



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

O Funcionamento do Departamento Curricular do Primeiro Ciclo: Construção de Instrumentos para a Autoavaliação

Mestrado em Supervisão e Avaliação Escolar

José Rafael Alves Sebastião

Orientador
Professor Doutor António Pereira Pais

abril de 2015



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

O Funcionamento do Departamento Curricular do Primeiro Ciclo: Construção de Instrumentos para a Autoavaliação

José Rafael Alves Sebastião

Orientador

Professor Doutor António Pereira Pais

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão e Avaliação Escolar, realizada sob a orientação científica do Professor Adjunto Doutor António Pereira Pais, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

abril de 2015

Composição do júri

Presidente do júri

Professora Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão

Vogais

Professora Doutora Maria Madalena Teles Vasconcelos Leite Dias Ferreira e
Teixeira

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de
Santarém

Professor Doutor António Pereira Pais

Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de
Castelo Branco

Agradecimentos

Cabe-nos, depois de terminado este estudo, salientar o nosso sincero agradecimento a todos os que de alguma forma contribuíram para a sua conclusão.

Ao nosso orientador, Professor Doutor António Pereira Pais, um bem haja muito especial, pela disponibilidade, dedicação, rigor e empenho que sempre demonstrou, além do seu encorajamento constante.

À Isabel Ferreira pelas sugestões e revisão de textos para além do constante incentivo à conclusão desta dissertação.

A todos os que deram o seu contributo analisando e preenchendo atempadamente o Registo de Parecer evidenciando a sua vontade de colaborar tornando viável este estudo.

Por fim, mas não por último, um enorme agradecimento às duas mulheres da minha vida: Cecília e Lara, pelo encorajamento constante que nos prestaram, na execução deste estudo e pelos momentos menos bons pelos quais as fiz passar, privando-as da minha companhia.

A todos o nosso

Bem-Hajam

Resumo

Atualmente a Escola tem necessidade de se assumir como uma organização reflexiva, na qual há espaço e tempo para a prática da supervisão, devendo esta ser promovida pelo coordenador de departamento curricular que tem, como principal objetivo, a promoção do desenvolvimento qualitativo da escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através da reflexão e da colaboração.

O processo de construção do professor reflexivo reveste-se de uma dinâmica construtivista, situado nos contextos onde decorre a ação e, por isso, é interativo e multidimensional, considerando-se essencial para a melhoria da qualidade das práticas educativas.

O presente trabalho “O Funcionamento do Departamento Curricular do Primeiro Ciclo: Construção de Instrumentos para a Autoavaliação” centra-se na construção de um instrumento de avaliação que possa contribuir para a investigação nas áreas da supervisão, avaliação e desta forma desafiar os professores e supervisores da Escola a refletir e a assumir uma estreita colaboração com o Departamento.

Os conteúdos abordados e desenvolvidos consideram-se relevantes e por esse motivo, atuais e pertinentes, enquanto profissionais de educação que pretendem a qualidade das aprendizagens. Neste trabalho foram considerados como objetivos: analisar o papel do coordenador sob o ponto de vista dos normativos legais, compreender de que modo o coordenador de departamento contribui para o desenvolvimento de uma escola reflexiva, analisar o papel do coordenador de departamento no campo da supervisão escolar, analisar o contributo do coordenador de departamento na promoção de uma cultura colaborativa na Escola e no desenvolvimento de uma reflexão crítica acerca das experiências educativas e práticas profissionais, analisar o funcionamento do departamento curricular, identificar as características de liderança do coordenador e identificar os constrangimentos sentidos pelo coordenador no exercício das suas funções.

Este projeto organiza-se como um estudo de caso, dado que irá consistir numa metodologia de investigação aprofundada acerca de um instrumento de avaliação, de um caso, realizada com alguma intensidade, de forma a descrever e compreender acontecimentos e contextos complexos e nos quais estão envolvidos vários fatores. Definimos como amostra para este estudo dois tipos de participantes: quatro especialistas na área da supervisão, avaliação e validação de questionários e os intervenientes na vida escolar (todos os diretores e coordenadores de departamento dos agrupamentos de escola da Cova da Beira e 10%, por agrupamento, dos professores do 1.º ciclo).

O papel dos participantes consistiu, essencialmente, em analisar os instrumentos de autoavaliação em função dos seus conhecimentos e experiência, para deteção de eventuais fragilidades na sua conceção. As propostas e sugestões recebidas serão consideradas para a construção da proposta final a testar em situação quase-experimental.

Os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram o inquérito por questionário com o respetivo registo de parecer. A técnica de tratamento de informação que utilizámos foi a análise de conteúdo dos Registos de Parecer resultantes dos questionários.

De uma forma muito global, os resultados obtidos foram muito assertivos, os participantes, independentemente do tipo de respondente, foram unânimes em afirmar que este instrumento é válido, pertinente, está adequado e é útil.

Estes resultados indicam que houve validação do instrumento para a prática da autoavaliação do departamento proposto pelos especialistas o que é muito significativo para este estudo

Palavras chave

Escola reflexiva; coordenador de departamento; supervisão; avaliação; gestão intermédia.

Abstract

Currently, the school has the need to distinguish itself as a reflexive organization, in which there is time and availability to allow for supervision, which should be promoted by the curricular departmental coordinator that has, as main objective, the promotion of the school's qualitative development and of those that conduct their studies, teaching or supporting the education through reflection and collaboration.

The process of construction of the reflexive teacher is surrounded by a constructive dynamic, situated in contexts where action occurs and, therefore, is interactive and multidimensional, essential for improving the quality of educational practices.

The present work "The functioning of the curricular department of the primary school: Building tools for self-evaluation" is centered in building an instrument of evaluation that can contribute to research in the areas of supervision, evaluation, and thus challenge the teachers and supervisors of the school to reflect and develop a close collaboration with the Department.

The contents approached and developed herein are considered relevant and, for that reason, current and pertinent, as professionals of education that want to improve the quality of learning.

In this work, the following were considered as main objectives: to analyze the role of the coordinator from the point of view of legal regulations, understand how the department coordinator contributes to the development of a reflexive school, examine the role of the department coordinator in the field of school supervision, analyze the contribution of the department coordinator in fostering a collaborative culture in the school and in the development of a critical reflection on the educational experiences and professional practicalities, analyze the functioning of the curricular department, identify the leadership characteristics of the coordinator and identify the constraints felt by the coordinator in the exercise of his duties.

This project is presented as a case study, since it will consist of a methodology of thorough research regarding an evaluation tool, of a particular case, performed with some intensity, in order to describe and understand complex events and contexts, in which several factors are taken into account.

We have defined as study sample two types of participants: four specialists in the area of monitoring, evaluation and validation of questionnaires and all people involved in the school day-to-day activities (all directors and department coordinators of school groups from Cova da Beira and 10%, by section, from the primary school teachers).

The role of the participants consisted, mainly, in analyzing the self-assessment instruments, according to their knowledge and experience, in order to detect eventual weaknesses in its design. The proposals and suggestions collected will be considered for the design of the final proposal, to be tested in a quasi-experimental situation.

The instruments used for data collection were the survey by questionnaire, with their respective "registration of opinion". The data-processing technique used was the content analysis of the "registrations of opinion" resulting from the questionnaires.

In a very comprehensive way, the results obtained were very assertive, the participants, regardless of the respondent type, were unanimous in their opinion that this instrument is valid, relevant, is appropriate and it is useful.

These results indicate that our questionnaire was validated by experts, which is highly significant in this study.

Keywords

Reflexive school, department coordinator, supervision, assessment, middle management.

Índice geral

Introdução	1
PARTE I — ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	3
CAPÍTULO 1 — A Problemática da Supervisão	3
Introdução	3
1. A problemática da supervisão e a sua relação com a avaliação institucional.....	3
1.1. Teorias organizacionais da Escola	4
1.2.Visões da Escola	6
1.3. A Escola reflexiva.....	10
1.3.1. A importância atual da prática reflexiva na Escola.....	11
1.4. Supervisão	12
1.4.1. Do conceito de Supervisão	12
1.4.2. Modelos de Supervisão	14
1.4.3. Estratégias de supervisão	20
1.4.4. Estilos de supervisão (supervisão entre pares).....	21
1.4.5. O supervisor institucional e cooperante: as interfaces	22
1.4.6 Funções do supervisor	23
Sumário.....	26
CAPÍTULO 2 — Uma perspetiva sobre o Coordenador de Departamento	27
Introdução	27
1. Diferentes pareceres sobre autonomia	27
2. O departamento curricular como estrutura de gestão intermédia.....	34
3. O Coordenador de Departamento.....	35
Sumário.....	38
CAPÍTULO 3 — Modelos e perspetivas sobre os processos de avaliação e autoavaliação institucional	39
Introdução	39
1. Avaliação e qualidade da escola	39
2. Modelos de avaliação institucional	42
3. Modelos de autoavaliação.....	45

4. O modelo de autoavaliação CAF.....	49
Sumário	51
PARTE II — TRABALHO DE CAMPO	53
CAPÍTULO 4 — Fundamentos e objetivos	53
Introdução.....	53
1. Apresentação do Estudo	53
2. Objetivos do estudo	53
3. Descrição do processo	54
3.1 Proposta inicial do instrumento de autoavaliação.....	56
Sumário	56
CAPÍTULO 5 — Metodologia	58
Introdução.....	58
1. Justificação metodológica.....	58
2. Caracterização da amostra.....	60
3. Técnicas de recolha de dados.....	60
3.1. Questionário.....	61
3.2. Análise de Conteúdo.....	61
4.Princípios éticos	62
Sumário	62
CAPÍTULO 6 — Resultados da Intervenção	63
Introdução.....	63
1. Análise de Conteúdo dos Registos de Parecer	63
2. Interpretação Global dos Resultados	69
2.1. Professores	69
2.2. Coordenadores.....	70
2.3. Diretores.....	71
2.4 Especialistas.....	73
Sumário	74
Conclusões e Considerações Finais	75
Bibliografia.....	78
ANEXOS	87

Índice de figuras

Figura 1 — Conceptualização de supervisão, segundo Alarcão & Canha (2013, p. 20)	14
Figura 2 — Ambiente ecológico da formação supervisionada.....	18

Lista de tabelas

Tabela 1 — Competências e funções do supervisor (Vieira, 1993, p. 32)

Tabela 2 — Matriz do questionário para a prática da autoavaliação

Tabela 3 — Matriz do Registo de Parecer

Tabela 4 — Análise de conteúdo dos professores

Tabela 5 — Análise de conteúdo dos coordenadores

Tabela 6 — Análise de conteúdo dos diretores

Tabela 7 — Análise de conteúdo dos especialistas

Índice de gráficos

Gráfico 1 — Caraterização da amostra.....	60
Gráfico 2 — Análise da Categoria B — Objeto de Avaliação — Professores.....	69
Gráfico 3 — Análise da Categoria C — Instrumentos de Autoavaliação — Professores	70
Gráfico 4 — Análise da Categoria B — Objeto de Avaliação — Coordenadores	70
Gráfico 5 — Análise da Categoria B — Objeto de Avaliação — Coordenadores	71
Gráfico 6 — Análise da Categoria B — Objeto de Avaliação — Diretores	72
Gráfico 7 — Análise da Categoria C — Instrumentos de Autoavaliação — Diretores .	72
Gráfico 8 — Análise da Categoria B — Objeto de Avaliação — Especialistas	73
Gráfico 9 — Análise da Categoria C — Instrumentos de Autoavaliação — Especialistas	74

Introdução

No âmbito do Curso de Mestrado, Área de Especialização em Supervisão e Avaliação Escolar, propusemo-nos realizar um instrumento de avaliação para os Coordenadores de Departamento, no sentido de avaliar as suas capacidades de liderança, de funcionamento do departamento e de supervisão entre pares.

Consideramos que a formação centrada na Escola tem alcançado grande relevo, tanto nos discursos institucionais, como nos trabalhos dos investigadores das Ciências da Educação, sendo um elemento de referência quando se preconiza a mudança e a melhoria das práticas com impacto na qualidade da educação. Nestas circunstâncias, as estruturas de gestão intermédia, polos de interação privilegiados, têm visto reforçado o seu valor estratégico, uma vez que o trabalho colaborativo é entendido como potenciador da estruturação de uma Escola reflexiva e da melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Neste pressuposto e num quadro de reconceptualização do conceito de supervisão, perspetivado no seu contexto mais abrangente, os desafios que se colocam hoje ao coordenador de departamento conferem-lhe um papel de proa na estruturação de uma Escola de qualidade.

A Escola é uma instituição peculiar, que poderá ser vista como um local de transição entre a família e a sociedade. A Escola é a instituição por excelência escolhida pelo Estado e pela família para educar os jovens para os valores, para o exercício da cidadania e para a qualificação para o mundo do trabalho. Nesta perspetiva, a Escola não pode deixar de assumir no seu interior, práticas de supervisão e de se encarar como uma *comunidade aprendente e reflexiva*, na qual as estruturas/gestores intermédios desempenham um papel fundamental, por serem o elo de ligação entre o projeto de Escola e os professores que têm o papel de formar cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários. A este respeito, (Alarcão, 2002, p. 233) considera que “o supervisor deverá assumir o papel de agente de desenvolvimento de pessoas, de profissionais e de organizações, (...) sendo pois fundamentais as relações de apoio, de ajuda construtiva e emancipatória”.

Desta forma, a temática do nosso estudo recai sobre a figura do coordenador de departamento, enquanto gestor intermédio, numa Escola reflexiva e o seu papel de supervisor e de líder na Escola atual. Pretendemos apontar as áreas em que se movimenta, as suas perceções e os fatores facilitadores e obstativos com que se depara no exercício das suas funções. Para descrever esta realidade e torná-la inteligível, achamos também oportuno tentar perceber as representações dos profissionais que diretamente interagem com ele.

Motiva-nos e move-nos a nossa envolvimento profissional na área e a crença de que os mecanismos de supervisão, pelos processos que estes implicam, juntamente com os professores, enquanto elementos catalisadores, serão uma garantia do funcionamento do sistema em prol da prática reflexiva do Departamento.

Pensamos que este estudo e a construção deste instrumento de avaliação poderá trazer alguns contributos à investigação em supervisão. Acreditamos que com a sua aplicação poderá haver pessoas na Escola que, pela posição que ocupam, não podem deixar de assumir funções de liderança e que esta é imprescindível numa supervisão eficiente; que a aprendizagem no local de trabalho se pode tornar uma mais-valia nas modernas organizações Escolares e também que, professores e supervisores poderão sentir-se desafiados a refletir e a assumir a colaboração como critério de qualidade. Desta forma, gostaríamos de ver o papel do coordenador como um elemento estratégico na construção de uma Escola reflexiva com a responsabilidade acrescida de participar, incentivar à participação coletiva e conseguir a implicação das pessoas na resolução dos problemas.

PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

*"A principal meta da educação é criar homens
que sejam capazes de fazer coisas novas,
não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram.
Homens que sejam criadores, inventores, descobridores.
A segunda meta da educação é formar mentes
que estejam em condições de criticar, verificar e
não aceitar tudo que a elas se propõe".*
(Jean Piaget)

CAPÍTULO 1 – A Problemática da Supervisão

Introdução

Tendo por base a especificidade da reflexão que pretendemos desenvolver e a complexidade da abordagem das teorias das organizações, apenas teceremos algumas considerações sobre as dinâmicas organizacionais que afetam a vida da Escola e, em particular a ação do coordenador de departamento. Do ponto de vista teórico, a análise da estrutura organizacional da Escola leva-nos a diferentes paradigmas provenientes das teorias sociológicas-organizacionais e das teorias da gestão empresarial, verificando-se que “a pluralidade de paradigmas, modelos e metáforas organizacionais constitui hoje uma imagem de marca dos estudos organizacionais” (Sá, 2006, p. 199).

Lima (2006b), organiza os referenciais teóricos de análise da realidade Escolar com base em dois modelos: os “modelos organizacionais do tipo normativista/pragmático”, mais vocacionados para as “orientações gerencialistas e produtivistas” (p. 30) e os “modelos organizacionais do tipo analítico/interpretativo” que procuram perspetivar “a organização Escolar em ação e não apenas as estruturas formais e oficiais” (2006a, p. 7).

1. A problemática da supervisão e a sua relação com a avaliação institucional

O primeiro capítulo deste trabalho terá a sua tónica na problemática da supervisão relacionando-a com a avaliação institucional, ou seja a avaliação do departamento ou a ausência desta por parte da instituição.

Atualmente, fala-se muito de supervisão como um conceito transversal, visando a melhoria da qualidade das instituições. Alarcão & Roldão (2008) referem que a supervisão tem uma essência questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho superviso, assenta num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados e parece constituir, assim, o alicerce para a construção do conhecimento profissional. Na perspetiva de Schenkel (2005), só uma reflexão sobre a prática permite que os professores questionem o seu desempenho e possibilita mudanças, alterações e intervenções mais válidas nas suas ações profissionais. Ao repensarem o seu trabalho, refletindo sobre ele, dentro e fora da sala de aula, os docentes podem alterar as suas estratégias de ação e eventualmente mudar-se a si próprios.

1.1. Teorias organizacionais da Escola

Nos últimos anos e especialmente no nosso país, temos assistido a uma constante investigação acerca da Escola enquanto organização. Em Portugal, os trabalhos que visaram o estudo da estrutura interna, ou seja, o estudo no interior da instituição numa perspetiva de aprofundamento do conhecimento do funcionamento da organização, só se iniciaram nos anos 80 com Licínio Lima, docente da Universidade do Minho.

Teixeira (2002, pp. 86-87) refere que “a organização e o funcionamento interno da Escola permanecem como uma “caixa preta” a ser “desvendada”, e que, para a sua análise, é fundamental adotar uma perspetiva que situa o estabelecimento de ensino na rede de influências sociais, económicas, políticas e culturais que participam do jogo da construção permanente dessa organização social.

Nesta perspetiva, a Escola deverá ser estudada não só de fora para dentro, mas também a partir do seu interior, ou seja o seu estudo deverá contemplar não só a instituição, mas essencialmente a vertente organizacional. Como refere Lima (1996), “as práticas de gestão (modelos praticados) assumem-se mais claramente como ações possíveis no quadro de certas regras e de certos arranjos estruturais, morfológicos, e de poder, mas também, indubitavelmente, como fatores de criação e de recriação, permanentes, de outras regras e de outras estruturas igualmente possíveis num futuro mais próximo, e mais inventável e manejável, por parte dos atores escolares organizacionalmente localizados” (p. 29).

O recurso aos modelos organizacionais permite uma análise criteriosa da complexidade da organização Escolar. Falar de organizações na sociedade atual é, não só reconhecer a sua natureza, mas também afirmar que esta é uma sociedade organizada na medida em que ordena as funções que deve realizar e se apoia numa diversidade de organizações dependendo delas e da sua evolução (Torres, 2008).

De acordo com Chiavenato (2000, p. 1), “a vida das pessoas depende das organizações e estas dependem do trabalho daquelas, na medida em que nos rodeiam, nelas nascemos, crescemos, aprendemos, vivemos, trabalhamos, divertimo-nos, tratamo-nos e morremos dentro delas”.

Segundo Sá (2006), a análise da estrutura organizacional da Escola conduz-nos a diferentes paradigmas provenientes das teorias sociológicas e organizacionais e das teorias da gestão empresarial, onde se verifica que “a pluralidade de paradigmas, modelos e metáforas organizacionais constitui hoje uma imagem de marca dos estudos organizacionais” (p. 199).

Deste modo, poderemos perspetivar a análise da estrutura organizacional dos contextos Escolares a partir de modelos teóricos diferentes que, de uma forma individual se revelam insuficientes (e. g. Sá, 1997, 2006; Silva, 2006; Lima, 2006a; Afonso, 2010; Silva, 2010) e de pouca pertinência em termos de aplicabilidade prática, tendo em conta que cada um oferece apenas uma leitura parcial e uma interpretação redutora da organização, caracterizada por grande complexidade.

Baseámo-nos no pressuposto defendido por Lima (2004, p. 7), ao considerar que “uma compreensão crítica da Escola, teoricamente suportada por modelos organizacionais de vocação analítica e interpretativa, visa exatamente, estudar a organização escolar em ação e não apenas as estruturas formais e oficiais”, ajudando-nos, por esta via, a compreender o que está por detrás de certos fenómenos e lógicas de ação, que ocorrem no seio da sua organização. Este autor, um pouco tarde (2006), organizou os referenciais teóricos de análise da realidade Escolar com base em dois modelos: os “modelos organizacionais do tipo normativista/pragmático”, mais vocacionados para as “orientações gerencialistas e produtivistas” (p. 30) e os “modelos organizacionais do tipo analítico/interpretativo” que procuram perspetivar “a organização escolar em ação e não apenas as estruturas formais e oficiais” (p. 7). Opinião partilhada também por Torres (2008).

Através desta interpretação, a Escola revela-se uma organização caracterizada pelas suas bases provenientes de diferentes teorias, sendo “igualmente plausível que uma mesma imagem organizacional seja partilhada por distintas teorias e mesmo paradigmas de análise” (Lima, 2006b, p. 34).

Da leitura realizada sobre o estado da arte, verificámos que os modelos mais abordados nas investigações sobre a Escola têm sido o racional burocrático, o político e o cultural. Estes modelos concebem uma visão metafórica da Escola ao serem vistos como “repartição burocrática”, “arena

política” (e. g. Teixeira, 2000; Silva, 2004; Estêvão, 2011) e “agência cultural” (Souza & Valdemarin, 2005) que abordaremos no ponto seguinte deste Capítulo.

As organizações estão inseridas em ambientes complexos e turbulentos, enfrentando constantes desafios e problemas, para os quais precisam de encontrar soluções (Estêvão, 2008a). Uma organização é a ferramenta usada pelas pessoas para coordenar as suas ações na obtenção de algo que desejam ou possui valor, i. e., para atingir os seus objetivos. Nas organizações podem-se ver os produtos ou serviços produzidos e, em alguns casos, os seus membros, mas não vemos as suas motivações para produzir tais bens e serviços. No entanto os grupos de pessoas e outros recursos utilizados na produção são a essência das organizações (Teixeira, 2000).

Poderemos adotar esta perspetiva de organização e adequá-la ao Agrupamento de Escolas do Fundão, tendo por base “o agrupamento de escolas como uma nova forma organizacional escolar” (Lima, 2011, p. 255).

A abordagem desta instituição, no que concerne ao estudo da sua organização a nível de gestão, poderá incidir a nível dos resultados da ação dos seus gestores e de todos os atores escolares, de forma muito simples, os resultados das práticas pedagógicas instituídas e os resultados da gestão financeira, numa perspetiva mais burocrática. Ou a nível das relações estabelecidas entre os diversos atores escolares, “o ambiente da escola”, que se reveste de uma vertente mais política e cultural (Teixeira, 2000).

Lima (2003), considera que uma análise das organizações, em especial da Escola, apenas numa perspetiva burocrática torna-se insuficiente, tendo em conta que este autor também refere que “a escola não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou a outra poderá ser simultaneamente as duas” (Lima, 1992, p. 157). Refere ainda que “perante o crescente número e importância de novos elementos recolhidos que haveriam de engrossar o grupo das exceções e dos exemplos de não conformidade burocrática, a escola estudada empiricamente só poderia vir a transformar-se num imenso universo de casos excecionais, onde muito mais do que teoricamente seria admissível escapava à reprodução burocrática e a um quadro de orientação formal-legal, cuja importância teórica se tinha provavelmente inflacionado.” (Lima, 2003, p. 45).

Alguns autores (e. g. Estêvão, 2008a; Torres, 2011a) experimentaram determinadas realidades, de modo particular na escola, comparando os aspetos abstratos do tipo ideal de burocracia com os dados estudados. Silva (2006), refere que “o aparelho burocrático é tão poderoso que muitas das atividades e vários processos organizacionais não lhe escapam, reconfigurando-se segundo as imposições e expectativas burocráticas” (p. 88).

A contribuição de maior relevância a respeito da burocracia foi a do alemão Max Weber. A vertente burocrática da organização, segundo Weber (1994), manifesta-se como ideal-tipo, representa uma autoridade racional-legal em que as normas são pouco visíveis, impessoais, documentadas e estabelecidas por acordo ou imposição, procurando fins utilitários e/ou valores racionais. A organização dos cargos obedece ao princípio de uma estrutura hierárquica, não se prescindindo da especialização.

Contudo, se por um lado devemos enfatizar as teorias burocráticas, por outro e no entender de Estêvão (2006; 2008a) devemos realçar que existe uma “complexidade de racionalidades que atravessam a escola, umas mais propícias à acentuação da sua burocratização e dependência sistémica, outras mais conformes com a orientação para o entendimento e a comunicação” (2006, p. 257). Este autor refere também que existe uma “diversidade de caminhos para a concretização das metas educativas através quer de medidas impostas externamente (pelo Estado) quer de medidas autonomamente assumidas, elaboradas nos espaços intersubjetivos de comunicação da escola” (Ibidem).

Atendendo ao contexto atual, a que se reporta esta investigação, num período de grandes reformas educacionais, especialmente ao nível administrativo e relativo à autonomia dos estabelecimentos de ensino, consideramos importante abordar a Escola numa perspetiva política, tendo em consideração que “estando os atores das organizações sujeitos a influências políticas económicas, sociais e culturais, a evolução da dimensão organizacional tem estado, com eles, sujeita a influências externas e às reações de interesse dos próprios atores” (Friedberg, 1993, p. 33).

Segundo o modelo político, as organizações são concebidas como “sistemas de atividade política” (Morgan, 1996, p. 152), onde os valores e a diversidade de interesses fervilham no quotidiano da atividade das organizações que, além de ocuparem o centro das atenções, dão origem, por vezes, a

conflitos e à concessão de jogos de poder interpessoais. Estes jogos de poder encontram-se escondidos no interior das organizações, sendo, por vezes, ocultados pelos atores que procuram mascarar e dissimular os seus interesses, estratégias e até conflitos. A atividade política não é transparente, encontrando-se escondida nos meandros da estrutura informal da organização ou, nas palavras de Lima (1998). Decorrente da rotura com a visão unitária da organização, este modelo centraliza o papel político dos atores organizacionais na configuração da estrutura informal organizacional.

A análise da organização numa perspetiva política, de acordo com Morgan (1996), implica um processo sistemático, focalizando as relações entre interesses, conflito e poder.

Silva (2004) apresenta-nos uma perspetiva de grande proximidade entre o modelo burocrático e o modelo político referindo que estes dois sistemas: “constituem ‘almas gémeas’ uma vez que são exercidos pelos mesmos atores organizacionais, a nível das estruturas, com os mesmos instrumentos, sistemas e lógicas de poder, embora com objetivos opostos no que se refere à regulação da dinâmica organizacional” (p. 219).

De acordo com Barroso (2005), uma visão contextualizada das organizações remete-nos para a problemática da cultura organizacional como uma cultura “construída na longa duração do processo histórico que lhe deu origem e que se traduz em valores, imagens, símbolos, normas, estruturas, rotinas, processos, por ela produzidos e por ela conservados” (p. 46). Assim, a cultura de Escola traduz-se pela existência, em cada Escola, de um conjunto de características organizacionais e estruturais que a individualizam e que foram desenvolvidas por um grupo de pessoas como resposta a dificuldades e desafios ocorridos num longo processo de construção histórica.

No sistema educativo português, identificam-se duas vertentes que enformam a cultura organizacional, por um lado, “o centralismo administrativo do aparelho estatal regulador do campo educativo configura um quadro de constrangimentos, historicamente consolidados, assentes na adoção de dispositivos de controlo ideológico e simbólico da educação” (Torres, 2006, pp. 143-144) e, por outro, o reconhecimento da autonomia (que para alguns autores, é uma “autonomia relativa” (Lima, 1992, p. 155) ou uma “autonomia delegada” (Carvalho, 1993, p. 8) que confere à organização Escolar o protagonismo suficiente para contrariar o monopólio da intervenção do estado e “as explicações do tipo meramente reprodutivo” (Lima, 1997, in Barroso, 2005, p. 32).

Em resumo, podemos definir cultura “como um conjunto de valores, de crenças, de ideologias acionadas pelos atores nos processos de interação social” (Torres, 2006, p. 143) e considerar três dimensões essenciais do “processo de referencialização da cultura organizacional: as normas, as estruturas e os atores” (Barroso, 2005, p. 59).

Em suma, como a Escola é um local de vários mundos (Estêvão, 2004; 2013), a cultura organizacional escolar reflete, no nosso entender, as várias subculturas que a compõem (Caixeiro, 2011).

1.2. Visões da Escola

A Escola é uma organização ou estrutura organizativa cujas decisões se concentram no centro político e administrativo. Nesta organização há uma regulamentação pormenorizada de todas as atividades e, também, uma previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa; tudo é formalizado, hierarquizado e centralizado na estrutura organizacional, havendo uma quase obsessão pelos documentos escritos. A tudo isto se pode chamar burocracia.

Olhando a Escola como uma “repartição burocrática” poderemos entender muitos dos processos que aí se realizam como manifestações da burocracia, como “na existência de normas formais e obrigatórias, criando um quadro bem definido de regras no âmbito do qual os membros da organização agem” (Silva, 2004, p. 61). A Administração Central faz a gestão da Escola através dos normativos legais, considerando Lima (1998, p. 170) que esta instituição é um locus em que a “produção de regras formais, de instruções oficiais e de outros normativos, designados vulgarmente de “legislação”, é realizada fora da Escola.”

Atualmente a legislação chega às Escolas em quantidade muito significativa, essencialmente via correio eletrónico, o que exige do Diretor uma rotina diária de verificação do mesmo. Esta legislação inclui decretos-leis, portarias e despachos produzidos pelo poder legislativo e, ainda, ordens de

serviço, esclarecimentos, ofícios-circular,... que são produzidos nos órgãos da administração, no sentido de uma operacionalização uniforme das normas emitidas. Neste sentido, o carácter normativo e determinado pelo grande acervo legislativo é muito evidente na gestão da Escola e reflete-se, especialmente, no Regulamento Interno das Escolas, documento base do funcionamento do estabelecimento de ensino, construído com base na legislação em vigor e adequado, dentro dos limites, à realidade e particularidades do mesmo.

Na perspetiva burocrática da organização, Lima (1998, p. 171) considera que “existe uma separação nítida entre a conceção e a execução, entre os superiores e os subordinados”, na organização da Escola existe um grupo de docentes, liderado pelo Diretor, que elabora o Regulamento Interno, e um outro que o coloca em prática, nomeadamente, nos respetivos órgãos de gestão intermédia.

O Regulamento Interno desdobra-se em documentos específicos, que devem ser seguidos no desempenho das diferentes tarefas, como sejam, na coordenação de Departamentos, na coordenação dos Diretores de Turma, na gestão dos Assistentes Operacionais e Administrativos e na coordenação dos cursos existentes. O desenho organizacional e as estruturas e regras formais da Escola são determinadas, como já foi referido, externamente à Escola, tornando a mesma, como refere Lima (1998, p. 171) “um locus de reprodução” de regras formais, uma instância (hetero) organizada para a reprodução normativa.

Outro aspeto da organização burocrática é a hierarquia dos cargos onde a posição pessoal do funcionário dentro da hierarquia é determinada por relações jurídicas. A sua admissão na organização é “considerada como a aceitação de uma obrigação específica da administração fiel, em troca de uma existência segura” (Weber, 1963, p. 232).

A divisão hierárquica da Escola, pode ser encontrada, nos organogramas e nos documentos base da Escola, como nos Projetos Curriculares de Escola e/ou nos Regulamentos Internos.

De acordo com a legislação atual, a Escola está organizada hierarquicamente, começando pelo topo, o Conselho Geral, ao qual se subordina, com poder executivo, o Diretor que, por sua vez, tem como subordinados os Coordenadores dos diferentes Departamentos e outras estruturas de gestão intermédia. Seguem-se os docentes dos diferentes grupos de trabalho. Existe, ainda, o Conselho Administrativo formado pelo Diretor, um elemento da Direção e o Chefe dos Serviços Administrativos, que são responsáveis pela gestão financeira. O Conselho Pedagógico, órgão em que, os Coordenadores têm assento e presidido pelo Diretor, sendo este órgão responsável pela organização pedagógica da Escola; deste saem deliberações que são executadas por ordem do Diretor, através dos Coordenadores de Departamento.

A vertente burocrática está também patente na designação dos docentes para os cargos, que cumpre um conjunto de requisitos legais, determinados pelos normativos, podendo ser mais ou menos adequadas à Escola em questão. Assim como na existência de escalões definindo uma carreira à qual o funcionário se adapta; regalias e os privilégios da carreira, como por exemplo, a redução da componente letiva por anos de serviço prestado.

Nesta ordem de ideias, poderemos observar a organização burocrática no processo de avaliação dos alunos institucionalizado e vulgarizado na Escola, como seja, na avaliação através de um determinado número de testes escritos, semelhante para todas as disciplinas.

Com o objetivo de alcançar o sucesso dos alunos, existe uma preocupação pedagógica uniformizada da criação dos critérios gerais e específicos de avaliação, da elaboração da planificação cumprindo o programa imposto pelo ministério da educação e adequado à realidade da Escola, com estratégias previamente definidas.

A racionalidade da burocracia está também presente na preparação das reuniões dos Conselhos da Turma, com o objetivo que o processo de avaliação decorra sem falhas e que os normativos legais sejam cumpridos. Nesta situação, o Diretor prepara as reuniões com o Coordenador dos Diretores de Turma determinado a ordem de trabalhos, os documentos a preencher e os assuntos a tratar com os elementos do Conselho de Turma.

Poderemos encontrar um conjunto de determinações e processos nos diversos setores da Escola que se incluem nesta vertente da burocracia e segundo Weber (1994), numa racionalidade calculada traduzida numa conformidade entre orientações e ações não deixando espaço para a inovação. Neste sentido, Schereens (2000, p. 25) refere: *“It is well-known that bureaucratic organizations tend to produce more bureaucracy”*.

No entanto, a visão burocrática da organização seria muito ilusória e redutora, pois poderemos constatar, que apesar de muitos processos estarem pré-determinados, o desempenho dos atores escolares não se pauta por um cumprimento irrefletido destes processos.

A Escola apresenta objetivos gerais e metas definidos pela Administração Central, que os adequa à sua realidade, recursos e potencialidades através do Projeto Educativo de Escola. A visão da Escola como “repartição burocrática” permite-nos comparar o cumprimento destes objetivos e metas a um bom funcionamento da “repartição” que, sendo constituída por subsistemas interligados entre si, trabalha de forma perfeitamente articulada para um mesmo fim. Este fim corresponde aos objetivos gerais e específicos previamente determinados.

Tal como refere Silva (2004), na Escola como “repartição burocrática” os atores escolares, nomeadamente os gestores, que são docentes, “concordam em perseguir estes objetivos em troca de vários tipos de recompensa (especialmente salário e o prestígio)” (...) “Os indivíduos realizam as suas tarefas na base de critérios definidos, entre os quais a competência, a antiguidade e o mérito. A ação organizacional decorre harmoniosamente e dentro dos parâmetros estabelecidos pelas regras e normas” (p. 65).

O trabalho dos docentes gestores de cargos intermédios, como sejam Diretores de Turma e Coordenadores, além da componente letiva, está fortemente condicionado por tarefas meramente burocráticas, como elaborar, ler relatórios, preencher documentos de controlo de dados, preparar propostas para base de trabalho, interpretar e transmitir decisões do Conselho Pedagógico e do Diretor.

No que diz respeito ao Diretor esta função está altamente burocratizada, sendo este o responsável de toda a implementação do processo de gestão e pela prestação de contas à Administração Central. Entre outras tarefas, a burocracia está patente na organização de reuniões, no contrato de docentes a nível da Escola, nos processos de gestão financeira - controlado por plataformas informáticas da Administração Central, na distribuição do serviço letivo, dos horários e das turmas, de todos os dados relativos ao funcionamento solicitados, também em plataformas pelos diversos órgãos do Ministério da Educação.

O trabalho desenvolvido ao serviço da Escola Pública, durante mais de duas décadas, permite-nos ter uma noção da realidade escolar, levando-nos a afirmar que esta metáfora está longe de ser suficiente para a compreensão da dinâmica da instituição. Atualmente, a análise das organizações educativas tendem a assentar noutras imagens da realidade organizacional. O modelo educativo da Escola Pública, racional e abrangente, segundo Térren (2000, p. 10) encontra-se em crise profunda, apresentando comportamentos e atitudes que dificultam a prática deste ideal educativo: desmotivação, indiferença e relativismo. O mesmo autor considera (p. 12) que “uma boa educação é uma educação democrática, pois permite que os indivíduos pensem e se comportem de forma autónoma, racional e criativa”.

A vertente política é outra das visões da Escola, também vista e mencionada como metáfora da “arena política”, por Silva (2004, p. 231) em que refere que “na perspetiva política as organizações são concebidas como arenas políticas ou coligações e de grupos de interesse, dotados de autonomia e capacidade de desenvolver estratégias, que procuram fazer prevalecer os seus pontos de vista no sentido de influenciar as decisões e as políticas institucionais”. As organizações educativas são vistas, então, nesta perspetiva política, como *loci* onde se engendram as mais variadas relações de poder.

A Escola como ‘arena política’ é frequentemente uma instância onde o poder de decisão se encontra debilmente centralizado, uma vez que se distribui por grupos de interesses com os mais diversos objetivos e metas. Os atores escolares desenvolvem atividades como planificação, coordenação, orientação e execução que influenciam de modos diferentes a organização.

Especificamente nas Escolas, as tomadas de decisão resultam do confronto entre vários grupos, procurando controlar as margens de autonomia permitidas pela burocracia imposta pelos normativos legais. Lima (1998), enfatiza o facto de as estruturas formais-legais, nas Escolas, não serem as únicas que imperam, mesmo quando limitadas aos textos jurídicos, citando “e torna-se, sobretudo, clara a dimensão política e estratégica da ação organizada, os choques entre racionalidades distintamente ancoradas, as tensões e os conflitos de interesses, não apenas entre atores centrais e atores periféricos, mas também no interior destas categorias” (p. 592).

A metáfora da Escola como ‘arena política’ permite-nos entender esta organização numa perspetiva de dominação no processo de gestão. Silva (2004, p. 234) propõe uma relação biunívoca

entre a vertente burocrática e política da organização da universidade, que nós consideramos aplicável à Escola, pois encontramos um ponto em que estas duas vertentes da organização se tocam. Ora se nas Escolas existe uma hierarquia de atores escolares que dominam e são dominados, de acordo com a posição que ocupam no organograma, no entanto, a exploração das zonas de incerteza dos normativos, a “autonomia clandestina” dos atores, permite-lhes influenciar as decisões e o poder exercido pelos mesmo (Silva, 2010).

Seguindo a perspetiva de Silva (2004, p. 234): “Ambos são sistemas de dominação que usam o poder como base da influência que exercem sobre os indivíduos, enquanto atores que, por força de redução das suas “zonas de incerteza”, ficam sujeitos a uma regulação da conduta que se pretende que esteja em conformidade com os padrões definidos”.

Na Escola burocratizada e subordinada aos normativos da Administração Central, exploram-se as margens de autonomia, os atores escolares organizam-se em grupos, motivados por interesses comuns, lealdade e até solidariedade. Destes grupos são emanadas decisões resultantes da discussão e do conflito, especialmente a nível do Conselho Pedagógico, que são posteriormente regulamentadas para aplicação, passando a estar integradas no domínio burocrático.

A implementação do novo modelo de gestão nas Escolas encontra uma organização fortemente burocratizada, no entanto, o debate, o conflito, os grupos de interesse estarão envolvidos em processos de negociação. A tomada de decisão é o resultado dos debates entre os indivíduos e/ou grupos constituintes da organização na defesa dos seus interesses (Silva, 2010).

Consideramos que as racionalidades políticas florescem nas organizações Escolares em análise. As diferentes pessoas e grupos com objetivos, valores, crenças, perceções e interesses também eles diferenciados envolvem-se em relações de negociação, mais ou menos consensuais, mais ou menos conflituosa. A Escola, nesta perspetiva, “não se apresenta como estável nem está concebida para satisfazer critérios de eficácia organizacional, refletindo antes, em cada momento, os interesses dominantes” refere Silva (2004, p. 232), o que nos permite compreender a Escola como uma organização onde o “conflito é endémico” e o seu líder consegue prestígio “na defesa de interesses particulares e não por se concentrar na totalidade do sistema”.

A terceira visão da Escola que pretendemos aprofundar é a ‘agência cultural’. Assim, neste contexto pode a Escola ser entendida como uma organização em que decorrem realizações que refletem o modo de viver, de pensar, de fazer e de sentir dos seres humanos.

De acordo com Caixeiro (2011), a ‘agência cultural’ é, então, uma instância onde a produção cultural se dá por meio da troca de experiências, da expressão e da reflexão sobre a vida social e do debate sobre o quotidiano, sobre a educação, sobre as questões urbanas e, principalmente, sobre os direitos do cidadão.

Uma agência de cultura é uma área que reúne cultura de diversas formas, como exposições, bibliotecas, cinematecas, etc. É um local aberto à população em geral e tem como objetivo reunir pessoas interessadas em cultura, manter um constante incentivo à criação e descoberta de arte e do conhecimento, difundir a cultura entre a população, informando sobre suas mais diversas formas, desde a origem (história) até suas mais novas manifestações (Caixeiro, 2011).

As informações fornecidas por uma agência cultural não devem ser aceites passivamente, devem ser discutidas e o seu público deve ser alternativo, não deve existir um público preferencial, pelo que a Escola deve estar aberta a todas as vivências dos seus atores, quer os internos quer os externos. A construção de uma agência de cultura é uma decisão política que deve partir de um desejo comum de todos os agentes envolvidos, e refletirá o meio em que está inserida, a própria cultura, os valores, os rituais e as tradições da instituição (Caixeiro, 2011).

Na Escola, os vários agentes educativos refletem sobre as suas atividades e atitudes, partilham um quadro de valores, em que cada pessoa, com a sua própria identidade em interação com os outros, constrói a sua visão e as suas realidades onde reafirmam os seus valores morais, éticos e profissionais, crenças, rituais, mitos e culturas. A Escola é, portanto, um universo de significados, uma diversidade de interações, culturas, modos de ver, micro poderes formais e informais, interesses, convergências e divergências.

Esta imagem enquadra-se na abordagem comportamental da administração, mais propriamente, nas teorias do desenvolvimento organizacional, caracterizando-se como sendo uma Escola diferente das outras, com uma especificidade própria que se traduz em diversas manifestações simbólicas.

Para Hargreaves (1998), a interação entre os docentes é realizada “em situações nas quais os professores trabalham, não em isolamento, nem com a maior parte dos colegas (enquanto escola como um todo), mas antes em subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar, tais como os Departamentos Curriculares das escolas secundárias” (p. 240).

Na opinião de Santos Guerra (2002), ao contrário de posições funcionalistas, que consideram a escola como mero veículo transmissor da cultura exterior da sociedade em que se insere, é necessária e crucial uma perspectiva que contemple cada instituição escolar como um grupo social e detentora de uma cultura própria, que se consolidou ao longo do tempo de forma dinâmica. A cultura, de facto, não é algo que se impõe na pirâmide da organização, mas sim algo que se constrói e se desenvolve durante o percurso da interação social.

A cultura de escola remete, assim, para a existência, em cada escola, de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a cultura escolar (enquanto expressão dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores) e que, por isso, demonstram que não se trata de um recetáculo passivo de instruções exteriores, mas um elemento ativo na sua reinterpretação e operacionalização (Barroso, 2005).

A Escola como ‘agência cultural’, na sua forma mais pura, seria um modelo de escola pedagogicamente mais rico que o da escola em vigor, tendo em conta que atualmente a Escola apresenta uma dimensão curricular estrita, constituída pelas disciplinas, programas e respetivo sistema de avaliação, com uma reduzida margem de autonomia. Esta dimensão reduz a educação a um processo puramente intelectualista.

A ‘agência cultural’ pretende, diferentemente ser pluridimensional, promovendo todas as dimensões constituintes da personalidade humana: a físico-motora, a intelectual, a afetiva, a estética e a ética. A Escola, nesta perspectiva dá ênfase às atividades extracurriculares, escolhidas livremente pelos alunos e organizadas em clubes escolares ou situações educativas equivalentes. É por isso que, como refere Nóvoa (1995), a modernização do sistema educativo deve passar pela sua descentralização e por um investimento nas escolas como lugares de formação, que têm de adquirir mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado.

Esta visão de Escola, tendo em consideração o nosso país, colide com obstáculos, por vezes quase intransponíveis, tais como, o quadro normativo e a hierarquização do sistema educativo que obriga também, a que a aceitação de qualquer projeto de intervenção se torne algo de difícil, apenas porque traz consigo a barreira de hábitos de trabalho enraizados.

1.3. A Escola reflexiva

Atualmente a Escola tem necessidade de se assumir como uma organização reflexiva, na qual há espaço e tempo para a prática da supervisão, devendo esta ser promovida pelo coordenador de departamento curricular que tem, como principal objetivo, a promoção do desenvolvimento qualitativo da escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através da reflexão e da colaboração.

O processo de construção do professor reflexivo reveste-se de uma dinâmica construtivista, situado nos contextos onde decorre a ação e, por isso, é interativo e multidimensional, considerando-se essencial para a melhoria da qualidade das práticas educativas.

De acordo com Alarcão (2003), o reconhecimento da importância da reflexão na e sobre a ação implica que a formação de professores valorize a “construção situada do conhecimento profissional” (p. 35). O paradigma do professor como prático reflexivo revela uma nova epistemologia da prática, estabelecendo de forma clara que não basta a mera utilização da reflexão para transformar um professor num profissional reflexivo. Como defende Dewey (1989, p. 21) a importância do pensamento reflexivo nas práticas letivas dos professores, definindo-a como “a melhor maneira de pensar”, ou seja, estudar mentalmente, dar “voltas à cabeça” um tema, atribuindo-lhe consideração “séria e consecutiva”. Deste modo, o pensamento reflexivo não é um exercício espontâneo, mas sim um exercício deliberado e consciente.

Esta conceção de professor remete-nos também para o conceito de Escola reflexiva (Alarcão, 2002; 2003). Nesse sentido, entendemos que a Escola dos dias de hoje deve ser uma “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 heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 133).

Uma Escola reflexiva implica ser uma Escola autónoma e responsável, ser uma Escola inteligente, com capacidade e flexibilidade para se adaptar aos diferentes contextos (Alarcão, 2003). Implica que os professores não trabalhem sozinhos mas cooperativamente, integrados em equipas, onde a investigação e o ensino eficaz cada vez mais sejam uma realidade. Trata-se de uma Escola inclusiva, multicultural, uma Escola para todos (Oliveira-Formosinho, 2002b).

De acordo com Nóvoa (1991), esta perspetiva de Escola desencadeia contornos de uma nova profissionalidade docente e concede “(...) aos professores o papel de protagonistas do processo educativo na tripla dimensão pedagógica, científica e institucional” (p. 27).

Na perspetiva de Oliveira-Formosinho (2002a), a profissionalidade docente baseia-se na formação científica e cultural e na construção dum sólido domínio do saber pedagógico, deste modo caberá às instituições de formação a responsabilidade de serem exigentes na qualidade dessa profissionalização, reconhecendo que os adultos são aprendizes ao longo de todo o seu ciclo de vida, promovendo o seu desenvolvimento pessoal e profissional, tornando-os especialistas na área do saber mas simultaneamente agentes de desenvolvimento humano.

Se o papel do educador é ensinar, mas ensinar a pensar certo (Freire, 1997), poderíamos dizer que uma das funções do supervisor (na formação de professores) é justamente a de ensinar a pesquisar pois não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1997, p. 42). No entanto, de acordo com Oliveira-Formosinho (2005), através de processos de homologia formativa podemos afirmar que os futuros professores poderão mais tarde desenvolver atitudes de pesquisa junto das crianças, significando que é de grande importância os formandos poderem experienciar momentos de reflexão e partilha de saberes. Esta perspetiva de Formosinho (2001), conduz-nos ao construtivismo, enquanto teoria do conhecimento que acentua a construção ativa do conhecimento, a valorização do processo, a importância das experiências e das atividades pedagógicas. Para esta autora todos são aprendizes ativos, quer se trate de uma criança no pré-Escolar; uma educadora que exerce a sua atividade; a aluna estagiária que realiza a sua prática ou o supervisor institucional.

Desta forma, as implicações pedagógicas do construtivismo na educação de infância traduzem-se assim, na força criadora do aprender (Freire, 1997), desencadeando comparações, interrogações, dúvidas rebeldes e constatações que superarão os efeitos negativos de uma falsa aprendizagem. Através do modo participativo na aprendizagem e das interações sociais irão desenvolver-se as capacidades reflexivas nas crianças e adultos.

Entendemos assim que, se a qualidade do desempenho de um educador depende em grande parte do exercício da atividade reflexiva sobre a sua *praxis*, então, ser profissional reflexivo é uma exigência inerente à atividade de qualquer formador.

1.3.1. A importância atual da prática reflexiva na Escola

Valorizar a importância da prática reflexiva na Escola significa, entre outras coisas, assumir que o ensino deve ser reconhecido como profissão e não apenas como simples ocupação. Tal como ser médico ou engenheiro, ser professor pressupõe uma formação séria, complexa e difícil, mas também muito valiosa (Macedo, 2002).

Para este autor, ensinar é mais do que uma extensão do trabalho de casa ou do trabalho doméstico ou da mera repetição de um manual ou do texto didático escrito por um especialista. Agora, a Escola assume o carácter de obrigatoriedade, cumprindo o direito de nela as crianças poderem aprender o que é significativo para as suas vidas. Para realizar bem essa tarefa, temos que nos profissionalizar. A prática reflexiva é um dos recursos para isso.

Uma Escola para todos supõe a disponibilidade para a prática de uma pedagogia diferenciada e de uma avaliação formativa, porque leva em conta a diversidade e a singularidade de todas as crianças que agora a frequentam e nela esperam aprender coisas significativas para sua vida e porque observa,

regula, seleciona, valoriza o que melhor pode estar ao serviço dessas aprendizagens (Alarcão, 2001; Macedo, 2002).

De acordo com Peres & al (2013) o profissional prático reflexivo consegue ultrapassar a rotina das suas ações refletindo sobre as mesmas antes, durante e após as realizar. Quando se depara com situações de incertezas contextualizadas e únicas, esse profissional recorre à investigação como forma de decidir e intervir.

Segundo Alarcão & Tavares (2003), a escola reflexiva não é telecomandada do exterior é autogerida, tem o seu projeto próprio, construído com a colaboração dos seus membros, sabe para onde quer ir e avalia-se permanentemente na sua caminhada. Esta escola insere-se numa comunidade e com esta interage, acredita nos seus professores, fomentando a sua capacidade para pensar e agir, envolve os alunos na construção de uma escola cada vez melhor. Uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem e é um local onde se produz conhecimento sobre educação.

Em suma e de acordo com Macedo (2002), “a vida na Escola, nos termos em que ela se configura hoje, supõe saber enfrentar e resolver situações-problema cada vez mais complexas e para as quais as respostas tradicionais são cada vez mais insuficientes, obsoletas ou inaplicáveis. Para isso, temos que nos tornar profissionais e superar a crítica vazia e externa, a queixa, a culpa, a ingenuidade e o amadorismo” (p. 15).

Após as considerações realizadas sobre a escola reflexiva e a sua importância é tempo de abordarmos as suas implicações ao nível da supervisão no próximo ponto.

1.4. Supervisão

Neste ponto pretendemos tecer algumas considerações sobre a evolução do conceito de Supervisão e a forma como este tem sido abordado ao longo destes anos e estabelecer a sua relação com várias perspetivas de formação de professores, dado que, a formação de um professor não termina no momento da sua profissionalização mas deverá prosseguir através da formação contínua e alguns modelos e estratégias da supervisão (Alarcão & Tavares, 2003).

Aliada à supervisão destaca-se a figura do supervisor, com um papel importante. Abordaremos também as interfaces do supervisor como institucional e cooperante e as suas funções.

1.4.1. Do conceito de Supervisão

O termo supervisão surge pela primeira vez em Portugal, em 1974, na edição da revista “O Professor” (Jesus, Sá-Coreia & Abrantes, 2006). No entanto este conceito começou a ser mais utilizado no contexto português nos finais da década de oitenta com Alarcão & Tavares (1987), com a obra “A Supervisão da Prática Pedagógica – uma perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem” (Jesus, Sá-Coreia & Abrantes, 2006).

Alguns autores salientam a dimensão fiscalizadora, avaliadora e hierarquizada destes processos, enquanto outros acentuam características orientadoras numa relação pedagógica centrada no desenvolvimento profissional do professor (Alarcão, 2001, p. 15).

Paixão (2005) refere que o conceito de supervisão advém da evolução da formação de professores e de profissionais, na medida em que, em 1987 Alarcão & Tavares (1987) definiam a Supervisão 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 pessoal” (Paixão, 2005).

De acordo com Alarcão & Tavares (2003, p. 4) “o termo supervisão começava a ser usado entre nós como alternativa à designação de orientação da prática pedagógica”. Neste sentido, estes autores referem ainda que se passou a falar de supervisão da prática pedagógica como um processo de colaboração, em que se previa a entajuda nos professores, no sentido de melhorarem o seu próprio ensino. Paixão (2005) refere que não se coloca de parte a importância da Formação (pedagógica) de professores em contexto de sala de aula, mas reforça a perspetiva dessa formação na própria escola em desenvolvimento.

Alarcão & Tavares (2003, p. 144) referem que “a conceção da escola na atual conjuntura implica que se pense a supervisão e a melhoria da qualidade das aprendizagens que lhe está inerente por referência não só à sala de aula, mas a toda a Escola e não só aos professores isoladamente, mas aos professores na dinâmica das suas interações, inseridos numa Escola que se quer dialogante, aprendente e qualificante”.

Além disso, existe ainda a função da Escola que não se pode omitir destes processos. Glickman (1995, in Oliveira-Formosinho, 2002b, p. 23) define a supervisão como: “função da escola que promove o ensino através da assistência direta a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-ação”. Neste sentido Alarcão & Tavares (2003), apresentam-nos a supervisão como uma nova estratégia de ação pedagógica que além de permitir desenvolver competências inerentes aos contextos educativos também constitui um alicerce fundamental no desenvolvimento de espírito reflexivo de todos os agentes educativos. Esta definição é apoiada por outros autores, defensores de que o desenvolvimento de uma organização escolar, preocupada com a introdução de melhorias na prática da sala de aulas, não pode demitir-se do exercício da supervisão, quer seja assumido por um supervisor, pelo coordenador ou diretor da escola ou por um par (e. g. Paixão, 2005; Vieira, 2006; Monteiro, 2009 e Parente, 2009).

Recentemente surgiu a noção de que a atuação educativa do profissional do ensino será tanto mais eficaz e eficiente quanto maior for o desenvolvimento quer a nível profissional quer pessoal do professor. Esta ideia tem contribuído para o entendimento da supervisão como um processo em que o trabalho realizado dentro da Escola é encarado como um sistema onde todos os intervenientes no processo educativo cooperam e estão em sintonia, de modo a apoiar o desenvolvimento do professor em todas as suas vertentes. Como refere Trindade (2007) “a supervisão é um fator importante de inovação e, conseqüentemente, de mudança. [...] que inova no contexto escolar, produzindo pequenas mudanças que, sendo praticamente invisíveis num curto período de tempo, por exemplo, um ano letivo – acabam por ser visíveis em períodos mais alongados”. (pp. 33-34).

Por sua vez, Alarcão & Canha (2013, p. 16), apresentam-nos a supervisão e a colaboração como uma relação para o desenvolvimento, (re)afirmando o “interesse atual pela ação supervisiva e a necessidade de se lhe atribuir contornos identitários” (Idem, p. 11). Tal como já havia acontecido em Alarcão & Tavares, (1987, 2003), Maria do Céu Roldão refere no prefácio de “Supervisão e Colaboração, uma relação para o desenvolvimento” que esta constitui um sinal claro de sucesso dos objetivos deste excelente livro: fazer pensar, pois “(...) a supervisão reconfigura-se, trabalhada como dispositivo de desenvolvimento profissional e associado a lógicas de colaboração (...)” (Alarcão & Canha, 2013, pp. 8-9), patentes na conceptualização de supervisão destes autores, na figura 1.

A supervisão da escola como instituição, como organização, como comunidade, segundo Alarcão (2009), na reconceptualização por esta investigadora efetuada de supervisão, de uma Escola como “organização qualificante, que também ela, aprende e se desenvolve” (Alarcão, 2002, p. 218) não pode também ser ignorada: “Numa tentativa de síntese, no meu gosto por apanhar as ideias principais, eu poderia dizer que, quando olhamos para o desenvolvimento do percurso da supervisão, notamos um alargamento da área da sua influência, notamos uma maior associação da supervisão ao desenvolvimento profissional. Ao falar em desenvolvimento profissional, estou a pensar não só nos candidatos a professores, mas sobretudo, no desenvolvimento profissional dos que já são profissionais e se encontram em ambiente de formação contínua em contexto de trabalho; estou a considerar uma orientação mais colaborativa e menos hierárquica” (Alarcão, 2009).

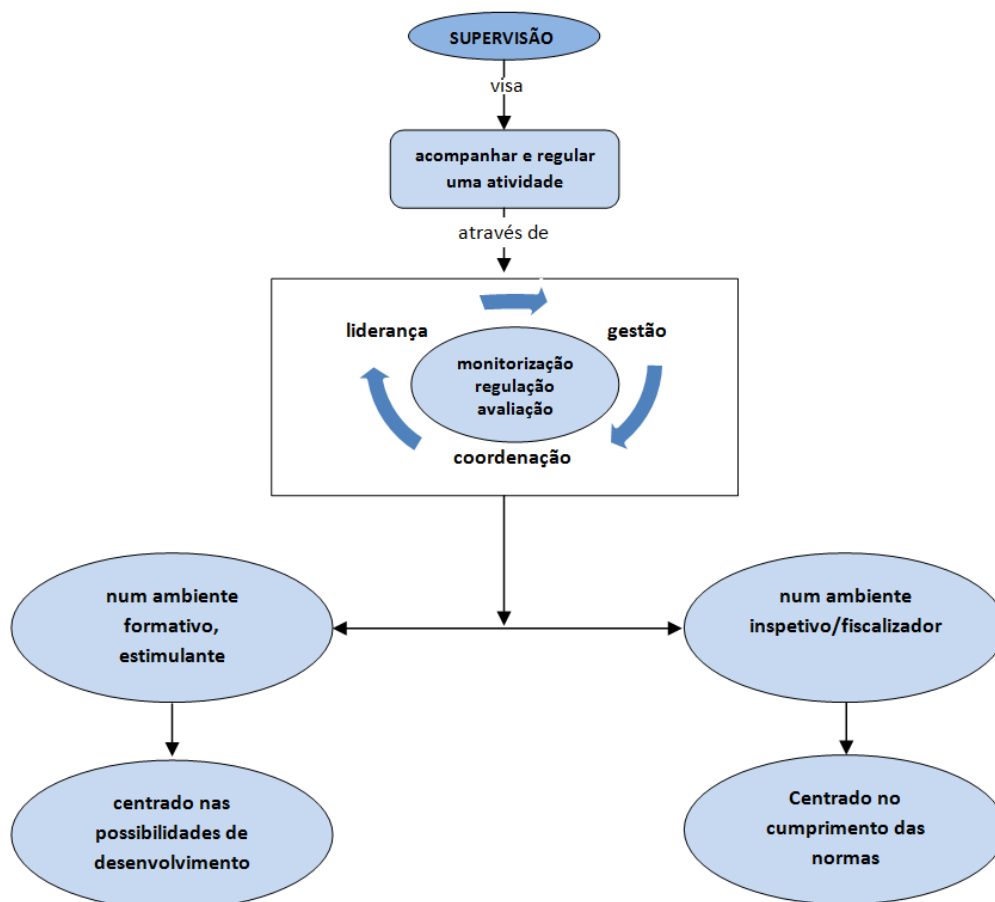


Figura 1 – Conceptualização de supervisão, segundo Alarcão & Canha (2013, p. 20)

Pelo exposto, consideramos que a supervisão tem, portanto, uma função central na escola, devendo entrar num contexto de formação ao longo da vida, de modo a desenvolver atitudes autónomas, participativas e colaborativas, com base na reflexão, o que poderá originar uma melhoria do desempenho profissional. Esta melhoria exige uma atitude de coresponsabilização entre todos os atores educativos para que a aprendizagem dos alunos se realize através de um ensino de qualidade.

1.4.2. Modelos de Supervisão

Sergiovanni e Starratt (1993, in Tracy, 2002) recorrem às metáforas das janelas e dos muros, para se referirem aos benefícios e perigos que advêm dos modelos de supervisão, sublinhando que “os modelos no ensino e na supervisão, são muito semelhantes a janelas e muros. Como janelas, ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas dando-nos as bases necessárias para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes mesmos modelos servem para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras conceções da realidade, de outras perceções e de outras alternativas” (p. 26).

Segundo Neves (2007), um modelo por si só não é bom ou mau, a forma como o utilizamos é que faz com que ele se expanda (abra janelas) ou restrinja (crie muros). No início da atividade profissional um modelo pode vir a dar resposta às nossas necessidades e interesses. Mais tarde poderemos descobrir outros modelos que apresentem pressupostos que respondam melhor às necessidades pessoais e organizacionais.

Tracy (in Oliveira-Formosinho, 2002) apresenta nos seus trabalhos as variáveis que clarificam as bases e as classificações desses Modelos. Assim, para ser considerado Modelo, deverá ter algumas premissas que o identifiquem, tais como, (1) os objetivos, (2) a teoria e os conceitos que o sustenta, e (3) as normas/planificação dessa implementação.

São variados os modelos de supervisão que se encontram na literatura. Alarcão & Tavares (2003) apresentam nove cenários de supervisão que têm implícitas diferentes concepções de supervisão.

Estes cenários sistematizam diferentes perspectivas da práxis da supervisão, mas não correspondem a concepções estanques e compartimentadas, apresentam sim, facetas comuns que coexistem com frequência:

a) O cenário da imitação artesanal

Este cenário assenta na ideia da imitação de bons modelos. Na convicção do potencial da demonstração, o mestre transmite o saber ao futuro professor, que dele se apropria como seu. Segundo Alarcão & Tavares (2003, p. 17): “Era a passagem do saber-fazer de geração em geração como forma de perpetuar a cultura”. Neste modelo, não havia lugar para a inovação e o formando construía o seu saber unicamente a partir do que via o formador fazer, desempenhando um papel passivo na relação supervisiva.

Tendo como referência este modelo, os supervisores assumiam-se, pela sua preparação teórica, como especialistas pedagógicos e orientadores dos saberes, levando os professores em formação a imitá-los o mais fielmente possível, provocando assim um enorme distanciamento entre ambos.

b) O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada

Como o próprio nome indica, a tónica é dada na capacidade de descoberta, de imaginação e de autocrítica que servirão para analisar os resultados de diferentes situações experimentais de modelos teóricos de intervenção letiva; o formando deverá conhecer esses modelos teóricos, observar diferentes professores em atuação e experimentá-los ele próprio, sendo este processo progressivo partindo da componente teórico, passando à prática até chegar à responsabilidade total do ensino praticado; procura-se saber quando, como e porquê se produzem as aprendizagens dos alunos.

De acordo com Dewey (1974, p. 220, in Alarcão & Tavares, 2003, p. 20), o objetivo último da formação dos professores era fazer do professor “*a thoughtful and alert student of education*”, capaz de observar, intuir e refletir, pelo que a prática pedagógica deveria seguir-se à teoria e ser apresentada de forma gradual, começando pela simples observação e integrando atividades mais complexas como a participação em algumas tarefas de ensino e a organização de algumas unidades até chegar à responsabilidade total pelo ensino praticado.

c) O cenário behaviorista

O cenário behaviorista centra-se em questões relacionadas com as competências que o futuro professor deve adquirir para enfrentar a profissão, levando-o a tomar consciência de que não pode dominar tudo ao mesmo tempo.

Foi neste contexto que, nos anos 60 do século passado, surgiu o microensino, uma técnica que fazia uso de gravações em vídeo, visando a simplificação da complexidade do ato de ensino. Assim, sem se substituir o estágio pedagógico, supervisor, formando e colegas analisavam uma situação concreta, que lhes permitia treinar uma determinada competência.

Alarcão & Tavares (2003, p. 23) apresentam algumas críticas a este modelo, afirmando que se caracteriza por uma descontextualização do ensino e que “o conteúdo a ensinar aparece em segundo lugar como se o modo como se ensina fosse mais importante do que o conteúdo que se ensina”.

d) O cenário clínico

Este cenário diz respeito ao modelo de supervisão clínica desenvolvido, no final dos anos 50 do século passado, por Cogan, Goldhammer e Anderson (in Alarcão & Tavares, 2003, p. 24). Estes três investigadores sublinharam a insuficiência da observação e da discussão enquanto estratégias de formação, pelo que adotaram um modelo que capacitasse o professor de ação.

Neste cenário, destacamos a associação com a prática dos estudantes de saúde, onde “o supervisor adota uma atitude de atenção e apoio às necessidades do formando” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 25). A partir da análise das características do modelo, Alarcão & Tavares (2003) consideram-no mais adequado à formação contínua do que à formação inicial.

Em resumo este cenário tem como principal objetivo melhorar a prática de ensino dos professores utilizando preferencialmente o trabalho em sala de aula; o professor formando aparece aqui como agente dinâmico da formação sendo o papel do supervisor ao nível da colaboração na ajuda à análise e reflexão sobre o trabalho realizado; centrando-se na observação e análise de ações reais de ensino, necessita de uma colaboração ativa entre os intervenientes diretos no processo, o supervisor, o formando e os seus colegas de estágio.

Neste cenário, a metodologia processa-se por ciclos ou fases, nas quais supervisores e supervisados tentam resolver conjuntamente os problemas inerentes à formação. Alarcão & Moreira, (1997), Alarcão & Tavares (2003) e Marchão (2011) referiram cinco fases.

As cinco fases são as seguintes:

- i. encontro de pré-observação, que visa fundamentalmente identificar o problema em estudo e planificar a estratégia de observação; a planificação assume-se como um processo de responsabilidade conjunta, bem como o foco de observação, a realizar na aula propriamente dita;
- ii. observação, que corresponde ao momento em que o supervisor recolhe dados sobre os aspetos identificados anteriormente; esta recolha pode ser feita de diversas formas, mais ou menos estruturadas, como, por exemplo, através de grelhas de observação e gravações em áudio;
- iii. análise e estratégia, correspondendo à fase em que o supervisor e o professor, em separado, estudam a informação recolhida, procurando compreender quais as estratégias que tiveram um maior impacto e que são passíveis de uma intervenção posterior; a análise incide unicamente sobre os aspetos previamente acordados; a estratégia refere-se à reflexão que o supervisor faz sobre a informação recolhida, de modo a torná-la perceptível pelo professor no encontro que se segue;
- iv. encontro de pós-observação, no decurso do qual o supervisor deve dar um feedback positivo ao professor acerca da sua atuação, o que implica não focar excessivamente os aspetos negativos, de modo a não lhe retirar a autoconfiança, contribuindo antes para a aumentar; o objetivo é desenvolver no professor capacidades de autoanálise, sendo ajudado pelo supervisor, a fim de que aquele se possa ir tornando progressivamente mais autónomo, não só na planificação, mas também na sua atuação;
- v. análise do ciclo de supervisão, que corresponde ao momento de avaliação do esquema supervisivo, feita pelo supervisor e/ou pelo professor; reflete-se sobre a ação desenvolvida, com o objetivo de melhorar o trabalho futuro do professor e dar feedback para ciclos seguintes; esta análise pode ser feita de modo formal ou informal, acontecer no final de cada ciclo de formação ou no final da formação (Alarcão & Tavares, 2003).

É importante salientar a existência de três elementos básicos no ciclo da supervisão clínica: planificar, interagir, avaliar. A supervisão é, no fundo, uma forma de ensinar.

Segundo Alarcão & Tavares (2003, p. 28): “o papel do supervisor consiste em ajudá-lo [ao professor em formação] a analisar os dados, a atribuir-lhes o significado e a tomar decisões relativamente à ação a seguir.”

e) O cenário psicopedagógico

Edgar Stones é a referência principal do *cenário psicopedagógico*, onde perspetiva a supervisão como um processo de ensinar a ensinar. Deste modo, segundo Stones (in Alarcão & Tavares, 2003, p. 29): “O objetivo final do processo de ensino/aprendizagem reside no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes que permitam uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente”.

Neste cenário há uma relação dinâmica entre a relação de ensino e aprendizagem que se dá entre o professor e os seus alunos e o tipo de relação de ensino e aprendizagem que se dá entre o supervisor e o estagiário, sendo que, em qualquer dos casos, se trata de ensinar conceitos; o supervisor pretende, com o seu ensino, ajudar o professor em formação a desenvolver capacidades e competências, ensiná-lo a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver os problemas que a atuação docente lhe apresenta, permitindo-lhe fazer o mesmo com os seus alunos; o objetivo da supervisão é ensinar a ensinar. Em síntese, o cenário psicopedagógico procura levar o futuro professor a ser capaz de resolver problemas antecipadamente, de uma forma autónoma, coerente e pragmática.

f) O cenário pessoalista

A partir da influência de correntes como a filosofia existencial, a antropologia cultural, a psicologia cognitiva e a psicologia do desenvolvimento, entre outras, surge o *cenário pessoalista*, segundo o qual o desenvolvimento da pessoa do professor assume uma importância significativa no processo de formação, pelo que é necessário ter em conta as suas perceções, sentimentos e objetivos.

Na perspetiva dos autores que nos têm servido de referência, este cenário é defendido por vários investigadores, entre os quais Glassberg, Sprinthall e Thies-Sprinthall, que dão relevo ao “desenvolvimento da pessoa do professor em formação” (in Alarcão & Tavares, 2003, p. 33).

g) O cenário reflexivo

Este cenário está intimamente relacionado com Donald Schön (1983, 1987), (Alarcão, 1996) que sustentou uma abordagem reflexiva na formação, combinando “ação, experimentação e reflexão sobre a ação” (in Alarcão & Tavares, 2003, p. 35).

Compete aos supervisores orientar este processo, estimulando os formandos na procura de soluções face a problemas reais, através de estratégias pessoais. A abordagem reflexiva na formação dos professores está hoje muito em foco, no que concerne à natureza do saber profissional e ao modo como a ele se acede. Baseia-se na importância da reflexão na e sobre ação para a construção do saber (Prates, Aranha & Loureiro, 2010). A abordagem reflexiva, de natureza construtivista, permite ao profissional agir no indeterminado e assenta num conhecimento que se tornou tácito, inerente e simultâneo às suas ações “um *know-how*” inteligente e socialmente relevante, fruto da interligação de um conjunto de saberes e competências” (Alarcão, 2001, p. 26).

O processo formativo inerente a essa abordagem combina ação e reflexão sobre a ação, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção ativa do conhecimento na ação, sistematizado pela reflexão.

Nesta perspetiva, o supervisor deve ser alguém experiente que detenha a competência para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, ou seja, segundo Schön, o supervisor deverá encorajar “a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação” (in Alarcão & Tavares, 2003, p. 35).

h) O cenário ecológico

Este cenário inspira-se no modelo de desenvolvimento humano da autoria de Bronfenbrenner (1979), divulgado entre nós através de Portugal (1992). Como o próprio nome indica, nele se enfatizam os contextos e as experiências vividas como condicionadores dos diferentes modos de atuação dos profissionais. Corresponde, nesse sentido, à dimensão social, e, particularmente, à “dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interação que se cria entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio que a envolve, também ele em permanente transformação” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35).

Neste sentido, a supervisão assume um papel importante, proporcionando experiências diversificadas que se interligarão com o desenvolvimento humano dos formandos. Segundo Alarcão & Tavares (2003, p. 39): “Aprende-se a interagir com o meio para o respeitar ou nele intervir”.

O ambiente ecológico assume uma importância fundamental, na medida em que influencia, não só o sujeito, mas também os outros sujeitos com quem este se relaciona, interferindo, assim, nas relações interpessoais que se estabelecem. Além disso, dado que os contextos não são estanques, estes também se influenciam mutuamente, originando mutações constantes (Portugal, 1992).

Sá-Chaves (2007, pp. 134-137) refere-se a quatro níveis contextuais, apresentados por Bronfenbrenner:

- i. o microsistema, que corresponde ao contexto mais próximo da criança, no qual ela passa mais tempo, realiza atividades, desempenha papéis e estabelece relações interpessoais diretas; é o caso do meio familiar ou escolar;
- ii. o meso-sistema, que corresponde ao conjunto dos microsistemas que se influenciam mutuamente; é o caso da relação inextricável escola-família;
- iii. o exo-sistema, que corresponde aos ambientes que, embora mais afastados da criança, vão afetá-la indiretamente; aqui podemos referir, como exemplo, as divergências dos pais com a entidade patronal;
- iv. o macrosistema, que corresponde aos valores, concepções, convicções, conhecimentos e características culturais”.

Com vista a um melhor entendimento da influência que estes contextos, enquanto fatores de desenvolvimento humano, exercem no processo superviso, reproduzimos uma figura apresentada por Sá-Chaves (2007, p. 140) e Portugal (1992; p. 40).

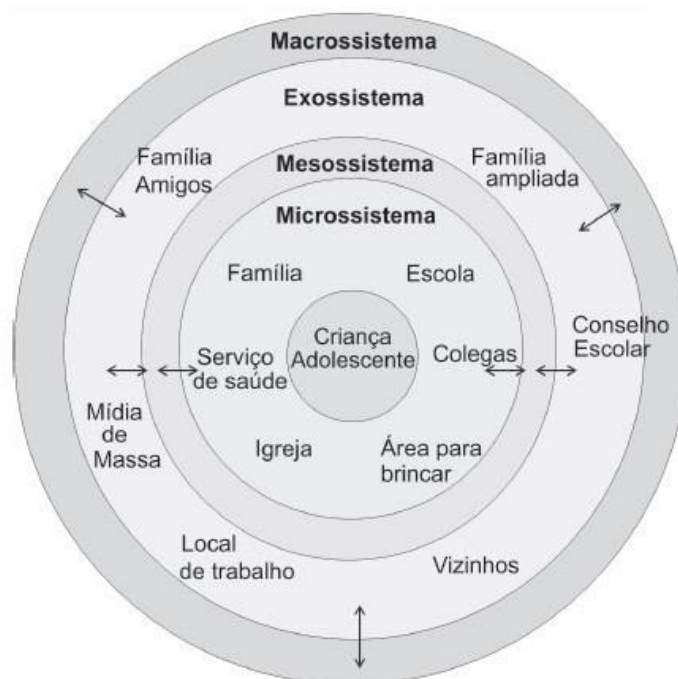


Figura 2 – Ambiente ecológico da formação supervisionada.

Trata-se de uma visualização esquemática, que pretende revelar o modo como os sistemas contêm ou estão contidos uns nos outros, assim como a sua articulação e influência direta ou indireta sobre o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Deste modo, torna-se absolutamente necessário, na supervisão de professores, “compreender as relações que se estabelecem entre os processos de interação que ocorrem nos microsistemas, sobretudo no microsistema designado como local de trabalho, e as relações com as variáveis nele introduzidas por influências ou alterações que têm lugar noutros sistemas”. (Sá-Chaves, 2007, p. 139). No que diz respeito ao meso-sistema, podemos referir as relações entre a família e os colegas.

As relações interpessoais que envolvem normalmente as transições ecológicas são aspetos importantes no contexto formativo de supervisão.

Bronfenbrenner (in Sá-Chaves, 2007, p. 140) afirma verificar-se “uma relação sempre que alguém, num determinado contexto, presta atenção a outra pessoa ou participa nas atividades que ela desempenha, constituindo-se uma díade”. De acordo com estes mesmos autores, as díades devem ser caracterizadas por marcas de reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afetiva e podem ser de três tipos: díade observacional, díade de atividade conjunta e díade primária.

Portugal (1992, pp. 67-68) considera que “a díade observacional ocorre sempre que um sujeito presta atenção à atividade do outro” e que “a díade de atividade conjunta é aquela em que dois sujeitos se percebem como fazendo algo em conjunto”. Quando uma relação persiste na ausência dos sujeitos nela envolvidos estamos perante uma díade primária.

Deste modo, entendemos que se pretende que, à medida que o professor se desenvolve pessoal e profissionalmente, se passe progressivamente de díades observacionais para díades de atividade conjunta e, posteriormente para díades primárias. Esta progressão permitirá que o professor se responsabilize pelo seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

i) O cenário integrador

Por sua vez, nas palavras de Alarcão & Tavares (2003), o *cenário dialógico* encontra as suas bases nos cenários pessoalista e desenvolvimentista e em correntes antropológicas, sociológicas e linguísticas, acentuando a dimensão política.

Estes autores (Alarcão & Tavares, 2003, p. 40) referem que “a sua novidade consiste em atribuir à linguagem e ao diálogo crítico um papel de enorme significado na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores”.

Os cenários referidos não se excluem, estão interligados, já que cada um deles apresenta diferentes perspetivas históricas e culturais sobre a supervisão como processo intrapessoal e interpessoal de formação profissional, que se propõe melhorar a educação nas escolas.

No entender destes autores, todos os cenários contêm elementos válidos e a sua estruturação deve-se apenas a uma questão organizativa.

Os mesmos autores terminam esta reflexão com a apresentação de um outro cenário, criado pelos próprios, que designam por *outro cenário possível*, clarificador do trabalho desenvolvido no âmbito da prática pedagógica, produto da reflexão e de uma procura de respostas para as questões com que se os supervisores e os formandos se deparam.

Nessa linha, definem três ideias essenciais na supervisão de professores, salientando a importância de ambos, professor em formação e supervisor (Alarcão & Tavares, 2003, p. 42):

- i. o professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências;
- ii. ao aprender a ensinar, o professor encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem;
- iii. o supervisor é também uma pessoa, um adulto em desenvolvimento, geralmente com mais experiência; a sua missão consiste em ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Deste modo, acentuam a dissociação entre aprendizagem e desenvolvimento, confirmam o supervisor enquanto responsável pelo processo de crescimento de cada um dos seus formandos, num nível progressivamente mais abstrato e complexo (Alarcão & Tavares, 2003). No cumprimento da sua missão, irá utilizar meios que “devem estar subordinados aos fins e aos contextos e não se apresentarem como um valor em si mesmos” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 42).

Os autores referidos defendem caminhos interligados, que vão do saber ao saber-fazer e do fazer ao saber, por considerarem que parecem ser os que estão mais de acordo com o desenvolvimento cognitivo dos adultos e garantem uma prática consciente e refletida, mas que igualmente asseguram a importância.

1.4.3. Estratégias de supervisão

As tendências atuais, no campo da supervisão, apontam para o professor reflexivo e para a formação centrada na Escola. Com base neste desígnio, consideramos serem necessários processos e formas de apoio a esta concepção de formação.

Da revisão do estado da arte nesta área, são-nos apontadas algumas estratégias que deverão ser aplicadas como suporte ao questionamento sistemático da prática, à construção do conhecimento e ao desenvolvimento do professor reflexivo, capaz de se erigir como professor investigador no seu contexto profissional.

No que se refere às estratégias de supervisão, podemos distinguir dois tipos de orientação: um, de organização vertical, e outro, de organização horizontal.

De acordo com Sá-Chaves (2007, pp. 35-36), a *estratégia de orientação vertical* refere-se à relação que se estabelece entre os elementos que constituem a equipa de formação: formadores e formandos. Neste tipo de estratégia, parte-se do pressuposto de que existem diferenças ao nível do conhecimento e da experiência entre supervisor e supervisionado, o que permite situá-los em níveis distintos de desenvolvimento profissional: o supervisor ocupa o plano superior, competindo-lhe formar, o que implica desempenhar um vasto leque de funções; o supervisionado situa-se num plano inferior, por ser mais jovem e menos experiente e está no processo para ser formado.

Para a mesma autora, a *estratégia de orientação horizontal* parte do pressuposto de que a relação supervisiva também se pode estabelecer entre os formandos (não obstante a suposta equivalência ao nível dos saberes e da experiência), considerando que esta relação entre pares não é, de modo nenhum, um fator negligenciável, ao nível da formação. Pelo contrário, trata-se de um tipo de relação que, pela sua especificidade, pode apresentar uma mais-valia própria, que enriquece e amplia o quadro de hipóteses formativas disponíveis.

O primeiro modelo estratégico de orientação supervisiva normalmente não suscita grandes dúvidas por se enquadrar numa concepção mais tradicional da relação ensino-aprendizagem, que pode ser transposta para o contexto supervisivo. Com o modelo de organização horizontal, tal não acontece.

Sá-Chaves & al. (1999) referem que as dúvidas que, eventualmente, possam surgir em relação a este tipo de relação derivam de uma concepção de formação centrada nos conteúdos da formação, própria de um paradigma que os supõe transmissíveis e que, por isso, também pressupõe que alguém os detenha e os possa disponibilizar para outrem que, também supostamente não os detém e os deve adquirir.

Ainda de acordo com Sá-Chaves (2007, p. 36), a *supervisão horizontal* tem vantagens sobre a *supervisão vertical*, porque permite “aprofundar o conhecimento dos modos como os profissionais aprendem dadas as características que estes apresentam relativamente ao seu nível de desenvolvimento pessoal e profissional, à natureza das concepções que a sua formação anterior e experiência de vida determinaram, bem como àquelas outras que traduzem a especificidade dos contextos socioculturais nos quais essa formação e experiência ocorrem”.

Na nossa perspetiva, a estratégia de supervisão horizontal deve ser privilegiada, porque é estabelecida entre colegas, num paradigma reflexivo, no desenvolvimento de estratégias partindo de situações reais de ação, com uma função formativa e não avaliativa, ao contrário do que acontece frequentemente quando se recorre à estratégia de supervisão vertical.

Para desenvolver uma estratégia interpessoal de supervisão horizontal, Smith (1996), referido por Sá-Chaves (2007) sugere a existência de um *critical friend*. Este conceito está subjacente à estratégia de supervisão horizontal que admite a hipótese de os próprios alunos em formação “desenvolverem um tipo de supervisão amigável e recíproca, no pressuposto de que dois olhares são mais enriquecedores do que um, três mais do que dois, isto é, respeitando os princípios da pluralidade e da diversidade como confluente e também eles, fatores enriquecedores subjacentes à análise e reflexão intrapessoal” (Sá-Chaves 2007, p. 38).

1.4.4. Estilos de supervisão (supervisão entre pares)

Relativamente a esta temática, Alarcão & Tavares (2003) referem-se, entre outros autores, a Blumberg (1979) e Glickman (1985).

Blumberg (1979 in Alarcão & Tavares 2003) critica a conceção de supervisão que levava os supervisores a parecerem distantes e de contacto difícil, estabelecendo com os professores uma relação artificial de tipo ritualista provocadora de tensões e inibições por parte dos supervisionados. Na sua perspetiva, o supervisor ideal deveria ter um perfil aberto, humano e flexível, ser de contacto fácil e dispor de recursos, que poria à disposição dos professores supervisionados. Com estes supervisores, seria fácil trabalhar. É esta a conceção de supervisor que se pretende impor atualmente.

Os autores Alarcão & Tavares (2003) citam igualmente os estudos de Glickman (1985) que identifica os “*skills*” interpessoais que devem emergir numa relação de supervisão pedagógica e que são tidos como fundamentais:

- i. prestar atenção. O supervisor atende ao que o aluno estagiário (professor ou educador) lhe diz e exprime a sua atenção através de manifestações verbais e não-verbais;
- ii. clarificar. O supervisor interroga e faz afirmações que ajudam a clarificar e compreender o pensamento do estagiário;
- iii. encorajar. O supervisor manifesta interesse em que o estagiário continue a falar ou a pensar em voz alta;
- iv. servir de espelho. O supervisor parafraseia ou resume o que o estagiário disse a fim de verificar se entendeu bem;
- v. dar opinião. O supervisor dá a sua opinião e apresenta as suas ideias sobre o assunto que está a ser discutido;
- vi. ajudar a encontrar soluções para os problemas. Depois de o assunto ter sido discutido, o supervisor toma a iniciativa e pede sugestões para possíveis soluções;
- vii. negociar. O supervisor desloca o foco da discussão do estudo das soluções possíveis para as soluções prováveis e ajuda a ponderar os prós e os contra das soluções apresentadas;
- viii. orientar. O supervisor diz ao estagiário o que este deve fazer;
- ix. estabelecer critérios. O supervisor explicita as consequências do cumprimento ou não cumprimento das orientações.

Com base no conjunto de *skills* acima apresentado, é possível identificar formas de fazer supervisão.

Para identificar e caracterizar estilos supervisivos, é importante ter como referencial os três estilos identificados por Glickman (in Alarcão & Tavares, 2003, p. 75):

- i. o estilo não-diretivo, centrado em aspetos como prestar atenção clarificar, encorajar e servir de espelho;
- ii. o estilo colaborativo, implicando servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas e negociar;
- iii. o estilo diretivo, pressupondo orientar, estabelecer critérios e condicionar.

Glickman refere ainda que estas atitudes e comportamentos não são exclusivos de um ou outro estilo de supervisão, chamando a atenção para o facto de que “o supervisor não deve utilizar o mesmo estilo em todos os casos e em todas as situações” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 78).

Convém ainda ter em atenção a personalidade dos professores e o seu nível de desenvolvimento cognitivo e afetivo, o que faz com que não possam ser tratados todos da mesma forma: uns podem necessitar de um tratamento mais diretivo do que outros.

Há também que ter em conta a fase do desenvolvimento profissional em que os professores se encontram, que pode requerer um tratamento mais ou menos diretivo.

Face ao exposto, consideramos que num estilo não diretivo, o supervisor manifesta capacidade de atender ao mundo do professor, de o escutar e de esperar que o professor tome a iniciativa. Sabe

encorajá-lo, ajuda-o a clarificar as suas ideias e os seus sentimentos, e pede-lhe informações complementares quando são necessárias. Num estilo de colaboração, o supervisor verbaliza o que o professor lhe conta, colabora ativamente na resolução de problemas com uma atitude esclarecedora e colaborativa, existindo uma postura de entreaajuda. Estas estratégias de colaboração só são possíveis quando existe uma base de igualdade e de aceitação de ambos os intervenientes. De outro modo, a relação de colaboração não existe e verifica-se a sujeição ao poder do mais forte. Num estilo diretivo, o supervisor coloca a ênfase nas orientações e no estabelecimento de critérios e condiciona as atitudes do professor.

1.4.5. O supervisor institucional e cooperante: as interfaces

Neste ponto abordaremos sucintamente as funções de dois elementos fulcrais no processo formativo dos alunos: o supervisor institucional e o supervisor cooperante.

De acordo com Alarcão (2003), perspetivamos o supervisor como um facilitador de aprendizagens que contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal dos formandos, através da implementação de estratégias supervisivas promotoras da reflexão e espírito crítico nos seus formandos.

As ações do supervisor institucional e do supervisor cooperante devem conjugar-se de forma a “promover e orientar a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente” (Formosinho, 2005, p. 32), exigindo destes dois intervenientes uma “rotura epistemológica” na relação com os saberes, uma vez que estes não têm valor em si mesmos, mas antes naquilo que representam para ação docente. Os saberes disciplinares devem pois ser transformados e mobilizados em saberes profissionais, cabendo ao supervisor institucional e ao supervisor cooperante promover essa transformação (Formosinho, 2005).

O autor referido anteriormente considera que a avaliação formal do desempenho docente em contexto real traduz-se na avaliação do desempenho profissional do estagiário que também é uma tarefa comum ao supervisor institucional e ao cooperante.

Contudo, há especificidades de cada um dos supervisores que os distinguem em alguns papéis. Desta forma, o supervisor cooperante dado que está inserido profissionalmente numa sala, dentro da escola, a sua ação situa-se ao nível da formação em contexto, enquanto ao supervisor institucional, que não está diariamente na escola de acolhimento, apenas a vai visitando, cabe a tarefa de fazer a ponte entre a instituição de formação e os cooperantes (Formosinho, 2005).

Por seu lado o supervisor institucional intervém individualmente junto dos cooperantes e dos seus estagiários, tendo um papel de “mediador educativo” (Formosinho, 2005), mediador entre os seus estagiários, os cooperantes com quem trabalha, e os professores das disciplinas curriculares da instituição de formação.

É também função do supervisor institucional recorrer aos professores das diferentes disciplinas para darem apoio às dificuldades dos alunos e transmitir-lhes informações relativas ao desempenho dos estagiários nas diferentes áreas do saber. Neste sentido, o supervisor institucional tem o papel de coordenar e constituir equipa com os cooperantes que trabalham com ele. A importância dos professores cooperantes na formação prática dos professores é de tal forma determinante que são poucos, senão nenhuns, os professores que não recordam o seu professor cooperante aquando da realização do estágio (Neves, 2007).

Para Formosinho, (2001) “o professor cooperante é aquele professor do terreno que recebe os alunos de formação inicial nas suas salas e os acompanha e orienta nas atividades de iniciação ao mundo da profissão docente” (p. 58). Continua dizendo que, este elemento é um modelo e ao mesmo tempo uma referência profissional e afetiva inesquecível e insubstituível dado “(...) o seu papel na construção de uma profissionalidade adequada e empenhada, na apropriação das dimensões técnica, moral e relacional do desempenho profissional (...)” (p. 58).

De um modo geral, o que se constata através da revisão do estado da arte é que a interação dos professores cooperantes com a instituição do ensino superior se restringe à interação com os professores de práticas.

Numa linha, academicamente, de formação verifica-se uma compartimentação entre as disciplinas curriculares e a prática pedagógica e conseqüentemente menos interação entre os diferentes formadores envolvidos. Este distanciamento entre a componente disciplinar de um curso e a componente relativa à prática pedagógica traduz-se em poucas interações entre os formadores e, conseqüentemente, em pouca ou mesmo nenhuma influência dos professores cooperantes nas políticas e práticas da instituição de formação” (Formosinho 2001, p. 59).

Poderemos inferir assim, que a supervisão não pode ignorar as vantagens que advêm do estabelecimento de parcerias entre os locais de estágio e a instituição de formação inicial.

Aliás, vários estudos confirmam que os adultos crescem e aprendem melhor em ambientes de colaboração e cooperação (e. g. Johnson & Johnson, 1987, Barth, 1990 e Fullan, 1990, in Tracy, 2002 e Neves, 2007).

Acreditamos que o sucesso dos alunos passa também pela prática de aprendizagens cooperativas, independentemente do nível de ensino em que se situam. As orientações curriculares do pré-escolar referem, a este propósito, que o ambiente educativo deve organizar-se de modo a que a cooperação seja uma estratégia formativa e um objetivo prioritário no desenvolvimento da ação educativa.

1.4.6 Funções do supervisor

A função principal do supervisor é a de ajudar o professor a tornar-se um bom profissional, para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais (Alarcão & Tavares, 1987, p. 65).

Wallace (1991), (in Vieira, 1993), distingue duas formas clássicas de perspetivar os papéis do supervisor: a prescritiva, quando o supervisor é entendido como autoridade única, juiz do pensamento e da atuação do professor e a colaborativa, quando é concebido como um colega com mais saber e experiência, recetivo por excelência ao professor, que orienta e se coresponsabiliza pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia, através da prática sistemática da reflexão e da introspeção.

O supervisor terá como primeira meta facilitar o desenvolvimento do outro professor, ajudando-o a ensinar e a tornar-se um bom profissional. Não podemos esquecer-nos de que este assume ao mesmo tempo papel de alunos e professor, o que significa que das suas aprendizagens e do seu desenvolvimento vão resultar reflexos na sua forma de ensinar, o que por sua vez vai influenciar as aprendizagens dos alunos (Alarcão & Tavares, 1987).

Para Alarcão e Tavares (1987, pp. 55-56) supervisor e professor são atores/dinamizadores de um processo conjunto, uma vez que ambos “são adultos que continuam a desenvolver-se e a aprender (...) num processo de informação – reflexão – ação – reflexão...”

Para que tal aconteça, os autores reiteram que o supervisor para além de competências pedagógicas, didáticas, metodológicas, tecnológicas e permanente bom senso, deve também possuir um certo número de *skills* específicos. Nesta linha, Alarcão & Tavares (2003) apresentam as características essenciais ao supervisor para exercer as suas funções, citando estudos de Mosher e Purpel (1972):

- i. sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas;
- ii. capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem;
- iii. capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos;
- iv. competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino;
- v. “*skills*” de relacionamento interpessoal;
- vi. responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação.

Esta ideia é corroborada por Vieira (1993), uma vez que reforça a importância do papel do supervisor, ao acrescentar às características pessoais e profissionais deste, o “imperativo de uma formação especializada” (p. 29).

Esta autora, cita cinco funções fundamentais para o supervisor:

- i. informar — o supervisor deve ser uma pessoa informada e ter sempre presente a importância de partilhar informação relevante e atualizada ao seu aluno estagiário, enriquecendo o processo de ensino aprendizagem;
- ii. questionar — o supervisor deve problematizar o saber e a experiência adquiridas, através de interrogações que questionem a realidade observada, tentando encorajar o estagiário a uma postura de reflexão, como pessoa que questiona a sua prática profissional, procurando soluções alternativas;
- iii. sugerir — com base nas funções anteriores o supervisor pode partir para a sugestão de ideias, práticas e soluções, tendo sempre em consideração o poder de decisão do formando e visando a sua responsabilização por atividades, projetos, etc.;
- iv. encorajar — o supervisor deve investir num relacionamento interpessoal baseado em sugestões que motivem o estagiário a evoluir e a melhorar as suas práticas educativas, sendo fundamental a afetividade em todo este processo de crescimento não só profissional mas também pessoal e social;
- v. avaliar — tendo em conta a importância da avaliação de cariz formativo e não apenas de classificação, avaliar a prática pedagógica do estagiário deve ser um fator de abertura e clarificação de um fator essencial e imprescindível ao processo de formação profissional.

Para melhor compreendermos apresentamos o quadro seguinte (Tabela 1) que relaciona as áreas de ação, as competências e as funções inerentes ao supervisor, segundo Vieira (1993).

Tabela 1 – Competências e funções do supervisor (Vieira, 1993, p. 32)

Áreas de reflexão/ experimentação	Competências	Funções
Supervisão	Atitudes - Abertura - Disponibilidade - Flexibilidade - Sentido crítico	Informar Questionar
Observação	Saberes (experencial e documental) - Do processo de supervisão - Do processo de observação - Da didática da disciplina	Sugerir
Didática	Capacidades - Descrição - Interpretação - Comunicação - Negociação	Encorajar Avaliar

Alarcão & Tavares (1987) referem que as situações de supervisão se devem caracterizar por relações interpessoais, dinâmicas, encorajadoras e facilitadoras de desenvolvimento e aprendizagem, de forma comprometida e consciente. Pretende-se com elas maximizar as capacidades do professor como pessoa e como profissional e, em simultâneo, que se repercutam num “melhor grau de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, através de um ensino de qualidade ministrado em condições facilitadoras da própria aprendizagem” (p. 85-86).

Supervisionar na sala de aula, comporta a ideia de entreaajuda, de monitoração, de encorajamento, num contínuo processo de interação consigo próprio e com os outros, incluindo estratégias de observação, reflexão e ação *do* e *com* o professor (Ribeiro, 2000; Maio & al. 2010).

Quando a reflexão é colaborativa, com interações em contextos diversificados, apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo (Alarcão & Roldão, 2008). Para isso, é fundamental a existência de um diálogo aberto e de grande colaboração entre supervisor e professor, no sentido de o primeiro compreender as dificuldades apresentadas pelo segundo, fornecer-lhe o acompanhamento mais adequado, valorizando a experiência profissional deste, convidando-o a refletir e a repensar a sua prática pedagógica e estimulando-o a aperfeiçoar o seu trabalho (Alarcão & Roldão, 2008).

Neste sentido, Schön (1987, in Maio, Silva & Loureiro 2010) salienta que a qualidade da supervisão surge associada à promoção da capacidade de refletir criticamente, sobre a ação profissional. Alarcão e Roldão (2008) sustentam que a qualidade da supervisão surge associada ao critério de promover a capacidade de refletir, criticamente, sobre a ação profissional na linha conceptual da formação do professor reflexivo advogado por Schön (1987).

Numa escola considerada como ‘organização que aprende’, conceito desenvolvido por Senge (1999 in Maio, Silva & Loureiro 2010)), equivalente ao conceito de escola reflexiva, largamente explicado por Alarcão (2002), o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional devem caminhar a par. Senge (1992) define organizações que aprendem como “organizações onde os indivíduos expandem continuamente a sua aptidão para criar os resultados que desejam, onde se criam novos e expansivos padrões de pensamento, onde a aspiração coletiva fica em liberdade, e onde os indivíduos aprendem continuamente a aprender em conjunto” (in Maio, Silva & Loureiro, 2010, p. 41).

Assim, segundo estes autores, a supervisão não se pode restringir ao domínio da sala de aula – o da supervisão pedagógica. Antes deve encarar, fundamentalmente, dois níveis: a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes educativos e consequente influência no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais – supervisão escolar – e respetiva influência na vida das escolas. No paradigma acima aludido da escola como organização que aprende, a aprendizagem é um processo contínuo, renovado. Ao reavaliar o conceito de supervisão, Alarcão (2002) determina o seu objeto como sendo a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas. Desta forma, confere ao supervisor a competência de facilitar, liderar ou dinamizar, de acordo com cada caso em particular, comunidade(s) de aprendentes, alargada(s) a toda a comunidade educativa: afinal a escola autónoma, é a da participação e responsabilização de todos que a compõem.

Nesta perspetiva, e numa visão a que Alarcão (2002, p. 233) designa por “macroscópica”, encontra a função principal do supervisor que é a de “apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola se repercutam num desenvolvimento profissional dos agentes educativos”. Mas a função principal para a investigadora pode ser desdobrada em outras funções, que no entender de Maio, Silva & Loureiro (2010, p. 42), são fundamentais para o desenvolvimento da escola que aprende:

- i. “colaborar na elaboração do Projeto Educativo de forma esclarecida, com a interiorização do seu papel e do papel dos outros participantes;
- ii. colaborar no processo de avaliação do estabelecimento de ensino e respetivas implicações e regulações;
- iii. criar e apoiar culturas de formação de índole experiencial e investigativa;
- iv. colaborar de forma crítica e formativa na avaliação dos professores (colegas) e funcionários;
- v. dinamizar atitudes de avaliação dos processos educativos e dos resultados das aprendizagens”.

Desta forma e baseando-nos nas ideais expostas anteriormente, começamos a entender o supervisor na sua abrangência e deparamo-nos com a multiplicidade de aspetos e fatores que condicionam a sua prática e interação com os formandos, com os professores/educadores colaborantes, com a instituição de acolhimento, com a instituição de formação e, principalmente, com a sua própria consciência enquanto pessoa, professor e aprendiz num processo cíclico e complexo de ensino/aprendizagem.

Sumário

Consideramos que só trabalhando cooperativamente, estaremos numa posição mais forte para defendermos as nossas teorias e as nossas práticas. Só através deste trabalho colaborativo, do qual deve fazer parte a observação de aulas entre colegas, poderemos evoluir profissional e pessoalmente. O trabalho em equipa e o trabalho interdisciplinar são cruciais. Quando as decisões são tomadas em conjunto, contrariam, de certa forma, a resistência às mudanças e todos passam a ser responsáveis pelo sucesso da aprendizagem na Escola.

A Escola pública portuguesa insere-se numa administração centralizada, hierarquizada e subordinada a um conjunto de normas. A regulamentação do poder central, a previsibilidade do funcionamento, o currículo único, a uniformização dos deveres e dos direitos conduzem-nos, obrigatoriamente, a uma análise da organização dentro de um prisma burocrático.

A abordagem da organização Escola não deverá usar exclusivamente uma única perspetiva, isto é, ter por base um só modelo de análise. Uma Escola nunca será totalmente burocrática na sua organização, mas sendo uma instituição regulamentada terá sempre uma vertente burocrática. Os modelos políticos fornecem descrições ricas e uma análise persuasiva dos eventos e do comportamento nas Escolas. O reconhecimento explícito dos interesses, como motivadores principais para a ação é válido, como são os conceitos do conflito e do poder. Para muitos professores e líderes Escolares, os modelos políticos aplicam-se na sua experiência da realidade diária nas Escolas.

CAPÍTULO 2 – Uma perspetiva sobre o Coordenador de Departamento

“Tomou-se consciência de que o desenvolvimento humano, individual e coletivo, é a pedra de toque para o desenvolvimento organizacional”.
(Alarcão & Tavares, 2003, p. 153)

Introdução

A partir da década de 90, as Escolas portuguesas veem, aparentemente, a sua autonomia reforçada com a publicação de legislação que lhes permite a elaboração de instrumentos normativos próprios, adaptados à realidade socioeconómica e cultural em que se inserem, com metas e objetivos próprios.

As escolas passaram a ter a possibilidade de tomar decisões em vários domínios, quer no estratégico, quer no pedagógico, a nível dos projetos educativos e outros instrumentos de autonomia, nomeadamente, o regulamento interno, plano anual de atividades e projetos curriculares de Escola ou de agrupamentos de Escolas.

Pretendemos neste capítulo, através da análise dos normativos, compreender de que forma as alterações do regime de autonomia das Escolas se refletiu ao nível da gestão intermédia, mais especificamente, na coordenação dos departamentos curriculares, em que assumem papel de relevo os coordenadores de departamento, principal objeto de estudo do presente trabalho. Colocaremos a tónica deste estudo no papel que o coordenador de departamento curricular desempenha na escola atual, na perceção que têm das suas práticas, funções e competências necessárias para o exercício do cargo, considerados as pedras basilares para o dinamismo da Escola, a qualificação do ensino e a dignificação da instituição.

1. Diferentes pareceres sobre autonomia

Ao iniciarmos o nosso estudo sobre o coordenador de departamento curricular no exercício das suas funções, considerámos de suma importância fazer o enquadramento das estruturas que estes atores coordenam, à luz da legislação, percorrendo as principais alterações ao nível do regime de autonomia das Escolas e outros normativos, que lhes vieram a dar suporte legal e a reforçar o seu papel e funções na Escola.

Deste modo, ao percorrermos a legislação, considerámos que deveríamos ter como ponto de referência o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, conhecido como o Decreto da Autonomia, já que estabelece o regime jurídico de autonomia das Escolas oficiais do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e secundário, permitindo maior capacidade de decisão nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro. Neste normativo, no n.º 1 do artigo 2.º, autonomia surge como “(...) a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”. Depreende-se desta definição a possibilidade da escola elaborar o seu próprio projeto educativo, regulamento interno e plano anual de atividades, já previsto

na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), com a participação de todos os intervenientes com implicações no processo educativo.

Através do Decreto-Lei, acima referido, são atribuídas competências e poderes de decisão à Escola em várias áreas, que deveriam culminar na elaboração do projeto educativo, regulamento interno e plano anual de atividades, pelos vários intervenientes no processo educativo, adequados à realidade de cada espaço e comunidade onde estão implantadas, no entanto, pela falta de regulamentação, poucos efeitos teve nas práticas educativas e pedagógicas.

A autonomia requer a partir de então a participação de todos os intervenientes no processo educativo, havendo a necessidade de se criarem órgãos específicos e cargos com funções próprias, que requerem docentes com competência científico-pedagógica adequada.

Com o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, também designado de Novo Modelo de Direção, Gestão e Administração, são introduzidas alterações na direção e gestão das Escolas. Para se concretizar a tão desejada autonomia das Escolas, era necessário proceder a alterações dos modelos de gestão até então em vigor, definindo-se o modelo de organização, os órgãos, as suas competências e responsáveis com poderes de decisão, capazes de proporcionar às instituições estabilidade e autonomia.

Este normativo define um novo modelo de direção, administração e gestão Escolar, alargando a possibilidade de participação de toda a comunidade educativa, já que passa a estar representada em órgãos da Escola, sendo responsável por decisões internas e pela elaboração do projeto educativo. No que concerne aos órgãos de direção, o artigo 9.º procede a alterações na constituição do conselho de escolas, passando este a ter a representação de alunos, do pessoal não docente, associação de pais e do poder local, para além dos representantes dos docentes. Tem como principais competências a aprovação do projeto educativo, regulamento interno e plano anual de atividades.

No que concerne ao conselho pedagógico, este perde atribuições previstas na legislação anterior, no entanto, passa a ter maiores responsabilidades na elaboração do projeto educativo, regulamento interno e plano anual de atividade, pilares do funcionamento de cada instituição de ensino e da concretização de autonomia.

O artigo 31.º deste Decreto-Lei refere que o conselho pedagógico dá “apoio aos órgãos de direção, administração e gestão da Escola, nos domínios pedagógico e didáticos, de coordenação da atividade e animação educativas, de orientação e acompanhamento dos alunos e de formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente”, sendo constituído por docentes, representantes da comunidade educativa, os chefes de departamentos curriculares, coordenadores de ano dos diretores de turma e o chefe de departamento de formação. Perante esta nova dinâmica, e as responsabilidades acrescidas dos docentes detentores dos cargos de gestão intermédia, urgia a necessidade de definir as suas funções, competências e formação.

O departamento curricular, que será abordado um pouco mais à frente, aparece então, como uma estrutura de apoio ao conselho pedagógico, tendo competências no domínio do desenvolvimento de estratégias ao nível da articulação interdisciplinar e na aplicação dos planos de estudo.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que revoga os Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, surgem novas mudanças nos órgãos de gestão pedagógica intermédia e fica aprovado o regime de autonomia, administração e gestão escolar. A autonomia surge neste documento como sendo “o poder reconhecido à Escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (artigo 3.º, ponto 1).

Este normativo, no capítulo I, artigo 5.º, prevê a constituição de agrupamentos de Escolas “(...) unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-Escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum”, com o objetivo facilitar a articulação entre ciclos e uma melhor integração dos alunos.

Procede-se a outras alterações ao nível dos órgãos de administração e gestão, sendo constituída a assembleia de escola e definidas a sua composição e competências. A constituição do conselho pedagógico passa a ser definida pelo regulamento interno da Escola, no entanto, deve ter em conta o referido no artigo 25.º, quanto à participação de representantes das estruturas de orientação e dos

serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos no ensino secundário, do pessoal docente e dos projetos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 elementos. Mais uma vez, reforça a necessidade de uma maior envolvimento e responsabilização de toda a comunidade educativa relativamente à Escola e ao seu projeto.

Este Decreto-Lei (n.º 115-A/98), no capítulo IV, secção I, artigo 34.º refere que para dar persecução aos normativos internos da Escola, nomeadamente, ao projeto educativo, são criadas estruturas de orientação educativa, que colaboram com a direção executiva e outras estruturas internas, com o objetivo de acompanharem com eficácia o percurso Escolar dos alunos e promoverem a qualidade do ensino.

O artigo 35.º deste normativo especifica que as estruturas de orientação educativa na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico correspondem ao conselho de docentes, que assegura a articulação curricular. No 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário esta articulação é assegurada por departamentos curriculares, dos quais fazem parte os respetivos representantes dos agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares.

No conselho de docentes do pré-escolar, do 1.º ciclo e nos departamentos curriculares é eleito, de entre os vários elementos que compõem essas estruturas, um coordenador, que desempenhará funções de gestão intermédia.

O artigo 37.º faz também referência aos coordenadores de ano, ciclo ou curso a quem cabe a articulação das atividades das turmas, com estruturas próprias, o conselho de docentes no 1.º ciclo e o conselho de diretores de turma e os diretores de turma, no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário.

O departamento curricular é constituído por agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares, consoante os cursos lecionados e o número de docentes por disciplina.

São coordenados por um professor profissionalizado, eleito de entre os docentes que o integram, com a função de assegurar a articulação e as dinâmicas a desenvolver pelas Escolas.

Salienta-se a importância que estas estruturas têm ao nível da articulação curricular, da organização, do acompanhamento, da realização e avaliação das atividades das turmas ou grupos de alunos e do papel que desempenham relativamente à relação com os encarregados de educação, contribuindo de forma decisiva para a melhoria das aprendizagens dos alunos e a qualidade da Escola.

Neste contexto, a fim de dar consecução ao definido pelo anterior decreto, é publicado o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, que estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa e de gestão intermédia previstas no Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio. Estabelece também o regime de coordenação das referidas estruturas e outras atividades de coordenação, que deverão estar previstas no regulamento interno.

Neste normativo são explanadas as competências inerentes às estruturas de orientação educativa, no ponto 2 do artigo 2.º, competindo-lhes:

- i. a articulação curricular através do desenvolvimento e gestão e dos planos de estudo e programas definidos a nível nacional e de componentes curriculares no âmbito local;
- ii. a organização, acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver em contexto de sala de aula;
- iii. a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso.

Quanto aos docentes que desempenhem estes cargos, devem ter “formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores”.

No que concerne aos departamentos curriculares, principais responsáveis pela articulação curricular, são constituídos por todos os docentes de uma dada área disciplinar, devendo estes identificar as necessidades de formação, acompanhar as práticas educativas dos seus pares, proporcionando a análise e reflexão sobre as mesmas. Segundo o artigo 4.º deste normativo, os departamentos curriculares devem:

- i. planificar e adequar à realidade da Escola ou do agrupamento de Escolas a aplicação dos planos de estudo estabelecidos a nível nacional;

- ii. elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didáticas específicas das disciplinas;
- iii. assegurar, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa da Escola ou do agrupamento de Escolas, a adoção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das componentes de âmbito local do currículo;
- iv. analisar a oportunidade de adoção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão;
- v. elaborar propostas curriculares diversificadas, em função da especificidade de grupos de alunos;
- vi. assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e avaliação das aprendizagens;
- vii. identificar necessidades de formação dos docentes;
- viii. analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto.

Mais recentemente foi alterado o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário, com a publicação do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. Este surge por imperativo político, pretendendo o Governo promover a cooperação entre os professores e reforçar as funções de coordenação, pois o seu trabalho, para que produza melhores resultados não pode ser atomizado e individualizado. Sendo impossível organizar as escolas com base na indiferenciação, é indispensável proceder à correspondente estruturação da carreira, dotando cada estabelecimento de ensino de um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade e que constitua uma categoria diferenciada. Acrescenta ainda, em todas as outras profissões mais qualificadas e designadamente nas que constituem corpos especiais da Administração Pública, a norma é a diferenciação, expressa em categorias funcionais, às quais estão geralmente associadas dotações específicas nos respetivos quadros de pessoal. Em conformidade com estes princípios, a carreira docente é estruturada em duas categorias, ficando reservado à categoria superior, de professor titular, o exercício de funções de coordenação e supervisão.

De acordo com as alterações introduzidas por este normativo, as funções de gestão intermédia, de coordenação e supervisão, são exercidas por professores titulares, docentes considerados de uma categoria superior, reconhecidos, com mais experiência, autoridade e formação.

É ainda estabelecido um novo regime de avaliação de desempenho docente, que introduz um novo procedimento, que tem em conta a autoavaliação do docente, mas que não assenta exclusivamente nela, como outrora. A responsabilidade principal pela avaliação docente está a cargo dos coordenadores dos departamentos curriculares ou dos conselhos de docentes, assim como dos órgãos de direção executiva das Escolas que, para a atribuição de uma menção qualitativa, terão de basear-se numa pluralidade de instrumentos, como a observação de aulas, e de critérios, entre os quais o progresso dos resultados Escolares dos alunos, ponderado o contexto socioeducativo (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro).

Decorrendo das anteriores alterações, é publicado o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, que regulamenta os mecanismos necessários à aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente, sendo cometida aos coordenadores de departamento a responsabilidade pela avaliação dos seus pares, a par do presidente do conselho executivo ou do diretor, tal como já estava previsto no Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.

Este Decreto Regulamentar é revogado pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, tendo em conta a experiência recolhida com os modelos de avaliação do desempenho docente anteriores que demonstrou a necessidade de garantir um modelo de avaliação que vise simplificar o processo e promova um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a atividade letiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua atividade: o ensino e a aprendizagem. Neste sentido pretende-se uma avaliação do desempenho com procedimentos simples, com um mínimo de componentes e de indicadores e com processos de trabalho centrados na sua utilidade e no desenvolvimento profissional.

No artigo 7.º deste decreto refere-se que a avaliação do desempenho docente é composta por uma componente interna e externa, modelos de avaliação institucional abordados mais detalhadamente no Capítulo III. A avaliação interna é efetuada pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada do docente e é realizada em todos os escalões. A avaliação externa centra-se na dimensão científica e pedagógica e realiza-se através da observação de aulas por avaliadores externos, nas situações previstas no n.º 2 do artigo 18.º.

São intervenientes no processo de avaliação do desempenho docente, como refere o artigo 8.º:

- i. o presidente do conselho geral;
- ii. o diretor;
- iii. o conselho pedagógico;
- iv. a secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico;
- v. os avaliadores externos e internos;
- vi. os avaliados.

Relativamente aos avaliadores presentes na anterior alínea e) podemos distinguir as funções inerentes a cada um nos artigos 13.º e 14.º, deste diploma legal. O avaliador externo deve reunir os seguintes requisitos cumulativos:

- i. estar integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado;
- ii. pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado;
- iii. ser titular de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica.

Ao avaliador externo compete proceder à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica dos docentes por ela abrangidos e integra uma bolsa de avaliadores constituída por docentes de todos os grupos de recrutamento (art. 13.º).

Relativamente ao avaliador interno (art. 14.º) é o coordenador de departamento curricular ou quem este designar, considerando-se, para este efeito, preferencialmente os requisitos constantes do artigo anterior para a seleção do avaliador externo. Na impossibilidade de aplicação dos critérios previstos no número anterior não há lugar à designação, mantendo-se o coordenador de departamento curricular como avaliador. Compete ao avaliador interno a avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões previstas no artigo 4.º através dos seguintes elementos:

- i. projeto docente, sem prejuízo do disposto do n.º 4 do artigo 17.º;
- ii. documento de registo e avaliação aprovado pelo conselho pedagógico para esse efeito;
- iii. relatórios de autoavaliação.

Neste sentido, poderemos entender que o coordenador de departamento passa a ter um papel bastante ingrato, uma vez que pode avaliar todos os docentes do departamento em vários parâmetros, sendo eles do seu grupo de recrutamento ou não, o que, desde já, nos leva a questionar o juízo que este poderá efetuar sobre a qualidade científica do docente avaliado, uma vez que pode pertencer a outro grupo de recrutamento. Por outro lado, questionamo-nos também quanto à formação proporcionada aos coordenadores de departamento curricular para que exerçam da melhor forma a função de avaliadores, uma vez que, a experiência profissional que temos nos tem mostrado que raramente estes profissionais têm formação específica que os habilite para o desempenho do cargo. De acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, o coordenador de departamento curricular deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional. Quando não for possível a designação de docentes com os requisitos definidos no número anterior, por não existirem ou não existirem em número suficiente para dar cumprimento ao estabelecido no referido decreto-lei, podem ser designados docentes segundo a seguinte ordem de prioridade:

- i. docentes com experiência profissional, de pelo menos um ano, de supervisão pedagógica na formação inicial, na profissionalização ou na formação em exercício ou na profissionalização ou na formação em serviço de docentes;
- ii. docentes com experiência de pelo menos um mandato de coordenador de departamento curricular ou de outras estruturas de coordenação educativa previstas no regulamento interno, delegado de grupo disciplinar ou representante de grupo de recrutamento;
- iii. docentes que, não reunindo os requisitos anteriores, sejam considerados competentes para o exercício da função.

Por outro lado, alguns coordenadores de departamento também estão incluídos na bolsa de avaliadores externos criada pelo Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro.

O presente despacho procede à criação de um dispositivo funcional para a bolsa de avaliadores externos que aproveita as estruturas existentes nos Centros de Formação de Associações de Escolas e o seu âmbito de abrangência geográfica, propícias a uma planificação e gestão descentralizadas da rede, com reflexos no trabalho a desenvolver por todos os intervenientes no procedimento de avaliação externa.

Assim, é constituída, em cada Centro de Formação de Associações de Escolas, uma bolsa de avaliadores externos composta por docentes de carreira de todos os grupos de recrutamento das escolas associadas e cuja gestão compete ao respetivo diretor. A legitimidade e competências dos avaliadores externos que constituem a bolsa, assim como a sua seleção, são asseguradas por rigorosos requisitos de formação e experiência profissional, comprovados pelos respetivos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Julgamos de interesse a referência ao facto de também o coordenador não estar isento deste processo avaliativo, tal como especifica o Decreto-Lei n.º 41/2012, contudo este assunto será abordado no ponto 3.

Na sequência das alterações efetuadas ao nível do Estatuto da Carreira Docente e da Avaliação de Desempenho Docente, impunha-se, então, proceder a alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão da Escola, o que vem a acontecer com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Este normativo visa o “reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes”.

Pretende-se que a Escola se abra mais ao exterior e a sua integração nas comunidades locais, o que só será possível com o reforço da autonomia das Escolas e dos seus líderes, instituindo-se assim, um órgão de direção estratégico designado por conselho geral (artigo 10.º). Este Decreto estabelece outros órgãos de direção e gestão dos agrupamentos de Escolas e Escolas não agrupadas, nomeadamente o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

O conselho geral é o órgão colegial de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da Escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa (artigo 11.º). Participam neste órgão representantes do pessoal docente e não docente, pais e encarregados de educação, alunos, município e comunidade local. Compete-lhe ainda entre outras atribuições, aprovar as regras fundamentais do funcionamento da Escola, o regulamento interno, as decisões estratégicas e de planeamento, o projeto educativo e plano anual de atividades e fazer o acompanhamento da sua concretização, através do relatório anual de atividades.

Tal como é referido no preâmbulo deste normativo “impunha-se, (...) criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado de autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da Escola e executar localmente as medidas de política educativa”. Assim, é criado o cargo de diretor, eleito pelo conselho geral, a quem tem que prestar contas, podendo mesmo ser destituído por este órgão.

O diretor é o órgão de administração e gestão, a quem compete a liderança do agrupamento ou Escola não agrupada, sendo por essa razão considerado o “rosto” do agrupamento, o primeiro responsável pela consecução do projeto educativo e pelo desenvolvimento das medidas de política educativa. É coadjuvado por um subdiretor e por um pequeno número de adjuntos, constituindo-se como um órgão unipessoal e não como um órgão colegial.

Com o objetivo de reforçar a liderança na Escola é atribuído ao diretor o poder de designar os responsáveis dos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, tal como consta da alínea f) do artigo 20.º deste decreto. Os coordenadores de

departamento passam a ser designados diretamente pelo diretor, deixando de ser eleitos pelos docentes que constituem o departamento curricular como acontecia anteriormente.

O artigo 31.º refere que o conselho pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e formação inicial e contínua de pessoal docente e não docente. É presidido pelo diretor (ponto 3 do artigo 32.º), e constituído pelos coordenadores dos departamentos curriculares, estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa (com uma representação pluridisciplinar e das diferentes ofertas formativas), elementos representantes dos pais e encarregados de educação e dos alunos, estes últimos só no caso do ensino secundário (artigo 32.º, alíneas a, b e c). É a este órgão que compete a elaboração de três dos instrumentos em que se alicerça a autonomia do agrupamento de escola: o seu projeto educativo, o regulamento interno, os planos anuais e plurianuais.

As estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, órgãos de gestão intermédia do agrupamento, colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação do desempenho (ponto 1, do artigo 42.º). Cabe-lhes a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional, o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de Escolas ou Escola não agrupada, a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupos de alunos, a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso e a avaliação do desempenho do pessoal docente (ponto 2, alínea a, b, c e d do artigo 42.º). No artigo 44.º, no âmbito da organização das atividades cabe-lhes também assegurar a articulação entre a Escola e as famílias.

Com este normativo há um reforço da autonomia da escola e das suas lideranças, passando os cargos de gestão intermédia a estar assegurados por professores titulares devendo estes, no desempenho das suas funções, basear a sua ação no trabalho colaborativo, no acompanhamento, orientação e apoio dos professores que coordenam, bem como em momentos de reflexão conjunta, analisando e avaliando atividades e projetos desenvolvidos, não esquecendo o papel que desempenham a nível da avaliação do desempenho docente.

Algumas destas alterações suscitaram entre os docentes um ambiente de grande contestação e mal-estar, em particular o processo de avaliação do desempenho docente e a divisão da carreira docente em duas categorias: a de professor e a de professor titular, situação que veio a ser alterada com o Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho.

Este decreto introduziu alterações ao Estatuto da Carreira Docente e ao Modelo de Avaliação dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e dos Educadores de Infância, sem contrariar as suas disposições de base. Assim, a nível do sistema de avaliação do desempenho docente foi reforçado o papel da avaliação na melhoria da qualidade da Escola pública e do serviço educativo na valorização do trabalho e da profissão docente. Estas alterações justificaram-se com a necessidade de se “garantir uma efetiva avaliação do desempenho docente com consequências na carreira e a valorização do mérito, visando a melhoria da qualidade da escola pública, procurando proporcionar às escolas e a todos os intervenientes no processo educativo um clima de tranquilidade que favoreça o cumprimento da elevada missão da escola pública, promover o mérito e assegurar a prioridade ao trabalho dos docentes com os alunos, tendo em vista o interesse das escolas, das famílias e do país (Decreto-Lei n.º 75/2010).

O Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Esta alteração visa não só uma reorganização da rede escolar através do agrupamento e agregação de escolas de modo a garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, bem como proporcionar aos alunos de uma dada área geográfica um percurso sequencial e articulado e, desse modo, favorecer a transição adequada entre os diferentes níveis e ciclos de ensino.

Neste decreto mantêm-se os órgãos de administração e gestão, no entanto há um reforço da competência do conselho geral, enquanto órgão de representação dos agentes de ensino, dos pais e encarregados de educação e da comunidade local, como instituições, organizações de caráter económico, social, cultural e científico.

De igual forma irá proceder-se ao reajustamento do processo eleitoral do diretor, (artigo 22.º) conferindo-lhe maior legitimidade através do reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função e, por outro lado, oferecem-se mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direção, de gestão e de gestão intermédia.

De acordo com o artigo 31.º, o conselho pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente. Com a nova constituição ser-lhe-á conferido um carácter estritamente profissional, confinando a sua constituição a docentes.

Atendendo à sua importância na organização escolar, e em particular na avaliação do desempenho docente, o presente diploma reforça e visa, igualmente, os requisitos de formação, bem como de legitimidade eleitoral do coordenador de departamento, explanado no ponto seguinte.

Considerando a complexidade da administração e gestão escolar, promove-se a simplificação e integração dos instrumentos de gestão estratégica, de modo que estes sejam facilmente apreendidos por toda a comunidade educativa e proporcionem melhores condições de eficácia.

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.

2. O departamento curricular como estrutura de gestão intermédia

O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio veio implementar um novo Modelo de Direção, Gestão e Administração que introduziu o conceito de departamento curricular como estrutura de apoio ao conselho pedagógico e apropriou-se de competências no domínio de desenvolvimento de estratégias que reforçaram a articulação interdisciplinar. No departamento curricular verificou-se uma coordenação vertical, interdisciplinar, dos professores de uma mesma disciplina e de uma coordenação horizontal, pluridisciplinar, de várias disciplinas de áreas do saber. O departamento curricular era representado pelo chefe de departamento curricular que era eleito de entre os professores que pertenciam ao departamento. Este Decreto-Lei de implementação experimental e o Decreto-Lei n.º 769-A/76 foram revogados pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98 introduziu novas mudanças nos órgãos de gestão intermédia, em que os departamentos curriculares asseguravam a articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola; a organização; o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos; e a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso. Nos departamentos curriculares encontravam-se representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados, o número de docentes por disciplina, as dinâmicas a desenvolver pela escola e eram coordenados por professores profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integravam.

Um pouco mais tarde, através do Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho foram estabelecidas, no artigo 4.º, as competências das estruturas de orientação educativa e de gestão intermédia.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, introduz mudanças significativas no regime de funcionamento das instituições escolares cabendo ao diretor a possibilidade de poder designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, coordenadores de departamento, por um período de quatro anos, que assumem as funções de gestores intermédios ou de supervisores.

Os departamentos curriculares são considerados as principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, às quais compete:

- i. a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional, bem como, o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa de agrupamentos de escola ou de escola não agrupada;
- ii. a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou de grupo de alunos;
- iii. a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo, ou curso;
- iv. a avaliação de desempenho do pessoal docente (ponto 2, do artigo 42.º).

Por conseguinte, este normativo determina que o cargo de gestão intermédia seja assegurado por professores que para desempenharem as suas funções, devem fundamentar a sua ação no trabalho colaborativo, no acompanhamento, orientação e apoio dos professores que coordenam, como ainda em momentos de reflexão conjunta, analisando e avaliando atividades e projetos desenvolvidos.

O artigo 43.º menciona que a articulação e gestão curricular são asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados e o número de docentes. Salienta-se também que o número de departamentos curriculares de cada agrupamento não pode exceder quatro, nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário.

Pelo exposto, consideramos que as competências atribuídas atualmente ao coordenador de departamento são em maior número e exigem um maior grau de envolvimento, de responsabilidade e de liderança pois um dos objetivos do Decreto-Lei n.º 75/2008 é “reforçar a liderança das escolas”, assumindo-se com veemência o “favorecimento da constituição de lideranças fortes”, sendo a capacidade de organização e gestão do tempo fundamentais para quem exerce este cargo. Porém, e uma vez que os coordenadores do departamento curricular de escolas ou escolas não agrupadas são nomeados pelo diretor, eles podem não ser reconhecidos por todos os professores que integram o departamento curricular, podendo originar uma diminuição do trabalho reflexivo e colaborativo interpares e uma menor qualidade do ensino.

No ponto anterior sobre a autonomia das escolas foi explanado a evolução do processo de gestão e autonomia das escolas, sendo que o Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho é o que está atualmente em vigor. Atendendo à sua importância na organização escolar, e em particular na avaliação do desempenho docente, este diploma reforça e visa, igualmente, os requisitos de formação, bem como de legitimidade eleitoral do coordenador de departamento.

No artigo 43.º, deste diploma, é referido que o número de departamentos curriculares é definido no regulamento interno do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, no âmbito e no exercício da respetiva autonomia pedagógica e curricular.

Neste artigo o coordenador de departamento curricular deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional, ainda no ponto 7 deste mesmo artigo refere-se que este será eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo. Este assunto será mais aprofundado no ponto seguinte.

3. O Coordenador de Departamento

Oliveira (2000) considera que o coordenador de departamento ou o gestor intermédio é visto como um ator educativo o qual, pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar. Por outro lado, apresenta autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correção, tendentes à

melhoria do desempenho dos professores tendo, como última finalidade, a promoção do sucesso educativo.

Para Ribeiro (2000) o supervisor é um professor que deve acompanhar, ajudar e desenvolver aptidões e capacidades, com o objetivo de criar condições de sucesso. De acordo com estes autores, Oliveira & Oliveira (1997, p. 20) afirmam que ao supervisor compete: “criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento do professor, nomeadamente através de um clima de confiança e de apoio”. Simultaneamente “confrontando os professores com situações de desafio, de dissonância cognitiva, potencializadoras do seu contínuo desenvolvimento”. Deste modo, o objetivo principal da atuação do supervisor, numa perspetiva formativa e facilitadora, é promover uma relação de confiança e de abertura que possibilite a participação responsável e ativa do professor no seu processo de formação (Monteiro, 2009).

Para Alarcão & Tavares (2003) e Monteiro (2009) o supervisor é um professor de valor acrescentado, cuja função é de ajudar o professor a tornar-se um bom profissional, para que os seus alunos aprendam e se desenvolvam melhor. Cabe ao professor colaborar com o supervisor para que o processo ocorra nas melhores condições e se atinjam os objetivos definidos.

Face ao exposto, podemos concluir que o coordenador de departamento, enquanto gestor intermédio, é alguém que possui uma visão de futuro direcionado para a escola e que colabora na implementação do seu projeto educativo, estimulando processos de formação, de reflexão, de investigação, de gestão de pessoas e de avaliação. Contudo, tendo por base que as funções desempenhadas pelo coordenador de departamento são alargadas e se revestem de extrema complexidade, acreditamos que para além de ser um professor eficiente e com experiência, deve também possuir conhecimentos e competências específicas.

Nesta perspetiva, Alarcão & Tavares (2003, p. 152) reconhecem que os supervisores devem ter conhecimentos na área da supervisão ao afirmarem que “para além da psicologia, da pedagogia, da didática, da observação, da avaliação e do desenvolvimento curricular, passa a incluir também a gestão de recursos, a mudança organizacional e o desenvolvimento profissional. Esta constatação tem obviamente, implicações na formação dos supervisores”. Relativamente à competência, é do senso comum, que esta se encontra associada à ideia da capacidade de desenvolver uma atividade produtiva.

Perrenoud (1999) define competência como uma capacidade de agir eficazmente numa determinada situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles, pelo que podemos afirmar que esta é a capacidade de avaliar, de ponderar, de encontrar soluções e tomar decisões, após examinar e avaliar determinada situação de forma conveniente e adequada. Considera, também, que ser competente é decidir, mobilizar recursos e ativar esquemas, revelando ou atualizando hábitos num contexto complexo.

Para Alarcão & Tavares (2003, p. 23), “*skill*” é “uma capacidade transformada em habilidade, em destreza, em técnica”, definindo competência como “uma habilidade que se desenvolve progressivamente através da prática e a partir de uma base de conhecimentos sobre a própria habilidade ou técnica” e que “pressupõe jeito e exercício e se traduz em obras bem-feitas, bem executadas”.

Mosher & Purpel (1972, citados por Alarcão & Tavares 2003, p. 73), as características fundamentais do supervisor para desempenhar as suas funções são:

- i. capacidade para se aperceber dos problemas e das suas causas;
- ii. capacidade de analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem;
- iii. capacidade de estabelecer uma comunicação eficaz, a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e de exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos;
- iv. competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino;
- v. “*skills*” de relacionamento interpessoal;
- vi. responsabilidade social apoiada em noções bem claras sobre os fins da educação.

Os autores acima referidos reconhecem ainda a existência de características menos gerais como a capacidade de prestar atenção e o saber escutar, consideradas indispensáveis pela maioria dos

investigadores, distinguindo ainda a capacidade de compreender; de manifestar uma atitude de resposta adequada; de integrar as perspetivas dos supervisionados; de buscar a clarificação de sentidos e a construção de uma linguagem comum; de comunicar verbal e não verbalmente; de parafrasear e interpretar; de cooperar; e de interrogar, como os “*skills*” interpessoais indispensáveis.

Alarcão & Tavares (2003) referem também que nos estudos de Glickman (1985), são identificadas dez categorias fundamentais para o exercício da supervisão. Assim, o supervisor deve:

- i. prestar atenção – atende ao que o professor lhe diz e exprime a sua atenção através de manifestações verbais e não-verbais;
- ii. clarificar – interroga e faz afirmações que ajudam a clarificar e compreender o pensamento do professor;
- iii. encorajar – manifesta interesse em que o professor continue a falar ou a pensar em voz alta;
- iv. servir de espelho – parafraseia ou resume o que o professor disse a fim de verificar se entendeu bem;
- v. dar opinião – dá a sua opinião e apresenta as suas ideias sobre o assunto que está a ser discutido;
- vi. ajudar a encontrar soluções para os problemas – após o assunto ter sido discutido, toma a iniciativa e pede sugestões para possíveis soluções;
- vii. negociar – desloca o foco da discussão do estudo das soluções possíveis para as soluções prováveis e ajuda a ponderar os prós e os contras das soluções apresentadas;
- viii. orientar – diz ao professor o que este deve fazer;
- ix. estabelecer critérios – concretiza os planos de ação, põe limites temporais para a sua execução;
- x. condicionar-- explicita as consequências do cumprimento ou não cumprimento das orientações.

Alarcão & Tavares (2003, pp. 151-152) referem que a nova conceção do supervisor ao considerá-lo em situações organizacionais educativas alargadas implica a atribuição de competências cívicas, técnicas e humanas, agrupadas em quatro tipos:

- i. interpretativas – promovem a leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa e a capacidade para, antecipadamente, detetar os desafios emergentes relativos à escola, à educação e à formação;
- ii. de análise e avaliação – encerram situações, iniciativas, projetos e desempenhos individuais e institucionais;
- iii. de dinamização da formação – são fundamentais para apoiar e estimular as comunidades de aprendizagem colaborativa, para mobilizar e gerir os saberes e estratégias, ao apoio na sistematização do conhecimento produzido;
- iv. de comunicação e relacionamento profissional – são importantes para mobilizar as pessoas, explorar as tensões entre o real e o ideal, gerir conflitos e criar a empatia necessária ao relacionamento interpessoal construtivo.

Concluímos que da análise das competências, a desenvolver pelos coordenadores de departamento, resulta uma supervisão de carácter principalmente formativo, pois procura-se o envolvimento e o crescimento de todos os intervenientes no processo educativo, de forma a melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos assim como da organização.

Sumário

Neste capítulo considerámos de suma importância fazer o enquadramento do coordenador de departamento curricular no exercício das suas funções, à luz da legislação, percorrendo as principais alterações ao nível do regime de autonomia das escolas e outros normativos, que lhes vieram a dar suporte legal e a reforçar o seu papel e funções na Escola.

Da igual forma, também, referir a importância do departamento curricular, visto que, no seio desta estrutura de gestão intermédia, ocorrem dinâmicas de trabalho reflexivo e colaborativo, onde este se encontra representado pelo coordenador de departamento. O coordenador de departamento, enquanto gestor intermédio, tem uma posição de relevo na escola pelas funções de supervisão que desempenha e que requerem um conjunto de conhecimentos e de competências capazes de dinamizar e orientar a escola num sentido mais amplo, tendo em vista a consecução do estabelecido no Projeto Educativo e a melhoria da qualidade de ensino.

CAPÍTULO 3 – Modelos e perspectivas sobre os processos de avaliação e autoavaliação institucional

“Aprender uma coisa significa entrar em contacto com um mundo do qual não se fazia a menor ideia. É preciso ser humilde para aprender”.

Paulo Coelho, 2001

Introdução

No Capítulo I, fizemos referência às teorias organizacionais da escola onde abordamos o contexto complexo de relações e tensões entre as imagens de escola onde se desenvolve a cultura da avaliação. Num certo sentido, esse desenvolvimento corresponde à referida tendência para sujeitar a escola ao esquema racionalizante da eficácia empresarial. De qualquer modo, os processos avaliativos podem inserir-se em qualquer dos modelos organizacionais já referidos, ou então, no cruzamento de todos eles, pois, na realidade, a organização escolar não representa um modelo em estado puro. Sinteticamente, poderíamos dizer que as escolas se encontram na relação complexa entre racionalidade burocrática e anarquia organizada, entre articulação política de interesses e coerência sistémica. É precisamente na articulação desses quatro polos aglutinadores da organização que se desenvolve a vida escolar. E é na relação com essa articulação que se deve elaborar qualquer processo avaliativo.

Considerando essa realidade como pano de fundo, é importante abordar, ainda que sinteticamente, o próprio processo de avaliação, especialmente o de autoavaliação, para melhor entender como poderá aplicar-se numa organização escolar concreta. Faremos, de seguida, essa breve apresentação, trabalhando, sobretudo, a importância da avaliação da escola e a qualidade dessa avaliação, a relação entre avaliação interna e externa, como modelos de avaliação e os vários modelos de autoavaliação, onde se inclui a CAF implementada no Agrupamento de Escolas do Fundão.

1. Avaliação e qualidade da escola

A avaliação é um instrumento fundamental em qualquer organização e mais ainda na Organização que é a escola (Azevedo, 2002). A avaliação proporciona retroação em qualquer nível do sistema educativo, em que os objetivos/metabolos são comparadas a resultados. A retroação pode auxiliar a clarificar quais são as metabolos e pode ajudar a indicar a natureza e extensão de qualquer discrepância entre o que se espera e o que realmente acontece. As metabolos/objetivos podem ser definidas em relação a resultados específicos a longo prazo ou em termos de determinados processos a curto prazo (Dias & Melão, 2009).

Para estes autores mais do que um processo ameaçador para o indivíduo ou para a instituição/organização, a avaliação devia ser o aspeto mais vital e facilmente aceite pelo meio escolar tendo em conta que é um instrumento necessário para que a escola atinja os objetivos traçados.

Poderemos dizer que, para um sistema educativo corresponder de forma maximizada aos seus constituintes e para que a mudança constitua parte integrante da estrutura educativa, então o conceito de avaliação deve estar integrado nessa estrutura. A avaliação deve situar-se a todos os níveis da

hierarquia do sistema escolar tanto quanto possível, não ser julgadora e estar livre de conotações, geralmente presentes, tais como “bom ou mau” ou “ganha e perde” (Dias & Melão, 2009).

Assim, a avaliação deverá sempre emergir, ser aceite, participada e até estimulada por todos os participantes da comunidade escolar, de modo a que esta consiga levar a escola para uma real melhoria (Azevedo, 2002).

Melhorar o desempenho até atingir a excelência é, sem sombra de dúvida, o objetivo de qualquer organização, e as escolas como organizações que são também devem procurar atingir a excelência. Após se ter atingido o objetivo da generalização da escolaridade obrigatória “emerge como desígnio estruturante da evolução do sistema educativo a questão da qualidade” (Morgado, 2004, p. 9) e, mais importante nos tempos que correm do que nunca, as escolas devem procurar demonstrar que têm qualidade, mesmo “sendo muito difícil, mesmo entre especialistas, chegar-se a uma noção do que seja qualidade de ensino” (Oliveira & Araújo, 2005, p. 6).

Vivemos num mundo cada vez mais competitivo e as organizações vêm-se na necessidade de centrar a sua atenção na qualidade, como já referimos. Esta preocupação pela qualidade que se estendeu também ao campo educativo, através da influência dos movimentos de gestão educativa e deve-se aos problemas que a democratização do ensino e a massificação da escola trouxeram enquanto determinantes de novas realidades sociais e educativas (Pais, 1999). Para este autor “a qualidade em educação define-se a partir de um conjunto de relações de coerência entre as componentes de um modelo sistematizado de observação da qualidade” (p. 13).

Neste sentido também as escolas, ao se assumirem como principais instâncias de socialização e educação e desempenham um papel nuclear na vida de todas as sociedades modernas, constataam que a qualidade da prestação do serviço público que é a educação é, também, hoje, um imperativo (Leandro, 2002).

Sabendo desde logo quais são as premissas para se ter uma escola de qualidade, surge à tona a questão do motivo que leva a que as escolas não invistam na promoção da sua qualidade enquanto organizações. Vicente (2004) justifica que esta situação é característica da realidade portuguesa, afirmando que a gestão democrática (reflexo das mudanças do 25 de Abril de 1974) só por si não adicionou qualidade ao sistema educativo. Adianta também que tal não poderia suceder por duas razões: (1) falta de formação científica e técnica na área da gestão dos professores que são eleitos para o cargo; (2) falta de autonomia e recursos que permitam o exercício das funções de gestão e administração de escolas públicas.

Estas duas características da gestão das escolas públicas associadas ao facto de a linguagem e termos utilizados serem típicos do mundo empresarial, e de a gestão da qualidade destacar a importância da eficiência, deixando para segundo plano a visão humanista da organização, que nas escolas pode ser importante, bem como o facto de as escolas serem organizações reconhecidamente burocráticas e pouco flexíveis (e. g. Díaz, 2005; Morgado, 2004; Scheerens, 2004) não tem permitido às escolas pensar em termos de prestação de serviços de qualidade, ao contrário do que tem vindo a suceder cada vez mais com o mundo empresarial. Assim sendo será cada vez mais importante para as escolas assumirem os objetivos de prestação de serviços de qualidade e, “embora distinguindo as empresas que visam o lucro das escolas públicas sem fins lucrativos, (mas que não têm o direito de desbaratar meios) podemos encontrar pontos comuns que permitam defender uma gestão do tipo empresarial, como sejam a eficiência, a eficácia e a qualidade possíveis em ambas” (Vicente, 2004, p. 129).

Ainda indo ao encontro desta posição e da assunção da importância destes pontos, Schmelkes (1996, in Dias & Melão, 2009) considera que uma escola só será uma organização com qualidade quando englobar os seguintes componentes:

- i. a relevância. Uma organização escolar só será de qualidade quando conseguir oferecer aprendizagens reais e potenciais que sejam relevantes para a vida atual e

futura dos alunos e para as necessidades atuais e futuras da comunidade em que se integra e, até mesmo, da própria sociedade em geral;

- ii. a eficácia. Este conceito reporta à capacidade que a escola tem de corresponder e até superar as expectativas da totalidade dos alunos, nomeadamente no que diz respeito às taxas de sucesso;
- iii. a equidade. Uma escola será de qualidade quando reconhecer que diferentes tipos de alunos frequentam o mesmo nível de ensino com diferentes percursos escolares. Ao reconhecer essas diferenças a escola deverá oferecer apoios diferenciados a fim de assegurar que os objetivos da educação são atingidos, de forma equiparada para todos. A equidade ver-se-á refletida na eficácia;
- iv. a eficiência. Uma organização escolar terá maior qualidade quando, comparada com organizações semelhantes, obtém resultados semelhantes ou melhores recorrendo a menos recursos.

Se compreendermos a escola como “lugar de vários mundos” (Estêvão, 2004; 2013), isto é, um lugar cruzado por imperativos diferentes que decorrem dos vários mundos e que lhe podem dar um cunho mais mercantil, empresarial, comunitarista, cidadão ou mais mundializado, esse conceito ou visão vai colocar-nos não só perante princípios argumentativos diversos, como lógicas e racionalidades diferentes, mas também perante noções de qualidade não coincidentes e que podem originar conflitos.

Na opinião de Estêvão (2013, p. 24) o facto de se debater “a questão da qualidade na educação tem tido como efeito, a consolidação sobretudo de um discurso enraizado na racionalidade técnica, que frequentemente omite a sua natureza social e política”.

Tal situação, refere o mesmo autor, remete-nos, então, para a necessidade de uma análise crítica que dê conta do carácter eficiente da noção de qualidade e da sua compreensão, “também como critério político normativo, e nos leve a compreender que o descontentamento pelo estado atual da educação (por padecer, diz-se, de falta de qualidade) tem a ver em primeiro lugar com o modo como estamos a pensar e a cuidar da alma da educação” (Estêvão 2013, p. 24).

É na questão da qualidade em educação ou na escola que a importância do papel da avaliação e da autoavaliação do desempenho das escolas, se sustenta e vai ganhando cada vez mais projeção em todos os países, incluindo Portugal, onde se começam a fazer estudos científicos sobre os modelos a utilizar na autoavaliação das escolas (Estêvão, 2013) e que serão abordados no ponto seguinte.

As escolas públicas portuguesas devem pois deixar de estar presas na teia da burocracia, que fazem questão de ajudar a tecer, do centralismo, e da não assunção de riscos. De acordo com Vicente (2004), as organizações escolares devem assumir que pretendem deixar de ser:

- i. escolas de Qualidade Mínima Garantida, que privilegiam a acumulação de conhecimentos pelos alunos, o desempenho funcional por parte do pessoal docente e não docente e com uma gestão eleita democraticamente mas iminentemente amadora; e passem a ser;
- ii. escolas com Garantia de Qualidade, no caminho da Excelência, que têm a capacidade de satisfazer, antecipar e exceder as necessidades e expectativas de toda a comunidade escolar nunca esquecendo a sua missão e, simultaneamente, garantir elevados níveis de desempenho por parte dos seus alunos, sendo a gestão assegurada por uma forte e esclarecida liderança que adota um modelo de excelência como referência para as opções a tomar.

Devendo as escolas públicas adotar um modelo de excelência como referencial para a melhoria contínua e para se tornarem escolas com um “Modelo de Qualidade” e cuja meta será a Excelência, restará a estas organizações optar por um modelo de excelência que possa ser aplicado ao contexto das organizações escolares e que poderá ser a Estrutura Comum de Avaliação (CAF) utilizado no

Agrupamento de Escolas do Fundão. Este modelo é inspirado no Modelo de Excelência da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade (EFQM) e baseia-se na premissa de que os resultados de excelência no desempenho organizacional, cidadãos/clientes, pessoas e sociedade são atingidos através da liderança que conduz a estratégia e planeamento, as pessoas, as parcerias, os recursos e os processos (DGAEP, 2013, p. 9).

2. Modelos de avaliação institucional

A avaliação institucional tem vindo a ganhar força devido à crescente autonomia da escola que a obriga, por um lado, a prestar contas à sociedade e, por outro, a desenvolver aprendizagens que proporcionem as soluções adequadas e criativas à resolução dos problemas que lhe são constantemente colocados.

Uma vez que a avaliação é encarada, pela maioria dos responsáveis políticos e respetivos discursos, como uma estratégia de melhoria da escola (patente na Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, onde, no art. 3.º, alínea a), apresenta como um dos objetivos do sistema de avaliação: Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo [...]), justifica-se que esteja a ser objeto de uma profunda reflexão no seio do Sistema Educativo Português (Alves & Correia, 2008, p. 355). É, neste contexto, que achamos pertinente a ideia sustentada por estes autores quando afirmam que a avaliação de escola é um meio de aprendizagem organizativa, capaz de habilitar uma comunidade educativa a organizar os seus processos de melhoria e a mobilizar o conhecimento interno da escola necessário para responder, de modo adequado e criativo, às mudanças.

Vários autores, como, por exemplo, Santos Guerra (2002, pp. 12-13), partilham também desta ideia de que “a finalidade da avaliação e a origem da sua exigência é a melhoria da prática levada a cabo nas escolas. A avaliação não constitui um simples apêndice, um adorno, um acrescento colocado no final do processo, se houver tempo, oportunidade e vontade. Também não constitui um fim em si mesma. Não se avalia por avaliar, mas para melhorar a qualidade da nossa prática educativa”.

Este autor (2003, p. 51) refere ainda que “para melhorar a prática, é preciso conhecê-la profundamente. Não importa muito chegar a conclusões genéricas do tipo esta escola funciona bem” ou esta escola é melhor do que aquela. Interessa-nos analisar a realidade da escola, saber que fenómenos nela se desenvolvem, porque se produzem e que repercussões têm.

Ao longo das últimas décadas, de acordo com Alaiz, Góis & Gonçalves (2003, pp. 34-37) a investigação educacional tem procurado resposta para duas questões básicas relativas à escola: *Quais são as atividades que produzem efeitos mais positivos nos alunos? e Como é que se consegue que a escola seja melhor do que é atualmente?*

Conforme referem estes autores, as investigações sobre a eficácia da escola têm centrado o seu trabalho na qualidade e equidade da educação, de forma a perceber porque é que algumas escolas são mais eficazes do que outras e quais as suas características. Por outro lado, os trabalhos acerca da melhoria da escola têm focado a sua atenção nos processos que as escolas desenvolvem para obterem mais sucesso e sustentar a melhoria. A integração destes dois paradigmas é conseguida pela corrente melhoria eficaz da escola. Ora, a utilização dos resultados da avaliação externa e a sua articulação com os da autoavaliação não podem ser desprezados na melhoria eficaz da escola. Como salientam Alaiz, Góis & Gonçalves (2003, p. 134), existe uma relação estreita entre a autoavaliação e a avaliação externa e entre estas e a melhoria eficaz da escola. Muitas vezes a primeira induz à elaboração de planos de desenvolvimento, outras vezes é a avaliação externa que suscita o desenvolvimento de processos contextualizados de autoavaliação, com vista à melhoria eficaz da escola.

Bolívar (1994, p. 260) refere que “cada uma destas perspetivas tem as suas próprias implicações metodológicas e pode servir para questionar o papel da avaliação nos processos de melhoria escolar”.

A avaliação da melhoria, de acordo com Bolívar (1994, p. 262), pretende medir o grau de fidelidade da implementação de um programa educativo, verificando o cumprimento dos objetivos previamente estabelecidos de modo a decidir que aspetos se devem alterar. Trata-se pois de uma perspetiva de avaliação que entende as escolas como meros instrumentos ao serviço de objetivos externos à organização, pelo que se encontra associada à avaliação externa e tem como finalidade a prestação de contas.

A avaliação para a melhoria aparece associada à avaliação formativa, e tem por objetivo “a introdução de melhorias ao nível das práticas, facilitando a mudança, não integrando, no entanto, os fatores que constituem o processo de mudança (mudanças na estrutura, uso de novos materiais, conhecimentos, estilos de ensino, integração de novas crenças), pelo que a avaliação e a mudança são processos distintos” (Bolívar, 1994, p. 262). Esta perspetiva da avaliação para a melhoria encontra-se associada às modalidades de avaliação externa e avaliação interna (Bolívar, 1994).

Consideramos que a avaliação como melhoria implica que esta tenha como fim explícito a melhoria escolar. De acordo com esta perspetiva, a avaliação faz parte do processo de desenvolvimento organizacional da escola e está associada à mudança como um processo interno em que os avaliadores são os próprios utilizadores, envolvendo assim toda a escola em processos de avaliação interna.

No entender de Bolívar (1994, p. 263), geralmente a avaliação externa está mais ligada à avaliação da melhoria e a avaliação interna é própria de uma avaliação como melhoria. Tanto uma como outra são importantes e os seus objetivos podem complementar-se. Tudo depende do contexto e dos propósitos com que se realiza. É por isso que, como referem Coelho, Sarrico & Rosa (2008, p. 56), “melhorar a qualidade dos sistemas de ensino e de educação é uma preocupação fulcral das políticas educativas contemporâneas, trazendo a lume numerosos procedimentos ou instâncias de avaliação, de formas e estruturações variadas e prosseguindo objetivos diferenciados”.

Proceder à avaliação de uma organização educativa sem que esse investimento se repercuta na própria instituição – na identificação dos seus constrangimentos, dificuldades e insucessos e em consequentes estratégias de mudança, de melhoria das práticas educativas e de desenvolvimento do bem-estar das pessoas – constituirá certamente uma perda de tempo (Costa & Ventura, 2005, p. 148).

As diferentes práticas de avaliação institucional têm conhecido um desenvolvimento desigual e ordenado a objetivos e finalidades muito diversas, mas todas elas procuram, em última análise, cumprir o mesmo desejo: produzir um juízo tão rigoroso quanto possível sobre o desempenho ou o estado atual dos indivíduos, das instituições ou dos sistemas, mediante o recurso a instrumentos de recolha de informação, medida e notação inspirados na investigação em ciências sociais (Ministério da Educação, 1992, p. 14).

Afonso (2010, p. 346) refere que no caso português, “a avaliação das escolas começou por ter alguma visibilidade ao longo da década de noventa, nomeadamente com o *Observatório da Qualidade da Escola* e o *Projeto Qualidade XXI*, tendo evoluído discretamente até conseguir maior impacto no início da década seguinte com o *Programa de Avaliação Integrada das Escolas*. Atualmente, está em curso a concretização de um outro modelo, designado de *Avaliação Externa das Escolas*, em que todos os estabelecimentos de ensino estatais foram, ou serão ainda, incluídos num mesmo ciclo avaliativo (2006-2011)”. Este último modelo era da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação, mas contava com a colaboração de especialistas convidados (em geral docentes e investigadores do campo das ciências da educação), os quais integram as diversas equipas externas de avaliação.

Tendo em conta o que foi dito sobre avaliação e atendendo à realidade educacional portuguesa quanto à definição e implementação das políticas de autonomia e avaliação de escolas, procederemos à explanação dos termos de avaliação interna, avaliação externa.

O que diferencia a avaliação interna da avaliação externa é a natureza da instância que pronuncia o julgamento que se apresenta no termo do processo de avaliação: a própria escola, no primeiro caso; uma instância exterior, no segundo (Meuret, 2002, p. 39).

Uma avaliação interna, como refere este autor, pode ser conduzida por pessoas exteriores à escola ou por pessoas pertencentes à escola. Neste segundo caso, em que a avaliação é concebida e conduzida pelo estabelecimento de ensino para seu próprio uso, Meuret (2002, p. 39), propõe que se fale de autoavaliação.

Santos Guerra (2003, p. 170) refere que “o processo de autoavaliação, como forma através da qual a instituição se observa a si própria, apresenta na sua raiz um importante grau de coerência: estaremos a proceder de acordo com aquilo a que nos propusemos? Estaremos a conseguir alcançar os nossos objetivos? Ou estaremos a alcançar precisamente o contrário? Por que razão?”.

Assim, a autoavaliação deve permitir à escola adaptar melhor o seu ensino à especificidade do público e às variações que podem ocorrer no seu contexto, pelo que cada escola deve interrogar-se sobre o valor da sua prática e corrigi-la se verificar que ela produz maus resultados, sendo os seus atores os melhores colocados para saberem o que se passa e decidir sobre as correções a fazer, aprendendo assim com a sua experiência e insucessos (Meuret, 2002, p. 39).

Consideramos que a avaliação interna tem, também, várias justificações, o que tem levado a um aumento progressivo dessa prática. Se por um lado, permite melhorar o desempenho da organização escolar, através da identificação de pontos fracos e pontos fortes; por outro lado, a divulgação dos resultados pode ajudar a favorecer a imagem da escola, mesmo junto dos próprios membros da organização; por último, ajuda a preparar a avaliação externa, resolvendo problemas que poderiam vir aí a ser identificados.

No sentido de precisar ainda mais os conceitos, podemos ainda distinguir entre avaliação interna e autoavaliação. Esta seria uma modalidade de avaliação interna, com características específicas. “Dever-se-ia fazer um uso menos abrangente do conceito de autoavaliação de escola, limitando-o às práticas de avaliação interna em que, no que seja possível, toda a comunidade educativa participa no processo de avaliação” (Alaiz, Góis & Gonçalves 2003, p. 20). O que torna necessária, também, uma breve abordagem dos elementos que constituem esse mesmo processo.

A avaliação externa é realizada por pessoas e equipas externas à escola, a pedido da própria comunidade educativa, ou por ordem da administração educativa responsável. Marchesi (2002, p. 35) refere que as suas maiores dificuldades costumam ser o desconhecimento da escola e o receio que suscita nos professores, quando não se vê com clareza quais são as consequências da avaliação, ou quando não se está de acordo com ela. Segundo este autor, as vantagens mais evidentes da avaliação externa são a maior objetividade e a possibilidade de os dados poderem ser interpretados à luz dos obtidos em escolas de características semelhantes, apesar de esta interpretação poder produzir consequências negativas.

Santos Guerra (2003, p. 165) alerta também para o facto de que se a iniciativa de avaliação externa procede do poder, é fácil que o processo de avaliação se converta, perante a comunidade, num mecanismo de controlo, podendo o processo de avaliação oferecer aos seus patrocinadores duas atitudes completamente distintas: ignorar os resultados do processo ou apoiar-se neles, invocando-os em todas as ocasiões em que tenham que tomar decisões que lhes convenham. Por estas razões, Santos Guerra (2003, p. 165), explica que “se torna importante estabelecer estratégias iniciais de negociação, que equacionem o processo de avaliação como uma experiência enriquecedora para a escola; como uma oferta interessante da qual possam retirar grandes benefícios profissionais, desfazendo, deste modo, a ideia de fenómeno indesejado, inquietante e ameaçador”.

Em suma, ambas as modalidades de avaliação possuem os seus defensores e os seus atacantes. Em favor da avaliação externa apresentam-se argumentos de objetividade e isenção, baseando-se sobretudo em dados quantitativos que permitem a comparação entre escolas. No entanto, esta

avaliação pode ser considerada demasiado positivista e mensuralista, não levando em conta a verdadeira realidade das escolas. A neutralidade dos agentes pode não favorecer o conhecimento aprofundado da organização, o que levará a conclusões precipitadas e nem sempre adequadas.

Aliás de acordo com Afonso (2010, p. 351), “a centralidade da avaliação externa (que o próprio nome do modelo evidencia) amplia necessariamente a secundarização da autoavaliação, o que, mesmo assim, não explica completamente o facto de esta última ser a componente de avaliação institucional menos consolidada e valorizada. A este propósito, como mostram algumas análises e relatórios, “a autoavaliação é um dos aspetos de desempenho das escolas que recolhe menos apreciações positivas na avaliação externa” (Azevedo, 2007, in Afonso, 2010, p. 351).

Em favor da avaliação interna podem apresentar-se argumentos que defendem ser ela mais adequada para perceber a complexidade da organização escolar, percebendo melhor os mecanismos específicos de um dispositivo educativo e captando mais profundamente as tendências de cada escola e da sua cultura específica.

Parece-nos que, face ao exposto, se instaurou uma oposição entre avaliação interna e avaliação externa. “Porém, esta oposição tende a ser ultrapassada em vários sistemas educativos pelos esforços no sentido de encontrar formas que respondam adequadamente às diferentes críticas que têm sido apresentadas, nomeadamente pelo recurso a abordagens que integrem os aspetos considerados mais positivos das duas formas de avaliação” (Alaiz, Góis & Gonçalves 2003, p. 16).

3. Modelos de autoavaliação

Algumas das tentativas de introduzir mecanismos de autoavaliação escolar em Portugal remontam ao início dos anos noventa do séc. XX.

Segundo Afonso (2010), o Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio, considera que em Portugal não se verificava, na altura, uma prática regular de avaliação de escolas, no entanto refere que se desenvolveram vários projetos de autoavaliação e avaliação externa que revelaram conhecimentos e experiências importantes sobre o assunto: destacando-se o *Observatório da Qualidade da Escola* (1992-1999), o *Projeto Qualidade XXI* (1999-2002), o *Programa Avaliação Integrada das Escolas* (1999-2002), o *Projeto Melhorar a Qualidade* (2000-2004), o *Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias* (iniciado em 2000), e o *Projeto de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas* (2004-2006) (Estêvão, 2013).

Através da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, a maioria dos estabelecimentos de ensino viria a dar forma a estruturas de autoavaliação nos últimos anos, recorrendo, na maioria dos casos, ao modelo CAF (*Common Assessment Framework*) e ao referencial da IGE (Inspeção Geral da Educação).

É do senso comum que as escolas revelam extrema diversidade de situações, realidades e experiências. Nos processos de autoavaliação aplicam-se instrumentos e procedimentos disponíveis em várias publicações, ou ensaiam-se os seus próprios modelos de autoavaliação. Em alguns casos, mais raros, há a aplicação sistemática de modelos de autoavaliação.

Alaiz (2007), no seu artigo “Autoavaliação das escolas? Há um modelo recomendável?” refere que a atividade realizada nas escolas neste âmbito levanta, por parte das mesmas, dúvidas e indecisões sob a forma de dificuldades práticas:

- i. Que questionários utilizar?
- ii. Qual a dimensão da amostra a que devem ser aplicados os questionários?
- iii. Como utilizar as estatísticas de resultados dos alunos?
- iv. Que indicadores utilizar?
- v. Como nos podemos preparar para a avaliação externa da IGE?
- vi. O processo de autoavaliação desta Escola está bem organizado?

- vii. Que fazer para melhorar o interesse na autoavaliação por parte dos professores (e dos pais, dos autarcas, etc.)?
- viii. O que avaliar? Como fazer a autoavaliação?
- ix. Que modelo utilizar para a autoavaliação?

Certamente estas dúvidas são pertinentes, mas como já foi referido, não existe consenso entre os estudiosos relativamente a um modelo ideal. Deste modo e como já referimos no início alguns modelos de avaliação que têm sido concretizados, teceremos algumas considerações acerca de cada um deles

O programa *Observatório da Qualidade da Escolas* criado em 1992, no âmbito do Programa de Educação Para Todos (PEPT) do Ministério da Educação, foi um dos primeiros projetos de autoavaliação de escolas lançado em Portugal e que fez despertar o interesse pela avaliação interna no nosso país. O Observatório recebeu inspiração dos estudos internacionais desenvolvidos no âmbito do Projeto INES (Indicadores dos Sistemas Educativos) da OCDE e do estudo sobre Monitorização e Indicadores de Desempenho das Escolas.

Este projeto, que terminou em 1999, assentava nos seguintes princípios: promover a qualidade das escolas, promover a sua autonomia, introduzir uma reforma cultural na gestão nas escolas e produzir informação sistemática sobre as escolas (PEPT, 1994). Tendo como meta fomentar a escolaridade obrigatória com sucesso, de todos os alunos, até ao ano 2000. O Observatório tinha por objetivos: apoiar as escolas na organização da informação sobre si mesmas; estabelecer critérios comuns e estimular o desenvolvimento de um discurso de avaliação e de autoavaliação; tornar a informação útil; aumentar a capacidade de observação e de interpretação dos atores; desenvolver processos interativos de reflexão e comunicação dentro da escola e entre esta e o sistema educativo e social (Azevedo, 2007).

O modelo pretendia fornecer uma visão global da escola, apoiado num sistema de informação com dezoito indicadores de desempenho quantitativos e qualitativos que procuravam cobrir todas as dimensões da escola, nomeadamente o contexto familiar dos alunos; os recursos educativos e a sua gestão; o contexto escolar e o funcionamento da escola; os resultados escolares, académicos e não académicos (Azevedo, 2007).

Porém, foi o projeto-piloto *Avaliação da Qualidade na Educação Escolar*, lançado em 1997-1998, pela comunidade europeia, que criou as bases para o estabelecimento de práticas de autoavaliação. Portugal foi o único país que lhe deu continuidade, através do Projeto Qualidade XXI (1999-2002) da iniciativa do Instituto de Inovação Educacional.

O *Projeto Qualidade XXI* (1999-2002) foi uma ação da responsabilidade do Instituto da Inovação Educacional, na sequência dos trabalhos desenvolvidos, em Portugal, no âmbito do Projeto-piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar desenvolvido pela Comissão Europeia que envolveu escolas de 18 países. Relativamente ao Projeto-piloto Europeu, o Projeto Qualidade XXI procedeu a uma simplificação de procedimentos, introduziu uma perspetiva sistémica e reforçou o carácter participativo (CNE, 2008).

Este Projeto pretendia fomentar e apoiar o desenvolvimento organizacional das escolas, estimular a reflexão coletiva sobre as questões relativas à avaliação e à construção da qualidade educacional e fomentar o uso sistemático de instrumentos de autoavaliação por parte das escolas, tendo em vista melhorar a qualidade do seu desempenho e funcionamento, bem como, numa perspetiva de longo prazo, criar condições para a generalização progressiva de estratégias desta natureza, a nível daqueles estabelecimentos de ensino (e. g. Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003; CNE, 2008; Fialho, 2009).

Foram envolvidas, neste projeto, escolas de 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário. A intervenção abordava quatro áreas fundamentais: resultados da aprendizagem, processos internos ao nível da sala de aula, processos internos ao nível da escola e relações com o contexto. Em cada escola, o processo era dinamizado por um “grupo monitor” e concretizado por “grupos de ação”, com apoio de um consultor externo, designado “amigo crítico”, que acompanhava o desenvolvimento do projeto” (CNE, 2008, p. 56).

Entre 1999 e 2002, a Inspeção Geral de Educação (IGE) desenvolveu o programa *Avaliação Integrada das Escolas*. Tratou-se de uma atividade de avaliação externa, assente em três princípios: intervenção estratégica e integrada (incluindo meios, processos, resultados e atores), convergência de interesses (interna e externa), intervenção intencional e com consequências (Azevedo, 2007).

A *Avaliação Integrada das Escolas* tinha como objetivos: valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos; devolver informação de regulação às escolas (...); induzir processos de autoavaliação como a melhor estratégia para garantir a qualidade educativa, consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os atores; criar níveis elevados de exigência no desempenho global de cada escola; desempenhar uma das funções de regulação do funcionamento do sistema educativo (...); disponibilizar informação e caracterizar o desempenho do sistema escolar através de um relatório nacional (...)" (IGE, 2002). Este modelo permitia destacar os pontos fortes e fracos da escola, prestar contas do desempenho do sistema educativo e encorajar as escolas a desenvolverem processos de autoavaliação.

A avaliação tinha em conta os fatores do contexto social e familiar dos alunos, e estava estruturada em quatro dimensões estratégicas: a avaliação de resultados; a organização e gestão escolar; educação, ensino e as aprendizagens; o clima e ambiente educativos.

Entre 2005 e 2006, a IGE desenvolve um novo projeto de avaliação externa para aferir a efetividade da autoavaliação das escolas – *Efetividade da Autoavaliação das Escolas* que visava, por um lado, desenvolver uma atitude crítica e de autoquestionamento do trabalho realizado nas escolas e, por outro, obter uma panorâmica do estado das dinâmicas de autoavaliação, assumindo-se como uma metodologia de meta-avaliação sobre a avaliação das práticas de autoavaliação realizadas nas escolas. Esta autoavaliação teve por abordagem “a avaliação da eficácia do próprio processo da autoavaliação, bem como da qualidade dos apoios externos que o sustentam” (SICI (*Standing International Conference of Inspectorates*), 2003, in Clímaco, 2005, p. 222).

O modelo é constituído por nove indicadores de qualidade, agrupados em quatro áreas chave: visão e estratégia da autoavaliação, autoavaliação e valorização dos recursos, autoavaliação e valorização dos processos estratégicos e autoavaliação e efeitos nos resultados educativos. Através do qual pretendia-se “examinar os níveis de qualidade alcançados no planeamento e na organização, bem como na realização e seus efeitos nos resultados educativos” (IGE, 2005, p. 4).

O *Programa Avaliação de Escolas Secundárias (AVES)* é uma iniciativa da Fundação Manuel Leão, que obteve, desde a primeira hora, o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian. O modelo que lhe subjaz é idêntico ao desenvolvido em Espanha pelo *Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo* (IDEA), de natureza privada, criado pela *Fundación Santa Maria*, com quem foi estabelecido um protocolo de cooperação (Fundação Manuel Leão, 2002; 2013).

Este programa nasceu como um contributo para alcançar o objetivo de ligar, no terreno de cada escola, a identificação dos fatores que promovem a qualidade do seu desempenho com as ações e os projetos que, ainda em cada escola, se podem mobilizar em ordem à melhoria deste mesmo desempenho social. A convergência entre pode acelerar os processos que contribuem para melhorar a qualidade das escolas portuguesas (Fundação Manuel Leão, 2002; 2013). Este programa tem por base o modelo CIP de Stufflebeam e é operacionalizado em seis dimensões: o contexto sociocultural da escola, a organização da escola e clima organizacional, as estratégias de aprendizagem, os processos de ensino, os processos de organização pedagógica da escola e os resultados escolares dos alunos. Trata-se de um modelo de avaliação externa concebido “como uma ajuda, mais independente e contextualizada, às dinâmicas de avaliação interna” (Azevedo, 2006, p. 14), que tem vindo a ser adotado por diversas escolas do nosso país.

O projeto *Melhorar a Qualidade*, surge em 2000 e foi desenvolvido pela Associação dos Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo (AEEP), em parceria com a empresa QUAL – Formação e Serviços em Gestão de Qualidade, Lda. Procurou incrementar dinâmicas de autoavaliação das escolas, tendo como referencial o Modelo de Excelência da EFQM (*European Foundation for Quality Management*) – ferramenta concebida para diagnosticar e avaliar o grau de excelência alcançado pelas organizações (Teixeira, 2010).

A autoavaliação tem por base 30 critérios distribuídos por nove áreas, cinco para avaliação de meios (liderança, planeamento e estratégia, gestão de pessoas, parcerias e recursos) e quatro para avaliação dos resultados obtidos com esses meios (resultados cliente – alunos e pais/encarregados de educação, resultados pessoas, impacto na sociedade e resultados-chave de desempenho) (Teixeira, 2010).

Este modelo permite um bom enquadramento para a autoavaliação quantitativa e qualitativa das escolas e para o estabelecimento de ações de *benchmarking* e melhoria contínua, facilitando o

conhecimento dos pontos fortes e das áreas de melhoria. Em cada escola, é constituída uma equipa de autoavaliação que conduz o processo com o apoio de um consultor da QUAL (Teixeira, 2010).

O Modelo de Excelência, desenvolvido pela *European Foundation for Quality Management* (EFQM) experimentado em dezenas de escolas portuguesas foi recentemente adaptado aos serviços públicos europeus, sob a designação de CAF (*Common Assessment Framework*). A Região Autónoma dos Açores, através do Programa QJALIS, foi pioneira na adaptação da CAF como modelo de avaliação interna das escolas (Teixeira, 2010). Abordaremos o Modelo de autoavaliação CAF no próximo ponto, de uma forma mais pormenorizada visto ser o modelo utilizado no Agrupamento de Escolas do Fundão.

Para completar este quadro descritivo dos principais programas e projetos de avaliação de escolas, refira-se a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, que instituiu “um sistema de avaliação da educação e do ensino não superior” com carácter obrigatório. Esta lei tem subjacente um modelo de avaliação das escolas que integra a autoavaliação a realizar em cada unidade de gestão e a avaliação externa, com vista a construir uma escola de qualidade, com verdadeira autonomia, numa perspetiva de desenvolvimento organizacional (Fialho, 2009).

Contudo, “a inexistência da sua regulamentação foi interpretada por muitas escolas como o reconhecimento de que não era necessário dar-lhe andamento imediato, ficando a aguardar indicações ulteriores” (Dias, 2005, p. 92). Na verdade, a Lei só começou a ter impacto em 2006, quando o Ministério da Educação assumiu a avaliação externa das escolas como uma das prioridades da sua agenda política, depois de ter promovido um projeto-piloto abrangendo 24 escolas, e de em 2006/07 ter atribuído à Inspeção-Geral da Educação o programa *Avaliação Externa das Escolas*. Este organismo do Ministério da Educação tem vindo a aplicar este programa em Portugal continental, contando, até ao momento com 684 escolas avaliadas e prevendo-se a conclusão do 1.º ciclo com a avaliação das restantes 300 escolas (IGE 2011).

Azevedo, (2007), refere-se a este percurso pela avaliação das escolas em Portugal, como uma história de uma acumulação de experiência(s) e de saber fazer, da parte de instituições estatais e privadas, uma história de participação em instituições e projetos de nível internacional, mas, sobretudo, do ponto de vista das políticas públicas, é também uma história de falta de continuidade nas instituições e nos programas. Esta descontinuidade não criou condições para consolidar programas e projetos e favoreceu a sua relativização.

O *Projeto de Avaliação em Rede* (PAR) surgiu em 2008, ao verificar-se a necessidade, “quer de formação dos responsáveis pelo desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação de escola, quer da criação de uma rede de partilha de experiências que quebre o isolamento que persiste no seio das escolas portuguesas” (Teixeira 2010, p. 1869).

Nesse sentido, o PAR centra-se no apoio às escolas ou agrupamentos de escolas, quanto ao desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação e na promoção de ações coletivas de melhoria do sucesso dos alunos e de prevenção do abandono escolar. Para a prossecução deste objetivo principal, foram-se formulando outros mais específicos, tais como: “criar as condições para a existência de uma cultura de autoavaliação; capacitar as escolas a desenvolver a referencialização como uma modelização para a construção e desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação de escola, contextualizados à realidade particular de cada escola; promover momentos de reflexão e de partilha de experiências no âmbito da autoavaliação de escola; apoiar as escolas a desenvolver o seu dispositivo de autoavaliação, numa perspetiva de amigo crítico; construir uma rede de escolas que funcione como uma comunidade de aprendizagem, para aumentar o sucesso educativo” (Alves & Correia 2009, p. 3969).

A aplicação do PAR está organizada em duas fases, com a duração total de dois anos. A primeira fase recorre a uma metodologia de investigação-ação, através da realização de uma oficina de formação, cujo objetivo principal é estabelecer os alicerces conceptuais que permitem às equipas de autoavaliação de escola desenvolver um diálogo comum no seio da comunidade PAR. A segunda fase assenta no apoio individualizado às equipas de autoavaliação de escola, numa perspetiva de amigo crítico. Em paralelo, o PAR dinamiza um conjunto de atividades formativas que, ao longo dos anos, foram sendo reajustadas, tais como: encontros temáticos; visitas de estudo; sessões formativas (Alves & Correia 2009).

“Apesar de ainda não terem sido publicados os resultados do desenvolvimento do PAR, as escolas têm conseguido desenvolver os seus próprios dispositivos de autoavaliação, cujos resultados têm facultado a conceção e desenvolvimento de ações de melhoria” (Teixeira 2010, p. 188).

Como já referimos, abordaremos o modelo CAF de forma mais pormenorizada, no próximo ponto.

4. O modelo de autoavaliação CAF

Em 1998 foi criado pelos Diretores-Gerais das Administrações Públicas da União Europeia, um grupo responsável por organizar e coordenar as atividades desenvolvidas pelos 16 membros (os 15 e a Comissão) relativamente à evolução da administração pública. Fruto desta cooperação surge, no ano 2000, a Estrutura Comum de Avaliação (*Common Assessment Framework* – CAF), bem como o Grupo de Serviços Públicos Inovadores (*Innovative Public Services Group* – IPSG), responsável pelo seu desenvolvimento e pela promoção da sua utilização nas Administrações Públicas da União Europeia.

A CAF encontra-se na sua terceira versão – CAF 2013 (a primeira surgiu no ano 2000), o que reflete a sua evolução e aperfeiçoamento com base nas experiências obtidas através da sua aplicação nas organizações de cariz público em diferentes países da União Europeia no decorrer deste período.

“A Estrutura Comum de Avaliação (CAF) é um modelo de Gestão da Qualidade Total desenvolvido pelo setor público e para o setor público, inspirada no Modelo de Excelência da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade (EFQM). Baseia-se na premissa de que os resultados de excelência no desempenho organizacional, cidadãos/clientes, pessoas e sociedade são atingidos através da liderança que conduz a estratégia e planeamento, as pessoas, as parcerias, os recursos e os processos (DGAEP, 2013, p. 9).

Este modelo analisa a organização simultaneamente por diferentes ângulos promovendo uma análise holística do desempenho da organização. A CAF consiste numa simplificação do Modelo de Excelência da EFQM, focalizando-se no processo de Avaliação do desempenho da organização com base em evidências, sendo os seus objetivos principais (DGAEP, 2007a, p. 6; DGAEP, 2013, p. 9):

- i. “introduzir na Administração Pública os princípios da Gestão pela Qualidade Total (*Total Quality Management/ TQM*) e orientá-la progressivamente, através da utilização e compreensão da Autoavaliação, da atual sequência de atividades «Planear-Executar» para um ciclo completo e desenvolvido «PDCA» – Planear (fase de projeto); Executar (fase da execução); Rever (fase da Avaliação) e Ajustar (fase da ação, adaptação e correção);
- ii. facilitar a Autoavaliação das organizações públicas com o objetivo de obter um diagnóstico e um plano de ações de melhoria;
- iii. servir de ponte entre os vários modelos utilizados na Gestão da Qualidade;
- iv. facilitar o *bench learning* entre organizações do sector público”.

O Modelo CAF aplica-se fundamentalmente à Administração Pública e tem por objetivo a melhoria contínua da organização, bem como desenvolver atividades de *bench learning* e/ou *benchmarking*, ou seja, melhorar o desempenho da organização através de um processo de aprendizagem obtido pela identificação/comparação/partilha de conhecimentos das melhores práticas desenvolvidas noutras organizações.

O sistema de Avaliação consiste na Autoavaliação da organização segundo o conjunto de critérios apresentados na figura 3, na página seguinte.

Este modelo é a aplicação, aos organismos públicos do Modelo de Excelência da EFQM, está também dividido em duas componentes, sendo que, cada componente é composta por critérios e subcritérios. É um modelo flexível, muito embora exista a obrigatoriedade de se respeitarem três elementos básicos:

- i. Os nove critérios;
- ii. Os vinte e oito subcritérios;
- iii. O sistema de pontuação (DGAEP, 2007a; 2013).

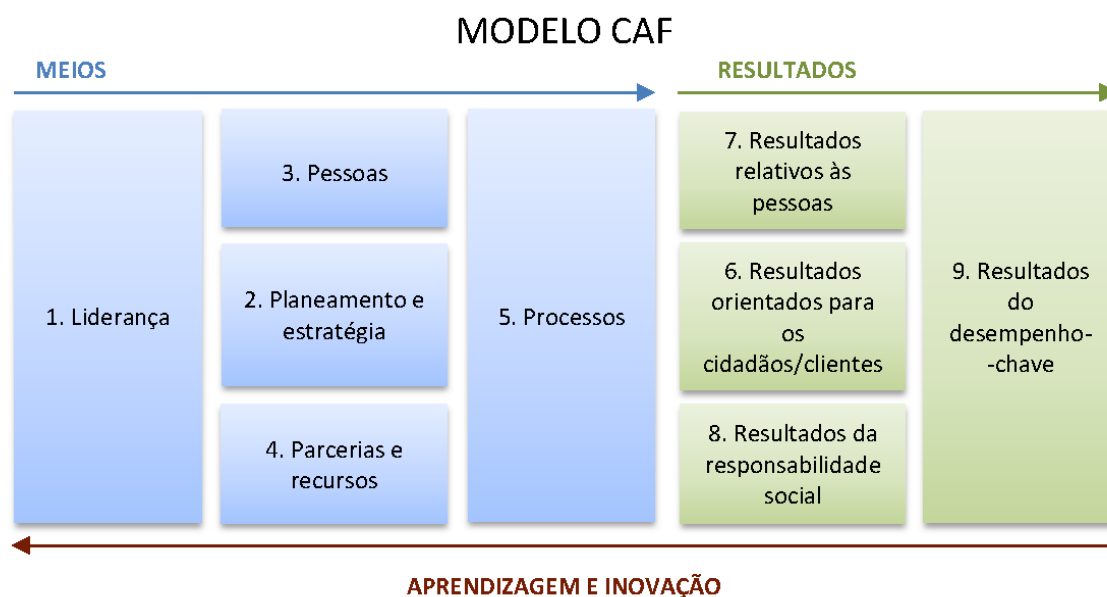


Figura 3 – Modelo CAF (DGAEP, 2013, p. 9)

A componente de Meios direciona-se para as atividades da organização, nomeadamente como elas são realizadas com vista a alcançar os resultados pretendidos, enquanto a componente Resultados se direciona para os resultados dessas ações, nomeadamente o impacto e a forma como são percebidos pelas partes interessadas (pessoas, cidadãos/clientes e Sociedade) e pelos indicadores internos de concretização/desempenho (DGAEP, 2007a; 2013). Este modelo acentua a Avaliação na relação causa-efeito entre a componente Meios e a componente Resultados, ou seja, para além de todas as áreas relativas à atividade da organização serem avaliadas, tem de ser avaliado também o impacto de cada uma delas nas restantes (DGAEP, 2007b; 2013).

Neste modelo ainda poderemos identificar os 10 passos do processo de melhoria contínua com a CAF, que podem ser considerados relevantes para a maioria das organizações, a saber:

Fase 1 - O início da caminhada CAF

Passo 1-Decidir como organizar e planear a autoavaliação

Passo 2-Comunicar o projeto de autoavaliação

Fase 2 -Processo de autoavaliação

Passo 3- Criar uma ou mais equipas de autoavaliação

Passo 4- Organizar a formação

Passo 5-Realizar a autoavaliação

Passo 6-Elaborar um relatório que descreva os resultados da autoavaliação

Fase 3-Plano de melhorias/priorização

Passo 7-Elaborar o plano de melhorias

Passo 8-Comunicar o plano de melhorias

Passo 9-Implementar o plano de melhorias

Passo 10-Planear a próxima autoavaliação (DGAEP, 2007b; 2013).

Em suma, a CAF, modelo utilizado no Agrupamento de Escolas do Fundão, é um modelo estruturado, simplificado e gratuito, destinado às organizações públicas que pretendam iniciar a melhoria contínua do seu sistema de Gestão da Qualidade, começando pela Avaliação e comparação do seu desempenho com outras organizações consideradas “melhores”, identificando as áreas a melhorar e os seus pontos fortes.

Concentra-se na identificação dos pontos fortes e dos pontos fracos de cada organização, para potenciar os primeiros, até à excelência e para ir melhorando ou superando os segundos. O processo de autoavaliação segue três etapas: o planeamento, o preenchimento da grelha de autoavaliação, a divulgação dos resultados. Na primeira etapa, é essencial obter o compromisso do gestor principal da organização, designar o líder da equipa de avaliação, criar a equipa e dar formação à equipa, relativamente ao que se pretende. Na segunda etapa definem-se os indicadores, recolhem-se os dados (documentos, inquéritos), analisam-se os resultados e atribui-se uma pontuação. Na terceira etapa, preparam-se os resultados obtidos, elaboram-se um relatório final, apresentam-se os resultados à organização, lançando desafios à mudança (DGAEP, 2007b; 2013).

Para além disso, este modelo é compatível com outros modelos mais aprofundados/exigentes em termos de Gestão da Qualidade, sendo considerado assim o primeiro passo em busca da melhoria contínua.

As escolas, como organismos públicos, podem adotar a CAF como instrumento para procederem à avaliação interna, como determina a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. No entanto, uma vez que se trata de um modelo flexível, embora seja obrigatório respeitar os critérios, os subcritérios e o sistema de pontuação, é necessário adaptar os exemplos e o processo de avaliação em função das características peculiares das escolas.

Sumário

Neste capítulo fizemos uma breve apresentação sobre a importância da avaliação da escola e a qualidade dessa avaliação.

Estabelecemos de igual forma a relação entre avaliação interna e externa, como modelos de avaliação e os vários modelos de autoavaliação, onde se inclui a CAF implementada no Agrupamento de Escolas do Fundão.

PARTE II – TRABALHO DE CAMPO

“Uma investigação é por definição, algo que se procura.

*É um caminhar para um melhor conhecimento e
deve ser aceite como tal, com todas as hesitações,
os desvios e as incertezas que isto implica”.*

(Quivy & Campenhoudt, 1992, p.29)

CAPÍTULO 4 - Fundamentos e objetivos

Introdução

Neste capítulo pretendemos fundamentar a essência do nosso estudo, “O Funcionamento do Departamento Curricular do Primeiro Ciclo: Construção de Instrumentos para a Autoavaliação” através da apresentação do mesmo. Pensamos que este estudo e a construção deste instrumento de avaliação poderá contribuir para a investigação em supervisão.

Desta forma ao longo deste capítulo, será descrito o plano da investigação, abordando a temática, os objetivos do estudo e a descrição do processo.

1. Apresentação do Estudo

O autor deste estudo é professor do 1.º Ciclo e Coordenador deste Departamento no Agrupamento de Escolas do Fundão. Motivado e envolvido profissionalmente na área, acredita que os processos, implicados nos mecanismos da avaliação e da supervisão, poderão ser uma garantia do funcionamento do sistema, em prol da prática reflexiva do Departamento que coordena.

Na elaboração deste estudo procurou construir um instrumento de avaliação que contribuísse para a investigação nas áreas mencionadas e desta forma desafiasse os professores e supervisores da Escola a refletir e a assumir uma estreita colaboração com o Departamento. Enquanto Coordenador de Departamento, gostaria ainda de dirigir a sua função, como um elemento estratégico na construção de uma escola reflexiva, onde existisse uma participação coletiva e a implicação de todos os intervenientes no processo aquando da resolução de problemas.

2. Objetivos do estudo

Definimos os seguintes objetivos, para a construção do instrumento de avaliação:

- i. analisar o papel do coordenador sob o ponto de vista dos normativos legais;
- ii. compreender de que modo o coordenador de departamento pode contribuir para o desenvolvimento de uma Escola reflexiva;
- iii. analisar o papel do coordenador de departamento no campo da supervisão Escolar;

- iv. analisar o contributo do coordenador de departamento na promoção de uma cultura colaborativa na Escola e no desenvolvimento de uma reflexão crítica acerca das experiências educativas e práticas profissionais;
- v. analisar o funcionamento do departamento curricular;
- vi. identificar os constrangimentos sentidos pelo coordenador no exercício das suas funções;
- vii. construir e validar um instrumento para a autoavaliação do departamento curricular do 1º ciclo.

3. Descrição do processo

Os processos de construção, validação e aplicação de um questionário exigem alguns padrões de atuação tanto quanto à construção das perguntas como à apresentação do questionário.

Antes de referenciar esses padrões de ativação julgamos ser importante mencionar que partimos para a construção deste questionário já munidos de uma reflexão, que queremos profunda, sobre um referencial teórico que nos proporcionou a aquisição de conhecimentos não só a nível de conceitos tais como supervisão e avaliação do desempenho como também a nível metodológico e empírico.

Apoiados por estes conhecimentos partimos para a construção do instrumento de recolha de dados conscientes dos cuidados a ter. No que toca à construção das perguntas, tivemos cuidados acrescidos com: 1) o número; 2) o tipo; 3) a clareza; 4) a subjetividade; 5) a abrangência e 6) a pertinência da definição das categorias, subcategorias e itens que o integram. Quanto ao número de itens a aplicar, se eles forem em número reduzido podem não abranger toda a problemática que se pretende inquirir. Por outro lado, se forem em número excessivo poderia transformar-se numa análise de difícil concretização e obter, deste modo, um efeito dissuasor para o respondente. Contudo, devido à pouca informação científica referente à nossa problemática, optámos por correr algum risco e alargar o número de perguntas tanto quanto a temática em estudo nos parecia exigir. Optámos, essencialmente por um tipo de perguntas fechadas de modo a especificar as respostas não dando asas à criação de ambiguidades de difícil compreensão e respetivo tratamento de dados.

Houve um cuidado redobrado ao nível das instruções, sobre a forma de responder às perguntas, para que, na hora do seu preenchimento, ao inquirido não suscitasse dúvidas nem ao nível da forma nem do conteúdo das respostas.

Quisemos construir uma matriz e um enunciado que, no seu todo, fossem claros ao nível da compreensão, abrangentes ao nível dos conteúdos, o mais objetivos relativamente às respostas e acreditamos que muito pertinentes dada a relevância e atualidade da temática abordada. Desta forma, o instrumento de avaliação foi dividido em 3 partes que correspondem às grandes categorias de análise: Capacidade de liderança do coordenador; Funcionamento do departamento e Processo de supervisão entre pares. Esta divisão está de acordo com o que pensamos serem as três grandes áreas da ação do coordenador de departamento e de acordo com os estudos consultados segundo a revisão de literatura que nos aponta, assim, para estas três categorias a analisar e as quais subdividimos em subcategorias de modo a agilizar o processo de resposta dos inquiridos. Esta matriz encontra-se na Tabela 2 na página seguinte.

Elaborámos um documento denominado “Registo de Parecer” para ser enviado aos agrupamentos da Cova da Beira (Agrupamentos de Escolas de Belmonte, Frei Heitor Pinto, Pêro da Covilhã, Teixoso, Lã e a Neve e Gardunha e Xisto) com a valência de 1.º ciclo num total de seis, excluimos o AE do Fundão tendo em conta que o autor do estudo é coordenador do departamento de 1.º Ciclo nele. Pedia-se que o questionário fosse analisado e preenchido o Registo de Parecer por parte de: diretor do agrupamento, coordenador do 1.º ciclo e, pelo menos, por 10% dos professores deste nível de ensino.

Foi enviado para sete especialistas das áreas de Supervisão, de Avaliação e de Validação de questionários.

Tabela 2 – Matriz do questionário para a prática da autoavaliação

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE	NÚMERO DE ITENS	TIPOLOGIA DOS ITENS
Capacidade de liderança do coordenador	Competência profissional e empenho (iniciativa, capacidade de coordenação, comunicação, gestão de recursos humanos...)	9	Resposta fechada
	Qualidades de liderança do coordenador (inspira confiança, influencia, capacidade de avaliação, bom relacionamento...)	6	Resposta fechada
	Capacidade para envolver os docentes na elaboração/execução de documentos estruturantes do agrupamento de escolas	2	Resposta fechada
	Articulação com os diferentes órgãos (Direção, CP e Comissão de Coordenação Pedagógica...).	10	Resposta fechada
	Gestão conflitos (sentimentos e emoções antes, durante e após as reuniões de departamento)	5	Resposta fechada
	Dificuldades no exercício da função de coordenador(a) (sobrecarga de trabalho, indisponibilidade dos docentes, burocracia...)	6	Resposta fechada
		1	Resposta aberta
	Perfil do Coordenador do Departamento (conhecimentos científicos e pedagógicos, disponibilidade, formação especializada, experiência, empatia...)	10	Resposta fechada
1		Resposta aberta	
Funcionamento departamento	Organização das reuniões de departamento (logística, periodicidade e duração das reuniões, gestão de tempo e conflitos...) Formas de organização do tempo e do espaço	9	Resposta fechada
	Frequência de abordagem nas reuniões de departamento (políticas educativas, pareceres, problemas profissionais...)	10	Resposta fechada
		1	Resposta aberta
Frequência de sentimentos e emoções após a reunião de Departamento (satisfação, frustração...)	6	Resposta fechada	
Processo de supervisão entre pares	Frequência das dinâmicas que fazem parte do trabalho do departamento (discussão de aprendizagens dos alunos, prática pedagógica, partilha, formação entre pares...)	7	Resposta fechada
	Contributo dos professores para o bom funcionamento do departamento (participação ativa, cooperação, respeito...)	10	Resposta fechada

No que toca à apresentação do questionário Carmo & Ferreira (2008, p. 144) afirmam que esta “é muito mais importante do que se possa imaginar (...) a apresentação funciona como elemento legitimador (ou não), tendo uma quota-parte de responsabilidade no sucesso ou no insucesso de um inquérito por questionário”.

Deste modo, julgámo-lo importante ter alguns cuidados no que toca à apresentação deste instrumento de recolha de dados, tentando não esquecer alguns elementos práticos, tais como:

- i. A apresentação do investigador, dado importante para a credibilização do mesmo aos olhos do inquirido;
- ii. A apresentação do tema feito de forma clara e simples com o intuito de envolver o inquirido na temática valorizando o que este pode trazer à investigação com as suas perguntas;
- iii. Instruções de resposta precisas, claras e curtas para que não se tornassem contraproducentes.

Foi assente em critérios como a clareza e rigor na apresentação, bem como na comodidade para o inquirido, que este questionário foi construído, convictos de que é o instrumento de recolha de dados, mais adequado à nossa investigação.

Procedemos ao envio do questionário e Registo de Parecer (na última semana de novembro de 2014), acompanhados do respetivo envelope e de uma carta a solicitar autorização aos Diretores para efetuar o estudo junto dos seus professores.

3.1 Proposta inicial do instrumento de autoavaliação

O recurso ao inquérito por questionário faz-se, como dizem Ghiglione & Matalon (2001), quando há a necessidade de compreender “as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações, etc., que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem, e que só raramente se exprimem de forma espontânea” (p. 13). Acrescentam ainda que é através dele que podemos obter informações sobre o que se passa num determinado momento.

O inquérito por questionário é uma técnica que permite “observar relações ao nível dos indivíduos e obter informações mais ricas sobre cada um” (p. 17) e que “deve parecer uma troca de palavras tão natural quanto possível e as questões encadear-se umas nas outras sem repetições nem despropósitos” (p. 112). Relativamente ao seu conteúdo, Ghiglione & Matalon (2001) distinguem duas categorias de questões: as que se debruçam sobre os factos e as que se debruçam sobre opiniões, atitudes, preferências.

As questões podem ser:

- i. abertas, o inquirido responde como quer, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que considera certos;
- ii. fechadas, onde se apresenta ao inquirido, depois de se lhe ter colocada a questão, uma lista preestabelecida de respostas possíveis de entre as quais lhe pedimos que indique a que melhor corresponde à que deseja dar (p. 115).

Consideramos, portanto, que o inquérito por questionário, de questões fechadas que se encontra no Anexo II na página 91 é o instrumento adequado para recolher as informações que necessitamos para a “Avaliação do Funcionamento de um Departamento Curricular”.

Para a resposta às questões do instrumento de avaliação optámos por uma escala tipo Likert com quatro posições, para evitar o posicionamento dos respondentes na posição central. A escala de Likert é utilizada em pesquisas e sondagem. Muitas vezes utiliza-se para medir atitudes dos inquiridos perguntando-lhes em medida estão de acordo ou desacordo com uma pergunta em particular ou uma declaração. Uma escala típica poderá ser “totalmente de acordo, de acordo, não estou seguro/indeciso, discordo, totalmente em desacordo”.

Sumário

O presente trabalho “O Funcionamento do Departamento Curricular do Primeiro Ciclo: Construção de Instrumentos para a Autoavaliação” centra-se na construção de um instrumento de avaliação que contribuisse para a investigação nas áreas mencionadas e desta forma desafiasse os professores e supervisores da Escola a refletir e a assumir uma estreita colaboração com o Departamento

O autor deste estudo é professor do 1.º Ciclo e Coordenador deste Departamento no Agrupamento de Escolas do Fundão. Este docente acredita que os processos, implicados nos mecanismos da avaliação e da supervisão, poderão ser uma garantia do funcionamento do sistema, em prol da prática reflexiva do Departamento que coordena.

Os objetivos presentes neste estudo são:

- i. analisar o papel do coordenador sob o ponto de vista dos normativos legais;

- ii. compreender de que modo o coordenador de departamento pode contribuir para o desenvolvimento de uma Escola reflexiva;
- iii. analisar o papel do coordenador de departamento no campo da supervisão Escolar;
- iv. analisar o contributo do coordenador de departamento na promoção de uma cultura colaborativa na Escola e no desenvolvimento de uma reflexão crítica acerca das experiências educativas e práticas profissionais;
- v. identificar os constrangimentos sentidos pelo coordenador no exercício das suas funções;
- vi. construir e validar um instrumento para a autoavaliação do departamento curricular do 1º ciclo.

CAPÍTULO 5 – Metodologia

*"Apenas conhecemos corretamente um método de investigação depois de o termos experimentado por nós próprios".
(Quivy, 1998)*

Introdução

Ao longo deste capítulo pretende-se desenvolver a dimensão empírica da tese, em que será descrito o plano da investigação, abordando a metodologia, as técnicas de recolha de dados e instrumentos de pesquisa, atividades realizadas nesta investigação, assim como processos e os modos de tratamento de dados, de forma a dar resposta às questões colocadas.

1. Justificação metodológica

Este projeto organiza-se como um estudo de caso, dado que irá consistir numa metodologia de investigação aprofundada acerca de um instrumento de avaliação, do caso em estudo, realizada com alguma intensidade, de forma a descrever e compreender acontecimentos e contextos complexos e nos quais estão, envolvidos vários fatores.

Yin (1994, p. 13) afirma que: “Esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes, quando o investigador procura respostas para o como? E o porquê?, quando o investigador procura encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade, quando o objetivo é descrever ou analisar o fenómeno, a que se acede diretamente, de uma forma profunda e global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo.

Desta forma e de acordo com Yin (1994), “estudo de caso” é um estudo realizado com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos.

Coutinho & Chaves (2002) referem que quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação. Da mesma forma, Ponte (2006) considera que este tipo de “investigação que se assume como particularística, isto é, que debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse” (Ponte, 2006, p. 2).

O enquadramento do “estudo de caso” dentro dos planos qualitativos é uma questão controversa, não havendo consenso entre os investigadores. Como referem Coutinho & Chaves (2002) “se é verdade que na investigação educativa em geral abundam sobretudo os estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa, não menos verdade é admitir que, estudos de caso existem em que se combinam com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos”. Ainda segundo estes autores, que se apoiam numa vasta revisão de literatura, o facto de o investigador estar pessoalmente implicado na investigação confere aos planos qualitativos um forte cariz descritivo, daí que a grande maioria dos investigadores considere o estudo de caso como uma modalidade de plano qualitativo. No entanto, há também os que defendem que o estudo de caso pode ser conduzido sobre qualquer um dos

paradigmas de investigação, do positivista ao crítico, sendo por isso mais coerente a sua inclusão nos planos de investigação tipo misto.

O método de pesquisa que melhor se enquadra neste estudo é de natureza qualitativo, uma vez que possibilita a produção de um estudo compreensivo e interpretativo da prática educativa existindo a preocupação em observar, descrever, interpretar e apreciar o meio e o fenómeno sem procurar controlar, ou seja, “o objetivo desta abordagem de investigação utilizada para o desenvolvimento do conhecimento é descrever ou interpretar, mais do que avaliar” (Fortin, 1999, p. 22).

Bogdan & Biklen (1994) referem que os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. Ainda que, os indivíduos que fazem investigação qualitativa, possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de testar hipóteses; mas sim privilegiar, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação.

Ainda e de acordo com Bogdan & Biklen (1994), são cinco as características base da investigação qualitativa:

1. a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. a investigação qualitativa é descritiva;
3. os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

A metodologia de investigação qualitativa envolve diversas abordagens, de acordo com designações adjudicadas pelos diferentes investigadores, tendo capacidade de abranger: “a observação participante, a etnografia, o estudo de caso, o interacionismo simbólico, a fenomenologia ou, muito simplesmente, uma abordagem qualitativa”. (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin., 1994, p. 31).

Para Yin (1994), o objetivo do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar e segundo Guba & Lincoln (1994) o objetivo é relatar os factos como sucederam, descrever situações ou factos, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso. De forma a sistematizar estes vários objetivos, Gomez, Flores & Jimenez (1996, p. 99), referem que o objetivo geral de um estudo de caso é: “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar”.

O estudo de caso é também conhecido como uma estratégia de investigação de triangulação. Stake (1995) afirma que os protocolos que são utilizados para garantir a sua precisão e explicações alternativas são chamados triangulação. A necessidade de triangulação surge da necessidade ética para confirmar a validade dos processos. Em estudos de caso, isto pode ser feito utilizando várias fontes de dados (Yin, 1984). Para aumentar a credibilidade das interpretações realizadas pelo investigador, este deverá recorrer a um ou a vários “protocolos de triangulação”.

Denzin (1984) identificou quatro tipos de triangulação

1. *triangulação das fontes de dados*, em que se confrontam os dados provenientes de diferentes fontes;
2. *triangulação do investigador*, em que entrevistadores/observadores diferentes procuram detetar desvios derivados da influência do fator “investigador”;
3. *triangulação da teoria*, em que se abordam os dados partindo de perspetivas teóricas e hipóteses diferentes;
4. *triangulação metodológica*, em que para aumentar a confiança nas suas interpretações o investigador faz novas observações diretas com base em registos antigos, ou ainda procedendo a múltiplas combinações “intermetodológicas” (por exemplo a aplicação de um questionário).

Ocorre, por agora, dizer que se utilizou mais do que uma modalidade de triangulação. A triangulação do investigador, em que entrevistadores/observadores diferentes procuram detetar desvios derivados da influência do fator “investigador” e a triangulação metodológica que foi concretizada através da utilização de métodos, técnicas e instrumentos diferenciados como o questionário e o Registo do Parecer, concorrendo de forma convergente com evidências para o estudo da realidade (Yin, 2004).

2. Caraterização da amostra

Segundo Ghiglione & Matalon, (2001, p. 27), “a população com interesse é definida à partida, mesmo quando é necessário determinar depois os seus limites”. Assim, a nossa população base é constituída por professores, entre os quais, Diretores de Agrupamento de Escolas, Coordenadores do 1.º Ciclo e Especialistas nas áreas da supervisão, avaliação e validação de questionários.

Sendo também necessário “circunscrever o campo das análises empíricas no espaço geográfico e social, e no tempo” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 157), definimos como limites para o nosso trabalho os Agrupamentos de Escolas da Cova da Beira 2014/2015 e os professores que exercem funções em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Desta forma e como já referimos, teremos dois tipos de participantes:

A – Quatro especialistas na área da supervisão, avaliação e validação de questionários;

B – Intervenientes na vida escolar (todos os diretores e coordenadores de departamento dos agrupamentos de escola da Cova da Beira e 10%, por agrupamento, dos professores do 1.º ciclo) como se pode verificar no gráfico (Gráfico 1)

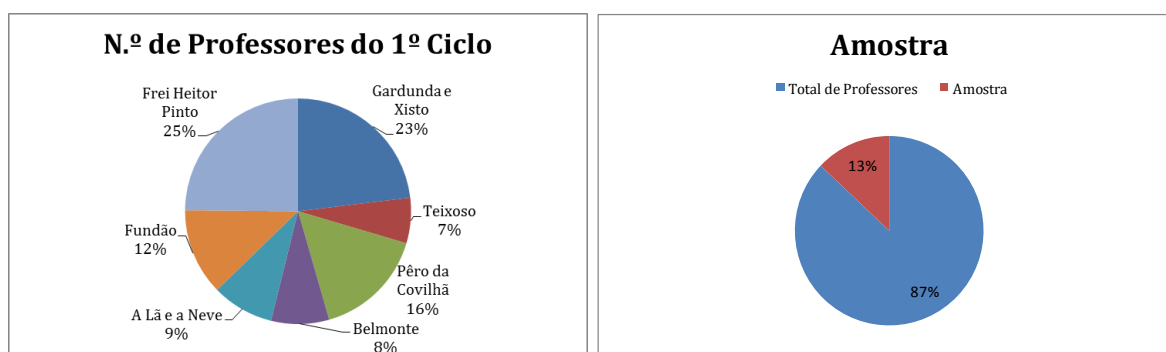


Gráfico 1 – Caraterização da amostra

O papel dos participantes consistiu, essencialmente, em analisar os instrumentos de autoavaliação em função dos seus conhecimentos e experiência, para deteção de eventuais fragilidades na sua conceção. As propostas e sugestões recebidas serão consideradas para a construção da proposta final a testar em situação quase-experimental. A aplicação deste estudo não se realiza por questões de tempo mas será objeto de um estudo posterior.

No ponto seguinte abordaremos os instrumentos utilizados neste estudo, para recolha de dados.

3. Técnicas de recolha de dados

As metodologias de investigação qualitativa implicam a utilização de instrumentos e técnicas para recolha e tratamento de dados a fim de obter o máximo rigor e fiabilidade.

Este estudo tem como propósito construir um instrumento avaliativo – instrumentos de avaliação – para analisar as conceções e representações acerca do Coordenador de Departamento e sobre o cargo que desempenha, bem como a sua prática.

Para a recolha de dados e conseqüente validação do instrumento de avaliação elaborámos um questionário que denominamos de Registo de Parecer e a respetiva Análise de Conteúdo.

3.1. Questionário

Com o intuito de facilitar a emissão de parecer aos respondentes, construiu-se um questionário denominado “Registo de Parecer”.

Tabela 3 – Matriz do Registo de Parecer

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE	NÚMERO DE ITENS	TIPOLOGIA DOS ITENS
Objeto de avaliação	A pertinência das categorias e subcategorias definidas, a sua adequação e a utilidade dos instrumentos de autoavaliação.	3	Abertas
Instrumentos de autoavaliação	Verificação da estruturação dos instrumentos, a adequação à escala de avaliação, organização, adequação aos fins, facilidade de preenchimento, fiabilidade e exequibilidade das questões.	7	Abertas
Outras considerações	Sugerir outros pontos que não sejam focados ou uma apreciação global do questionário.	1	Aberta

O Registo de Parecer (Cf. Anexo III, p. 101) foi constituído somente por questões abertas, de modo a que os intervenientes no processo pudessem opinar e sugerir melhorias ao instrumento de avaliação.

3.2. Análise de Conteúdo

A técnica de tratamento de informação que utilizaremos será a análise de conteúdo dos Registos de Parecer.

Bardin (2004, p. 37) designa análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) desta mensagem”.

Para procedermos à análise de conteúdo propriamente dita, delineamos um quadro de procedimentos, considerando os pressupostos assentes na literatura. Por conseguinte, o conteúdo dos registos previamente transcritos formou o nosso corpo de análise. As categorias foram estabelecidas *à priori*, tendo em consideração os objetivos deste trabalho e as sugestões provenientes da revisão de literatura.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), as categorias constituem um meio para classificar os dados descritivos que recolhemos, para que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. Deste modo, as unidades de registo foram agrupadas nas seguintes categorias:

Categoria A – Apresentação. O objetivo é a motivação dos inquiridos para a realização do registo parecer tendo em conta o questionário. (Cf. Anexo I, p. 87)

Categoria B – Objeto da Avaliação. Subcategoria – O objetivo é verificar a pertinência das categorias e subcategorias definidas, a sua adequação e a utilidade dos instrumentos de autoavaliação.

Categoria C – Instrumentos de autoavaliação – Com esta categoria, pretendemos caracterizar os respetivos instrumentos. Subcategoria – Consiste na verificação da estruturação dos instrumentos, a

adequação à escala de avaliação, organização, adequação aos fins, facilidade de preenchimento, fiabilidade e exequibilidade das questões.

Categoria D – Outras Considerações. Subcategoria. – Com esta categoria pretende-se que os inquiridos possam sugerir outros pontos que não sejam focados ou uma apreciação global do questionário.

No ponto seguinte serão abordados os princípios éticos tidos em consideração durante a recolha de dados.

4.Princípios éticos

Por uma questão de ética aos 169 Professores do 1.º Ciclo representados no gráfico 1 foram retirados os professores do Agrupamento de Escolas do Fundão, na medida em que o autor do estudo é Coordenador nesse Agrupamento de Escolas.

De igual forma não temos Registos de Parecer do Diretor nem do Coordenador de Departamento de 1.º Ciclo deste Agrupamento. Houve a necessidade de excluir este Agrupamento por uma questão de ética. Ambos os instrumentos de autoavaliação e o Registo de Parecer foram anónimos.

Sumário

Este projeto organiza-se como um estudo de caso, dado que irá consistir numa metodologia de investigação aprofundada acerca de um instrumento de avaliação, de um caso, realizada com alguma intensidade, de forma a descrever e compreender acontecimentos e contextos complexos e nos quais estão envolvidos vários fatores.

Os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram o inquérito por questionário com o respetivo registo de parecer. A técnica de tratamento de informação que utilizaremos será a análise de conteúdo dos Registos de Parecer resultantes dos questionários.

Com estes instrumentos procurou-se recolher as informações que necessitamos para a “Avaliação do Funcionamento de um Departamento Curricular”, informações essas determinantes, para serem descritas e analisadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 6 – Resultados da Intervenção

“A experiência não leva a conclusões universais”.

Thomas Hobbes

Introdução

Após a aplicação das técnicas de recolha de dados pelos instrumentos elaborados para o efeito, passamos à sua apresentação. Pretendemos que esta apresentação seja clara e de fácil análise e por esse motivo recorreremos a gráficos. Neste sentido, optámos por seguir a sequência das Categorias tendo em conta a Análise de Conteúdo do Registo de Parecer.

Segundo Fortin, (1999, p. 329) este capítulo “consiste em apresentar os resultados e interpretá-los à luz das questões de investigação ou das hipóteses formuladas. Apresentar os resultados consiste em acompanhar o texto narrativo de quadros e figuras que ilustrem os principais resultados obtidos com as diferentes análises utilizadas”.

1. Análise de Conteúdo dos Registos de Parecer

Considerando que a investigação qualitativa precisa de uma medida, foi realizada uma análise de conteúdo das respostas dadas, descritas nas tabelas 2, 3, 4 e 5, subdivididas e distribuídas em categorias e subcategorias, com indicadores e frequência, correspondendo cada uma das categorias aos objetivos do Registo de Parecer que se pretendiam alcançar com a aplicação do questionário relativamente ao tema em estudo.

Tabela 4 – Análise de conteúdo dos professores

QUESTÕES											
SUJEITO	B.1	B.2	B.3	C.1	C.2	C.3	C.4	C.5	C.6	C.7	D
A	Pertinente Adequadas	Adequadas	Importantes	Bem estruturados	Adequada	Bem organizado	Adequada	Fácil Preenchimento	Fiável	Exequível	Parabéns
B	Pertinentes	Adequadas	Úteis	Bem estruturados	Adequada	Bem organizado	Adequada	Fácil Preenchimento	Fiável	Exequível	
C	Adequadas Apropriadas	Adequadas	Pertinentes	Bem estruturados	Adequada	Bem organizado	Adequada	Fácil Preenchimento	Fiável	Exequível	
D	Pertinentes	Adequadas	Úteis	Bem estruturados	Adequada	Bem organizado	Adequada	Fácil Preenchimento	Fiável	Exequível	
E	Pertinentes	Adequadas	Úteis	Bem estruturados	Adequada	Bem organizado	Adequada	Fácil Preenchimento	Fiável	Exequível	
F	Pertinentes	Adequadas	Úteis	Bem estruturados	Adequada	Bem organizado	Adequada	Fácil Preenchimento	Fiável	Exequível	
G	Pertinentes	Adequadas	Úteis	Bem estruturados	Adequada	Bem organizado	Adequada	Fácil Preenchimento	Fiável	Exequível	
H	Pertinentes	Adequadas	Úteis	Bem estruturados	Adequada	Bem organizado	Adequada	Fácil Preenchimento	Fiável	Exequível	
I	Pertinentes	Adequadas	Úteis	Bem estruturados	Adequada	Bem organizado	Adequada	Fácil Preenchimento	Fiável	Exequível	Muito Bem
J	Adequadas Apropriadas	Adequadas	Pertinentes	Bem estruturados	Adequada	Bem organizado	Adequada	Fácil Preenchimento	Fiável	Exequível	
K	Pertinentes	Adequadas	Úteis	Bem estruturados	Adequada	Bem organizado	Adequada	Fácil Preenchimento	Fiável	Exequível	

L	Pertinentes	Adequadas	Úteis	Bem estruturados	Adequada	Bem organizado	Adequada	Fácil Preenchimento	Fiável	Exequível	
M	Pertinentes	Adequadas	Úteis	Bem estruturados	Adequada	Bem organizado	Adequada	Fácil Preenchimento	Fiável	Exequível	
N	Pertinentes	Adequadas	Úteis	Bem estruturados	Adequada	Bem organizado	Adequada	Fácil Preenchimento	Fiável	Exequível	
O	Pertinentes	Adequadas	Úteis	Bem estruturados	Adequada	Bem organizado	Adequada	Fácil Preenchimento	Fiável	Exequível	
P	Pertinentes	Adequadas	Úteis	Bem estruturados	Adequada	Bem organizado	Adequada	Fácil Preenchimento	Fiável	Exequível	
Q	Pertinentes	Adequadas	Úteis	Bem estruturados	Adequada	Bem organizado	Adequada	Fácil Preenchimento	Fiável	Exequível	
R	Pertinentes	Adequadas	Úteis	Bem estruturados	Adequada	Bem organizado	Adequada	Fácil Preenchimento	Fiável	Exequível	
S	Pertinentes	Adequadas	Úteis	Bem estruturados	Adequada	Bem organizado	Adequada	Fácil Preenchimento	Fiável	Exequível	
U	Pertinentes	Adequadas	Úteis	Bem estruturados	Adequada	Bem organizado	Adequada	Fácil Preenchimento	Fiável	Exequível	
V	Pertinentes	Adequadas	Úteis	Bem estruturados	Adequada	Bem organizado	Adequada	Fácil Preenchimento	Fiável	Exequível	
Frequência Absoluta	Pertinentes 20 Adequadas 3 Apropriadas 2	Adequadas 22	Úteis 19 Pertinentes 2 Importantes 1	Bem estruturados 22	Adequada 22	Bem organizado 22	Adequada 22	Fácil Preenchimento 22	Fiável 22	Exequível 22	Parabéns 1 Muito Bem 1

Tabela 5 – Análise de conteúdo dos coordenadores

QUESTÕES											
SUJEITO	B.1	B.2	B.3	C.1	C.2	C.3	C.4	C.5	C.6	C.7	D
A	Pertinente Adequadas	Adequadas	Úteis	Adequada	Acertada	Bem estruturado	Boa adequação	Fácil Preenchimento	Fiável	Exequível	Contemplar: Coordenador com turma e sem turma
B	Pertinentes	Adequadas	Indispensáveis	Correta Facilitadora	Acertada	Coerente Abrangente	Adequado	Fácil Preenchimento	Fiável Subjetividade	Exequível	
C	Pertinentes	Adequadas Categorias extensas	Importantes	Bem estruturados	Acertada	Bem estruturado	Adequado	Fácil Preenchimento	Fiável	Exequível Regular	
D	Pertinentes	Adequadas	Úteis	Bem estruturados	A Acertada	Bem estruturado	Adequado	Fácil Preenchimento	Fiável	Exequível	
E	Pertinentes	Adequadas	Indispensáveis	Correta Coerente	Acertada	Coerente Ampla	Adequado	Fácil Preenchimento	Subjetividade	Exequível	
Frequência Absoluta	Pertinentes	Adequadas 5 Categorias extensas 1	Úteis 2 Indispensáveis 2 Importantes 1	Correta 2 Facilitadora 1 Coerente 1 Bem estruturados 2 Adequada 1	Acertada 5	Bem estruturado 3 Coerente 2 Abrangente 1 Ampla 1	Adequado 4 Boa adequação 1	Fácil Preenchimento 5	Fiável 4 Subjetividade 2	Exequível 5 Regular 1	

Tabela 6 – Análise de conteúdo dos diretores

QUESTÕES											
SUJEITO	B.1	B.2	B.3	C.1	C.2	C.3	C.4	C.5	C.6	C.7	D
A	Pertinente	Adequados	Úteis	Bem estruturados	Bem adequada	Bem organizado	Ajustada aos objetivos	Fácil Preenchimento	Fiável	Exequível	Parabéns
B	Pertinente	Adequados	Fundamentais Úteis	Bem estruturados	Adequada	Bem organizado	Adequados	Fácil Preenchimento	Fiável	Exequível	
C	Pertinente	Adequados	Úteis	Bem estruturados	Adequada	Bem organizado	Adequados	Fácil Preenchimento	Fiável	Exequível	
Frequência Absoluta	3	3	3 Fundamentais 1	3	2 Bem adequados 1	3	1	3	3	3	3

Tabela 7 – Análise de conteúdo dos especialistas

QUESTÕES											
SUJEITO	B.1	B.2	B.3	C.1	C.2	C.3	C.4	C.5	C.6	C.7	D
A		Adequadas	Úteis	Instruções pouco claras Dificuldade de compreensão		Bem organizado		Pouco fácil			
B	Pertinentes	Adequadas	Úteis	Adequada	Adequada	Bem organizado	Adequados	Fácil Preenchimento	Fiável	Exequível	
C	Pertinentes	Adequadas	Úteis	Bem estruturados	Redutora Aferir com os coordenados	Bem organizado	Adequados	Fácil Preenchimento	Fiável	Exequível	
D	Pertinentes	Adequadas	Úteis	Bem estruturados	Adequada		Adequados	Fácil Preenchimento	Fiável	Exequível	
Frequência Absoluta	Pertinentes 3 N/ respondeu 1	Adequadas 4	Úteis 4	Bem estruturados 2 Adequada 1 Instruções pouco claras 1 Dificuldade de compreensão 1	Adequada 2 Redutora 1 Aferir com os coordenados 1 N/ Respondeu 1		Adequados 3 N/ Respondeu 1	Fácil Preenchimento 3 Pouco fácil 1	Fiável 3 N/ Respondeu 1	Exequível 3 N/ Respondeu 1	

2. Interpretação Global dos Resultados

Da análise de conteúdo efetuada ao Registo de Parecer parece-nos oportuno explicar que tendo em conta as Categorias explicitadas no ponto 3.1 do capítulo 5, as respostas ou os pareceres irão ser descritos por tipo de interveniente. Neste sentido iremos apresentar os resultados obtidos pelos professores nos gráficos 2 e 3 depois os Coordenadores nos gráficos 4 e 5, os Diretores nos gráficos 6 e 7 e por fim os especialistas nos gráficos 8 e 9 nas Categoria B e C, respetivamente.

Neste sentido, os resultados obtidos através da análise do Registo de Parecer direcionam-se para a apresentação final do instrumento para a autoavaliação. Tal como já referimos as propostas e sugestões recebidas serão consideradas para a construção da proposta final a testar em situação quase-experimental.

Na Categoria B – Objeto de Avaliação – pretendia-se verificar a pertinência das categorias e subcategorias definidas, a sua adequação e a utilidade dos instrumentos de autoavaliação. Para este efeito as categorias apresentadas no questionário eram Capacidade de Liderança, Funcionamento do Departamento e Processo de Supervisão entre Pares, temas abordados na nossa revisão de literatura.

2.1. Professores

Comparando este quadro com os gráficos seguintes poderemos concluir que os inquiridos consideram que as categorias e subcategorias definidas no questionário são, com maior percentagem, pertinentes, depois adequadas e apropriadas com valores semelhantes. Relativamente à sua adequação aos objetivos definidos, temos a totalidade de respostas Adequadas.

Quanto à utilidade dos Instrumentos de autoavaliação, ainda na mesma Categoria, estes revelam-se úteis com a maioria das respostas, pertinentes e importantes.

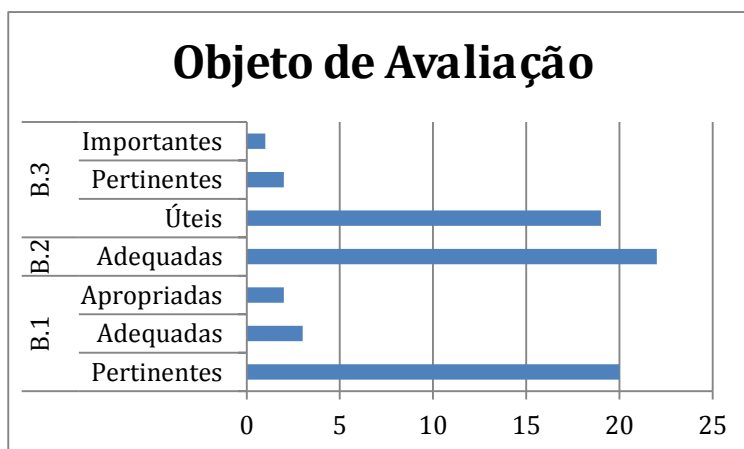


Gráfico 2 – Análise da Categoria B – Objeto de Avaliação – Professores

Relativamente à **Categoria C**, todos os professores inquiridos referem que, os instrumentos estão bem estruturados, adequados à escala de avaliação, bem organizados, adequados aos fins, que é de fácil preenchimento, é fiável e exequível.

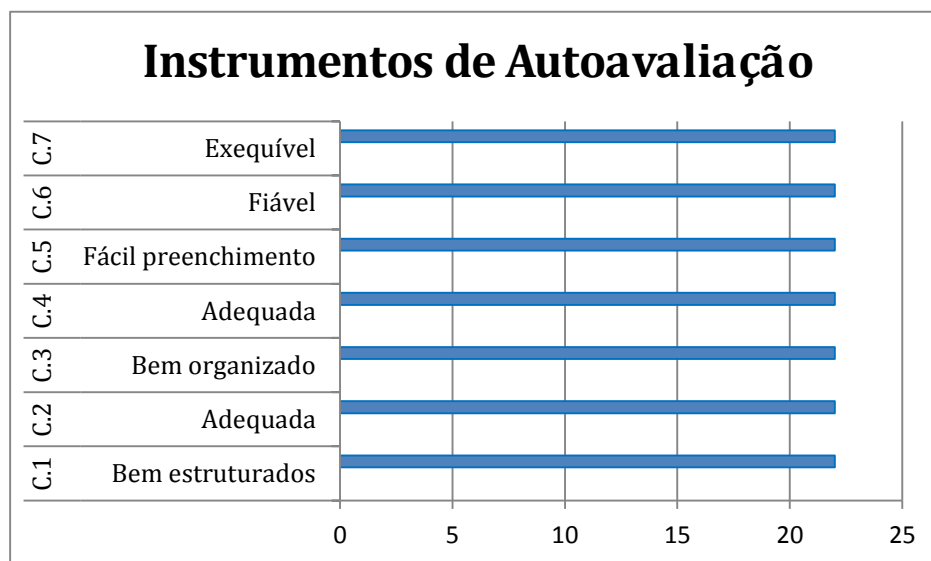


Gráfico 3 – Análise da Categoria C – Instrumentos de Autoavaliação – Professores

Na **Categoria D** – Outras Considerações pretendia-se que os inquiridos pudessem sugerir outros pontos que não tivessem sido focados ou que dessem uma apreciação global do questionário. Para este efeito dois professores partilharam Parabéns e Muito Bem.

2.2. Coordenadores

Neste estudo participaram cinco Coordenadores de Departamento de 1.º Ciclo. Para eles as categorias e subcategorias definidas no questionário são, com maior percentagem, pertinentes e adequadas. Relativamente à sua adequação aos objetivos definidos, obtivemos cinco respostas Adequadas, no entanto um Coordenador achou que as Categorias eram extensas.

Quanto à utilidade dos Instrumentos de autoavaliação, ainda na mesma Categoria, estes revelam-se úteis com a maioria das respostas, pertinentes e importantes.

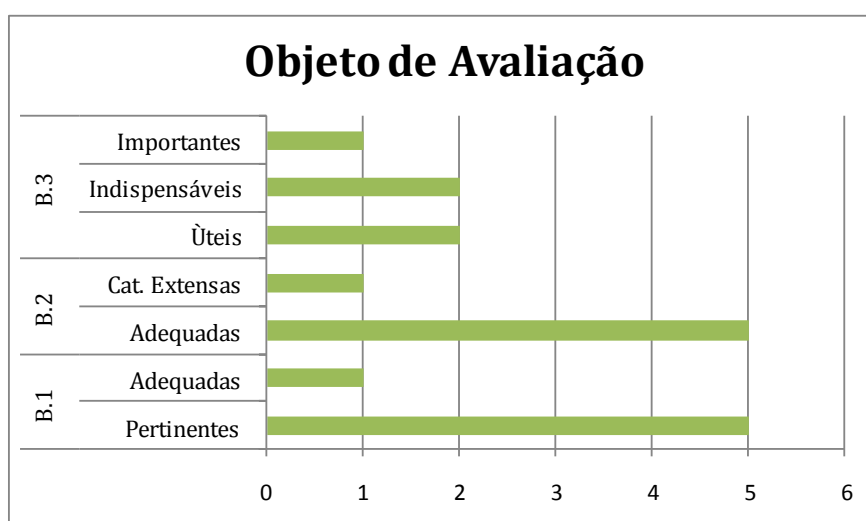


Gráfico 4 – Análise da Categoria B – Objeto de Avaliação – Coordenadores

O próximo gráfico 5 revela as respostas dadas à **Categoria C**. Os Coordenadores inquiridos referem que os instrumentos estão corretos, bem estruturados e coerentes e que esta estrutura é facilitadora e adequada. Todos os participantes no estudo referem que a adequação à escala de avaliação é acertada.

Relativamente à organização dos instrumentos, três referem que está bem estruturada, dois dizem que coerente e outros dois, uma organização ampla e abrangente.

No que diz respeito à adequação aos fins a maioria das respostas centra-se em adequado. Para estes participantes existe facilidade de preenchimento. Quanto à fiabilidade as opiniões dividem-se entre fiável com quatro e subjetividade com duas opiniões. Por último a maioria das respostas diz que é exequível.

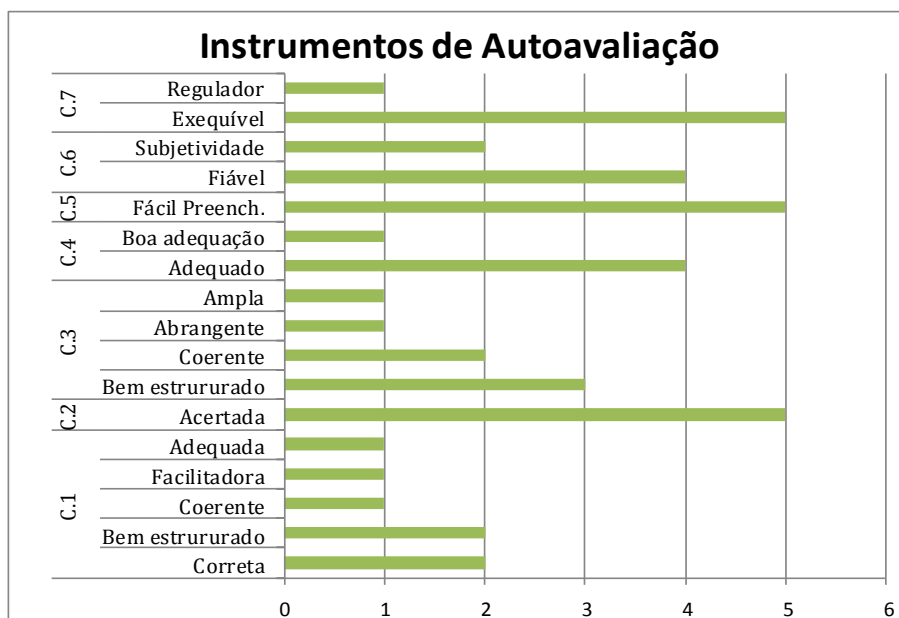


Gráfico 5 – Análise da Categoria B – Objeto de Avaliação – Coordenadores

Na Categoria D – Outras Considerações, os Coordenadores referiram que se poderia contemplar o Coordenador com turma e sem turma e que estes registos embora valiosos teriam de ter em atenção as emoções.

2.3. Diretores

Apenas metade dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas da Cova da Beira respondeu a este estudo. Para eles as categorias e subcategorias definidas no questionário são todas pertinentes e consideram que estas são adequadas aos objetivos definidos. Quanto à utilidade dos Instrumentos de autoavaliação, ainda na mesma Categoria, estes revelam-se úteis com a maioria das respostas e fundamentais.

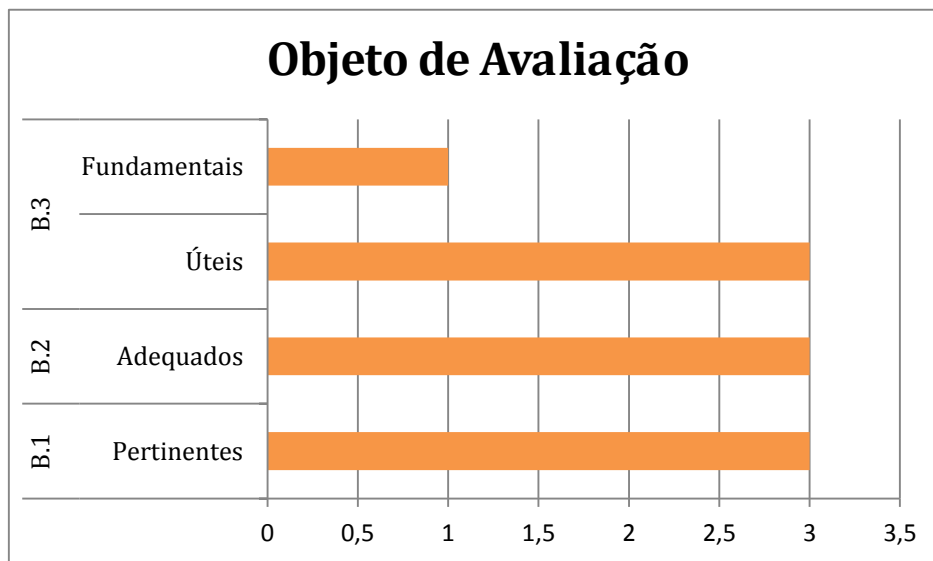


Gráfico 6 – Análise da Categoria B – Objeto de Avaliação – Diretores

Relativamente à **Categoria C**, todos os Diretores inquiridos referem que, os instrumentos estão bem estruturados e adequados à escala de avaliação, bem organizados, adequados e ajustados aos fins, que é de fácil preenchimento, é fiável e exequível.

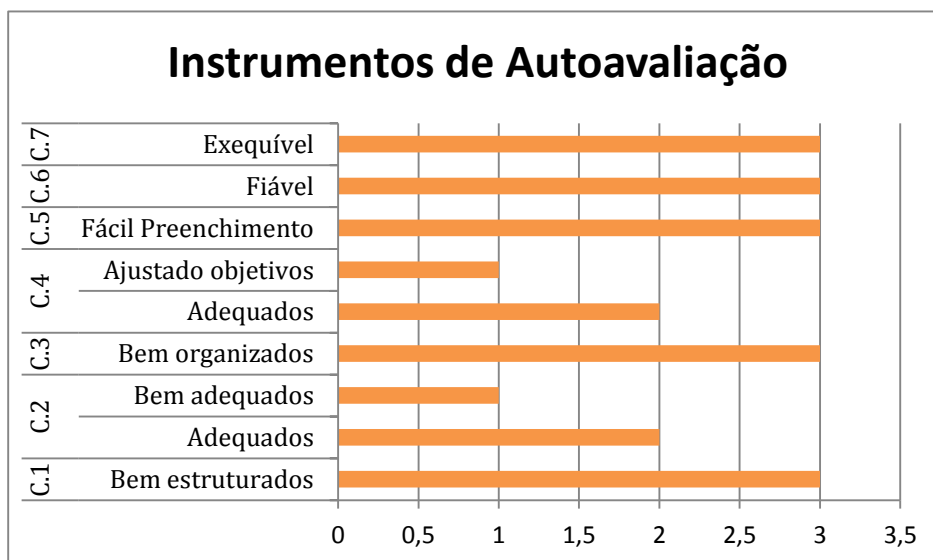


Gráfico 7 – Análise da Categoria C – Instrumentos de Autoavaliação – Diretores

2.4 Especialistas

Três dos quatro Especialistas nas áreas de supervisão, avaliação e validação de questionários consideraram pertinentes as categorias e subcategorias definidas no questionário e todos acharam que estas estão adequadas aos objetivos. Os instrumentos de avaliação para estes especialistas são úteis.

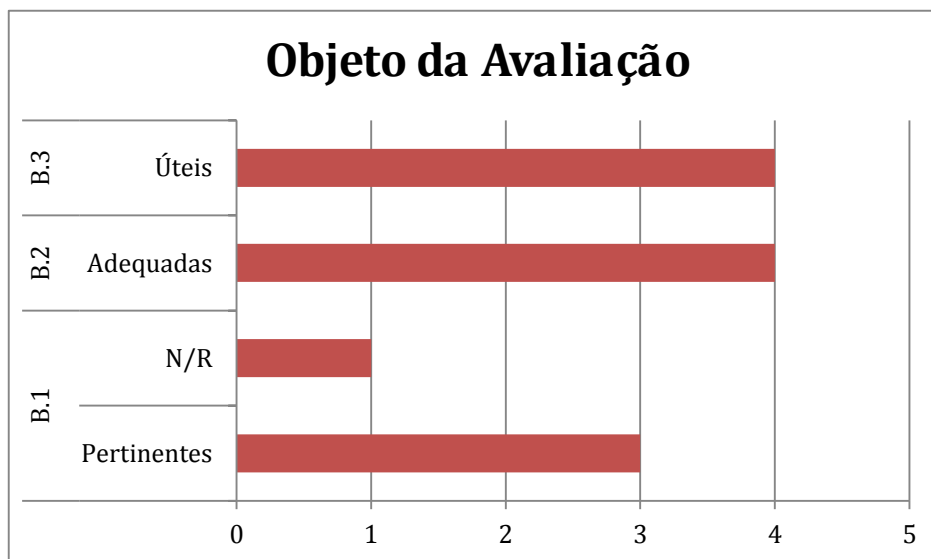


Gráfico 8 – Análise da Categoria B – Objeto de Avaliação – Especialistas

O último gráfico 9 revela as respostas dadas às **Categoria C**. Os Especialistas dividem-se entre bem estruturados e adequados e na dificuldade de compreensão e instruções pouco claras. Na questão da adequação da escala de avaliação referem que é adequada, no entanto três opiniões dividem-se em redutora e em aferir com os coordenadores.

Relativamente à organização dos instrumentos, três Especialistas referem que está bem estruturada. No que diz respeito à adequação aos fins a maioria das respostas centra-se em adequado. Para estes participantes existe facilidade de preenchimento, fiabilidade e exequibilidade. De salientar um especialista que não respondeu a cinco alíneas.

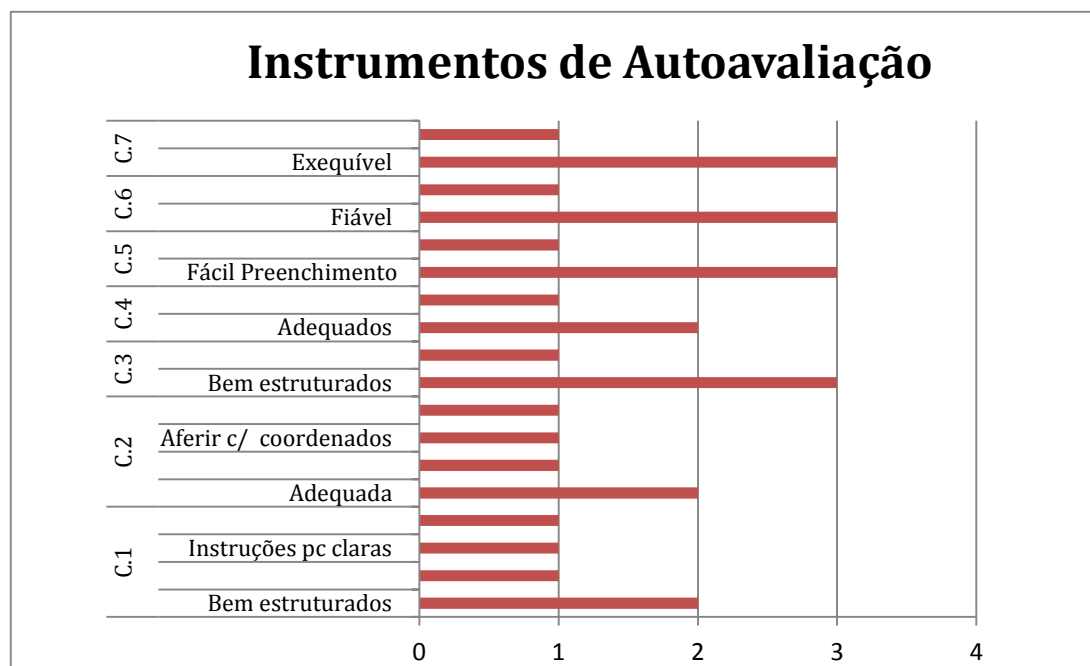


Gráfico 9 – Análise da Categoria C – Instrumentos de Autoavaliação – Especialistas

Na Categoria D – Outras Considerações, um dos Especialistas referiu que estes instrumentos de autoavaliação depois de analisados e refletidos em Conselho Pedagógico poderiam ser aplicados a outros Departamentos.

Como reflexão global dos resultados podemos asseverar que o instrumento para autoavaliação do funcionamento do departamento do 1º Ciclo foi validado por todos os participantes do estudo. Das sugestões recebidas enunciamos as que consideramos pertinentes para a construção da versão final do referido instrumento (Cf. Anexo IV, p. 107). Desta forma, temos como sugestões: alterar a Categoria – Capacidade de Liderança por **Liderança**; a alteração da escala de Likert de quatro para cinco níveis, de modo a aumentar o conforto e a aceitação, por parte dos respondentes, dada a sua familiarização com esta escala e explicitar os níveis para que não existam dúvidas quanto ao grau de concordância ou discordância.

Sumário

Neste capítulo denominado “Resultados de Intervenção” foram descritos e analisados os dados que obtivemos através dos instrumentos de recolha de dados. Estes dados foram apresentados sob a forma de gráficos e tabelas para uma melhor compreensão dos mesmos.

Relativamente à interpretação destes resultados podemos inferir que houve validação do nosso questionário pelos especialistas o que é muito significativo para este estudo.

Conclusões e Considerações Finais

“Conhecimento sem transformação não é sabedoria”.

Paulo Coelho, 2001

Chegados a esta fase, impõe-se tecermos algumas considerações finais sobre o estudo que levámos a cabo, depois de ouvida a voz dos sujeitos de investigação, entre os quais, cinco coordenadores do departamento curricular do 1.º Ciclo, sobre a perceção que têm das práticas e funções que exercem no desempenho do cargo, assim como da abordagem teórica que realizámos.

O interesse pelo estudo desta temática surgiu ao longo da frequência do curso de Mestrado em Supervisão e Avaliação Escolar, durante o qual fomos confrontados com questões sobre as quais nunca tínhamos refletido, e que nos impeliram para a realização deste trabalho. Tivemos necessidade de aumentar os nossos conhecimentos teóricos sobre esta temática, no sentido de compreendermos quem são efetivamente os supervisores na escola, que perceções têm do papel que desempenham, das suas práticas, funções e competências.

Foi perante estas interrogações que partimos para a realização desta investigação, a delineámos e a organizámos em torno de um objetivo central: as perceções que os coordenadores de departamento curricular têm das suas práticas e funções no exercício do cargo que desempenham.

Assim, no enquadramento teórico, debruçámo-nos sobre a autonomia das escolas e a gestão intermédia, salientando a emergência dos departamentos curriculares, a fim de compreendermos as funções e competências destas estruturas, bem como as dos atores que as coordenam, os coordenadores de departamento curricular.

Podemos concluir que os coordenadores de departamento curricular têm visto as suas funções aumentar, sendo considerados líderes e supervisores do grupo de docentes que coordenam, pelo que assumem um papel de relevo na escola, contribuindo de forma decisiva, através das suas capacidades de liderança, para o dinamismo e a mobilização de todos no cumprimento de objetivos comuns.

Dirigimos ainda a nossa atenção, de uma forma mais particular, para a importância do coordenador de departamento enquanto líder e supervisor de uma estrutura de gestão intermédia, salientando o seu contributo para a eficácia da escola. Enquadrámos o papel destes atores à luz do novo conceito de supervisão e de supervisor, no sentido de melhor compreendermos as suas funções, competências e dinâmica no contexto da escola atual.

A segunda parte do nosso estudo foi dedicada ao desenvolvimento da investigação. Assim, apresentamos a metodologia pela qual optámos, qualitativa na sua vertente de triangulação. A triangulação do investigador, em que entrevistadores/observadores diferentes procuram detetar desvios derivados da influência do fator “investigador” e a triangulação metodológica que foi concretizada através da utilização de métodos, técnicas e instrumentos diferenciados como o questionário e o Registo do Parecer, que consideramos adequada tendo em conta os objetivos do estudo e a abrangência da temática que lhe está subjacente, acautelando, contudo, a necessidade da sua coerência interna e validade. O presente trabalho “O Funcionamento do Departamento Curricular do Primeiro Ciclo: Construção de Instrumentos para a Autoavaliação” centra-se na construção de um instrumento de avaliação que contribuísse para a investigação nas áreas mencionadas e desta forma desafiasse os professores e supervisores da Escola a refletir e a assumir uma estreita colaboração com o Departamento

O autor deste estudo é professor do 1.º Ciclo e Coordenador deste Departamento no Agrupamento de Escolas do Fundão. Este docente acredita que os processos, implicados nos mecanismos da avaliação e da supervisão, poderão ser uma garantia do funcionamento do sistema, em prol da prática reflexiva do Departamento que coordena.

Os objetivos presentes neste estudo e que têm por base toda a revisão de literatura são:

- i. analisar o papel do coordenador sob o ponto de vista dos normativos legais;
- ii. compreender de que modo o coordenador de departamento contribui para o desenvolvimento de uma Escola reflexiva;

- iii. analisar o papel do coordenador de departamento no campo da supervisão escolar;
- iv. analisar o contributo do coordenador de departamento na promoção de uma cultura colaborativa na Escola e no desenvolvimento de uma reflexão crítica acerca das experiências educativas e práticas profissionais;
- vii. identificar os constrangimentos sentidos pelo coordenador no exercício das suas funções;
- viii. construir e validar um instrumento para a autoavaliação do departamento curricular do 1º ciclo, este último em correlação com o processo de supervisão entre pares.

Relativamente ao papel do coordenador de departamento, sob o ponto de vista dos normativos legais e no campo da supervisão, poderemos referir que este tem uma posição de relevo na escola pelas funções de supervisão que desempenha e que requerem um conjunto de conhecimentos e de competências capazes de dinamizar e orientar a escola num sentido mais amplo, tendo em vista a consecução do estabelecido no Projeto Educativo e a melhoria da qualidade de ensino.

Alarcão & Tavares (2003, p. 144) referem que “a conceção da escola na atual conjuntura implica que se pense a supervisão e a melhoria da qualidade das aprendizagens que lhe está inerente por referência não só à sala de aula, mas a toda a Escola e não só aos professores isoladamente, mas aos professores na dinâmica das suas interações, inseridos numa Escola que se quer dialogante, aprendente e qualificante”. Esta ideia é corroborada por Vieira (1993), uma vez que reforça a importância do papel do supervisor, ao acrescentar às características pessoais e profissionais deste, o “imperativo de uma formação especializada” (p. 29). Esta autora, cita cinco funções fundamentais para o supervisor:

- i. informar — o supervisor deve ser uma pessoa informada e ter sempre presente a importância de partilhar informação relevante e atualizada ao seu aluno estagiário, enriquecendo o processo de ensino aprendizagem;
- ii. questionar — o supervisor deve problematizar o saber e a experiência adquiridas, através de interrogações que questionem a realidade observada, tentando encorajar o estagiário a uma postura de reflexão, como pessoa que questiona a sua prática profissional, procurando soluções alternativas;
- iii. sugerir — com base nas funções anteriores o supervisor pode partir para a sugestão de ideias, práticas e soluções, tendo sempre em consideração o poder de decisão do formando e visando a sua responsabilização por atividades, projetos, etc.;
- iv. encorajar — o supervisor deve investir num relacionamento interpessoal baseado em sugestões que motivem o estagiário a evoluir e a melhorar as suas práticas educativas, sendo fundamental a afetividade em todo este processo de crescimento não só profissional mas também pessoal e social;
- v. avaliar — tendo em conta a importância da avaliação de cariz formativo e não apenas de classificação, avaliar a prática pedagógica do estagiário deve ser um fator de abertura e clarificação de um fator essencial e imprescindível ao processo de formação profissional.

Os constrangimentos sentidos pelo coordenador no exercício das suas funções podem remeter para uma resistência à mudança, a não aceitação da supervisão por um par, a desmotivação da classe docente e por fim as alterações sistemáticas dos quadros normativos e programáticos, entre outros como as emoções e as empatias.

Quisemos construir uma matriz e um enunciado que, no seu todo, fossem claros ao nível da compreensão, abrangentes ao nível dos conteúdos, o mais objetivos relativamente às respostas e acreditamos que muito pertinentes dada a relevância e atualidade da temática abordada. Desta forma, o instrumento de avaliação foi dividido em 3 partes que correspondem às grandes categorias de análise: Capacidade de liderança do coordenador; Funcionamento do departamento e Processo de supervisão entre pares. Esta divisão está de acordo com o que pensamos serem as três grandes áreas da ação do coordenador de departamento e de acordo com os estudos consultados segundo a revisão de literatura que nos aponta, assim, para estas três categorias a analisar e as quais subdividimos em subcategorias de modo a agilizar o processo de resposta dos inquiridos.

Consideramos, portanto, que o inquérito por questionário de questões fechadas é o instrumento adequado para recolher as informações que necessitamos para a “Avaliação do Funcionamento de um Departamento Curricular”.

Elaborámos um documento denominado “Registo de Parecer” para ser enviado aos agrupamentos da Cova da Beira (Agrupamento de Escolas de Belmonte; Frei Heitor Pinto; Pêro da Covilhã, do Teixoso; a Lã e a Neve e Gardunha e Xisto) com a valência de primeiro ciclo num total de seis, excluímos o Agrupamento de Escolas do Fundão tendo em conta que o autor do estudo é coordenador do departamento do 1.º ciclo nele. Pedia-se que o questionário fosse analisado e preenchido o Registo de Parecer por parte de: diretor do agrupamento, coordenador do 1.º ciclo e, pelo menos, por 10% dos professores deste nível de ensino.

O Registo de Parecer foi constituído somente por questões abertas, de modo a que os intervenientes no processo pudessem opinar e sugerir melhorias ao questionário.

Foi enviado para sete especialistas das áreas de Supervisão, de Avaliação e de Validação de questionários, no entanto recebemos apenas quatro.

A técnica de tratamento de informação utilizada foi a análise de conteúdo dos Registos de Parecer resultantes dos questionários. Para procedermos à análise de conteúdo propriamente dita, delineamos um quadro de procedimentos, considerando os pressupostos assentes na literatura. Por conseguinte, o conteúdo dos registos previamente transcritos formou o nosso corpo de análise. As categorias foram estabelecidas à priori, tendo em consideração os objetivos deste trabalho e as sugestões provenientes da revisão de literatura.

De uma forma muito global, os resultados obtidos pelos participantes no estudo foram muito assertivos. Na Categoria B – Objeto de Avaliação – os participantes, independentemente do tipo de respondente, foram unânimes em afirmar que este instrumento é válido, pertinente, está adequado e é útil. Estes resultados levam-nos a inferir que houve validação do nosso questionário pelos especialistas o que é muito significativo para este estudo. Contudo, os coordenadores referiram que se deveria contemplar o Coordenador com turma e sem turma e que estes registos, embora valiosos, teriam de ter em atenção as emoções.

Relativamente à Categoria C – Instrumentos de Autoavaliação – os inquiridos referem que, os instrumentos estão bem estruturados e adequados à escala de avaliação, bem organizados, adequados e ajustados aos fins, que é de fácil preenchimento, é fiável e exequível.

Na Categoria D, os participantes podiam sugerir outros pontos que não tivessem sido focados ou que dessem uma apreciação global do questionário. Para este efeito dois professores partilharam Parabéns e Muito Bem.

Este trabalho apresenta-se como peça incompleta e imperfeita que requer alterações de forma a melhorá-la e a complementá-la. Os dados obtidos são representativos para o universo da aplicação do estudo.

Por fim, não gostaríamos de terminar o nosso trabalho sem tecermos algumas considerações sobre o enriquecimento que ele nos proporcionou quer em termos pessoais, quer em termos profissionais, pelas leituras realizadas, os momentos de reflexão sobre a temática, os diálogos e orientações com o orientador, levando-nos a olhar de outros prismas uma mesma realidade.

Não queremos deixar de salientar a opinião dos sujeitos de investigação, coordenadores de departamento curricular, relativamente ao estudo que realizámos, que se manifestaram de uma forma muito positiva, pela reflexão que fizeram em torno das suas práticas e do papel que efetivamente desempenham na escola.

Bibliografia

- Afonso, A. J. (2010) Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência *Estudos de Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 343-362, maio/ago.
- Alaiz, V. (2007). Autoavaliação das escolas? Há um modelo recomendável? *Correio da Educação*, 301.
- Alaiz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas: Pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In Alarcão, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (p. 9-40). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional - que novas funções supervisivas. In J. Oliveira - Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores- da sala à escola*. (p. 218-237). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). Professores reflexivos em uma Escola reflexiva. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, (p. 119-128).
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma relação para o desenvolvimento* . Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J.(1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Almedina: Coimbra.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alves, M. P. C. & Correia, S. M. T. (2008). A auto-avaliação de escola: um estudo exploratório sobre os dispositivos de auto-avaliação das escolas públicas em Portugal. *Olhar de professor*, vol.11, n.º2.
- Alves, M. P. & Correia, S.M.T. (2009). Projeto de avaliação e rede (PAR): construção e regulação do sentido coletivo de escola. In Silva, B. , Lozano, A. , Almeida, L. & Uzquiano, M. (org.s). *X Congresso internacional galego-português de psicopedagogia*, (p. 3964-3975). Braga: Universidade do Minho.
- Azevedo, J. (2002) Avaliação de Escolas: Consensos e divergências. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (2006). Avaliação de escolas. Programa AVES. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2007). Avaliação externa das escolas em Portugal. Conferência As escolas face aos novos desafios. Lisboa: M.E.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. (3ª ed.). Lisboa: Edições 70
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R. & Biklen S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bolívar, A. (1994). La evaluación de centros: entre el control administrativo y la mejora interna. In González M. T. & Escudero J. M., (eds.). *Profesores y escuelas: Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* (p. 251 – 281). Madrid: Ediciones Pedagógicas,
- Caixeiro, C. A. (2011) A Cultura Organizacional, *Revista Alentejo Educação* – N.º2 (p. 23-30).DREA
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*, Universidade Aberta, Lisboa.
- Carvalho, A. (1993). Introdução. In Carvalho A. (org); Almeida, L.; Afonso, M. & E. A construção do Projecto de Escola. (p. 5-8) Porto: Porto Editora.
- Chiavenato, I. (2000). *Administração nos novos tempos*. Rio de Janeiro: Campus
- Clímaco, M. C (1992). *Monotorização e práticas de avaliação das escolas*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- Conselho Nacional da Educação(CNE) (2008). Parecer n.º 5, Diário da República 2ª Série – N.º113 de 13 de Junho. *Parecer sobre Avaliação Externa de Escolas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O Estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), p. 221-244.CIED - Universidade do Minho. *Revista Portuguesa de Educação* , 15 (1), (p.221 – 244).
- Costa, J. A. & Ventura, A. (2005). Avaliação e desenvolvimento organizacional. *Revista do GEDEI*, n.º 7, Novembro de 2005, p. 148 – 161.
- Coelho, I, Sarrico, C & Rosa, M J (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? In *Rev. Portuguesa e Brasileira de Gestão*, vol.7, n.º.2, (p. 56 – 67).
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Denzin, N. (1984). *The Research Act*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice Hall.
- Dias, M. (2005). *Como abordar...a construção de uma escola mais eficaz*. Porto: Areal Editores
- Dias, N. F.C.& Melão, N.F.R. (2009), Avaliação e Qualidade: Dois Conceitos Indissociáveis na Gestão Escolar, *Revista de Estudos Politécnicos*, Vol VII, n.º 12, (p.193-214)
- Díaz, A. (2003) *Avaliação da Qualidade da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Direção Geral da Administração e do Emprego Público (DGAEP, 2007a), *Modelo CAF 2006. Melhorar as organizações públicas através da Auto-avaliação*. Edição Portuguesa. março. Lisboa: M.E.
- Direção Geral da Administração e do Emprego Público (DGAEP, 2007b), *Guião de Auto-avaliação - 10 passos para aplicar a CAF* . março. Lisboa: M.E.
- Direção Geral da Administração e do Emprego Público (DGAEP, 2013), *Estrutura Comum de Avaliação (CAF)- Melhorar as organizações públicas através da autoavaliação*. Lisboa: M.E.
- Estêvão, C. (2004). *Educação, justiça e autonomia: Os lugares da escola e o bem educativo*. Porto: Edições ASA.
- Estêvão, C. V. (2006). Abordagens Sociológicas outras da Escola como Organização. In Lima L.. (org.). *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional*. (p.249-286). Porto: Edições Asa.
- Estêvão, C. V. 2008. Educação, conflito e convivência democrática, *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação* 16, 61,(p. 501 – 513).Rio de Janeiro

Estêvão, C. V. (2011) Políticas sociológicas críticas da escola como organização, *In* Lima, L. (org.) *Perspetivas de análise educacional das escolas*, (p. 195-223), Gaia: Fundação Manuel Leão

Estêvão, C. V. (2013) A Qualidade da educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica *RBPAAE* - v. 29, n. 1, (p. 15-26), jan/abr.

Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação*, 7 (4), (p.99-116).

Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, (p. 37-54)

Formosinho, J (2005). Centralização e descentralização da escola de interesse público. *In* Formosinho, J., Fernandes A.S., Machado J., & Ferreira F.I., (Orgs.) *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (p.13-52). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Fortin, M. (1999). Os Objetivos de Investigação e as suas Questões ou Hipóteses - O Processo de Investigação: Da Concepção à Realização. Loures: Lusociência.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.

Friedberg, E. (1993). *O Poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: teoria e prática*. (4ª ed.). Oeiras:Celta Editora.

Gomez, G. R., Flores, J., & Jiménez, E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Aljibe.

Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. *In* N. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (p. 105 - 117). Thousand Oaks: CA: SAGE Publications.

Fundação Manuel Leão (2002). Programa AVES. Referencial genérico. *In* J. Azevedo (Ed.), *Avaliação das Escolas: Consensos e Divergências*.(p. 69-80) Porto: ASA.

Fundação Manuel Leão (2013). *Programa AVES*. (Referencial genérico).

Hargreaves, A. (1998). Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: McGraw Hill.

Inspeção Geral de Educação (2002). *Avaliação integrada das escolas. Apresentação e procedimentos*. Lisboa, M.E.

Inspeção Geral de Educação (2005). *Programa Aferição da Efectividade da Autoavaliação das escolas*. Lisboa, M.E.

Inspeção Geral de Educação (2011) *Avaliação Externa das Escolas 2009-2010 – Relatório* Lisboa, M.E.

Jesus, M.H.P, Sá-Coreia M.J.,& Abrantes M.M. (2006). A importância do questionamento no desenvolvimento da competência reflexiva em contextos de supervisão, *Atas do XIV Colóquio da AFIRSE – Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005, Teorias e Práticas*, Lisboa

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Leandro, E. (2002). Guião para Autoavaliação de Desempenho. *Coleção Cadernos* n.º 3 e 4. Oeiras:INA

Lima, L. C. (1992), *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga, Universidade do Minho (IE)

- Lima, L. C. (1996). *Construindo modelos de gestão escolar*. Lisboa: IIE.
- Lima, L. C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Lima, L. C. (2003). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. (2004). O Agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga.17 (2), (p. 7-47).
- Lima, L. (org.). (2006). *Compreender a Escola. Perspetivas de análise organizacional*. Porto: Edições Asa.
- Lima, L. (2006). "Concepções de Escola: para uma hermenêutica organizacional". In Lima L. (org.). *Compreender a Escola. Perspetivas de análise organizacional*. (p. 15-70). Porto: Edições Asa
- Lima, L. (2011). *Perspetivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Macedo, L. (2002), Por que a prática reflexiva na escola é tão importante hoje? *Revista Pedagógica - Pátio* Ano VI n.º 23 set/out. Porto Alegre: Artmed
- Maio, N, Silva, H.S. & Loureiro, A. (2010) A Supervisão: Funções e Competências do Supervisor, *EDUSER: Revista de Educação*, Vol 2(1), Supervisão Pedagógica IPB-ESE
- Marchão, A. J. (2011), Desenvolvimento Profissional dos Educadores e dos Professores – É possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho?. *Profforma* n.º 3 - junho
- Marchesi, A. (2002). Mudanças educativas e avaliação das escolas. In Azevedo J. (org.). *Avaliação das Escolas. Consensos e divergências*. (p. 33 – 50).Porto: Edições ASA.
- Meuret, D. (2002). O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. In Costa J. A., Neto-Mendes A. & Ventura A. (org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. (p. 39 – 50).Aveiro: Universidade de Aveiro
- Ministério da Educação (1992). *Monitorização das Escolas. Observar o desempenho. Conduzir a mudança*. Lisboa: Ministério da Educação/ Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Monteiro, E. (2009) A avaliação do desempenho docente: o lugar da supervisão, *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (p. 3576-3589).Braga: Universidade do Minho
- Morgan, G. (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo:Atlas
- Morgado, J. (2004) *Qualidade na Educação – Um Desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Neves, I. (2007) A Formação Prática e a Supervisão da Formação, *Saber (e) Educar* 12, 2007 (p.79-95)
- Nóvoa, A. (1991). A formação contínua entre a pessoa – professor e a organização-escola. *Inovação*. (I.I.E.), 4, (1).
- Nóvoa, A (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, R. & Araújo, G. (2006) Qualidade do Ensino: Uma nova dimensão da luta pelo direito à educação, *Revista Brasileira de Educação*, 28, (p. 5-23).
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). A interação educativa na supervisão de educadores estagiários. Um estudo longitudinal. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *A supervisão na formação de professores I.-Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J.(2002b). A Supervisão na Formação de Professores (Vol. 1.º). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L. & Oliveira, M. (1997). O contexto supervisivo na formação contínua de professores. *In supervisão na formação – contributos inovadores. Atas do I congresso nacional de supervisão.* (p.170-175).Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira, M. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In Alarcão, I. (Org.) *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem.* Porto: Porto Editora
- Pais, A. P., (1999) Qualidade em Educação e a avaliação da qualidade na escola. *Educação. Ensino.* (p. 10-14),Castelo Branco: IPCB
- Paixão, M. F. (2005), *Supervisão escolar para planear e construir a escola educativa*, Castelo Branco: IPCB
- Parente, R. (2009) Falar de Supervisão Pedagógica, *ELO 16*, Avaliação do desempenho docente (p.125-136). Guimarães
- Peres, R. & al., (2013) A formação docente e os desafios da prática reflexiva Educação. *Revista do Centro de Educação*, vol. 38, núm. 2, maio-agosto, 2013, (p. 289-303) Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil
- Ponte, J. P. (2006). *Estudos de Caso em Educação Matemática.* Bolema , 25, (p. 105 – 132).
- Prates, M. L., Aranha, A., & Loureiro, A (2010) Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola atual, *EDUSER: Revista de Educação*, Vol 2(1). Supervisão Pedagógica IPB-ESE
- Programa de Educação para Todos (PEPT) (1994). *Observatório da qualidade da escola –um ano de implementação.* Lisboa: Ministério da Educação
- Perrenoud, P. (1994). *A escola e a mudança: contributos sociológicos.* Lisboa: Escolar Editora.
- Perrenoud, P. (1999) *Construir: as competências desde a escola.* Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner.* Porto: Edição CIDINE (Centro de Investigação, Difusão e intervenção Educacional).
- Quivy, R &. Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* 5ª ed.Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In Alarcão, I. (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (p.88-95). Porto: Porto Editora
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica. O caso do director de turma.* Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Sá, V. (2006). “A Abordagem (Neo) Institucional: ambiente (s), processos, estruturas e poder”. In. Lima. L (org.). *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional.* (p. 197-248). Porto: Edições Asa.
- Sá-Chaves, I. & al (1999). A mais-valia formativa das estratégias de supervisão vertical e horizontal, *Atas do I Congresso nacional de Supervisão*, (p.47-53).
- Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (2ª ed.).Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Scheerens, J. (2000) Improving School effectiveness, *Fundamentals of Education Planning* n.º 68, UNESCO

- Scheerens, J. (2004) Review of school and instructional effectiveness research, *Education for All Global Monitoring Report*. UNESCO,
- Schenkel, M. H. B. (2005). O Professor Reflexivo – da teoria à prática. In Sá-Chaves I. (Org.). *Os "portefólios" reflexivos (também) trazem gente dentro*. (p.119-131). Porto: Porto Editora.
- Santos Guerra, M. A. (2002a) *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: ASA.
- Santos Guerra, M. A. (2003). *Tornar visível o quotidiano*. Porto: Edições ASA
- Silva, D. V. (2004). *Lógicas de acção em contexto de autonomia. Estudo sobre as representações dos docentes de um agrupamento de escolas do ensino básico*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Silva D. V.(2010) Escola, Estratégias e Convenções - Um Olhar Sociológico-Organizacional a partir das Representações Docentes sobre a "Autonomia" Consagrada das Escolas Básicas, *Revista da Educação*, Vol. XVII, n.º 2, (p. 5 – 28)
- Silva, E.(2006). As Perspectivas de Análise Burocrática e política . In Lima L. (org.).*Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional*. (p. 71-132). Porto: Edições Asa.
- Souza, R. F.& Valdemarin, V. T.(2005). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodologia e desafios para a pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: CA: Sage Publications.
- Torres, L. (2004). Cultura Organizacional em Contexto Educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Torres, L.(2005) Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.49, (p. 435-451), out./dez.
- Torres, L. (2006). Cultura organizacional em contexto escolar. In Lima L. Compreender a escola. Perspetivas de análise organizacional (p.133-195). Porto:Edições Asa.
- Torres, L. (2008) A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola, *Revista Portuguesa de Educação*, 21, (1) (p., 59-81), Cied-Universidade do Minho
- Torres, L. (2011a). A cultura da escola perante a influência da comunidade: um estudo de caso numa escola portuguesa. In *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 56, (p. 1-13)
- Torres, L. (2011). Liderança singular na escola democrática: ameaças e contradições. In *Revista ELO*, n.º 18, (p. 27-36)
- Teixeira, L. H. (2000) Cultura Organizacional da Escola: Uma perspetiva de análise e conhecimento da unidade escolar, *RBPAE* vol.16, n.º 1, janeiro/junho.
- Teixeira L. (2002) *Cultura organizacional e projecto de mudança em escolas públicas*. Campinas, SP: Autores Associados/UMESP/ANPAE.
- Teixeira, S. C.(2010) Percursos de avaliação das escolas em Portugal. In Alves, M. P. & Flores, M. A. (org.s). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. (p.155-191).Mangualde: Ed. Pedagogo.
- Terrén, E. (2000). A Educação Face aos Desafios da Pós-Modernidade. In Ambrósio T., Terrén E., Hameline D. & Barroso J. (Org.). *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia*. (p. 9-41)Porto: ASA.

Tracy, S. J. (2002) Modelos e Abordagens In Oliveira-Formosinho J.,(Org.), (2002). *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola*. (p. 218-237).Porto: Porto Ed.

Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação*. Lisboa: Universidade Aberta

Vieira, F. (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

Vieira, F. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.

Vicente, N. (2004) *Guia do Gestor Escolar*. Porto: Edições ASA.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª ed.). Thousand Oaks: CA:SAGE Publications.

Yin, R. (2004). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos* (2ª ed.). S. Paulo: Bookman.

Weber, M. (1994). *Economía y Sociedad: Esbozo de Sociología Compreensiva*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Weber, M. (1963) *Ensaio de Sociología*, Rio de Janeiro: Ed. Guanabara

Legislação consultada:

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/86 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro. *Diário da República n.º 294/2002 – I Série A*. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro. . *Diário da República n.º 29/89 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º172/91 de 10 de maio. *Diário da República n.º 107/91 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º115-A/98 de 4 de maio. *Diário da República n.º 102/98 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º15/2007 de 19 de janeiro. *Diário da República n.º 14/2007 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de abril. *Diário da República n.º 79/2008 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º224/2009 de 11 de setembro. *Diário da República n.º 177/2009 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º75/2010 de 23 de junho. *Diário da República n.º 120/2010 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República n.º 37/2012 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

Decreto-Lei n.º137/2012 de 2 de julho. *Diário da República n.º 126/2012 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho. *Diário da República n.º 168/99 – I Série B*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro. *Diário da República n.º 7/2008 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República n.º 37/2012 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

Despacho Normativo n.º 24/2012 de 26 de outubro. *Diário da República n.º 208/2012 – II Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

ANEXOS

ANEXO I

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Ex.mo(a) Sr.(a) Diretor(a)

Do Agrupamento de Escolas

Assunto: *Pedido de colaboração.*

O meu nome é José Rafael Sebastião, e na qualidade de mestrando no Curso de Supervisão e Avaliação Escolar da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, sob a orientação do Professor Doutor António Pereira Pais, venho por este meio endereçar a V. Ex.a um pedido de colaboração no preenchimento de um parecer, em suporte papel, sobre uns instrumentos de autoavaliação, referente ao tema “*O Funcionamento do Departamento Curricular do Primeiro Ciclo: Construção de Instrumentos para a Autoavaliação*”.

É da máxima importância a colaboração, analisando o instrumento de avaliação e preenchendo o registo de parecer por parte de V. Ex.a, do coordenador e de, pelo menos, dez por cento dos professores do departamento do 1º ciclo. O Registo de Parecer é anónimo mas necessita de ser assinalado o cargo/função do respondente.

Mais solicito que me sejam devolvidos os “Registos de Parecer” por uma das seguintes vias:

CTT:

***José Rafael Alves Sebastião
Escola Básica Santa Teresinha
Rua Vasco da Gama
6230-375 Fundão***

correio eletrónico:

josesebastiao@esfundao.pt ou ***jr.sebastiao@gmail.com***

Desde já, o meu agradecimento pela disponibilidade e colaboração.

Fundão, 18 de novembro de 2014

Atenciosamente,

O mestrando

ANEXO II

MATRIZ E INSTRUMENTOS DE AUTOAVALIAÇÃO PARA ANÁLISE

O Funcionamento do Departamento Curricular do Primeiro Ciclo: Construção de Instrumentos para a Autoavaliação

No âmbito do Curso de Mestrado, Área de Especialização em Supervisão e Avaliação Escolar, propusemo-nos construir instrumentos avaliativos com potencial de eficácia para que o Coordenador de Departamento do 1º ciclo os possa utilizar como base nos processos de autoavaliação do departamento que desenhar e implementar, no sentido de caracterizar as *capacidades de liderança*, o *funcionamento do próprio departamento* e o *processo de supervisão entre pares*.

MATRIZ DOS INSTRUMENTOS PARA AUTOAVALIAÇÃO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE	NÚMERO DE ITENS	TIPOLOGIA DOS ITENS
Capacidade de liderança do coordenador	Competência profissional e empenho (iniciativa, capacidade de coordenação, comunicação, gestão de recursos humanos...)	9	Resposta fechada
	Qualidades de liderança do coordenador (inspira confiança, influencia, capacidade de avaliação, bom relacionamento...)	6	Resposta fechada
	Capacidade para envolver os docentes na elaboração/execução de documentos estruturantes do agrupamento de escolas	2	Resposta fechada
	Articulação com os diferentes órgãos (Direção, CP e Comissão de Coordenação Pedagógica...).	10	Resposta fechada
	Gestão conflitos (sentimentos e emoções antes, durante e após as reuniões de departamento)	5	Resposta fechada
	Dificuldades no exercício da função de coordenador(a) (sobrecarga de trabalho, indisponibilidade dos docentes, burocracia...)	6	Resposta fechada
		1	Resposta aberta
	Perfil do Coordenador do Departamento (conhecimentos científicos e pedagógicos, disponibilidade, formação especializada, experiência, empatia...)	10	Resposta fechada
1		Resposta aberta	
Funcionamento departamento	Organização das reuniões de departamento (logística, periodicidade e duração das reuniões, gestão de tempo e conflitos...) Formas de organização do tempo e do espaço	9	Resposta fechada
	Frequência de abordagem nas reuniões de departamento (políticas educativas, pareceres, problemas profissionais...)	10	Resposta fechada
		1	Resposta aberta
	Frequência de sentimentos e emoções após a reunião de Departamento (satisfação, frustração...)	6	Resposta fechada

Processo de supervisão entre pares	Frequência das dinâmicas que fazem parte do trabalho do departamento (discussão de aprendizagens dos alunos, prática pedagógica, partilha, formação entre pares...)	7	Resposta fechada
	Contributo dos professores para o bom funcionamento do departamento (participação ativa, cooperação, respeito...)	10	Resposta fechada

Definimos como objetivos de base do processo de investigação e a que os instrumentos a construir devem permitir dar resposta, os seguintes:

- i. *analisar o papel do coordenador sob o ponto de vista dos normativos legais;*
- ii. *compreender de que modo o coordenador de departamento contribui para o desenvolvimento de uma Escola reflexiva;*
- iii. *analisar o papel do coordenador de departamento no campo da supervisão escolar;*
- iv. *analisar o contributo do coordenador de departamento na promoção de uma cultura colaborativa na Escola e no desenvolvimento de uma reflexão crítica acerca das experiências educativas e práticas profissionais;*
- v. *identificar os constrangimentos sentidos pelo coordenador no exercício das suas funções;*
- vi. *construir e validar um instrumento para a autoavaliação do departamento curricular do 1º ciclo, este último em correlação com o processo de supervisão entre pares.*

Para a validação do instrumento para a autoavaliação teremos dois tipos de participantes:

- sete especialistas na área da supervisão, avaliação e validação de questionários;
- todos os diretores e coordenadores de departamento dos agrupamentos de escola da Cova da Beira (AE de Belmonte, AE Frei Heitor Pinto, AE Pêro da Covilhã, AE de Teixoso, AE a Lã e a Neve, AE Gardunha e Xisto), e, pelo menos, 10% dos professores do 1.º ciclo por agrupamento)

O papel dos participantes é, essencialmente, analisarem os instrumentos de autoavaliação em função dos seus conhecimentos e experiência, para deteção de eventuais fragilidades na sua conceção. As propostas e sugestões recebidas serão consideradas para a construção da proposta final a testar em situação quase-experimental.

Para a resposta às questões do instrumento de avaliação optámos por uma escala com quatro posições para evitar o posicionamento dos respondentes na posição central (3).

INSTRUMENTOS PARA A AUTOAVALIAÇÃO

Parte I – Capacidade de liderança do coordenador

As respostas a cada uma das questões são feitas através de uma escala de 1 a 4 que traduz um grau de conhecimento crescente.

1	2	3	4
---	---	---	---

1. Competência Profissional e Empenho

Compromisso com a função	1	2	3	4
Capacidade de coordenação	1	2	3	4
Apoio ao desenvolvimento profissional dos coordenados	1	2	3	4
Delegação eficaz de funções	1	2	3	4
Capacidade de iniciativa	1	2	3	4
Conhecimento atualizado	1	2	3	4
Competências de comunicação	1	2	3	4
Gestão de recursos humanos	1	2	3	4
Divulgação pronta e eficaz de informação	1	2	3	4

2. Qualidades de liderança do Coordenador

Fomenta a confiança nos outros	1	2	3	4
Influencia positivamente as práticas	1	2	3	4
Revela capacidade de avaliar os outros eficazmente	1	2	3	4
Mantém boas relações com os coordenados	1	2	3	4
Demonstra visão estratégica	1	2	3	4
Toma decisões eficazmente	1	2	3	4

3. Capacidade de envolver os docentes na Elaboração/Execução de Documento Estruturantes do Agrupamento de Escolas

Envolve os professores na elaboração do Projeto Educativo	1	2	3	4
Envolve os professores na criação/execução do PAA	1	2	3	4

4. Capacidade de articulação com outros atores/órgãos

Diretor	1	2	3	4
Conselho Pedagógico	1	2	3	4
Conselho Geral	1	2	3	4
Comissão de Coordenação Pedagógica	1	2	3	4
Departamentos Curriculares	1	2	3	4
Equipa de Autoavaliação	1	2	3	4
Grupos de professores	1	2	3	4
Professores individualmente	1	2	3	4
Pessoal não docente	1	2	3	4
Associação de Pais	1	2	3	4

5. Gere eficazmente conflitos e sentimentos

Antes das reuniões	1	2	3	4
Durante as reuniões	1	2	3	4
Após as reuniões	1	2	3	4
Auxilia na resolução de problemas	1	2	3	4
Fomenta um bom ambiente de trabalho	1	2	3	4

6. Dificuldades no exercício da função de Coordenador

Sobrecarga de trabalho	1	2	3	4
Falta de disponibilidade dos professores	1	2	3	4
Descoordenação de horários para o trabalho em comum	1	2	3	4
Excesso de burocracia	1	2	3	4
Falta de preparação especializada para o desempenho do cargo	1	2	3	4
Dificuldades com a função de avaliador(a)	1	2	3	4

Outra(s)

7. Perfil do Coordenador do Departamento

Conhecimentos científicos e pedagógicos

1	2	3	4
---	---	---	---

Disponibilidade para exercer o cargo

1	2	3	4
---	---	---	---

Conhecimento da cultura organizacional

1	2	3	4
---	---	---	---

Formação especializada para o exercício do cargo

1	2	3	4
---	---	---	---

Experiência profissional

1	2	3	4
---	---	---	---

Capacidade de relacionamento interpessoal

1	2	3	4
---	---	---	---

Capacidade de orientar

1	2	3	4
---	---	---	---

Empreendedorismo

1	2	3	4
---	---	---	---

Confiança

1	2	3	4
---	---	---	---

Empatia

1	2	3	4
---	---	---	---

Outro(s) aspeto(s) que considere importante(s):

Parte II - Departamento Curricular

As respostas a cada uma das questões são feitas através de uma escala de 1 a 4 que traduz um grau de conhecimento crescente.

1	2	3	4
---	---	---	---

1. Organização das reuniões do Departamento:

Espaço físico para as reuniões	1	2	3	4
Horário das reuniões	1	2	3	4
Periodicidade das reuniões	1	2	3	4
Duração das reuniões	1	2	3	4
Ordem de trabalhos	1	2	3	4
Gestão do tempo para a partilha de ideias	1	2	3	4
Gestão dos conflitos	1	2	3	4
Oportunidade para apresentar propostas	1	2	3	4
Oportunidade para intervir na tomada de decisões	1	2	3	4

2. Frequência de abordagem nas reuniões do Departamento

Discussão de políticas educativas de escola	1	2	3	4
Pareceres a apresentar/devolver ao Conselho Pedagógico	1	2	3	4
Discussão de problemas profissionais	1	2	3	4
Gestão do Currículo	1	2	3	4
Discussão das estratégias de ensino	1	2	3	4
Delineação da avaliação dos alunos	1	2	3	4
Monitorização do aproveitamento	1	2	3	4
Organização de atividades de Complemento Curricular	1	2	3	4
Análise de estratégias de diferenciação pedagógica	1	2	3	4
Análise de necessidades de formação dos professores	1	2	3	4

Outro(s) aspeto(s) que considere importante(s):

3. Frequência de sentimentos e emoções após a reunião de Departamento

Satisfeito(a)

1	2	3	4
---	---	---	---

Frustrado(a)

1	2	3	4
---	---	---	---

Preocupado(a)

1	2	3	4
---	---	---	---

Desanimado(a)

1	2	3	4
---	---	---	---

Otimista

1	2	3	4
---	---	---	---

Estimulado(a)

1	2	3	4
---	---	---	---

Parte III- Processo de supervisão entre pares

As respostas a cada uma das questões são feitas através de uma escala de 1 a 4 que traduz um grau de conhecimento crescente.

1	2	3	4
---	---	---	---

1. Frequência das dinâmicas que fazem parte do Trabalho do Departamento

Discussões sobre as aprendizagens dos alunos	1	2	3	4
Discussão sobre a prática docente	1	2	3	4
Preparação de aulas em conjunto	1	2	3	4
Elaboração / partilha de materiais didáticos	1	2	3	4
Elaboração de instrumentos de avaliação	1	2	3	4
Preparação de atividades de Complemento Curricular	1	2	3	4
Formação entre pares	1	2	3	4

2. Contributo dos professores para o bom funcionamento do Departamento Os professores:

Participam ativamente na discussão dos vários assuntos	1	2	3	4
Cooperam ativamente nos grupos de trabalho/dinamização de atividades	1	2	3	4
Respeitam o cumprimento de prazos	1	2	3	4
Usam as reuniões para se autopromoverem	1	2	3	4
São conflituosos	1	2	3	4
A maioria dos professores apenas assiste às reuniões	1	2	3	4
Respeitam as opiniões dos seus pares	1	2	3	4
Acatam as opiniões do(a) Coordenador(a)	1	2	3	4
Procuram informar-se sobre os assuntos que fazem parte da ordem de trabalhos	1	2	3	4
Informam-se previamente relativamente à legislação e a outra documentação necessária	1	2	3	4

No seu ponto de vista há aspetos a melhorar no funcionamento do seu Departamento?
Quais?

ANEXO III

REGISTO DE PARECER

Por favor assinale:

- Diretor
 Coordenador
 Professor

REGISTO DE PARECER

B. Objeto de avaliação

B.1. Pertinência das categorias e subcategorias definidas.

B.2. Adequação das subcategorias aos objetivos definidos.

B.3. Utilidade dos instrumentos de autoavaliação

C. Instrumentos de autoavaliação.

C.1. Estruturação dos instrumentos.

C.2. Adequação da escala de avaliação

C.3. Organização

C.4. Adequação aos fins

C.5. Facilidade de preenchimento

C.6. Fiabilidade

C.7. Exequibilidade

D. Outras considerações. Quais?

ANEXO IV

PROPOSTA FINAL DOS INSTRUMENTOS DE AUTOAVALIAÇÃO

INSTRUMENTOS PARA A AUTOAVALIAÇÃO DO DEPARTAMENTO

Parte I – Liderança do coordenador

As respostas a cada uma das questões são feitas através de uma escala de 1 a 5 que traduz um grau de concordância crescente. Sendo que 1 Discordo totalmente; 2 Discordo; 3 Indeciso; 4 Concordo e 5 Concordo totalmente.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1. Competência Profissional e Empenho

Compromisso com a função

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Capacidade de coordenação

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Apoio ao desenvolvimento profissional dos coordenados

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Delegação eficaz de funções

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Capacidade de iniciativa

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Conhecimento atualizado

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Competências de comunicação

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Gestão de recursos humanos

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Divulgação pronta e eficaz de informação

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Qualidades de liderança do Coordenador

Fomenta a confiança nos outros

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Influencia positivamente as práticas

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Revela capacidade de avaliar os outros eficazmente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Mantém boas relações com os coordenados

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Demonstra visão estratégica

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Toma decisões eficazmente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Capacidade de envolver os docentes na Elaboração/Execução de Documentos Estruturantes do Agrupamento de Escolas

Envolve os professores na elaboração do Projeto Educativo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Envolve os professores na criação/execução do PAA

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Capacidade de articulação com outros atores/órgãos

Diretor

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Conselho Pedagógico

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Conselho Geral

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Comissão de Coordenação Pedagógica

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Departamentos Curriculares

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Equipa de Autoavaliação

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Grupos de professores

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Professores individualmente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pessoal não docente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Associação de Pais

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Gere eficazmente conflitos e sentimentos

Antes das reuniões

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Durante as reuniões

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Após as reuniões

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Auxilia na resolução de problemas

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Fomenta um bom ambiente de trabalho

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. Dificuldades no exercício da função de Coordenador

Sobrecarga de trabalho

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Falta de disponibilidade dos professores

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Descoordenação de horários para o trabalho em comum

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Excesso de burocracia

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Falta de preparação especializada para o desempenho do cargo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Dificuldades com a função de avaliador(a)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Outra(s)

7. Perfil do Coordenador do Departamento

Conhecimentos científicos e pedagógicos

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Disponibilidade para exercer o cargo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Conhecimento da cultura organizacional

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Formação especializada para o exercício do cargo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Experiência profissional

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Capacidade de relacionamento interpessoal

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Capacidade de orientar

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Empreendedorismo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Confiança

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Empatia

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Outro(s) aspeto(s) que considere importante(s):

Parte II - Departamento Curricular

As respostas a cada uma das questões são feitas através de uma escala de 1 a 5 que traduz um grau de concordância crescente. Sendo que 1 Discordo totalmente; 2 Discordo; 3 Indeciso; 4 Concordo e 5 Concordo totalmente.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1. Organização das reuniões do Departamento:

Espaço físico para as reuniões	1	2	3	4	5
Horário das reuniões	1	2	3	4	5
Periodicidade das reuniões	1	2	3	4	5
Duração das reuniões	1	2	3	4	5
Ordem de trabalhos	1	2	3	4	5
Gestão do tempo para a partilha de ideias	1	2	3	4	5
Gestão dos conflitos	1	2	3	4	5
Oportunidade para apresentar propostas	1	2	3	4	5
Oportunidade para intervir na tomada de decisões	1	2	3	4	5

2. Frequência de abordagem nas reuniões do Departamento

Discussão de políticas educativas de escola	1	2	3	4	5
Pareceres a apresentar/devolver ao Conselho Pedagógico	1	2	3	4	5
Discussão de problemas profissionais	1	2	3	4	5
Gestão do Currículo	1	2	3	4	5
Discussão das estratégias de ensino	1	2	3	4	5
Delineação da avaliação dos alunos	1	2	3	4	5
Monitorização do aproveitamento	1	2	3	4	5
Organização de atividades de Complemento Curricular	1	2	3	4	5
Análise de estratégias de diferenciação pedagógica	1	2	3	4	5
Análise de necessidades de formação dos professores	1	2	3	4	5

Outro(s) aspeto(s) que considere importante(s):

3. Frequência de sentimentos e emoções após a reunião de Departamento

Satisfeito(a)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Frustrado(a)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Preocupado(a)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Desanimado(a)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Otimista

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Estimulado(a)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Parte III- Processo de supervisão entre pares

As respostas a cada uma das questões são feitas através de uma escala de 1 a 5 que traduz um grau de concordância crescente. Sendo que 1 Discordo totalmente; 2 Discordo; 3 Indeciso; 4 Concordo e 5 Concordo totalmente.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1. Frequência das dinâmicas que fazem parte do Trabalho do Departamento

Discussões sobre as aprendizagens dos alunos	1	2	3	4	5
Discussão sobre a prática docente	1	2	3	4	5
Preparação de aulas em conjunto	1	2	3	4	5
Elaboração / partilha de materiais didáticos	1	2	3	4	5
Elaboração de instrumentos de avaliação	1	2	3	4	5
Preparação de atividades de Complemento Curricular	1	2	3	4	5
Formação entre pares	1	2	3	4	5

2. Contributo dos professores para o bom funcionamento do Departamento

Os professores:

Participam ativamente na discussão dos vários assuntos	1	2	3	4	5
Cooperam ativamente nos grupos de trabalho/dinamização de atividades	1	2	3	4	5
Respeitam o cumprimento de prazos	1	2	3	4	5
Usam as reuniões para se autopromoverem	1	2	3	4	5
São conflituosos	1	2	3	4	5
A maioria dos professores apenas assiste às reuniões	1	2	3	4	5
Respeitam as opiniões dos seus pares	1	2	3	4	5
Acatam as opiniões do(a) Coordenador(a)	1	2	3	4	5
Procuram informar-se sobre os assuntos que fazem parte da ordem de trabalhos	1	2	3	4	5
Informam-se previamente relativamente à legislação e a outra documentação necessária	1	2	3	4	5

No seu ponto de vista há aspetos a melhorar no funcionamento do seu Departamento?
Quais?
