função. Pela análise dos resultados concluímos que quer os coordenadores e subcoordenadores quer o diretor pensam a supervisão na escola numa perspetiva de partilha, colaboração, cooperação e reflexão, sempre numa visão de melhoria dos serviços e de melhoria dos resultados dos alunos.

Concluímos que existe na escola uma cultura de trabalho colaborativo de partilha de boas práticas. É notório que falta a observação de aulas numa perspetiva de reflexão sobre a ação, embora esta experiência seja desejada por muitos dos seus atores.

Como nos diz Alarcão (2009:30) “quando a reflexão é de natureza colaborativa e colegial, e incide sobre a atividade investigativa, a resolução de problemas, a análise de situações educativas e interações em contextos diversificados apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo.”

Neste estudo também questionamos que entraves se poderiam encontrar neste caso para o desempenho da função supervisiva dos coordenadores e subcoordenadores.

Concluímos que a falta de tempo disponível para o desempenho desta função é o principal obstáculo. Ao dar cumprimento às orientações do Despacho Normativo 13-A/2012, de 5 de Junho, o horário dos professores fica sobrecarregado de atividade letiva, sobrando pouco tempo para o desempenho das suas funções de coordenação. Deste modo, a sua função supervisiva passa para segundo plano, não dando margem para a observação de aulas e a respetiva reflexão.

A falta de formação contínua ou especializada na área da supervisão deixa algum sentimento de insegurança nos coordenadores e subcoordenadores. Todos são unânimes em considerar que esta formação é essencial para o desempenho deste cargo e, em particular da função de supervisão.

Esta opinião é também partilhada pelos docentes que responderam ao questionário, já que a o tipo de formação que consideram mais adequada para o seu coordenador é na área da supervisão e orientação pedagógica.

É claro para nós que ainda existe alguma falta de hábito de abrir o espaço de sala de aula à observação, mesmo que esta tenha um carácter reflexivo e formativo. É um dos obstáculos que os coordenadores e subcoordenadores sentem. Sendo que alguns (poucos) destes elementos revelam essa renitência nas resposta que nos deram ao longo da entrevista.

Concluímos, pela análise dos resultados dos questionários que os docentes consideram que o coordenador de departamento deve ter capacidade de liderança, sem descorar a competência científica e pedagógica-didática, sendo sua função promover a cooperação entre os docentes do departamento, no sentido de promover a articulação curricular, contribuindo para a eficácia da prática docente dos seus pares.

Concluímos ainda que a maioria dos docentes considera importante que o coordenador detenha formação contínua ou específica na área da supervisão e orientação pedagógica, o que nos deixa entrever a vontade que esta prática seja uma realidade na sua escola.

CAPÍTULO VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS

7.1. Considerações finais e limitações do estudo

Parece-nos oportuno concluir que, na escola que constitui o nosso caso de estudo, os docentes têm já algum caminho percorrido no sentido de tornar a sua escola uma escola reflexiva pois de acordo com Alarcão (2000:17), “Uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem ao longo da sua história, cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria.”

Ainda de acordo com esta autora “quando a reflexão é de natureza colaborativa e colegial, e incide sobre a atividade investigativa, a resolução de problemas, a análise de situações educativas e interações em contextos diversificados apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo” Alarcão (2009: 30).

Nesta escola existem já muitos momentos de reflexão, quer formais quer informais, revelando uma predisposição para pensar as práticas e refletir sobre os resultados alcançados e as mudanças a operar, no sentido da melhoria dos seus serviços. Nas várias entrevistas que realizamos os coordenadores afirmam realizar periodicamente reflexões que se centram não só no cumprimento das planificações como também nos resultados obtidos e nas estratégias para melhorar estes resultados. É notório também o hábito de partilhar e materiais numa prática de trabalho colaborativo. Contudo esta prática é mais evidente nos departamentos relacionados com as disciplinas teóricas como o Português, a História, a Matemática e as Ciências Naturais e as línguas, uma vez que tanto o coordenador como o subcoordenador do departamento das expressões admitiram que a partilha e o trabalho colaborativo não é um hábito neste departamento.

Para Prates (2010: 33), “o desenvolvimento profissional deve proporcionar oportunidades para reduzir o isolamento do professor, para permitir mais tempo para a reflexão sobre e acerca da ação, tanto dentro como fora da sala de aula, e para conduzir a um empenho mais ativo, no plano de desenvolvimento.

Nota-se, nesta escola, uma clara intenção de ultrapassar os constrangimentos e caminhar cada vez mais para uma prática efetiva de uma supervisão reflexiva, sempre numa perspetiva de aumentar a sua eficácia, pois vários dos entrevistados referiram que consideram que seria importante a observação e a reflexão de aulas com caráter formativo e de desenvolvimento profissional. Embora não seja evidente nas unidades de registo escolhidas, vários dos entrevistados mostraram-se agradados por participarem neste estudo, considerando esta uma oportunidade para refletir um pouco sobre este tema em particular.

Este estudo foi para nós muito interessante, pois para além de aprofundarmos os nossos conhecimentos sobre a supervisão pedagógica, aprimoramos o nosso conhecimento sobre o percurso legislativo que nos trouxe até à escola em processo de autonomia de hoje.

Foi, também importante para nós perceber o papel dos coordenadores de departamento em particular, e dos gestores intermédios em geral, no exercício da supervisão pedagógica, sendo que é um papel ativo e determinante. Como refere a legislação sobre a autonomia das escolas, Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, no artigo 43º no ponto 5, o coordenador de departamento deve ser um docente de carreira, com formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional.

Se cruzarmos este diploma com o despacho que define a formação especializada dos docentes, podemos verificar que faz parte das competências da área de especialização em supervisão pedagógica, entre outras, fomentar a existência, nos contextos de trabalho, de climas relacionais favoráveis ao desenvolvimento de interações participativas e de práticas reflexivas; conceber, planificar, dinamizar e gerir programas de formação; observar e planificar práticas educativas e envolver os professores em processo de reflexão sobre as mesmas; estimular a melhoria do desempenho profissional dos professores.

Em relação à escola em estudo foi estimulante compreender como os gestores de topo e intermédios têm já uma preocupação em exercer a supervisão pedagógica e a ambição de melhoras as suas práticas no sentido de tornar a sua escola uma escola reflexiva que pensa na ação e sobre a ação com o intuito de melhorar a sua prática e os seus resultados.

Parece-nos que poderia ser interessante aprofundar este estudo, alargando-o a outras escolas e comparando os resultados, no intuito de perceber se esta realidade é comum a outras escolas e que mudança é necessário que ocorra para que a supervisão pedagógica seja uma realidade mais consistente nesta escola e noutras que se encontrem no mesmo percurso.

Uma vez que esta escola vai ser integrada num Mega agrupamento no próximo ano letivo, seria interessante estudar que influência essa integração terá nas interações entre os seus atores e que caminho tomará a supervisão pedagógica.

Impõem-se referir algumas limitações ao estudo que se realizou e que se prendem, em primeiro lugar, com as características deste tipo de investigação, as quais constituem por si só uma limitação. Este estudo será válido e expressivo para os professores deste agrupamento de escolas. Os resultados não são, assim, universalmente generalizáveis, apesar de poderem ser parcialmente transferidos e considerados como ponto de partida para o estudo de outros casos semelhantes.

Também importa mencionar a limitação relacionada com o tempo disponível, já que muitas vezes as nossas obrigações profissionais se sobrepuseram às necessidades de tempo e dedicação que este estudo merecia.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N., & Barroso, J. (2011). *Políticas Educativas - Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alarcão, I. (org). (2000.). *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003 - 2ª edição). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Editora Almedina.
- Alarcão, I., & Roldão, M. d. (2009 – 2ª Reimpressão). *Supervisão - Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. (2006). *A investigação em "meios de ensino" entre 1950 e 1980: expectativas e resultados*. In *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, 19(1), pp. 153-174, CIED - Universidade do Minho
- Coutinho, Clara P. (2008). *A qualidade da pesquisa educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. In *Revista Educação Unisinos*, 12(1), Janeiro/Abril, pp. 5-15. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015_ART01_Coutinho%5bre%5dv_OK%5d.pdf. Acedido em 05/11/2011.
- Coutinho, Clara P. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Editora Almedina.
- Coutinho, Clara P. (s/d). *Investigação qualitativa passos fundamentais*. In <http://claracoutinho.wikispaces.com/Estudos+Qualitativos>, Acedido em novembro de 2011
- Cabral, I.M. (2009). *As Funções Supervisivas dos Coordenadores do Departamento de Línguas*. Tese de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Campos, J. & Gonçalves, T.(2010). *Supervisão e avaliação: construção de registos e relatórios*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Delgado, J. M., & Martins, É. (2002). *Autonomia, Administração e gestão das Escolas Portuguesas 1974-1999 - Continuidades e rupturas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Estrela, A. (1994 (4ª edição). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Galinha, S.A. (Coord). (2010). *Sociedades Empáticas e Organizativas: Contributos Psicossociológicos em Educação*. Santarém: Imprimove.
- Galveias, F. (2008). *Prática pedagógica. Cenários de formação profissional*. In. *Interações*, vol.4, nº8. Pp.6-17. Disponível em <http://www.eses.pt/interações>. Acedido em janeiro de 2014.
- Maio, Natividade & Outros (2010). *A supervisão: Funções e Competências do Supervisor*. vol.2(1), pp37-51. Disponível em Eduser: <http://www.eduser.ipb.pt>. Acedido em janeiro de 2014
- Martins, D. & Outros (s.d.). *Estudo Qualitativo*. In <http://claracoutinho.wikispaces.com/Estudos+Qualitativos>. Acedido em 05/11/11.
- Martins, Édio & Outros (2002). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas - 1974-1999 - Continuidades e Rupturas*. Lisboa. Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Monteiro, A. R. (2010). *Auto-regulação da Profissão Docente - Para cuidar do seu valor e dos seus valores*. . ANP.
- Nóvoa, A. (s.d.). Para uma formação de professores construída. http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Acedido em julho de 2013
- Oliveira, Mª L. R. (2000). O papel do gestor intermédio na supervisão escolar. In Alarcão, I. (2000.). *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, Luís & Lopes, Eugénia S. (2001). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, I. S. (s/d). O PNEP e a pedagogia da Autonomia no Desenvolvimento Profissional de Professores. *Actas do Congresso Ibérico/ 5º Encontro do GT-PA*, (pp. 369-377).

- Pink, D. (2009). *A Nova Inteligência. Treinar o Lado Direito do Cérebro*. Lisboa: Academia do Livro.
- Pinto, A. M., & Silva, A. L. (2005). *Stress e bem-estar*. Lisboa: CLIMEPSI EDITORES.
- Pires, E. L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo - Apresentação e comentários*. Porto: Edições ASA.
- Prates, M^a Lúcia, e outros (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. In *EDUSER: Revista de Educação – Supervisão Pedagógica*. Vol 2(1), (pp. 20-36), 2010. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em Eduser: <http://www.eduser.ipb.pt>>. Acedido em janeiro de 2014.
- Reis, Pedro (2010). *Análise e discussão de situações de docência*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ruivo, J. e. (2008). *Ser Professor - Satisfação profissional e Papel das Organizações de Docentes*. Castelo Branco: IPCB e ANP.
- Roldão, M^a do Céu.(2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, B. D. (2009). Interação (ões) online e categorias de análise sobre interações. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, (pp. 5780 - 5794). Braga.
- Silva, C. R. (2008). O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organizações Rurais & Agroindustriais* - Universidade Federal de Lavras, pp. 70-81.
- Sousa, Jesus M^a (1997). Investigação em educação: novos desafios. In. Estrela & Ferreira (Orgs). *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. (pp.661-672). Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Tafoi, B. (2010). O Papel da Supervisão na Mudança das Práticas. *Dissertação de Mestrado*. Lisboa: <http://hdl.handle.net/10400.21/108>. >. Acedido em abril de 2013
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

Vieira, F. e al (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. In . *Educ. Soc., Campinas*, vol. 29, n. 105, p. 197-217, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acedido em novembro de 2013

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Decreto-lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro
- Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro
- Portaria n.º 679/77, de 8 de Novembro
- Decreto-Lei n.º 519-T1/79 de 29 de Dezembro
- Decreto-Lei n.º 376/80, de 12 de Setembro
- Portaria n.º 970/80, de 12 de Novembro
- Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de Julho
- Despacho n.º 8/SERE/89 de 8 de Fevereiro
- Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio
- Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio
- Despacho Conjunto n.º 198/99, de 15 de Fevereiro
- Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto
- Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro
- Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho
- Despacho Normativo 13-A/2012, de 5 de Junho

ANEXOS

- I. Protocolos de consentimento
- II. Guiões das entrevistas individuais semiestruturadas
- III. Inquéritos por questionário com escala de atitudes
- IV. Tabelas e gráficos elaborados a partir dos questionários
- V. Categorização da informação recolhida nas entrevistas individuais semiestruturadas

ANEXO I – PROTOCOLOS DE CONSENTIMENTO

CARTA AO DIRETOR DO AGRUPAMENTO XXXXXXXXXXXX

Assunto: Solicitação para efetuar um estudo com vista à elaboração de Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - área de Supervisão e Orientação Pedagógica, subordinada ao tema: " O Coordenador Pedagógico e a supervisão nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico".

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento XXXXXXXXXXXXXXXX,

Tendo em vista a realização da minha Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - área de Supervisão e Orientação Pedagógica, a decorrer na Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Santarém, subordinada ao tema " O Coordenador Pedagógico e a supervisão nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico" sob a orientação da Professora Doutora Maria Leonor Santos, venho solicitar a V. Ex^a., que se digne autorizar a realização do trabalho empírico do referido estudo na Instituição que tão dignamente dirige.

A informação de que necessito para elaborar o meu estudo será recolhida através de:

Análise documental - Projeto Educativo, Regulamento Interno, Relatório de Autoavaliação, e Plano de ação de melhorias;

Inquéritos biográficos a todos os docentes que participem no estudo;

Entrevistas individuais semiestruturadas aos Coordenadores de Departamento, aos subcoordenadores e ao Diretor do Agrupamento;

Questionários aos docentes da Escola XXXXXXXXXXXX.

A participação no estudo é voluntária e todos os dados obtidos serão confidenciais e anónimos. As respostas dadas, nas entrevistas, serão tratadas com o maior sigilo.

Certa de que o assunto merecerá a Sua melhor atenção, agradece, desde já, a colaboração solicitada.

XXXXXX, 17 Janeiro de 2012

(Ana Maria Nóbrega Rodrigues)

DECLARAÇÃO DO ENTREVISTADO

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Santarém

Mestrado em Ciências da Educação – área de Supervisão e Orientação Pedagógica

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Entrevistado(a)

No âmbito do Mestrado na área das Ciências da Educação - Supervisão e Orientação Pedagógica, que frequento na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, estou a desenvolver uma investigação subordinada ao tema: " O Coordenador Pedagógico e a supervisão nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico" sob a orientação da Professora Doutora Maria Leonor Santos. A referida investigação tem como objetivo analisar a forma como é percecionado e exercido o cargo de coordenador pedagógico de departamento, na sua função supervisiva.

A sua participação é muito importante e, para isso, solicito a sua autorização, abaixo assinada, para participar numa entrevista, gravadas em formato digital áudio para publicação dos resultados obtidos. O nome dos participantes não será divulgado na pesquisa e as informações recolhidas serão apenas utilizadas para efeitos do estudo a que se destinam, sendo os ficheiros digitais apagados logo que termine a investigação.

Se, por qualquer motivo, quiser deixar de participar no estudo, poderá fazê-lo a qualquer momento. Disponibilizando-nos para qualquer esclarecimento adicional necessário, agradecemos, desde já, a sua colaboração.

Declaração

Eu _____ declaro que fui esclarecido(a) sobre os objetivos e justificações deste estudo de forma clara e detalhada e que concordo em participar nas entrevistas.

- ☐ Autorizo a publicação dos dados recolhidos para efeitos de estudo.
- ☐ Não autorizo a publicação dos dados recolhidos para efeitos de estudo.

Assinatura do(a) Entrevistado(a):

Assinatura da Entrevistadora:

Data: Telemóvel de contacto da Mestranda Ana Nóbrega (963893502)

ANEXO II – INQUÉRITO BIOGRÁFICO – COORDENADORES, DIREÇÃO, PROFESSORES

DADOS BIOGRÁFICOS

1. Identificação

Idade: ☐ 20 a 30 ☐ 31 a 40 ☐ 41 a 50 ☐ > 50

2. Formação

Formação Inicial: ☐ Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado

Área: _____

Formação Especializada: ☐ Licenciatura ☐ Pós-Graduação

☐ Mestrado ☐ Doutoramento
Área: _____

Formação Contínua nos domínios da coordenação pedagógica. Gestão, administração escolar, supervisão...

Designação	Duração (nº horas)	Instituição

3. Carreira Docente

Tempo de serviço:

☐ Menos de 5 anos ☐ entre 5 e 9 anos ☐ entre 10 e 14 anos
☐ entre 15 e 19 anos ☐ entre 20 e 25 anos ☐ mais de 25 anos

Cargos Desempenhados	Tempo de Serviço	Instituição

Exerce, atualmente, algum cargo com funções de Supervisão Pedagógica?

☐ Sim ☐ Não

Gratos pela colaboração.

ANEXO III - GUIÕES DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

SEMIESTRUTURADAS

Objetivos específicos para a entrevista com o diretor

Bloco A – Motivação/ Legitimação da Entrevista

Motivar o entrevistado

Legitimar a entrevista

Garantir a confidencialidade

Bloco B – Obtenção de dados sobre a formação do entrevistado

Recolher dados sobre a formação inicial;

Recolher dados sobre a formação contínua na área da supervisão.

Bloco C – Obtenção de dados sobre a situação profissional do entrevistado

Recolher dados sobre os cargos já desempenhados;

Recolher dados sobre os cargos atualmente desempenhados

Bloco D – Verificar a perceção do diretor sobre as funções dos coordenadores

Perceber:

- os critérios para a escolha dos coordenadores
- que entende ser a supervisão e a orientação pedagógica
- o que se pretende com a supervisão na escola

Bloco E – Perceção do diretor acerca do desempenho dos coordenadores

Recolher informações sobre a forma como o diretor espera que os coordenadores desempenhem a sua função.

Bloco F – Perceção do diretor acerca do contributo do coordenador para a inovação e mudança na escola

Perceber:

- como é posta em prática a inovação;
- o que percebe como fatores de mudança;
- de que forma considera estar a mudança interligada com a supervisão.

Bloco G – Constrangimentos no desempenho da função supervisivas do coordenador:

Perceber que entraves o diretor considera existir no desempenho da sua função supervisivas dos coordenadores.

Bloco H – Agradecimentos e considerações finais

Agradecer a disponibilidade;

Salientar o contributo para a elaboração deste estudo;

Mencionar a importância de cada testemunho para a profundidade do estudo

Objetivos para as entrevistas com os coordenadores de departamento

Bloco A – Motivação/ Legitimação da Entrevista

Motivar o entrevistado

Legitimar a entrevista

Garantir a confidencialidade

Bloco B – Obtenção de dados sobre a formação do entrevistado

Recolher dados sobre a formação inicial;

Recolher dados sobre a formação contínua na área da supervisão.

Bloco C – Obtenção de dados sobre a situação profissional do entrevistado

Recolher dados sobre os cargos já desempenhados;

Recolher dados sobre os cargos atualmente desempenhados

Bloco D – Verificar a perceção dos coordenadores sobre a supervisão

Perceber:

- qual o conceito de supervisão do entrevistado
- que modelo de supervisão conhece;
- que tipo de supervisão pensa ser mais adequado para a escola.

Bloco E – Perceção do coordenador acerca do desempenho das suas funções

Recolher informações sobre a forma como desempenha as suas funções

Bloco F – Perceção do coordenador acerca do seu contributo para a inovação e mudança na escola

Perceber:

- como definem os coordenadores o conceito de inovação;
- como é posta em prática essa inovação;
- de que forma consideram estar a mudança interligada com a supervisão.

Bloco G – Constrangimentos no desempenho da função supervisivas do coordenador

Perceber que entraves os coordenadores encontram no desempenho da sua função supervisiva.

Bloco H – Agradecimentos e considerações finais

Agradecer a disponibilidade;

Salientar o contributo para a elaboração deste estudo;

Mencionar a importância de cada testemunho para a profundidade do estudo.

Objetivos para as entrevistas dos subcoordenadores

Bloco A – Motivação/ Legitimação da Entrevista

Motivar o entrevistado

Legitimar a entrevista

Garantir a confidencialidade

Bloco B – Obtenção de dados sobre a formação do entrevistado

Recolher dados sobre a formação inicial;

Recolher dados sobre a formação continua na área da supervisão.

Bloco C – Obtenção de dados sobre a situação profissional do entrevistado

Recolher dados sobre os cargos já desempenhados;

Recolher dados sobre os cargos atualmente desempenhados

Bloco D – Perceção do subcoordenador acerca do desempenho das suas funções

Recolher informações sobre a forma como desempenha as suas funções

Bloco E – Verificar a perceção dos subcoordenadores sobre a supervisão

Perceber:

- qual conceito de supervisão do entrevistado;

- que modelos de supervisão conhecem;
- que tipo de supervisão pensa ser adequado para a escola.

Bloco F – Perceção do subcoordenador acerca do seu contributo para a inovação e mudança na escola

Perceber:

- como é posta em prática a inovação;
- o que percebem os subcoordenadores como fatores de mudança;
- de que forma consideram estar a mudança interligada com a supervisão.

Bloco G – Constrangimentos no desempenho da função supervisivas do subcoordenador

Perceber que entraves os subcoordenadores encontram no desempenho da sua função supervisivas.

Bloco H – Agradecimentos e considerações finais

Agradecer a disponibilidade;

Salientar o contributo para a elaboração deste estudo;

Mencionar a importância de cada testemunho para a profundidade do estudo

ANEXO IV - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO DE ESCALA DE ATITUDES

Este inquérito insere-se num projeto de investigação sobre O coordenador de departamento e a supervisão pedagógica no 2º e 3º ciclo do Ensino Básico.

O referido projeto pretende aprofundar conhecimentos relativamente às funções supervisivas dos coordenadores de departamento, no 2º e 3º ciclo do ensino básico.

Os dados recolhidos neste inquérito serão usados para fins científicos e o anonimato e confidencialidade estarão absolutamente garantidos.

Agradeço a sua colaboração, pois dela depende o sucesso do nosso estudo.

A mestrandia,

Ana Nóbrega

A - DADOS BIOGRÁFICOS

4. Identificação

Idade: ☐ 20 a 30 ☐ 31 a 40 ☐ 41 a 50 ☐ > 50 anos

5. Formação

Formação Inicial: ☐ Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado

Área: _____

Formação Especializada: ☐ Licenciatura ☐ Pós-Graduação
☐ Mestrado ☐ Doutoramento

Área: _____

Formação Contínua nos domínios da coordenação pedagógica. Gestão, administração escolar, supervisão...

Designação	Duração (nº horas)	Instituição

6. Carreira Docente

Tempo de serviço:

- ☐ Menos de 5 anos ☐ entre 5 e 9 anos ☐ entre 10 e 15 anos
☐ entre 16 e 20 anos ☐ entre 21 e 25 anos ☐ de 25 anos

Cargos Desempenhados	Tempo de Serviço	Instituição

Exerce, atualmente, algum cargo com funções de Supervisão Pedagógica?

- ☐ Sim ☐ Não

B – Funções do Coordenador de Departamento

7. Participou na eleição do atual Coordenador do seu departamento?

- ☐ Sim ☐ Não

8. De entre critérios que podem ser tidos em conta para a escolha de um Coordenador de Departamento, selecione os seis mais importantes numerando-os de 1 a 6, (sendo que 1 corresponde à mais importante e 6 à menos importante):

Capacidade de liderança.	
Competência científica.	
Competência pedagógica-didática.	
Formação específica para o exercício do cargo.	
Antiguidade.	
Experiência no desempenho do cargo ou de cargos semelhantes.	
Rotatividade no exercício do cargo.	
Capacidade de gestão de conflitos.	
Poder de comunicação.	
Facilidade de relacionamento com os outros	
Capacidade de contribuir para o desenvolvimento profissional dos colegas.	
Ser um modelo para as práticas dos colegas.	
Outro. Qual?	

9. Selecione as seis funções de um Coordenador de Departamento que considera mais importantes, numerando-as de 1 a 6 (sendo que 1 corresponde à mais importante e 6 à menos importante):

Promover a cooperação entre os docentes que fazem parte do Departamento, visando a articulação curricular.	
Fomentar a cooperação com os outros Departamentos da escola.	
Verificar se as planificações adequaram à realidade da escola os planos de estudo estabelecidos a nível nacional.	
Assegurar a adoção de medidas com vista a melhorar as aprendizagens dos alunos.	
Coordenar procedimentos e formas de atuação no domínio pedagógico-didático.	
Coordenar procedimentos de atuação no domínio da avaliação dos alunos.	
Identificar as necessidades de formação dos docentes	
Promover e incentivar a formação contínua dos docentes	
Fomentar a partilha de boas práticas	
Promover /apoiar a organização de debates e outras atividades curriculares no âmbito das disciplinas do seu departamento.	
Acompanhar o funcionamento de clubes e outras atividades de enriquecimento curricular nas áreas do seu departamento.	
Apoiar cientificamente, ou garantir esse apoio, sempre que solicitado.	
Observar aulas dos docentes do seu Departamento.	
Participar na avaliação de desempenho docente.	
Permitir a observação das suas aulas pelos docentes do seu departamento.	
Garantir uma boa comunicação entre o Departamento e os outros órgãos da escola.	
Promover uma boa integração na escola dos recém-chegados.	
Propor ao órgão executivo a distribuição de serviço dos docentes do Departamento.	
Outras. Quais?	

10. Tendo em conta a legislação em vigor, assinale quais considera serem funções do Coordenador de Departamento.

	Sim	Não
Ser líder perante a sua equipa		
Contribuir para a eficácia da prática docente dos seus pares.		
Ser essencialmente um porta-voz entre os diferentes órgãos da escola.		
Ser um gestor burocrático e administrativo, não monitorizando nem interferindo na prática pedagógica dos seus pares.		
Gerir o Departamento em termos pedagógicos, acompanhando e orientando, se necessário, a prática pedagógica dos seus pares.		
Ser um supervisor, que orienta e acompanha, a prática pedagógica dos docentes.		
Outra. Qual?		

11. Ainda tendo em conta a legislação em vigor, Considera que o coordenador de departamento tem necessidade de receber formação específica para o exercício do cargo?

☐ SIM

☐ NÃO

- 11.1.** Se respondeu “sim” na questão anterior, refira o tipo de formação específica que considera necessária para o desempenho do cargo.

	Sim	Não
Formação contínua na área da Supervisão e Orientação Pedagógica		
Formação contínua na área da Gestão e Organização Administrativa		
Especialização em Supervisão e Orientação Pedagógica		
Especialização em Gestão e Organização Administrativa		
Mestrado em Supervisão e orientação pedagógica		
Mestrado em Gestão e Organização Administrativa		
Outra. Qual?		

12. Da lista abaixo apresentada, assinale os aspetos que considera serem, atualmente, obstáculos ao exercício eficaz do cargo de Coordenador de Departamento:

Falta de formação específica	
Ausência de redução letiva	
Falta de tempo para responder a todas as solicitações que o desempenho do seu cargo exige.	
Ausência de gratificação	
Elevado número de competências atribuídas.	
Elevado número de docentes que integram o departamento	
Falta de coesão entre os docentes do departamento	
Relutância dos professores em aceitarem as mudanças propostas.	
Inexistência de mecanismos eficazes de responsabilização dos docentes	
Outros. Indique quais?	

O questionário termina aqui. Muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXO V - CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Categorização da informação recolhida nas entrevistas com o diretor do Agrupamento			
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Formação	Inicial	Licenciatura e formação em serviço	«A formação inicial é a licenciatura em[...] Profissionalização em serviço.»
	Contínua	Não	«[...]nunca tive nem formação, nem experiência nessa área.»
Funções esperadas do coordenador	Qualidades do coordenador	Crítérios de seleção	«[...]já a experiência enquanto docente daquele grupo, o tempo de serviço, porque eu acho que o tempo de serviço é essencial para ganhar experiência[...]»
		Gestão e articulação	«[...]as pessoas têm que ter a capacidade de gestão de organização e de ter algum gosto por gerir é ter capacidade de gerir em articulação com os outros[...]»
		Gestão de conflitos	«[...]o bom senso tem a ver com uma gestão equilibrada das situações, o conflito, pode trazer o confronto de ideias. Agora, é preciso ter o bom senso de gerir, conjugar essas coisas para chegar a entendimentos.»
Desempenho de funções de coordenador	Coordenação de procedimentos e formas de atuação	Pelo coordenador	«[...]Mas eu penso que o coordenador de departamento tem que ter minimamente a ideia de que essa articulação existe e como deve ser feita. Porque ele é que é o responsável do grupo. No grupo de departamento[...]»
		Pelo subcoordenador	«[...]para mim faz mais sentido que seja cada grupo disciplinar com as várias pessoas que fazem parte desse grupo, conjugarem e definirem[...]»
	Distribuição de serviço	Pelo diretor	«[...]considero uma atribuição do diretor. Pode ter em conta às vezes essas situações, às vezes falar com o coordenador para saber qual é a opinião sobre uma determinada disciplina, num determinado ano, com uma determinada pessoa[...]»
	Transmissão de informações	Ao pedagógico	«As informações do departamento ao conselho pedagógico são através dos coordenadores do departamento, que no próprio conselho pedagógico fazem essas informações.»

Categorização da informação recolhida nas entrevistas com o diretor do Agrupamento (continuação)			
<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Unidades de registo</i>
Desempenho de funções de coordenador	Supervisão das planificações dos diferentes níveis e anos de escolaridade	Pelo coordenador	«Eu tenho o feedback muitas vezes a partir do conselho pedagógico, diretamente me façam chegar essas situações, não. Não, porque isso faz parte do departamento que constará nos... Documentos oficiais[...]
		Pelo subcoordenador	«[...]por grupos disciplinares faz-se sempre a planificação de atividades, as diversas planificações para serem aplicadas. E depois ao longo do ano, eu penso que vão sendo sistematicamente revistas[...]
	Reflexão sobre os resultados e avaliações dos alunos	Em grupo	«A nível das várias disciplinas. Eu penso que os departamentos refletem em função daquilo que são os resultados finais de cada um dos períodos dos alunos.[...]
		Em pedagógico	«[...]Depois que resulta muitas das vezes... até na própria avaliação que os coordenadores de departamento fazem, que depois levam a conselho pedagógico.»
	Acompanhamento do trabalho que cada docente realiza	Não, acho que seria útil	«Eu penso que não há neste momento acompanhamento nenhum. [...]Mas essa colaboração entre os professores com tempo, eu acho que as coisas resultavam muito melhor.[...]não era preciso estar com uma intenção de avaliação, era com uma intenção de melhoria do funcionamento e dos serviços.»
	Apoio a docentes mais inexperientes ou com mais dificuldades	Sim	«[...]eu penso que há alguma facilidade nalguns casos. Noutros até nem há. Porque até nem há. Porque acho que as pessoas também se fecham um bocadinho, isso é como tudo, mas regra geral das pessoas que têm entrado, de contratados, ou que são aqui colocados nos vários anos, têm havido alguma facilidade. Acho que as pessoas trocam muito de opinião e acho que aproximaram-se muito.[...]Eu acho que é importante o papel de cada um dos elementos do grupo. Eu acho que as coisas têm que funcionar assim um bocadinho de uma forma natural.»
Categorização da informação recolhida nas entrevistas com o diretor do Agrupamento (continuação)			
<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Unidades de registo</i>
Contributo para a inovação e mudança	Partilha de boas práticas entre os docentes	Em departamento	«Às vezes um grupo funciona bem, enquanto grupo, mas depois com os outros grupos às vezes não há tanta ligação, como é lógico, e as pessoas às vezes são mais dadas com as pessoas do grupo e se calhar vem daí. Mas há muita coisa que se tem feito, por exemplo aqui. às vezes as pessoas também precisam de ouvir um bocadinho isso, "eh pá, fizeste isso bem, fizeste isso e é importante".»
	Promove ideias inovadoras	Sim, mas já	«[...]acho que nós tivemos tantos cortes, quebras em termos de situações que eram privilégio em termos de atuação, que quebraram um bocadinho a nossa rotina de boas práticas.[...]Há 2 ou 3 anos eu acho que as pessoas até se disponibilizaram muito bem para muita coisa, para muito projeto que aí apareceu.»
	Promove a ligação com a BE	Sim	«[...]é um espaço importantíssimo é. E que a tal entidade responsável por esse espaço, que é o professor Bibliotecário, juntamente com a equipa da Biblioteca, penso que são as pessoas mais indicadas para incentivar e motivar os diversos grupos a atuar em conjunto com a biblioteca.»

Categorização da informação recolhida nas entrevistas com o diretor do Agrupamento (conclusão)			
<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Unidades de registo</i>
Supervisão	Reflexão sobre a prática	Em grupo	«[...]é como eu estava a dizer há bocado, aquela análise de resultados nos vários anos, de uma mesma disciplina, da evolução dos resultados ou não, dos motivos que o levaram a isso ou não. Eu penso que isso é uma análise da situação e tem que haver.»
	Como deve ser a supervisão na escola	Escola reflexiva	«De vários grupos que fazem esse departamento e para além de todo o trabalho às vezes do próprio grupo a que pertence, que nem sequer, que é um dos vários que tem esse departamento. Para além desse tempo dedicado à parte teórica, digamos assim, dos papéis, as coisas só funcionam se houver tempo para o professor conversar com cada um dos colegas, eventualmente ir às aulas desses colegas, de uma forma voluntária.
	Quem é o supervisor na escola	O coordenador	«[...]as pessoas mais indicadas para fazer esse tipo de acompanhamento são os Coordenadores de Departamento.. Dentro de outros grupos no departamento, se calhar torna-se mais complicada nas gestões do conteúdo, mas isso outras pessoas também poderiam desempenhar esse papel.»
		O subcoordenador	«[...]os subcoordenadores, porque também na lógica das pessoas que têm mais tempo de serviço, serão essas que deveriam ter esse papel de supervisão. Agora eu penso, que qualquer um deles, era importante que tivesse tempo para poderem conversar com os colegas[...].»
Supervisão (cont.)	Objetivos da supervisão	Avaliação e desenvolvimento profissional	«[...]para além desse aspeto da avaliação e verificar até que ponto o docente que está a fazer, ou está em avaliação, consegue demonstrar que tem capacidade para exercer a profissão de professor, também acho que é importante para ajudar a desenvolver uma série de métodos no trabalho que podem passar por um grupo[...].»
Obstáculos	Tempo disponível	Carga horária	«[...]E supervisão pedagógica com a falta de tempo que têm não é fácil.»
	Gestão de pessoas	Gerir pessoas	«[...] E depois a capacidade de gestão de pessoas[...] nós não somos todos iguais, cada um tem a sua maneira de atuar[...]

Categorização da informação recolhida nas entrevistas com os coordenadores de departamento (continuação)			
<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Unidades de registo</i>
Desempenho de funções de coordenador (cont.)	Coordenação de procedimentos e formas de atuação	Pelo coordenador	« Há, há coordenação na medida em que eu transmiço à orientação quando é necessário alguma documentação é-me enviada para eu depois fazer chegar a quem de direito. Estou-me a lembrar sei lá... das informações de prova para os exames [...]» «[...]Jesse é um trabalho que temos tentado fazer paulatinamente ao longo destes anos, mas que não tem sido fácil[...] há alguma barreira entre 2º e 3º ciclo, há alguma hierarquia institucional em termos de mentalidades que leva a que muitas vezes em termos práticos haja um afastamento.»
		Pelo subcoordenador	«[...] já passa muito também pelo trabalho do subcoordenador, mas terá que haver uma ligação com o coordenador[...]»
	Supervisão das planificações dos diferentes níveis e anos de escolaridade	Pelo coordenador	«[...] lá está... sim, desse tipo de trabalho passa muito pelo subcoordenador e depois o coordenador acaba muitas vezes por... [...] ter uma noção também [...]»
		Pelo subcoordenador	«[...] Em, relação às outras áreas (que não a EDF, confesso que... é evidente que eu leio, mas supervisão é complicado porque eu não sou da área. Fica com os subcoordenadores[...])» «[...] sim, desse tipo de trabalho passa muito pelo subcoordenador[...])»
	Reflexão sobre os resultados e avaliações dos alunos	Em departamento	«[...] essa análise é feita em departamento e depois é feita a análise também pelos subcoordenadores.» « [...]Na reunião seguinte de departamento, essas causas e essas estratégias são apresentadas ao conselho de departamento[...])» «[...] enviam aos coordenadores que refletem depois com os subcoordenadores sobre a prestação das várias turmas, faz-se leitura e a análise por disciplina, por turma[...])»
		Em grupo	«[...]em termos de subcoordenação [...]» «[...] em grupo, os colegas debatem o que se está a passar, quais as causas e apresentam as estratégias.»

Categorização da informação recolhida nas entrevistas com os coordenadores de departamento (continuação)			
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Desempenho de funções de coordenador (cont.)	Promoção o trabalho cooperativo	Sim, em departamento	«Sempre que possíveis os docentes que trabalham o mesmo ano tentarem fazer as planificações em conjunto e com o mesmo ano tentar alguns resultados. Os professores do mesmo ano planifiquem e, e também comentarem.» «[...]que a melhor forma de conseguirmos aferir é mesmo trabalhando em conjunto e então esse trabalho colaborativo é benéfico para todos, para os alunos, para os colegas.» «Sim, sim. E também o trabalho de interciclos [...]»
		Não, só no grupo	«Tem que ser... no fundo acaba por ser forçoso para uma melhor rentabilização dos espaços, dos materiais também, na Educação física(...) nas outras áreas do departamento(...) não, fracamente não.»
	Acompanhamento do trabalho que cada docente realiza	Sim	«É assim, o acompanhamento faz-se quando é solicitado pelo docente [...]»
		Não	«Se eu acompanho? Não.» «Esse acompanhamento, não.»
		Não, acho que seria útil	«Esse acompanhamento, não. [...]Acharia útil [...] no âmbito do plano da ação da Matemática sim acho que foi bastante útil[...]» «[...] Aprende-se imenso e é uma troca riquíssima de informações, que em tudo beneficia... em tudo beneficia trabalho do docente.»
	Apoio a docentes mais inexperientes ou com mais dificuldades	Sim	«[...]por exemplo quando chega alguém que... e eu falo especificamente do português, dos surdos, que nem toda a gente está habituada[...]» «[...] nós informalmente, acabamos por trocar impressões sobre a abordagem de algumas matérias. Eu, como referi há pouco, como veem pessoas com formações diferentes[...] informalmente, nós acabamos por fazer isso[...]»
	Principal função do coordenador	Gestão e coordenação	«[...]convocar as reuniões, portanto, fazer a ordem de trabalho, ter o dossier organizado e pedir aos colegas que o façam também[...]» «[...]sobretudo com essa função de planificar, de trabalhar, de organizar, de tentar que dentro do departamento haja essa colaboração[...]»
		Supervisão	«[...] função de supervisão, eu penso que é fundamental. ».

Categorização da informação recolhida nas entrevistas com os coordenadores de departamento (continuação)			
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Contributo para a inovação e mudança	Partilha de boas práticas entre os docentes	Em departamento	«Nós depois quando estamos em departamento, acabamos por dar os parabéns, por reconhecer que o trabalho foi bom para os alunos, foi bom para a escola, foi bom para a comunidade escolar.» «Faço. Não é difícil partilhar boas práticas, [...] Às vezes não podemos é impor, mas propor.»
		Em grupo disciplinar	«[...] dentro dos grupos disciplinares e passa muito pela partilha, pela entreaajuda[...].» «Sim... utilizando os materiais que alguns colegas utilizam, utilizam e que deram bons resultados [...].»
	Promoção ideias inovadoras	Sim, pelo exemplo	«[...]e mostrando às pessoas que é possível introduzir coisas diferente e continuando com as atividades, trazendo com as ideias e tentando mostrar às pessoas que podem ser feitas de maneira diferente, tentar mostrar-lhes que se calhar pode ser interessante[...].» « Para mim é um bocado difícil falar fora da área da Educação Física, mas na área da Educação Física, sim. Posso inclusivamente dar um exemplo.»
		Sim, através de concursos e recursos variados	«[...]apelando aos colegas para que concorram quando há concursos de...[...].» para ideias inovadoras, para utilização de recursos nomeadamente TIC, através mais do diálogo do email[...]
	Promoção do uso de Novas tecnologias	Programas	«[...]utilização de programa informáticos, embora neste momento na escola, pronto, as condições não sejam as melhores[...].»
		Comunicação	«O facto de nós comunicarmos pela internet, os mails, sim.»
		Manuais e recursos	«Não é difícil, porque eu acho que as pessoas neste momento de uma forma geral estão abertas. [...], temos materiais, manuais de todas as disciplinas[...].»
	Promove a ligação com a BE	Sim	« Há muitas atividades. [...] no departamento de português é... de português, das línguas e do... dentro do português sobretudo, há sempre uma ligação que é... Privilegiada. Mas tudo aquilo que tem sido um conjunto de atividades, [...] pela ligação com a bibliotecária que tem feito algumas propostas, e nós fazemos outras, portanto tem havido essa ligação. [...]» «Promovo, promovo e faço questão. Penso que é o coração da escola.»
		Não	«[...] confesso que ao nível da Educação Física não tenho tido essa preocupação.»

Categorização da informação recolhida nas entrevistas com os coordenadores de departamento (conclusão)			
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Supervisão	Reflexão sobre a prática	Em departamento	«[...]os subcoordenadores normalmente apresentam a súmula daquilo que já conversaram com os colegas[...].»
		Em grupo	«[...]em cada um dos grupos disciplinares e que poderá depois ser analisada em departamento e que nós tentamos mais ou menos fazer um balanço[...].» «Cada grupo disciplinar tinha um tempo conjunto para refletir, para trabalhar e isso era muito importante. [...]» «Essa reflexão normalmente, hum é feita em reuniões de subcoordenadores os com os colegas[...].»
	Como deve ser a supervisão na escola	Em pirâmide	«Tem que passar muito pelas estruturas base, tem que funcionar desde a direção e depois passar pelos departamentos para que ela seja realmente efetiva.»
		Escola reflexiva	«[...]eu penso que o modelo[...], que funciona melhor e que penso que devia de ser o saber fazer, o saber em Ação. Ação, reflexão, e depois então, partir uma avaliação da prática.[...] . Ideia de escola reflexiva... e também um pouco a ideia ao modelo ecológico.»
	Quem é o supervisor na escola	O coordenador	«[...]sim e o coordenador embora não tendo tempo[...].»
		O subcoordenador	«Eu pessoalmente acho que cabem mais ao subcoordenador porque é alguém da área, sim.»
		Ambos	«Deve ser liderada pelo coordenador e penso que o subcoordenador deveria também ter parte ativa.»
Obstáculos	Tempo disponível	Carga horária	«Tem muito a ver sobretudo neste momento, com as nossas cargas horárias muito grandes.[...] os obstáculos são por um lado a falta de tempo.»
	Organização	Normalização	«[...]também passa pelo mesmo tipo de critérios, mas o mesmo tipo de informação e o acesso à informação e se calhar o mesmo tipo de prática para não haver grandes discrepâncias entre as escolas[...].» «[...]E o outro obstáculo, penso eu, é uma efetiva normalização das práticas da supervisão. Uma prática corrente. Devia ser uma prática, não devia ser apenas duas horas, duas aulas.[...] E só com o objetivo de avaliação. Isso é que eu acho que não faz de todo sentido.» «Deve haver uma uniformização de critérios para a supervisão nomeadamente em termos de aferir a avaliações formativas todo o tipo[...].»
	Mentalidades	Vontades e hábitos	«[...]terá um bocadinho a ver depois com o facto de haver vontades, de as pessoas às vezes também terem disponibilidade, às vezes até também para mudar hábitos, mudar situações, isso aí será um entrave grande, penso eu.» «[...]o grande obstáculo dessa função é algumas pessoas ainda considerarem que se estão a intrometer na sua sala de aula[...].»
	Formação	Continua	«Evidentemente que se houvesse formação ou possibilidade de fazer formação na área, com certeza que ia ter menos dificuldades, menos ansiedades...»

Categorização da informação recolhida nas entrevistas com os subcoordenadores			
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Formação	Inicial	Com estágio integrado	«Licenciatura em ensino de[...] com estágio integrado.»
		Licenciatura e formação em serviço	«A minha formação base é [...] mestrado em[...] profissionalização em serviço.» « Engenharia de [...] profissionalização em serviço.»
	Continua na área da supervisão	Não	Não.
Desempenho de funções de subcoordenador	Divulgação da informação	Em reunião de departamento	«[...]Coordenador, reunião com os subcoordenadores.»
		Em reunião com subcoordenadores	«É a reunião de grupo e também informalmente sempre que seja necessário, eu comunico aquilo que é mais importante.»
		Por correio eletrónico	«[...]para os outros docentes[...] por vezes através de reuniões quando há necessidade disso, ou então por mail[...]»
	Intervenção na distribuição de serviço dos docentes	Sim, como docente	«[...]»não é propriamente o facto de ser coordenadora, porque acho que é um trabalho feito em conjunto«[...]» «[...]»não como subcoordenadora, mas sim como docente.[...]
		Não, mas devia	«Nenhuma. Acho que seria muito importante [...]»
		Não, nem devia	«Não, isso é com o Diretor.»
Desempenho de funções de subcoordenador (cont.)	Coordenação de procedimentos e formas de atuação	Pelo subcoordenador	«[...]»Em reuniões de grupo. Informalmente [...]» «[...]»Fazendo a maior parte das vezes informalmente, rapidamente, porque neste momento ninguém tem tempo para nada, nem os horários estão feitos nesse sentido[...]» «[...]»quer formalmente em reuniões de grupo, quer informalmente em conversas frequentes que vamos tendo[...]» «[...]» acabamos por a nível pedagógico trabalharmos as unidades quase em conjunto e aplicação de fichas de trabalho ou fichas de avaliação informativas[...]»
		Não	«Neste momento existe muito pouco.» «Não.»
	Supervisão das planificações dos diferentes níveis e anos de escolaridade	Pelo subcoordenador	No início do ano faz-se uma adaptação àquilo que nós pensamos [...] depois com o tempo faz-se duas vezes por trimestre alguma [...]» «Faz-se os pontos da situação [...] uma, duas vezes, por período [...]»
		Não	«Não são supervisionadas.»
	Reflexão sobre os resultados e avaliações dos alunos	Em grupo	«[...]»sempre no início do período, no início do segundo, no início do terceiro, para ver o que é que se pode modificar após análise dos gráficos...[...]» « Sim, no início de cada período, relativamente ao período anterior.» « No final do período, antes da reunião das avaliações das turmas[...] E depois, claro...[...]»
		Não	«Não, também é individual (tal como as planificações).»

Categorização da informação recolhida nas entrevistas com os subcoordenadores (continuação)			
Categorias	subcategorias	indicadores	Unidades de registo
Desempenho de funções de subcoordenador (cont.)	Promoção do trabalho cooperativo	Sim, em reunião	Sim, é nas reuniões, mas de uma forma rápida.
		sim, informalmente	Ou também informalmente [...] acho que é uma prática que se consegue fazer e nesta escola consegue fazer-se bem[...] de uma forma informal.»
	Acompanhamento do trabalho que cada docente realiza	Sim	«Em termos de planeamento e de reflexão.»
		Não	«Não acho necessário.» «Não. [...] só quando houve as aulas assistidas.[...] para avaliação.»
		Não, acho que seria útil	«Se calhar eu gostava até, mas não...[...].» «No ano da avaliação. Mas tirando isso não.[...] uma partilha que pudesse ser benéfica para as duas[...].»
	Apoio a docentes mais inexperientes ou com mais dificuldades	Sim	«[...] Acompanhava, às vezes faziam-me perguntas e eu dava a minha opinião.» «[...] faz-se o acompanhamento quando as pessoas transmitem essa insegurança[...] é reforçar um bocadinho aquilo que nós já fazemos.»
		Não	«Não é o caso há muito tempo, mas eu era das pessoas que sempre o fazia[...].» «Não, colegas mais inexperientes, não.»
	Principal função do subcoordenador	Não tem funções	«[...] este cargo não tem importância nenhuma[...].» «[...] é um cargo quase que...vazio.»
		Elo de ligação com o departamento	«E como é o elo de ligação com o departamento, também tem de transmitir as informações atempadamente [...]» «Dividir as tarefas.» «[...] reuniões onde se passa informação[...].»
		Supervisão	«Promover o cumprimento das planificações, liderar a dinamização de atividades propostas pelo grupo, promover um bom ambiente de trabalho, fomentar a partilha de experiências a articulação entre os colegas[...].» «[...] todos os pormenores relacionados com as aulas e com a forma[...].» «Uma avaliação e reflexão dos resultados escolares [...]» «[...] ajudar os colegas quando é preciso. Eu acho que é o mais importante.»
Contributo para a inovação e mudança	Partilha de boas práticas entre os docentes	Reuniões	«As reuniões, grupos informais e falar das situações.» «Promove-se a partilha, partilhamos material, fichas, trabalhos desenvolvidos por nós[...].»
		Correio eletrónico	«Há qualquer coisa, mails para aqui, mails para ali.»
	Promoção de ideias inovadoras	Sim, através de concursos e recursos variados	«Propondo as atividades quer nas turmas, que no PA[...].» «Então se nós eventualmente... algum elemento do grupo faz formação ou faz alguma investigação nalguma área, tenta partilhar com os outros algo de novo que aprendeu, a dar a conhecer o que desenvolveu[...].»
	Promoção da ligação com a BE	Sim	«Muitas vezes é mais porque há uma colega no grupo que faz parte da equipa da Biblioteca e então ela é que traz. Lá está o diálogo constante.» «É assim, todos nós em todos os períodos pedimos para que os alunos façam... portanto, em cada ano, damos um tema e eles fazem um trabalho de investigação[...]. só precisam utilizar o fundo documental da Biblioteca.»
		Não	[...] eu, da parte que me toca, tenho uma ligação com a Biblioteca, a possível.»

Categorização da informação recolhida nas entrevistas com os subcoordenadores (conclusão)			
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Supervisão	Reflexão sobre a prática	Informalmente	«Sim, nós acabamos sempre por em conjunto refletir sobre a forma como os assuntos são abordados e se realmente forem a melhor forma, ou se devemos alterar alguma coisa[...] é quase sempre de uma forma informal[...]» «É feita e é partilhada, mas mais informalmente do que formalmente.»
		Em grupo	«Isso faz-se normalmente no princípio do ano letivo e no fim, pontualmente uma análise de finais de período [...] vão-se fazendo sempre essas reflexões.»
	Como deve ser a supervisão na escola		«a minha intuição diz-me que um supervisor se calhar tem que ser talvez acima de tudo, alguém que zela pelo bom funcionamento do grupo, quer a nível pedagógico, quer também a nível das relações pessoais. «é a pessoa que observa que tem bagagem também para ajudar, não é? e para informar e para dar dicas
		Escola reflexiva	«ver a realidade, tentar refletir sobre ela e tentar implementar determinadas coisas. «fazer uma reflexão sobre a atividade pedagógica desenvolvida por eles em contexto de sala de aula
			«está mesmo relacionado com esta partilha de conhecimentos e a tentativa de uniformizar os procedimentos. »é o acompanhar e para melhorar, não é, quando há dificuldades, para se melhorar «Para mim, supervisão é partilha, é colaboração.
	Quem é o supervisor na escola	O subcoordenador	«[...]na minha opinião seria um trabalho que o subcoordenador deveria fazer[...]»
		Ambos	«[...]a supervisão é inerente ao seu cargo de coordenador ou subcoordenador[...]»
		Externo	«[...]Tem que ser uma pessoa lá mais em cima Continuo a achar que tem que haver uma figura exterior à escola com um determinado perfil[...]»
Obstáculos	Tempo disponível	Carga horária	«muitas vezes não há tempo, não há junção... por exemplo não há uma hora comum «o tempo e o facto de um horário até para ir poder fazer o meu... para ter o meu papel de supervisora
	Organização	Normalização	«por um lado o que vem emanado da tutela, que é um esquema autoritário, de cima para baixo que nesta escola penso que ainda seja mais autoritária do que aquela que é emanada do Ministério»
	Mentalidades	Vontades e hábitos	por parte de algumas pessoas, um bocadinho de retração, de não querer partilhar, ou não gostar de mostrar o que é que faz, isso aí seria um entrave.
	Formação	Continua	Uma formação específica