



O Coordenador de Departamento como Supervisor Pedagógico numa Escola Reflexiva

Steven Manuel Batista Casteleiro

Orientadora

Professora Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes

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 da Professora Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Maio de 2019

Composição do júri

Presidente do júri

Professora Doutora Maria de Fátima Carmona Simões de Paixão

Professora Coordenadora com Agregação da Escola Superior de Educação de Castelo Branco

Vogais

Professora Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação de Castelo Branco

Professora Doutora Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto

Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

Dedicatória

Ao meu pai, que me ensinou desde cedo, o valor do trabalho e do esforço. É ele que me empurra para fora da zona de conforto, com o seu exemplo de luta permanente e coragem contra as adversidades.

Dedico à minha mãe que olha por nós, desde o céu.

Dedico por último, à pessoa que me faz rir e sorrir todos os dias.

Agradecimentos

Agradeço à Professora Doutora Maria Manuela Abrantes pelo elevado profissionalismo e cuidado que sempre manifestou ao longo de todo este processo. A sua orientação e acompanhamento foram fundamentais para a concretização desta investigação.

Uma palavra de agradecimento à Professora Doutora Maria de Fátima Paixão, pela forma como conduziu o curso de Mestrado em Supervisão e Avaliação Escolar e pela disponibilidade e simpatia que demonstrou, desde o momento que me dirigi ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para frequentar o curso de Mestrado.

Um agradecimento muito especial à pessoa que do meu lado me apoiou e motivou, amparando-me nos momentos de cansaço e dando-me força para continuar. Sou melhor pessoa por estares na minha vida.

Agradeço a todos os colegas de profissão que me apoiaram e que colaboraram neste estudo, disponibilizando o seu tempo, para a realização das entrevistas.

O meu reconhecimento ao Gilliard Bressan, pela ajuda que disponibilizou na formatação final e ao centro de cópias WorkJunior, de Castelo Branco.

À direção da escola onde decorreu o estudo, agradeço a disponibilidade e abertura demonstradas.

“Aquele que duvida e não investiga torna-se não só infeliz, mas também injusto”.

Blaise Pascal

Resumo

Esta dissertação foi construída no âmbito do curso de Mestrado em Supervisão e Avaliação Escolar, sob orientação da Professora Doutora Maria Manuela Abrantes, da Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

A força que a legislação atual confere ao cargo de Coordenador de Departamento aliado ao facto de ser desempenhado por profissionais com formação especializada e elevada experiência, justificam a escolha do tema “*O Coordenador de Departamento como Supervisor Pedagógico numa Escola Reflexiva*”.

Os novos professores do século XXI devem centrar a sua ação no diálogo, na reflexão das suas práticas e no trabalho colaborativo. A Coordenação de Departamento, sendo um cargo de gestão intermédia na hierarquia das escolas, é de grande relevância, pois faz a ponte entre as direções e os professores dos departamentos curriculares, condicionando em última instância todo o trabalho realizado em cada organização educativa.

A problemática em estudo teve como objetivo geral investigar como é que os Coordenadores cumprem a sua missão nos departamentos curriculares. De entre as múltiplas tarefas desempenhadas por estes docentes quisemos centrar-nos no modo como é feita a supervisão pedagógica por ser um aspeto central da vida das escolas.

Procedemos também ao levantamento dos constrangimentos e das oportunidades no exercício deste cargo de natureza pedagógica.

Assim colocámos as seguintes questões de investigação: Qual o perfil do Coordenador de Departamento, na perspetiva dos professores? Como é que desempenha o papel de supervisor pedagógico, no seu departamento? Quais os constrangimentos e as oportunidades no desempenho deste cargo? Qual o contributo do Coordenador no seio de uma escola reflexiva?

O paradigma que serve de contexto a esta investigação é o da escola reflexiva, pois é o modelo de cultura e de organização educativa que mais identificação apresenta com os nossos valores.

Recorremos a uma metodologia qualitativa, do tipo estudo de caso, com entrevistas realizadas a seis professores de dois departamentos curriculares, da escola ESTRELA. Quisemos entrevistar os Coordenadores de Departamento, e em cada departamento, o professor com mais e menos tempo de serviço. Acreditamos que a representação que detêm sobre a coordenação de departamento é diferente, tendo em conta o momento profissional em que se encontram. Não quisemos deixar de fora uma perspetiva mais institucional, tendo por isso entrevistado a diretora da escola.

Os resultados obtidos apontam para evidências de práticas supervisivas em contextos diversificados. As práticas de supervisão pedagógica estão em linha,

segundo as palavras da Diretora, com a ideia de escola reflexiva, pois estas ajudam a escola ESTRELA a projetar o futuro através da reflexão, da mudança e da inovação.

Os constrangimentos que surgem no exercício do cargo de coordenação são superados pois, como ressalva um dos entrevistados, a escola e os seus agentes mobilizam-se em torno de um objetivo comum: oferecer um serviço educativo de qualidade.

Palavras-chave

Coordenador de Departamento; Supervisão Pedagógica; Estratégias de Supervisão; Escola Reflexiva

Abstract

This dissertation was built within the scope of the Master's Degree in School Supervision and Evaluation, under the guidance of Professora Maria Manuela Abrantes, from the Escola Superior de Educação, of Castelo Branco.

The strength that the current legislation confers on the position of Department Coordinator combined with the fact that it is performed by professionals with specialized training and high experience, justifies the choice of the theme "The Department Coordinator as Pedagogical Supervisor in a Reflective School".

The new teachers of the 21st century should focus their action on dialogue, reflection on their practices and collaborative work. The Department Coordination, being an intermediate management position in the hierarchy of schools, is of great relevance, since it bridges the directions and the teachers of the curricular departments, ultimately conditioning all the work carried out in each educational organization.

The main objective of this study was to investigate how the Coordinators fulfill their mission in the curricular departments. Among the many tasks performed by these teachers, we wanted to focus on the way in which pedagogical supervision is done because it is a central aspect of school life.

We also examine constraints and opportunities in the exercise of this pedagogical role.

Thus we put the following research questions: What is the profile of the Department Coordinator, from the perspective of the teachers? How do you play the role of pedagogical supervisor in your department? What are the constraints and opportunities in this position? What is the contribution of the Coordinator within a reflective school?

The paradigm that serves as context for this investigation is that of the reflective school, since it is the model of culture and educational organization that more identification presents with our values.

We used a qualitative methodology, of the case study type, with interviews carried out to six teachers from two departments of the ESTRELA school. We wanted to interview the Department Coordinators, and in each department, the teacher with more and less time of service. We believe that the representation they hold over department coordination is different, taking into account the professional moment in which they are. We did not want to leave out a more institutional perspective, having interviewed the director of the school.

The results obtained point to evidence of supervised practices in diverse contexts. Pedagogical supervision practices are in line, according to the words of the Director, with the idea of a reflective school, as these help the ESTRELA school to project the future through reflection, change and innovation.

The constraints that arise in the exercise of the coordination position are overcome because, as one of the interviewees observes, the school and its agents are mobilized around a common goal: to offer a quality educational service.

Keywords

Department Coordinator; Pedagogical Supervision; Supervision Strategies; Reflective School

Índice geral

Índice de figuras	XIX
Índice de Símbolos	XXI
Lista de Tabelas	XXIII
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos	XXV
Introdução	1

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. A Gestão da Escola em Portugal	5
1.2. A Supervisão Pedagógica e a Coordenação de Departamento	10
1.3. A Supervisão Pedagógica	14
1.4. A Escola Reflexiva	22
1.5. O Coordenador de Departamento: funções e normativos legais	29
1.6. A Coordenação de Departamento e a Liderança	34
1.7. As Estratégias de Supervisão no Desempenho do Cargo	37
1.8. O Desenvolvimento Profissional dos Docentes	43

CAPÍTULO II – IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

2.1. Justificação do tema	52
2.2. Questões de Investigação	53
2.3. Objetivo Geral	54
2.4. Objetivos Específicos	55

CAPÍTULO III – CONTEXTO, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

3.1. A Escola ESTRELA e o Contexto Local	56
3.2. A escola ESTRELA	57
3.3. Participantes	61
3.4. Metodologia da Investigação	67
3.5. Instrumentos e Recolha de Dados	70
3.6. Análise de Conteúdo	76

CAPÍTULO IV – RESULTADOS

4.1. Interpretação dos resultados.....	77
---	-----------

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES

5.1. Conclusões.....	94
-----------------------------	-----------

5.2. Considerações finais.....	99
---------------------------------------	-----------

5.3. Dificuldades e limitações ao estudo.....	100
--	------------

5.4. Oportunidades.....	100
--------------------------------	------------

Referências bibliográficas	101
---	------------

Legislação consultada	105
-----------------------------	-----

Documentos oficiais da escola ESTRELA	106
---	-----

Anexos.....	107
--------------------	------------

Anexo A – Solicitação formal para realização de recolha de dados e autorização.....	108
--	------------

Anexo B – Guião das Entrevistas aos Professores e aos Coordenadores de Departamento.....	111
---	------------

Anexo C – Transcrição de uma Entrevista.....	115
---	------------

Índice de figuras

Figura 1 - Etapas da Carreira docente, quanto às características e traços dominantes (Fonte: Gonçalves, 2000, p. 438, citado por Gonçalves, 2009, p. 25)	50
Figura 2 - Género dos Coordenadores de Departamento	62
Figura 3 – Situação Profissional dos Coordenadores de Departamento	63
Figura 4 – Número de anos de Docência na escola ESTRELA	63
Figura 5 - Número de anos totais de docência dos Coordenadores de Departamento	63
Figura 6 – Anos de desempenho do cargo de Coordenador de Departamento	64
Figura 7 – Outros cargos Desempenhados pelo Coordenador de Departamento	64
Figura 8 – Formação especializada para o desempenho do cargo de Coordenador de Departamento	64

Índice de símbolos

E1 – Entrevistado 1 – Coordenador do Departamento de Ciências Experimentais	66
E2 – Entrevistado 2 – Professor Sénior do Departamento de Ciências Experimentais	66
E3 – Entrevistado 3 – Professor Júnior do Departamento de Ciências Experimentais	66
E4 – Entrevistado 4 – Coordenador do Departamento de Línguas	66
E5 – Entrevistado 5 – Professor Sénior do Departamento de Línguas.....	66
E6 – Entrevistado 6 – Professor Júnior do Departamento de Línguas	66
E7 – Entrevistado 7 – Diretora da Escola ESTRELA	75

Lista de tabelas

Tabela 1 – Funções da Supervisão (Fonte: Dias e Ribeiro (2015, p. 131) adaptado de Garmston e colaboradores (2002, pp.24-26).....	20
Tabela 2 – Paralelismo entre estilos de liderança e estilos de supervisor (Adaptado de Gaspar <i>et al</i> , 2012)	35
Tabela 3 - Composição dos Departamentos Curriculares da Escola ESTRELA	61
Tabela 4 – Caracterização dos professores entrevistados (de acordo com os dados obtidos durante as entrevistas)	66
Tabela 5 - Caracterização dos Coordenadores de Departamento (de acordo com os dados obtidos durante as entrevistas).....	66
Tabela 6 - Planificação das entrevistas na Escola ESTRELA	74
Tabela 7 - Categorias e Subcategorias identificadas.....	77

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

ADD – Avaliação do Desempenho Docente

CA – Contrato de Autonomia

CD – Coordenador de Departamento Curricular

CEF – Cursos de Educação e Formação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Cursos Profissionais

CT - Conselho de Turma

CCH – Cursos Científico-Humanísticos

CQEP – Centros para a Qualificação e Ensino Profissional

CNO – Centro de Novas Oportunidades

DC – Departamento Curricular

DL – Decreto-Lei

DT – Diretor de Turma

EB – Ensino Básico

ECD – Estatuto da Carreira Docente

EMEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

ES – Ensino Secundário

IGEC – Inspeção Geral de Educação e Ciência

IPCB – Instituto Politécnico de Castelo Branco

QE – Quadro de Escola

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

PES – Projeto de Educação para a Saúde

PISA – *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)

RI – Regulamento Interno

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SP – Supervisão Pedagógica

UBI – Universidade da Beira Interior

Introdução

A escola portuguesa constitui um espaço que tem sido palco de importantes mudanças, do ponto de vista das políticas educativas emanadas a partir do Ministério da Educação e do ponto de vista social, pelas profundas transformações e problemas que afetam a sociedade atual (Casteleiro, 2008).

A lista dos atuais desafios da escola pública portuguesa é extensa e inclui a falta de professores¹ que já se faz sentir em algumas áreas, o rejuvenescimento da classe docente, a implementação da autonomia e da flexibilidade escolar, a inclusão social, a redução das taxas de abandono, o aumento da escolaridade obrigatória, a diversificação das ofertas formativas, os resultados escolares dos alunos no contexto nacional e internacional, a atualização tecnológica e pedagógica dos professores, a indisciplina e a falta de motivação de professores e alunos.

Andreas Schleicher, Diretor do Departamento de Educação e Competências em Educação da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) e fundador do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) afirmou numa recente entrevista publicada pela revista Visão², que as avaliações dos alunos contam, mas as competências sociais e emocionais dos alunos (as chamadas *soft skills*) também são importantes, uma vez que os alunos mais capazes nestes domínios também têm maior capacidade para alcançar melhores notas, melhores empregos e melhores salários.

O processo de mudança a que a escola pública está sujeita é fruto dos desafios e incertezas que se colocam à sociedade atual, devendo esta encetar um processo reflexivo e questionar-se sobre o sentido e rumo a seguir com vista a responder, de forma eficaz, aos problemas que são colocados. Esta incerteza quanto ao futuro é reconhecida no Decreto-Lei no 55/2018, de 06 de julho, onde é dito que se “*vislumbra uma miríade de novas oportunidades para o desenvolvimento humano, sendo necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos.*”

É nesta nova realidade que os professores devem situar a sua ação. Os Coordenadores de Departamento constituem-se como peças-chave neste puzzle educativo, promovendo a transformação dos contextos educativos em que trabalham, pois ao constituírem-se como líderes intermédios, nesta teia articulada de relações que é a escola, influenciam vários domínios da vida escolar, através da multiplicidade

¹ Professores precisam-se, disponível a partir de: <https://observador.pt/opiniao/professores-precisam-se/> (consultado dia 16 de abril de 2019).

² Entrevista a Andreas Schleicher, diretor do Departamento de Educação da OCDE e fundador do PISA, disponível a partir de: <http://visao.sapo.pt/actualidade/entrevistas-visao/2018-12-16-A-escola-tem-de-conseguir-produzir-humanos-de-primeira-nao-pode-continuar-a-originar-robos-de-segunda> (Consultada dia 17 de dezembro de 2018).

de papéis que desempenham: são coordenadores, comunicadores de informações, supervisores, avaliadores, gestores de conflitos e outras situações que ocorrem na escola.

A escola não pode ser uma estrutura estática e rígida, mas uma organização dinâmica, criativa, competitiva e inovadora. Para se posicionar nesta perspectiva é fundamental que se pense a si mesma e que os seus agentes educativos (professores, funcionários, pais/encarregados de educação e alunos) se envolvam ativamente na mudança de paradigma.

Azevedo & Nascimento (2010) defendem uma escola como sendo uma comunidade aprendente, que é capaz de continuamente expandir a sua capacidade para vislumbrar o seu futuro, não tomando como garantidos os seus paradigmas e assunções pré-definidas.

A capacidade de refletir e de se ajustar à mudança são fundamentais numa escola reflexiva. Os professores, sendo parte dessa organização, devem ter consciência que estão em permanente desenvolvimento, sendo que as funções que exercem são, simultaneamente individuais e coletivas, devendo o produto da sua reflexão incidir na sua melhoria profissional e ao mesmo tempo, na evolução da instituição educativa onde exercem funções.

A Coordenação de Departamento Curricular, hoje entendida como um cargo diferenciado no desempenho de funções, só faz sentido no quadro das relações com os restantes professores, através do trabalho coletivo e colaborativo.

O exercício do cargo exige por isso, um certo perfil pessoal e profissional, que inclui formação especializada em determinadas áreas previstas na legislação. Podemos afirmar que o desempenho do cargo obriga a uma maior responsabilidade pois é mais complexo hoje que o era há uma década atrás.

Sendo os Departamentos Curriculares a unidade base do funcionamento das escolas, o Coordenador de Departamento atua ao nível destes núcleos organizativos, devendo acompanhar e orientar os professores do seu departamento ao mesmo tempo que é responsável pela supervisão pedagógica dentro e fora da sala de aula.

Em Portugal, a supervisão pedagógica esteve muito tempo associada ao acompanhamento de estágios e à formação inicial de professores. A mudança aconteceu, como esclarecem Alarcão e Tavares (2013), nos anos 90. Considera-se atualmente que a supervisão tem um campo de ação mais abrangente e inclui a supervisão escolar, que tem como objetivo o desenvolvimento das instituições escolares. O desenvolvimento destas depende, contudo, da evolução dos seus profissionais, conseguido em parte através do processo formativo ao longo da sua vida profissional. Podemos, pois, afirmar que o conceito da supervisão se alargou à vida das escolas.

Segundo Alarcão e Tavares (2013), o campo da supervisão pedagógica ganhou uma dimensão reflexiva e autoformativa, à medida que os professores começaram a

adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na sua capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua prática.

O papel do Coordenador de Departamento e a sua ação como supervisor pedagógico é o assunto que nos interessa explorar nesta investigação. É nossa convicção que é urgente que se aproveitem as potencialidades deste cargo de natureza pedagógica pois constitui uma peça central no quadro da organização escolar.

Desempenhamos diversos cargos de cariz pedagógico (representante de grupo, diretor de turma, diretor de curso e coordenador de diversos clubes escolares), sendo que o exercício de alguns deles não foi fácil: lacunas na formação profissional, falta de tempo, burocracia excessiva, isolamento profissional e ausência de acompanhamento pelas restantes estruturas de coordenação educativa. Entendemos que as escolas se devem organizar para envolver, de forma mais eficaz, todos os seus intervenientes. Para isso é preciso apostar numa escola com relações humanas mais profundas, onde exista tempo e espaço para a reflexão e para a partilha.

Quanto ao cenário que ampara este estudo, o da escola reflexiva, fomos aprofundando os conhecimentos sobre este paradigma através das leituras e reflexões que fizemos durante a parte curricular do Mestrado, identificando-nos cada vez mais com esta visão de escola, onde todos estão comprometidos na reflexão e na subsequente mudança que daí decorre, ou seja, numa escola que se pensa a si mesma, projetando o seu futuro, para melhor servir os seus alunos.

Os desafios que se colocam à sociedade implicam uma mudança e adaptação constantes, devendo as escolas oferecer novas soluções. A mudança deve ser antecedida de uma reflexão permanente e partilhada por todos os intervenientes educativos. Os Coordenadores de Departamento são peças importantes no xadrez educativo, pois os restantes colegas esperam deles orientações necessárias para a sua ação educativa.

Formulamos então a questão de partida que constitui a base deste estudo de caso: **como é realizada a supervisão pedagógica, pelo Coordenador de Departamento, no contexto de uma escola reflexiva?**

O papel do Coordenador de Departamento, como gestor intermédio na hierarquia da escola, aliado à dimensão de supervisor pedagógico, constitui o ponto central deste estudo que pretende conhecer as estratégias utilizadas no desempenho do cargo, no contexto de uma escola reflexiva.

O nosso estudo está estruturado em cinco capítulos.

No **Capítulo I** efetua-se uma revisão da literatura sobre a escola em Portugal pós 25 de Abril. Depois analisa-se o conceito de “supervisão pedagógica”, relacionando-o com o desempenho do cargo de Coordenador de Departamento. Aprofundámos a literatura sobre a “escola reflexiva”, pois serve de paradigma educativo a este estudo de caso; seguidamente, analisam-se os principais normativos legais que orientam o

cargo de Coordenador de Departamento Curricular. Abordamos ainda as estratégias usadas no exercício da supervisão pedagógica e conclui-se a revisão da literatura sobre o “desenvolvimento profissional”, aspeto considerado fundamental em qualquer profissão e ainda mais na profissão docente.

No **Capítulo II** é feita a justificação do tema, identificado o problema, enunciamos as questões de investigação e definimos os objetivos que nos propomos atingir.

No **Capítulo III** caracterizamos o contexto local e a escola ESTRELA que serviu de cenário a este estudo de caso; caracterizamos os participantes, a metodologia seguida e os instrumentos para a recolha de dados.

No **Capítulo IV** efetua-se uma análise dos dados recolhidos através das entrevistas realizadas aos Coordenadores de Departamento, aos professores e à Diretora da escola e dos documentos consultados.

No **Capítulo V** tiramos as principais conclusões, respondendo às questões de investigação que foram colocadas. Efetuamos um balanço final, referindo as principais dificuldades sentidas, as limitações ao aprofundamento deste estudo e algumas oportunidades de investigação que acreditamos poderem ser seguidas.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. A Gestão da Escola em Portugal

Em Portugal o sistema educativo é da responsabilidade do estado português que opera através do Ministério da Educação.

A resenha histórica que se segue, inicia-se antes de 1974, ano da Revolução do 25 de Abril, por ser a partir dessa altura que se transita para um regime democrático que chega às escolas portuguesas.

Antes de 1974, Portugal encontrava-se sob um regime ditatorial. Referenciando Ventura *et al* (2006, p.128), “a vida no país caracterizava-se pela repressão, pela censura e pela perseguição política. No que respeita às escolas, existia um fortíssimo centralismo burocrático e controlo apertado no que se reporta ao currículo, à gestão dos professores e dos alunos e até mesmo ao processo de ensino-aprendizagem”.

Assiste-se assim, a um controlo apertado do sistema educativo, onde a falta de democracia nas escolas e a participação de professores, alunos e pessoal não docente na vida escolar era praticamente inexistente.

Ventura *et al* (2006, p. 128) salientam que o sistema escolar era utilizado como forma de exercer o controlo político e ideológico das pessoas, através da difusão dos valores defendidos pelo regime: Deus, Pátria e Família. Segundo os mesmos autores, as escolas portuguesas eram geridas por Diretores e Reitores nomeados pelo regime, com base em critérios de confiança política. Segundo Barroso (1999), Barroso (2002, 92) e Lima (1992, 205-211) citados por Ventura *et al* (2006, p.128), os mesmos eram pessoas poderosas pois representavam o estado.

Com o 25 de Abril de 1974 assiste-se, segundo Ventura *et al* (2006), ao afastamento dos Diretores e à sua substituição por órgãos colegiais. A partir desta altura, a escola torna-se mais democrática pois abre-se a possibilidade de professores, alunos e funcionários participarem mais ativamente na vida das escolas.

Nesta primeira fase, entre 1974 e 1976, o poder passa para dentro das escolas (Ventura *et al*, 2006, p1) e em 1976, o Decreto _Lei 769 – A/76 estabelece, a “Gestão Democrática das Escolas”.

Segundo Lima (2006, p.13) citado por Ramos (2013, p.05), este importante normativo legal implementa uma gestão das escolas baseada em três órgãos: conselho diretivo, pedagógico e administrativo que ainda hoje influencia a gestão pública das escolas (Ventura *et al*, 2006, p.01).

“Este normativo foi um modelo de referência para a gestão escolar em Portugal, marcando profundamente a cultura organizacional das escolas, mantendo-se em vigor durante quinze anos” (Ramos, 2013, p. 06).

As funções do presidente do conselho diretivo estavam mais bem delineadas e incluíam funções de natureza administrativa, de representação da escola e de articulação com o Ministério da Educação, encaminhando para este, todos os assuntos que não pudessem ser resolvidos. Por sua vez, o conselho pedagógico, composto por representantes das diferentes disciplinas lecionadas nas escolas, era responsável pela parte pedagógica. O conselho administrativo, presidido pelo presidente do conselho diretivo, estava encarregue de lidar com a gestão de fundos financeiros e gerir os bens da escola.

Em 1986 foi promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº46/1986, de 14 de Outubro, onde, citando Ventura *et al* (2006), se defendia uma maior autonomia para as escolas e uma maior descentralização das decisões e procedimentos, defendendo mais envolvimento por parte da comunidade educativa. Esta legislação reconhece, contudo, a necessidade de formação específica para a gestão educativa, apesar de manter o modelo de gestão escolar anterior.

A Lei de Bases do Sistema Educativo é o referencial normativo das políticas educativas que visam o desenvolvimento da educação e das políticas educativas. Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE)³, esta lei foi, entretanto, alterada três vezes, em 1997, 2005 e 2009. As duas primeiras alterações prendem-se com questões relativas ao financiamento do ensino superior, e a última alteração refere-se às alterações sobre a escolaridade obrigatória para crianças e jovens e a consagração da universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Por esta altura, o exercício do cargo de delegado de grupo é mais exigente, pois são-lhe atribuídas mais responsabilidades, com cada vez mais tarefas e funções a serem executadas. Citando Ramos (2013, p.12), ao delegado são-lhe exigidos requisitos de maior relevo, como possuir um espírito aberto às mudanças, ter uma ação dinamizadora e participativa no âmbito da formação e promover uma permanente interação entre a escola e a comunidade.

Na década de noventa assiste-se a uma tentativa de alterar a gestão das escolas, através do Decreto-Lei 172/91, de 10 de maio. Pretende-se a gestão unipessoal, em detrimento da gestão democrática vigente, existindo um diretor executivo, eleito pelo conselho de escola, através de concurso próprio. As competências e o perfil do diretor executivo aparecem elencadas no Decreto-Lei. Os órgãos de direção, administração e gestão são apoiados por órgãos consultivos e por serviços especializados de natureza técnico-pedagógica e administrativa. Neste modelo instituído, o diretor executivo poderia não estar a lecionar nessa escola.

³ Lei de Bases do Sistema Educativo, segundo o CNE, (disponível em: <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1039-lei-de-bases-do-sistema-educativo>, consultado dia 22 de Novembro de 2018

Com este DL é alterada, novamente, a composição do conselho pedagógico, uma vez que surgem os departamentos curriculares e os seus coordenadores, como os seus colaboradores (Ramos, 2013, p. 13). Nos anos seguintes é produzida legislação sobre as competências específicas das estruturas de orientação educativa, do departamento curricular, do chefe de departamento curricular, do delegado de disciplina e do conselho de delegados de disciplina.

Sobre a Coordenação de Departamento, é referido, no artigo 36º “Estruturas de Gestão Educativa”, do mesmo DL que os Departamentos Curriculares e os Chefes de Departamento colaboram com os conselhos pedagógicos. No artigo 38º esclarece-se que este professor é eleito entre os professores do Departamento, não sendo reconhecida a importância da formação específica para o desempenho do cargo.

Entretanto, passado o período de teste em cerca de 50 escolas do país, este regime não vingou e ficou-se por uma experiência limitada, pois como refere Ventura *et al* (2006, p.130) foi um modelo muito contestado, pondo em causa muitas das conquistas que os professores conseguiram a seguir ao 25 de Abril de 1974.

Em 1998, é publicado o DL 115 – A, de 04 de maio, que revoga o DL n.º 769-A/76 e o DL n.º. 172/91 que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundários, assim como dos agrupamentos, com o objetivo de “concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação” (Ramos, 2013, p.14). Segundo a mesma autora, nesta legislação desaparece a figura do delegado e subdelegado de grupo, ao mesmo tempo que é definida a função e o modo de funcionamento dos departamentos curriculares. O órgão de topo da escola passa a ser a Assembleia de escola que é responsável, segundo Ventura *et al* (2006, p.130), pela definição das linhas orientadoras para as atividades da escola. O presidente do conselho executivo é membro deste órgão embora sem direito de voto.

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola fazendo dele parte, entre outros, os coordenadores de Departamento. No artigo 35º “Articulação Curricular” é referido que os Departamentos Curriculares devem ser coordenados por professores desses departamentos que sejam profissionalizados.

Entretanto, em 2007 foi alterado o Estatuto da Carreira Docente (ECD). O diretor assume a capacidade de nomear e delegar competências nos cargos de gestão intermédia; ou seja, é o diretor que nomeia os coordenadores de departamento curricular. É nesta altura que a estrutura da carreira docente sofre grandes alterações, sendo introduzidas duas categorias, a de professor e a de professor - titular. Para aceder à segunda categoria seria necessário estar posicionado nos escalões superiores da carreira e submeter-se a um concurso específico. Estes professores passam a ter tarefas diferenciadas dos restantes, assumindo funções de coordenação e avaliação dos restantes professores. Muita da polémica gerada por esta altura prende-se com a falta de preparação destes professores para avaliar

outros colegas de profissão. Surge então, por esta altura, um novo modelo de avaliação de desempenho docente, (ADD) que é alvo de forte contestação, tal como as duas novas categorias profissionais. Este modelo durou pouco tempo tendo sido depois alterado, devido à forte controvérsia, à resistência e aos protestos dos professores.

No ano de 2009 surge uma mudança fundamental no sistema de ensino português que revolucionou as escolas: a passagem da escolaridade obrigatória para os 12 anos. Este facto veio provocar mudanças acentuadas no ensino no país, pois as escolas tiveram que se reorganizar quanto aos recursos e às ofertas educativas, tendo em conta que se pretende uma oferta educativa variada, não existindo um percurso único, ao mesmo tempo que se verifica um aumento da procura e permanência de crianças e jovens no sistema de ensino.

No ano de 2010, foi publicado o DL L nº 75/2010, de 23 de junho, em que a carreira docente passa a estruturar-se numa única categoria, acabando com a distinção entre professores e professores titulares, tendo encerrado assim um capítulo muito polémico e que causou bastante mal-estar junto da maioria dos professores.

Em 02 de julho de 2012, é publicado o DL nº137/2012, podendo-se ler, no preâmbulo, como é destacado por Ramos (2013, p.17) que “o presente diploma reforça e visa, igualmente, os requisitos de formação, bem como de legitimidade eleitoral do Coordenador de Departamento”. A ideia central deste DL, no que diz respeito à figura de Coordenador de Departamento é que este deve ser eleito pelos seus pares, a partir de uma lista prévia, de três nomes apontados pelo diretor, devendo ainda possuir formação especializada.

Esta legislação será analisada e discutida mais à frente pela sua importância para o tema em estudo.

No mesmo ano é publicado o novo Estatuto do Aluno, através da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro (Estatuto do Aluno dos ensinos básico e secundário), onde se enumeram os direitos e deveres dos alunos do ensino não superior.

No ano letivo de 2017-2018 inicia-se, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular para o ensino básico e secundário, onde segundo o Despacho nº5908 de 2017, de 05 de julho, se pretende promover aprendizagens de nível mais elevado nos alunos portugueses, permitindo que as escolas, os alunos e os professores se organizem na gestão mais flexível do currículo, atribuindo uma maior autonomia às escolas, no que diz respeito à gestão do currículo. Esta medida generalizou-se a todas as escolas no presente ano letivo. Uma vez que se trata de uma mudança recente, não há ainda dados para avaliar o impacto desta nova realidade, sendo fácil aferir contudo, acerca das dificuldades dos professores, pela falta de formação prévia, pelo aumento das horas de trabalho, através de mais reuniões de preparação e planificação e pela dificuldade que alguns

sentem em trabalharem através de metodologias inovadoras e em colaboração com outros docentes.

Entretanto, foi criado um grupo de trabalho, pelo Governo de Portugal, sob a liderança do ex-ministro da Educação Guilherme de Oliveira Martins, que elaborou um relatório⁴ sobre o “Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória de 12 anos, onde se encontram as competências para o século XXI que um jovem deverá apresentar.

O Decreto-Lei 54/2018, de 06 de julho, estabelece o regime jurídico da Educação Inclusiva que vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural. O objetivo deste normativo é o de proporcionar a todos, a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, para maiores níveis de coesão social. Cada escola, no âmbito da sua autonomia, deverá reconhecer a mais valia da diversidade dos seus alunos e encontrar formas de lidar com essas diferenças, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa.

Carvalho (2016, p. 08) ressalta a intervenção constante e por vezes contraditória, das medidas políticas do Governo, incidindo sobre condições, processos e práticas de governo das escolas. Segundo o mesmo autor, trata-se de medidas muito variadas, desde alterações através da legislação, consideradas convencionais, até a medidas mais presentes nos últimos anos, como projetos, contratos, avaliação, etc...

Verificamos que a escola tem estado num processo de mudança e adaptação permanente, num caminho que se vai fazendo e que nunca está finalizado. As mudanças atingem vários domínios e incluem aspetos que se prendem com o currículo, com os percursos educativos, com a avaliação das aprendizagens, com a reorganização dos espaços físicos das escolas e com as agregações, com o prolongamento da escolaridade obrigatória, entre muitas outras medidas. Quase todas têm tido bastante impacto na organização e na vida das escolas, criando muitas vezes instabilidade e gerando novos desafios aos professores.

Muitas das alterações no ensino estão em linha com os paradigmas das organizações internacionais, como a UNESCO, que defende uma “educação para todos”, reafirmada pela “Declaração de Lisboa sobre equidade educativa, em julho de 2015, visando este compromisso dar cumprimento aos objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU.

Verificamos que desafios que se colocam às escolas são muitos. Os professores e os Coordenadores de Departamento em particular, são chamados, através do seu

⁴ Perfil do Aluno, para o Século XXI, disponível a partir de: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf (consultado dia 26 de novembro de 2018)

contributo, para a procura de soluções, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades, para que consigam concretizar o objetivo derradeiro de qualquer instituição: a melhoria das aprendizagens e o sucesso educativo de cada um.

1.2. A Supervisão Pedagógica e a Coordenação de Departamento

O Coordenador de Departamento desempenha um papel central, pois coordena um Departamento Curricular que é constituído por um conjunto de professores que lecionam diferentes disciplinas, com afinidade entre si mas com dinâmicas próprias, sendo que estes núcleos de professores são a base da organização das escolas.

Verificamos atualmente que o Coordenador de Departamento Curricular possui funções de coordenação, supervisão e de avaliador interno nas organizações educativas. As funções e os normativos legais relativos ao exercício do cargo serão discutidos mais à frente, na seção 1.5.

As escolas são organizações complexas, com uma cultura própria, a burocracia é cada vez mais pesada, e encontram-se sujeitas a todos os olhares, existindo muita expectativa sobre elas. Os problemas destas organizações são fáceis de diagnosticar. Mais difícil será a resolução dos mesmos, pois como relembra Tuna (2009, p.27), as escolas agregam particularidades que as tornam distintas entre si, que as individualizam e que normalizam o seu funcionamento.

O Decreto-Lei nº137/2012 de 02 de julho prevê que o cargo de coordenação de departamento seja exercido por professores com formação específica nas seguintes áreas: supervisão pedagógica, avaliação de desempenho docente ou administração escolar. Outra exigência para o desempenho do cargo é a experiência profissional pois o Decreto – Lei nº41/2012 de 21 de fevereiro, que abordaremos mais à frente, refere que “as funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho são reservadas aos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior” da carreira docente.

A relação entre as estruturas de orientação educativa com as estruturas de gestão intermédia, surge em Portugal, pela primeira vez, em 1999, através do Decreto Regulamentar nº10/99 de 21 de julho. Constata-se uma intencionalidade legislativa para que os Coordenadores de Departamento assumam um papel ao nível das lideranças intermédias, desempenhando funções mais especializadas, no âmbito das estruturas da organização educativa, junto dos restantes professores do departamento. Existe, contudo, uma contradição, como salientam Ricardo *et al* (2012, p.109) entre a exigência do supervisor ser um profissional mais experiente, mas este não ser o que detém maior formação especializada. Uma solução poderia ser, segundo Jesus & Santos (2004, p.43, citado por Ricardo *et al* 2012, p.109) a promoção de formação acrescida junto dos professores que se encontram numa fase mais adiantada da carreira e que possam sentir algum cansaço emocional ou

distanciamento afetivo em relação aos seus alunos, retirando-lhes tempo letivo de modo a poderem acompanhar de forma mais eficaz, os seus colegas professores.

Verificamos no nosso estudo de caso, que os Coordenadores de Departamento da escola ESTRELA não são detentores de formação especializada tal como é pretendido, pese embora a elevada experiência profissional que detêm.

Um dos papéis dos Coordenadores de Departamento é o de supervisor pedagógico, junto dos professores do seu Departamento para além da supervisão escolar que inclui outras situações e atividades da organização escolar.

Maio *et al* (2010, p.41) reforçam a ideia, através de diversos autores consultados, que a supervisão não se deve restringir à **supervisão pedagógica**, mais virada para o trabalho dentro da sala de aula, mas existir a outro nível, através da **supervisão escolar**, com influência no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento e nas aprendizagens organizacionais, influenciando assim, de forma positiva, a vida das escolas.

Alarcão (2002, p233) citada por Maio *et al* (2010, p. 42) desdobra as funções do supervisor escolar, nas funções que a seguir se enumeram e que são consideradas ações fundamentais pelas autoras, numa escola que aprende:

- 1) Colaborar na elaboração do Projeto Educativo (PE) da escola, de forma esclarecida, com a interiorização do seu papel e do papel dos outros participantes;
- 2) Colaborar no processo de avaliação do estabelecimento de ensino e respetivas implicações e regulações;
- 3) Criar e apoiar culturas de formação de índole experiencial e investigativa;
- 4) Colaborar de forma crítica e formativa na avaliação dos restantes professores e dos funcionários;
- 5) Dinamizar atitudes de avaliação dos processos educativos e dos resultados das aprendizagens.

As ações referidas são executadas pelos Coordenador de Departamento, em colaboração com as restantes estruturas de orientação educativa e supervisão pedagógica das escolas, como os Conselhos Pedagógicos e as Direções.

Não podemos perder de vista que o objetivo da supervisão, aplicado ao ensino, é em última análise, levar à melhoria das aprendizagens dos alunos e por conseguinte, a melhoria dos resultados escolares. Alarcão e Tavares (2013) relembram que o supervisor atua sobre os professores, para depois chegar ao processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Neste sentido, o supervisor é entendido como alguém que ajuda o professor a refletir e que cria nele o espírito de investigação-ação, de forma positiva e respeitando-o como pessoa, com toda a sua experiência, sentimentos e perceções. No fundo é fazer um estilo de supervisão, num cenário integrador, tal como foi proposto por Sá-Chaves (2002) que lhe chamou de *supervisão não standard, num estudo empírico que foi realizado com Alarcão*. Segundo

a autora é a única supervisão que respeita o direito à diferença e que tem em conta, a unicidade de cada professor.

Para que o processo supervisivo tenha significado para todos os intervenientes este deverá ser implementado num clima de partilha, de diálogo e de aprendizagem entre todos, tal como defendem Dias e Ribeiro (2015, p.127). Estas autoras referem que desta forma, serão processos com significado para todos os intervenientes, devendo ser voltados para a melhoria, a mudança e o crescimento dos seus atores educativos (no caso da supervisão pedagógica) e da organização educativa (no caso da supervisão escolar).

É neste contexto que o contributo da supervisão pode ser crucial: promovendo a reflexão crítica dos professores sobre as forças históricas e estruturais que condicionam a pedagogia; apoiando a construção colaborativa de uma visão da educação capaz de resistir ao poder erosivo dessas forças; interrogando as inúmeras formas de autoridade a que o educador está sujeito; orientando-o para a gestão da incerteza e da complexidade; questionando os interesses aos quais a escola serve; mantendo a esperança na possibilidade de melhorar as condições irracionais, injustas e insatisfatórias da educação (Vieira, 2009).

Um dos pontos sensíveis da supervisão é, todavia, o seu potencial envolvimento com a avaliação de desempenho dos docentes (ADD). A legislação atual atribui ao Coordenador de Departamento o papel de avaliador interno, tendo este que se pronunciar acerca de alguns aspetos do trabalho dos professores do seu Departamento Curricular.

Participar da avaliação de outro colega de departamento pode constituir um constrangimento no desempenho do cargo de Coordenador, pois muitas vezes este supervisiona e avalia em simultâneo outros professores que também exercem a sua atividade profissional no mesmo espaço físico; a mesma pessoa terá que elaborar uma avaliação formativa e sumativa, fazendo uma avaliação que tem em conta diversos fatores, atribuindo classificações que irão influenciar, como relembram Alarcão e Tavares (2013) as promoções na carreira profissional dos avaliados. Estes dois aspetos da avaliação, a formativa e a sumativa, devem estar ligados, como defende Tuna (2009, p. 61) e ser desenvolvidos em conjunto, para darem resposta às necessidades do professor e da instituição. A mesma autora defende que a avaliação do professor não se pode desligar da avaliação da instituição, visão com que concordámos, pois, ambas se influenciam mutuamente.

O constrangimento que decorre desta situação, para o avaliador e o avaliado, pode ser contornada, usando algumas estratégias. O diálogo, as relações cordiais, a transparência no processo de avaliação, as reuniões pré e pós avaliação e o uso de instrumentos de avaliação previamente discutidos entre supervisor e avaliado podem ajudar a dar mais serenidade ao processo. Alarcão e Tavares (2013) defendem o uso de fichas de avaliação que decompõem os aspetos a avaliar, em aspetos mais finos, mais específicos e mais exigentes, clarificando o significado de cada item até terem a

certeza que têm o mesmo sentido para ambos os intervenientes. Este procedimento pode ajudar a reduzir a desconfiança sentida pelo avaliado, no momento da sua avaliação.

Ricardo *et al* (2012) defendem uma avaliação na supervisão como sendo de teor formativo, devendo reservar-se a avaliação sumativa a avaliadores externos, numa postura de prestação de contas (*accountability*). O Decreto-Lei nº26/2012, regulamenta o sistema de Avaliação do Desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este Decreto tenta resolver os problemas decorrentes da proximidade entre Coordenador de Departamento (avaliador) e professor (avaliado) atribuindo 60% do peso final da avaliação sumativa ao avaliador externo e 40% do peso da avaliação final ao avaliador interno, que é o Coordenador de Departamento.

Segundo Dias e Ribeiro, (2015, p.127) supervisão e avaliação são parceiros indissociáveis e complementares em qualquer ação supervisiva: de avaliação das aprendizagens, das organizações educativas ou da ADD. As mesmas autoras referem, mais à frente (p. 142) que a supervisão tem o seu enfoque no desenvolvimento profissional do professor enquanto que a avaliação tem como finalidade a formulação de valores sobre a competência, certificando-a e promovendo a progressão na carreira.

A análise do relatório de avaliação externa da escola ESTRELA, elaborado no ano letivo 2013-2014 permitiu verificar que o modo como os Coordenadores de Departamento exercem as suas funções é um dos aspetos tidos em conta pela Inspeção Geral de Educação e Ciência, (IGEC) aquando da sua visita às escolas.

A escola ESTRELA foi avaliada por uma equipa de avaliação externa, entre os dias 07 e 09 de janeiro de 2014, tendo sido elaborado um relatório, disponível na página oficial da instituição. No domínio relativo à “Prestação do Serviço Educativo” é referido o trabalho colaborativo e cooperativo entre docentes nas atividades contempladas no Plano Anual de Atividades (PAA), onde os Coordenadores de Departamento curriculares acompanham a elaboração das planificações e dos instrumentos de avaliação. É também mencionada a tendência para a articulação interdisciplinar, tentando-se aproveitar o potencial das visitas de estudo para esse fim. Sobre as práticas de ensino é dito que a codocência e a coadjuvação pedagógica na sala de aula e outras metodologias articuladas decididas em sede de Conselhos de Turma são evidências do trabalho colaborativo e cooperativo interpares. No relatório de avaliação externa é ainda referido que é prática da escola, “os coordenadores de departamento assistirem a aulas dos professores do departamento, nas disciplinas em que se verificam mais de 50% de resultados negativos, contudo, as observações não têm sido consequentes no sentido de decisões de acompanhamento de supervisão com vista à planificação e implementação de melhorias”. No mesmo relatório, é referido que a escola deverá incidir prioritariamente os seus esforços, no sentido de melhor enquadrar “a observação e partilha de aulas num plano de

supervisão colaborativa das práticas pedagógicas consistentes com a necessidade de melhorar os resultados dos alunos”.

No âmbito deste estudo de caso, centrado na escola ESTRELA, interessa-nos explorar a relação que decorre entre o Coordenador de Departamento e os restantes professores do departamento, tendo em conta as funções de supervisor pedagógico, (mais do que avaliador interno destes) tendo em conta o trabalho que desenvolve, no departamento curricular que dirige. Aprofundamos em seguida, o conceito de supervisão e supervisão pedagógica, conceitos essenciais e centrais no desempenho deste cargo de natureza pedagógica.

1.3. A Supervisão Pedagógica

A raiz latina do termo supervisão *significa “olhar de cima ou para cima”,* uma vez que “*super*” tem como significado “sobre” e “*vídeo*”, “ver”.

Stones (1984) citado por Tuna (2009) transmite uma ideia bastante abrangente sobre o papel do supervisor, referindo que para ser supervisor seria necessário ter como qualificação a super-visão.

O conceito de supervisão, usado em diferentes situações, faz parte do léxico português sendo aplicado desde a década de 80, ao contexto educativo.

No campo da educação, o conceito tem ganho uma dimensão cada vez mais aprofundada, fruto da reflexão e da investigação que tem sido feita nesta área. Lima (2017, p. 37) reconhece que o campo da supervisão tem conhecido, nos últimos anos, uma grande evolução.

Foram Alarcão e Tavares, que deram a conhecer a temática da supervisão, com o lançamento da obra “Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem.”, em 1987 que se tornou, como lembra Abrantes (2005, p. 111) um marco importantíssimo no panorama nacional. Segundo Ricardo *et al* (2012, p.102), esta publicação surge em Portugal, num momento em que não existia formação em supervisão para os professores e as funções de supervisão da prática pedagógica se cingiam à formação inicial.

Apesar do uso e da difusão cada vez maior do conceito, a concepção da supervisão pedagógica parece não estar, ainda, verdadeiramente implementada nem compreendida, junto de muitos professores. Esta dúvida é partilhada por Ricardo *et al* (2012, p.102) que refere a conotação negativa que este termo ainda encerra, pela falta de formação que muitos supervisores obrigados a sê-lo no terreno, não o são de verdade, pois não são reconhecidos como tal, pelos supervisionados.

Segundo Alarcão e Tavares (1987) citados por Ricardo *et al* (2012) é importante reconhecer que a supervisão pedagógica é tradicionalmente perspectivada em duas

áreas distintas: a formação inicial de professores e a dirigida a professores já integrados na carreira, ou seja, com alguma experiência profissional.

Mas se a supervisão pedagógica se encontrava inicialmente muito conotada com a formação inicial dos professores, hoje sabemos que se “estende a toda a ação pedagógica podendo ser considerada como uma peça de gestão escolar” (Gaspar *et al*, 2012).

Como referem Ricardo *et al* (2012, p.102), podemos observar, numa escola, a relação entre um “supervisor” e um “supervisionado”, na relação existente entre o orientador do estágio e o respetivo candidato a professor; ou entre o coordenador pedagógico e o professor do seu departamento ou ainda entre o avaliador interno e o professor avaliado (uma vez que o avaliador interno e o coordenador pedagógico podem não ser a mesma pessoa - DR nº26/2012). Segundo os mesmos autores, e contrariamente ao que acontece em muitos países europeus, nos EUA a supervisão é aplicada principalmente aos professores em fase de desenvolvimento da carreira, mais do que aos candidatos a professores, tendo uma conotação mais administrativa e fiscalizadora, do que preocupações pedagógicas. Os mesmos autores referem também que formalmente, são estas as relações privilegiadas onde poderão existir ações supervisivas nas escolas, não negando, no entanto, a existência de outras relações mais informais de supervisão, designadamente, no âmbito de processos de autosupervisão.

As abordagens mais recentes puseram de parte a ideia restrita da supervisão que a conotava com a “inspeção”, “controlo” ou “autoritarismo” (Fialho, 2016, p.19) pela multilateralidade integradora de diferentes ações complementares permitindo encará-la na transversalidade funcional (Gaspar *et al*, 2012).

Apesar do conceito de supervisão pedagógica ainda não estar devidamente implementado nas escolas portuguesas nem devidamente compreendido (Ricardo *et al*, 2012, p.102) verificamos que tem vindo a ser complementado e reconceptualizado, não se restringindo a um campo de ação, mas sim a vários, de acordo com o propósito que serve. Os campos de ação da supervisão podem ser bastante diversificados no contexto das organizações educativas. Citamos alguns exemplos, segundo Fialho (2016, p. 20):

- Durante o estágio pedagógico, na formação inicial de professores, com o propósito de ajudar o estagiário a “aprender” a ser professor;
- Ao longo do período probatório ou período de indução profissional, para a integração do professor na comunidade educativa;
- Em contextos de formação de professores mais experientes, para aplicação e experimentação de novas estratégias em sala de aula;
- No âmbito da avaliação de desempenho docente (ADD), com o objetivo de classificar e avaliar os professores;

- Na tentativa de resolução de problemas que surgem na sala de aula, principalmente de índole disciplinar;

- Em contextos mais formais de supervisão, tendo como objetivo melhorar as práticas docentes e promover o desenvolvimento profissional dos mesmos.

A conceção da supervisão pedagógica associada à formação inicial de professores e ao que se passa dentro da sala de aula tem vindo a ser complementada com outras ideias que “a associam a outros contextos como “a partilha de experiências e reflexões entre professores, com vista ao desenvolvimento profissional” (Alarcão & Tavares, 1987, citado por Ricardo *et al*, 2012, p.102).

A supervisão pode ser entendida como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante, mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; como uma visão com capacidade de previsão e como uma retrovisão (Stones, 1984, citado por Ricardo *et al*, 2012).

Ser supervisor na escola atual, requer um grande comprometimento com os professores e com a instituição e uma enorme disponibilidade para refletir (Tuna, 2009).

Nos anos mais recentes, ao conceito de “supervisão” tem sido acrescentado o termo “pedagógica”, falando-se atualmente em “supervisão pedagógica”. A pedagogia antes tida como a “arte de ensinar e de fazer aprender”, era considerada como um dom natural, logo, difícil ou impossível de aprender (Boavida, 2009, p. 136). Por sua vez, o pedagogo era o mestre ou adulto responsável por levar o discípulo (a criança) ao local onde se ensina. Este modelo seria impossível de concretizar, como nos relembra Boavida (2009, p. 137) numa educação de massas como a que vivemos. Surgida na Grécia antiga, considera-se hoje a Pedagogia como uma ciência que estuda a educação centrada no sujeito, ou seja, no educando (Casteleiro, 2008). Não nos podemos esquecer que é o ato pedagógico, seja em que contexto for, que nos distingue, enquanto profissão, como frisa Sá-Chaves (1997, p. 112).

Segundo Dias e Ribeiro, (2015, p.129) a atividade supervisiva e pedagógica são duas faces da mesma moeda pois estas devem fazer parte de um mesmo projeto educativo, ajudando a indagar e melhorar a qualidade da ação educativa. As mesmas autoras referem ainda que a pedagogia sem supervisão será menos pedagógica, ou seja, qualquer professor, no exercício da sua profissão deverá regular criticamente a sua ação.

Vieira (2009) afirma que a pedagogia sem supervisão é menos pedagógica, tal como o será a supervisão sem uma visão da pedagogia. Na expressão “supervisão pedagógica”, o adjetivo refere-se não apenas ao objeto da supervisão – a pedagogia – mas também à sua função potencialmente educativa. Ou seja, uma dimensão não faz sentido sem a outra.

O conceito de supervisão pedagógica, sendo mais abrangente, cumpre melhor a função a que se destina: o de indagar e ajudar a melhorar a qualidade da ação educativa (Vieira, 2009).

Alarcão e Roldão (2008), (citados por Fialho, 2016, p. 20) identificam três estilos de supervisão, semelhantes às de Glatthorn (1997):

- A supervisão vertical – mais formal, onde existe um supervisor e um supervisionado numa relação mais impessoal e com finalidades de controlo;
- A supervisão horizontal ou interpares – supervisão de estilo mais colaborativo e informal;
- A autossupervisão – de natureza mais interpessoal.

Os três estilos de supervisão acima referidos podem coexistir na mesma escola, diferindo, contudo, no contexto, nas estratégias, nos intervenientes e nas ferramentas utilizadas.

Reconhecendo as suas mais-valias para o ensino, a supervisão interpares ou supervisão horizontal tem vindo aos poucos, a ser posta em prática em algumas escolas e agrupamentos. No entanto, apenas poderá assumir-se como prática de emancipação pessoal e de transformação social se transcender as lógicas e interesses individuais e tomar como objeto principal a mudança coletiva, promovendo o questionamento e a intervenção sobre os aspetos históricos, intelectuais e morais do papel do professor na arena social e educativa alargada (Smyth, 1995, citado por Fialho, 2016, p.21).

A implementação da supervisão interpares ainda não é fácil de acontecer, pois os professores estão muito voltados para o trabalho individual. No entanto, a acontecer, deverá ser feita de forma livre, informal e voluntária, tal como é defendido por Fialho (2016, p.21). A mesma autora defende que a supervisão não deve ser entendida como uma ameaça ao “eu profissional” mas antes como uma oportunidade de aumentar conhecimentos e descobrir novas formas de atuação.

Dias e Ribeiro, (2015, p.129) citam Vieira e Moreira (2011) para defenderem a necessidade de cada professor regular as suas práticas, através da reflexão profissional, onde a autossupervisão e a supervisão acompanhada contribuem de forma determinante para o seu crescimento e autonomia profissional.

Por sua vez, Gonçalves (2009, p.31) cita Severino (2007, p. 58) para mencionar três estilos de supervisão, de acordo com “a fase na carreira” do professor supervisor:

i) **Prescritivo** – estilo de supervisão ativo, onde o supervisor se preocupa mais com a competência técnica do formando, apresentando-se como especialista e como modelo a seguir, sugerindo e apoiando ações a desenvolver;

ii) **Interpretativo** – estilo de supervisão ativo, onde se valorizam mais as ideias e pontos de vista do formando, levando-o a processos de mudança;

iii) **Apoiante** – estilo de supervisão reativo, onde se valoriza mais a pessoa que é o formando, sendo o supervisor uma espécie de “terapeuta” ou “defensor”, ajudando-o através de um plano de ação, na eliminação ou redução das dificuldades sentidas dentro da sala de aula.

O mesmo autor defende, baseado num estudo de caso que orientou que não existem estilos “puros” de supervisão e que todos eles podem coexistir na mesma pessoa, embora um estilo possa pesar mais do que outro; em teoria seria de esperar que com o fluir da carreira profissional, os supervisores passassem de um estilo mais prescritivo, para um estilo mais apoiante, verificando-se uma evolução no sentido da ajuda, acompanhamento e do encorajamento, mas não é o que acontece.

Não podemos deixar de referir a importância do estabelecimento do diálogo, através do questionamento e da forma como as perguntas são feitas, no âmbito dos encontros entre supervisores e supervisionados, no contexto da supervisão pedagógica nos estágios de formação inicial. Segundo Waite (1995), citado por Jesus *et al* (2006) uma relação supervisiva em que é dada voz aos estagiários, partilhando o poder da palavra com os seus supervisores, poderá ajudar a construir o “self” desses estagiários de modo equilibrado. Ou seja, o questionamento é importante na relação de diálogo entre ambas as partes envolvidas no processo de supervisão.

Mas o processo de supervisão ainda apresenta muitas dificuldades no terreno. A este propósito faz sentido mencionar Stones (1984) (citado por Fialho, 2016, p. 23), que refere que para que a supervisão seja plenamente assumida nas escolas, é necessário ultrapassar algumas barreiras, umas de natureza mais pessoal e outras de natureza organizacional. Uma das barreiras é a conotação, de algum modo negativa, da supervisão da prática letiva que se faz “só” quando se tem pouca ou nenhuma experiência, e por isso há que “aprender a ser professor” (conotado com a formação inicial) ou então quando surgem problemas ligados às práticas de sala de aula e há que proceder a “averiguações” *in situ*, recorrendo à observação de aulas (como é o caso da situação referida na seção 1. 2, na escola ESTRELA, a propósito de mais de 50 por cento de negativas a uma determinada disciplina).

Verificamos que na escola que serve de base a este estudo, existem evidências que apontam para o trabalho colaborativo entre professores, ao nível dos Departamentos Curriculares e entre Departamentos, pese embora a necessidade de aprofundar essas práticas, os Coordenadores de Departamento têm um papel determinante no acompanhamento e supervisão de várias situações do quotidiano escolar, incluindo a produção de documentos em uso na escola.

Acreditamos que a tendência futura da supervisão, será a de se centrar cada vez mais, no trabalho colaborativo e cooperativo entre professores, mais do que em contextos de supervisão vertical, pois, os argumentos que reforçam as potencialidades do trabalho colaborativo nas escolas são diversos (Fialho, 2016, p. 25) e incluem, segundo alguns estudos citados pela autora, a diversidade e interdependência entre os professores, que aprendem uns com os outros, identificam

preocupações comuns, trabalhando coletivamente na resolução de problemas e o aumento dos níveis de confiança e certeza, relativamente ao trabalho desenvolvido, entre outros exemplos.

Dias e Ribeiro (2015, p. 134) defendem que a supervisão do futuro deverá fornecer feedback suficientemente pormenorizado para se tornar útil ao aperfeiçoamento individual dentro do grupo.

Garmston, Lipton e Kaiser (2002) citados por Dias e Ribeiro (2015, p. 130) e por Fialho (2016, p. 19) identificam três funções específicas da supervisão, a saber:

- 1) o melhoramento da prática docente;
- 2) o desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem;
- 3) a promoção da capacidade de autorrenovação das organizações.

Estas funções são apresentadas na tabela 1.

Tabela 1 - Funções da Supervisão.

Fonte: Dias e Ribeiro (2015, p. 131) adaptado de Garmston e colaboradores (2002, pp.24-26).

Funções da Supervisão	Princípios Orientadores
Melhoria da Prática	<ul style="list-style-type: none"> Consideram que a melhoria da prática se pode verificar ao nível: - da instrução do professor no âmbito do seu estilo pessoal de ensino (estilo cognitivo e crenças pessoais a nível educacional); - da prática global do professor (aumento da sua eficácia junto dos alunos o que pode desencadear uma renovação das suas práticas pedagógicas); - da prática do ensino em geral (o professor fortalecer, desenvolver e melhorar a sua prática de ensino e pedagogia no sentido de promover a melhoria dos resultados dos alunos e da escola).
Desenvolver o potencial individual para a aprendizagem	<p>Promover o questionamento e a reflexão por parte do professor em todas as fases de ensino (planificação, contexto de sala de aula e após o ensino);</p> <p>Desencadear, no professor, processos de crescimento profissional e de abertura à mudança;</p> <p>Potencializar a capacidade de diagnosticar e resolver problemas no âmbito da prática pedagógica.</p>
Promover a capacidade de auto-renovação da organização	<p>Desenvolver a organização no sentido da sua autorenovação e motivação dos seus agentes educativos;</p> <p>Promover uma cultura de trabalho reflexivo e orientado para o questionamento;</p> <p>Potencializar professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa autorrenovação colaborativa para a melhoria da escola e do serviço educativo.</p>

Verificamos, pela análise da tabela 1, que a supervisão pode ser exercida numa esfera mais restrita, ao nível da prática educativa do professor, numa perspetiva de assistência ao professor como defende Formosinho (2002, p.32); numa esfera mais ampla que envolve o trabalho deste com os seus alunos e num campo ainda mais alargado, onde se inclui o trabalho na escola, promovendo a reflexão e o questionamento, feito de forma colaborativa, tendo como propósito, a melhoria dos resultados educativos dos alunos. Os objetivos desta supervisão remetem-nos para

uma supervisão que permite o desenvolvimento da instituição, tal como é defendido por Formosinho (2002, p.32) pois permite um crescimento reflexivo contínuo.

No atual contexto educativo é cada vez mais frequente a valorização da “supervisão da prática letiva” associando-se cada vez mais ao “trabalho colaborativo” e à “partilha” em contexto escolar.

Apesar de muita da ação educativa se passar cada vez mais fora da sala de aula, não podemos ignorar, contudo, o contexto de sala de aula, pois no fundo, é lá que acontece a principal ação educativa dos docentes. Concordamos com Fialho (2016, p. 33) quando defende que o desenvolvimento de uma organização escolar, preocupada com a qualidade do ensino e das aprendizagens, não pode ignorar a sala de aula. Uma unidade de gestão escolar curricularmente inteligente não pode demitir-se do exercício da supervisão com observação direta da prática letiva, que tem de ser um processo consequente e sistemático, completamente assumido pela direção e pelas lideranças intermédias, ainda que a sua operacionalização ocorra de forma voluntária e informal entre pares.

Durante o processo superviso é importante a forma como se comunica. Para que a comunicação entre as partes envolvidas no processo seja autêntica, colaborativa, de compreensão e de encorajamento é preciso que o supervisor detenha uma vasta gama de competências, entre as quais, competências de comunicação, consubstanciadas, segundo Gonçalves (2009, p. 30) em quatro processos:

- a) O diálogo de aconselhamento, ajudando o formando a desenvolver o pensamento reflexivo sobre a sua prática;
- b) O *feedback*, devendo ser objetivo e construtivo, não sendo apenas crítico;
- c) A comunicação não-verbal, do formando, ajudando a interpretar melhor as dúvidas, anseios e preocupações não manifestadas verbalmente;
- d) A *metacomunicação*, que significa a relação de compreensão, a nível superior, entre a comunicação verbal e a comunicação não-verbal.

O Estatuto da Carreira Docente (ECD) (Decreto-Lei n.º 139 -A/90, de 28 de abril, republicado no Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro) apresenta inúmeras evidências que realçam a importância da supervisão pedagógica da prática letiva, ao nível de escola, como por exemplo, no artigo 35º (Conteúdo funcional) onde se refere, no ponto 3, alínea l) ***Orientar a prática pedagógica supervisionada a nível da escola;***

O Despacho Normativo nº10-B/2018, de 06 de julho, que define as regras a que deve obedecer a organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário refere também, no artigo 2º (Princípios), alínea a) a Definição de regras e procedimentos que permitam a constituição de equipas educativas de modo a potenciar o trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento e realização conjunta das atividades letivas, bem como na avaliação do ensino e das aprendizagens; e na alínea c), a implementação de

momentos específicos de partilha, reflexão dos docentes sobre as práticas pedagógicas e de interligação entre os diferentes níveis de educação e ensino;

A supervisão da prática revela-se assim uma estratégia privilegiada para dar cumprimento a estas orientações, por parte da tutela, pois acentua a colaboração entre pares da mesma disciplina ou de disciplinas diferentes, promove a problematização, o questionamento e a reflexão sobre a prática docente, tornando o professor mais consciente das situações de ensino, assim como mais consciente de si próprio em ação (Estrela, 2008, citado por Fialho, 2016, p. 23).

Uma vez que faz todo o sentido pensar na supervisão pedagógica num cenário de escola reflexiva, iremos, no ponto seguinte, desenvolver a importância da reflexão na profissão docente e na vida das escolas.

1.4. A Escola Reflexiva

“Escola Reflexiva” e “Professor Reflexivo” são expressões que se encontram muito ligadas a vários autores, entre os quais Isabel Alarcão e à sua obra. A autora questiona, na introdução do seu livro, “Escola Reflexiva e Nova Racionalidade”, publicado no Brasil em 2001, se a escola, “polo do binómio interativo escola - sociedade se irá metamorfosear ou se irá manter imutável e estática, no modo hierárquico como se estrutura, na compartimentação de turmas, espaços, tempos e horários, na estrutura curricular de base disciplinar, na vivência individualista e tecnicista do quotidiano escolar e na regulação das avaliações”.

Estas dúvidas, de resposta complexa, exigem um olhar cuidado sobre a escola e sobre o contexto educativo, parecendo, contudo, bastante óbvio, que a escola não é uma organização estática nem imutável, pois sempre sofreu transformações mais ou menos profundas ao longo dos tempos. As mudanças que têm ocorrido no seu seio podem é não ser adequadas à população que servem e ao tempo que se vive.

Formosinho (2002, p. 09) lembra que a complexidade da escola tem a ver com a complexidade do mundo atual. Este coloca novos desafios à educação. Os conhecimentos científicos e tecnológicos desenvolvem-se a um ritmo tal que somos confrontados com um acréscimo diário de informação, a uma escala global. Situação que pode ser facilmente comprovada através de um qualquer acesso à internet.

Consciente desta situação, Alarcão (2001, p. 19) defende uma mudança na escola que passa não só pelos currículos, mas pela organização disciplinar, pedagógica e organizacional. Acrescenta que a escola deve ser repensada na sua missão, nos seus valores e no modo como as relações humanas se estabelecem tornando-se inovadora na mudança.

Na atualidade é relevante o processo de reflexão sobre todos os domínios da atividade humana, mas muito particularmente na área educativa (Lima, 2017, p. 47), num momento em que parece estar na moda o paradigma reflexivo (Idem, p. 52).

Defendendo o conceito de “escola reflexiva” por analogia com o conceito de “professor reflexivo” invocamos Alarcão (2001, p. 25) que sintetiza a sua ideia de escola reflexiva:

“Tenho designado por escola reflexiva uma organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade, em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo (Alarcão, 2001 a, b e c) (...) diria que só a escola que se interroga sobre si própria se transformará numa instituição autónoma e responsável, autonomizante e educadora (...). Uma escola assim concebida pensa-se no presente para se projetar no futuro. Não ignorando os problemas atuais, resolve-se por referência a uma visão que se direcione para a melhoria da educação praticada e para o desenvolvimento da organização”.

A autora reconhece que “desenvolver uma cultura do pensar-se a si própria requer a realização de momentos processuais coletivos de avaliação e formação dos sujeitos envolvidos no processo educacional de modo que todos conheçam, vivam, critiquem e assumam essa cultura” (Alarcão, 2001, p. 69).

Constatamos assim que escola reflexiva é, no contexto descrito, uma necessidade. E uma escola reflexiva faz-se necessariamente com profissionais reflexivos. O paradigma da reflexividade tem beneficiado, na atualidade, de uma ampla aceitação, tanto no plano teórico como das propostas de formação de professores, cujo elemento mais inovador se situa na valorização da reflexão autónoma que o docente faz recair sobre a sua própria ação (Alarcão, 1996, citada por Damião, 2009, p. 157). O sucesso destas abordagens de cariz reflexivo deve-se, pelo menos em parte, a uma reação enérgica, contra o desinteresse, que durante décadas, as instâncias políticas e os centros de investigação universitária demonstraram em relação aos conhecimentos práticos dos bons profissionais e ainda às propostas de formação que assumem o professor como um técnico passivo que se limita ao cumprimento do que é decidido por outrem distante e desconhecedor da sua prática (Zeichner, 1993, citado por Damião, 2009, p. 157).

A ideia de uma escola reflexiva pressupõe, quanto a nós, mudança. Alarcão preconiza essa mudança, quando defende (2002, p. 219) que é ao nível do pensamento coletivo (alunos, professores, auxiliares, funcionários e representantes da comunidade) e da compreensão do que deve ser, do que é e como funciona, que se será possível introduzir a mudança.

Zeichner (1996) é um autor reconhecido, que se tem debruçado sobre a questão da reflexão profissional, na atividade docente, esclarecendo que os professores reflexivos se opõem aos professores com atitude passiva, que estavam reduzidos a meros técnicos do ensino. Quanto mais envolvidos estes estiverem maior será a probabilidade de sucesso na mudança das suas ações.

O Decreto-Lei 55/2018 de 06 de julho sobre o currículo e avaliação das aprendizagens reconhece que a sociedade enfrenta novos desafios, *“decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem”*.

Alarcão (2001, p. 10) reconhece os tempos de enorme complexidade que se vivem, marcados por mudanças ideológicas, culturais, sociais e profissionais. Segundo a autora, se por força das tecnologias se mudar a forma como as aprendizagens forem efetuadas e se por hipótese, se desprenderem da necessidade de espaços coletivos, as aprendizagens nunca deixarão de realizar-se, em contexto, através de comunidades aprendentes interconectadas, sendo a essência da escola mantida. A mesma autora defende que nos compete a nós educadores, interpretar os sinais emergentes que a sociedade nos transmite, no sentido de estarmos preparados para melhor educar as crianças e jovens, preparando-os para um novo paradigma civilizacional, que muitos ainda não estarão prontos a admitir.

O Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho que homologa o “Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória”, reconhece os múltiplos desafios que se colocam à educação e à escola atual, tais como saber como podem os sistemas educativos contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências nos alunos que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia. A escola sendo um ambiente onde os alunos adquirem conhecimentos, competências e múltiplas literacias que devem saber mobilizar, devem-se reconfigurar, para responder, segundo o mesmo normativo, às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de aceleradas mudanças.

Neste contexto, e perante todas as mudanças globais que se vivem na sociedade e que têm repercussão nas escolas faz todo o sentido pensar nestes ambientes educativos através de uma matriz reflexiva, sendo este paradigma, o da escola reflexiva, assumido como um cenário de cariz positivo e que serve de suporte para este estudo de caso.

Durante a frequência da parte curricular do Mestrado em Supervisão e Avaliação Escolar fomos aprofundamento este assunto, através das consultas bibliográficas, tendo-nos identificando cada vez mais, com esta visão de escola e da educação, que promove a reflexão, através do envolvimento dos seus agentes, estando aberta à mudança. Esta visão opõe-se a uma escola estática e imutável, onde a sala de aula é

igualmente um espaço inalterável e monótono, situação que não faz sentido nos tempos de hoje.

Os professores atuais não são técnicos da educação, mas profissionais críticos e reflexivos, tal como nos relembra Nóvoa (2002, p. 36 e 37), que defende o papel ativos destes profissionais na criação e invenção de novos instrumentos pedagógicos. Acrescenta ainda que os professores devem possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte ao conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia-a-dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar.

Alarcão (2001, p. 11) também defende a mudança na forma como os profissionais atuam na profissão, a par da forma como as organizações se reestruturam e se definem. Parece evidente que a formação, os currículos e a prática pedagógica dos professores junto dos seus alunos devem ser pensados para acompanharem esta mudança que terá, inevitavelmente, muitos obstáculos pelo caminho.

O conceito de professor reflexivo é definido por Alarcão (2005, p.177) como um profissional que necessita saber quem é e as razões pelas quais atua, conscientizando-se do lugar que ocupa na sociedade. Defende que os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos seus alunos.

A forma como o seus profissionais se posicionam perante a reflexão profissional é discutida por Zeichner (1996, p.01) quando defende que ser professor é ser por definição, reflexivo, uma vez que, cada vez que se ensina devemos refletir sobre o próprio ensino. Um professor que reflete sobre a sua prática distingue-se de um professor que se foca somente na parte mais técnica e racional do ensino.

A prática reflexiva exige que os professores possam falar e ser ouvidos. Abrantes (2005, p. 87) defende a importância do diálogo entre pares, devendo cada professor falar e ser escutado, lutando-se assim contra a cultura do isolamento profissional, numa escola que tradicionalmente é marcada pela burocracia elevada, pelo cumprimento de ordens de superiores hierárquicos e no cumprimento dos currículos e das metas educativas.

Afinal em que consiste ser um “professor reflexivo”? Zeichner (1996, p. 06) defensor de um ensino reflexivo, dá-nos as cinco principais características chave que fazem de um professor, um profissional reflexivo:

- Examina, enquadra e tenta resolver os problemas que ocorrem na sala de aula, durante a atividade letiva;
- Revela espírito crítico, questionando os seus valores e crenças durante o processo de ensino e aprendizagem;
- Está atento ao contexto institucional e cultural onde a escola está inserida;
- Participa no desenvolvimento curricular e está comprometido no esforço de mudança da escola;

- Assume a responsabilidade do seu desenvolvimento profissional.

Citando Dewey, o mesmo autor defende que as ações reflexivas devem basear-se em três atitudes fundamentais: ter uma mente aberta, ser responsável e adotar uma postura de sinceridade nas suas ações.

Toda esta cultura reflexiva que se tem vivido na educação foi inspirada a partir de Donald Schön, considerado o pai do conceito do “profissional reflexivo”. Este autor, escreveu, em 1983, a obra “The reflective practitioner” cujas ideias se podem aplicar à maioria das profissões, e que consistem em três ideias centrais: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, permitindo assim que o professor identifique os problemas e os erros cometidos para que possa aprender e fazer de outra forma, num momento posterior. No modelo reflexivo proposto por Schön, os profissionais devem utilizar as suas próprias experiências para enquadrarem os problemas e selecionarem os seus objetivos profissionais.

No que diz respeito ao papel do supervisor, Schön (1983) propõe que o supervisor funcione como uma espécie de treinador, tendo em conta três níveis de interação. O primeiro nível consiste na interação do aluno com os fenómenos de aprendizagem (isto é, informação escrita ou um conceito específico); o segundo nível é o da interação do professor com o aluno (ora seja, as inferências, interpretações e escolhas do professor relativamente à ação subsequente); o terceiro nível é o da interação do supervisor com o professor (entenda-se, as suas próprias inferências, averiguações e respostas aos professores). (citado por Fermanian, 2016, p. 26).

A capacidade de reflexão não ocorre do nada, como relembra Abrantes (2005, p. 74), ela precisa ser encorajada, praticada e, de certa forma, aprendida pois para ser um procedimento útil e consequente na prática profissional, deverá não só desenvolver-se como aprofundar-se sistematicamente. Por outro lado, existem autores, como Estrela (1999, citado por Damião, 2009, p.159) que assumem as suas dúvidas acerca deste modelo reflexivo, por não existirem estudos empíricos suficientes, pois para eles a reflexividade pode não conduzir a desempenhos docentes distintos e mais eficazes.

Se por um lado existe uma emergência de discursos que consagram o professor como um “profissional reflexivo”, por outro, vivemos uma fase de paradoxos e contradições, pois como defende Nóvoa (2002, p. 46) são muitos os entraves aos professores reflexivos: o dia-a-dia dos professores é mais controlado, quer pela presença mais próxima das comunidades locais quer pelos dispositivos de avaliação do Estado, numa ideologia de prestação de contas; os professores são frequentemente responsabilizados pelo Estado e pela sociedade no sentido de darem resposta aos grandes desafios do presente; os professores são muitas vezes criticados por não garantirem na escola aquilo que a sociedade não consegue fora dela (por exemplo, a ordem, o respeito pelas diferenças, a autoridade, etc...); as condições de trabalho, como os horários e as instalações que dificultam um exercício mais reflexivo da profissão docente e o desenvolvimento de momentos coletivos de ação e de

pensamento e ainda a instabilidade profissional ligada aos primeiros anos de carreira, lidando com realidades locais e situações escolares marcadas por fenómenos de exclusão, agressividade e conflito social.

Lima (2017, p. 13) enumera ainda outros exemplos que constituem obstáculos ao professor e à escola reflexiva: o isolamento profissional, a falta de tempo, a excessiva burocracia a que os professores estão sujeitos, a ausência de motivação intrínseca e a resistência à mudança, a falta de oportunidades para que se promova a reflexão, a ausência de diálogo entre pares e de uma cultura colaborativa. Conclui, citando Senge (1994), que todos esses constrangimentos dificultam, de forma muito acentuada, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, inviabilizando a melhoria das práticas educativas e a afirmação de uma organização aprendente e qualificante.

Zeichner (1993) citado por Lima (2017, p.29) diz que existe mais de uma maneira de abordar um problema, acrescentando ainda que os professores que não promovem a reflexão, tendem a aceitar o ponto de vista dominante em relação a determinada situação.

A escola reflexiva é uma escola com um projeto educativo sólido e em que tudo gira em torno da sua missão: educar as novas gerações (Alarcão, 2007). Esta escola apresenta-se como estando em constante desenvolvimento e construção.

Na escola reflexiva os professores desempenham um papel importante. Nela, os professores são convidados a refletir de forma individual e coletiva sobre o seu papel na organização educativa. Assim, segundo Alarcão (2007), o professor reflexivo é aquele que reflete de forma sistemática, segundo uma metodologia de investigação – ação que leva à mudança.

Como esclarecem Oliveira e Serrazina (2002, p.29 e 30) qualquer pensamento sobre a prática que se exerce é reflexivo e esta reflexão é uma oportunidade que os professores têm para interrogarem as suas práticas de ensino e para poderem voltar atrás e rever acontecimentos e práticas. Segundo as mesmas autoras, a capacidade para refletir surge quando há um problema, um dilema e a aceitação de uma incerteza.

Esta reflexão tem carácter proativo pois é orientada para a ação futura, tal como defendido por Donald Schön (1992), citado por Oliveira e Serrazina (2002, p. 32) pois como o próprio autor diz na sua obra (1983) o que o profissional pensa que faz e o que ele realmente faz são coisas muito diferentes.

A reflexão que o professor faz tem vários níveis de profundidade e pode incidir sobre os conteúdos, os processos e os resultados obtidos. O ambiente terá que ser sempre propício à reflexão e será mais eficaz se for feito de forma contextualizada, em equipas de reflexão. Surge assim o conceito de professor-investigador, ligado à noção que este tem que ser mais ativo na gestão curricular. A noção de professor-investigador foi cunhada por Stenhouse (1975). Este autor, citado por Oliveira e Serrazina (2002) defende que o professor - investigador deve:

- Estar empenhado para o questionamento sistemático do próprio ensino como uma base para o desenvolvimento;
- Estar comprometido para estudar o seu próprio ensino;
- Demonstrar capacidade para questionar e testar a teoria na prática, fazendo uso dessas competências;
- Estar disponível para permitir a outros professores observar o seu trabalho, diretamente ou através de registros, e discuti-los numa base de honestidade.

Alarcão (2001, p.02) refere que “o conceito de professor – investigador tem plena atualidade, onde a conceção atual de currículo e de gestão curricular reclamam que o professor seja não só um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais”; no fundo, defende, citando Stenhouse (1975, p. 142) que a investigação e o desenvolvimento dos currículos devem pertencer aos professores. Acrescenta ainda (p. 06) que todos os professores são por definição investigadores e que na formação de professores se deve apostar no desenvolvimento de competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e poder partilhar os resultados e processos com os restantes colegas. A mesma autora confessa que não concebe um professor que não questione a sua ação educativa dentro e fora da sala de aula. “Ser professor-investigador é, pois, ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001, p.06).

O supervisor é também ele um investigador. Segundo Alonso (2000, citado por Fermanian, 2016, p.21), ele é um investigador, tanto na reflexão sobre a sua própria formação e desenvolvimento, como para o desenvolvimento e formação dos profissionais de educação. O supervisor enquanto investigador acaba por conhecer a sua própria realidade e dispor de dados que são objeto de reflexão para a sua atividade e que visam basicamente respostas positivas as necessidades da escola. Ele passa a conhecer e refletir sobre si, sobre os outros e sobre a realidade que se vivencia e na qual se pretende de alguma forma colaborar na criação e desenvolvimento de ações positivas as instituições e profissionais.

O modelo de escola que nos serve de cenário a esta investigação é o de escola reflexiva, com espaço para a reflexão mais ampla, sendo mais eficaz no cumprimento do seu papel educativo. Neste modelo, o ensino é também baseado em práticas reflexivas que deve ter em conta três características fundamentais, como nos lembra Moreira e Alarcão (1997, p. 121):

- 1) A prática reflexiva ajuda os professores a libertarem-se de comportamentos impulsivos e rotineiros,
- 2) A prática reflexiva permite que os professores ajam de um modo deliberado e intencional;
- 3) A prática reflexiva distingue os professores enquanto seres humanos instruídos, pois é um marco de ação inteligente.

Neste tipo de ensino reflexivo, os formandos vão caminhando na direção de uma autonomização progressiva e de uma maior responsabilização pela sua ação (Moreira e Alarcão (1997, p. 121).

Temos consciência que nas múltiplas realidades escolares do país, ainda não é fácil desenvolver uma atitude que esteja alinhada com práticas reflexivas, por muitas razões. Como denuncia Lima (2107, p.54), aos professores é exigido, cada vez mais, que realizem tarefas de carácter administrativo, verificando-se que dispõem de pouco tempo para se envolverem de forma plena nas questões pedagógicas, absorvidos que estão numa imensa teia de burocracia e formalismo.

Para concluir esta secção fazemos eco das palavras da Diretora da escola ESTRELA que, aquando da entrevista que realizámos, referiu que o trabalho que se faz em educação é um trabalho de permanente reflexão -ação, sendo esta atitude a que, na sua opinião, deve pautar uma organização como é a escola, onde cada dia é um desafio.

Na próxima secção abordamos o papel dos Coordenadores de Departamento, que como profissionais da organização educativa, desempenham um papel importante junto dos restantes professores, mobilizando-os e induzindo o cumprimento dos objetivos de cada instituição.

1.5. O Coordenador de Departamento: funções e normativos legais

A Coordenação de um grupo de professores de áreas disciplinares afins é uma responsabilidade acrescida no exercício profissional. O cargo de Coordenador de Departamento leva a um desempenho de funções com elevado grau de diferenciação, pois no mesmo cargo cabem outras funções como as de supervisor, conselheiro, orientador e avaliador daqueles que desempenham a função docente (Gaspar *et al*, 2012).

A análise da legislação mais recente permite destacar a tendência de especialização do cargo de Coordenador de Departamento, que assume um papel cada vez mais relevante dentro das organizações educativas.

Atualmente, o Coordenador de Departamento é um gestor intermédio, no quadro da administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação. Estes docentes devem deter formação especializada numa das áreas referidas pelo Decreto-Lei nº137/2012 de 02 de julho, podendo ser na área da supervisão, na avaliação de desempenho docente (ADD) ou em administração escolar. O cargo deve ser atribuído, preferencialmente, a professores de carreira com formação acrescida, sendo que a eleição para este cargo é realizada após a indicação de três nomes sugeridos pelas direções das escolas e/ou agrupamentos escolares num processo que consideramos ser semidemocrático.

A primeira vez que se relacionam as estruturas de orientação educativa com estruturas de gestão intermédia, na legislação portuguesa é em 1999, através do Decreto Regulamentar nº10/99 de 21 de julho. Este DR regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto -lei nº 115-A/98, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa bem como o regime de coordenação das mesmas.

Neste DR é referido, no **artigo 5º** que a Coordenação de docentes é efetuada da seguinte forma:

“1 - A coordenação dos conselhos de docentes e dos departamentos curriculares é realizada por docentes profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram e que possuam, preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores. (...)”.

Neste DR é esclarecido como são entendidas as estruturas de orientação educativas:

“No quadro de autonomia da escola, as estruturas de orientação educativa constituem formas de organização pedagógica da escola, tendo em vista a coordenação pedagógica e necessária articulação curricular na aplicação dos planos de estudo, bem como o acompanhamento do percurso escolar dos alunos ao nível de turma, ano ou ciclo de escolaridade em ligação com os pais e encarregados de educação. Enquanto estruturas de gestão intermédia, desenvolvem a sua ação numa base de cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da escola, assegurando a adequação do processo de ensino e aprendizagem às características e necessidades dos alunos que a frequentam”. Ou seja, como salienta Moreira (2008, p. 72) é deste DR que resulta a designação das estruturas de orientação educativa como “estruturas de gestão intermédias” e onde se determinam as competências do Conselho de Docentes e dos Departamentos Curriculares.

Através do Decreto-Lei nº137/2012 de 02 de julho (que aprova o regime jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário) e que altera o Diário da República nº79/2008 – Série I, de 22 de Abril de 2008, são esclarecidas as funções das Estruturas de Supervisão e Gestão Pedagógica, como é feita a Articulação e Gestão Curricular e qual é o perfil do Coordenador de Departamento, reforçando-se a ideia acerca da necessidade de formação especializada para o desempenho do cargo.

O mesmo Decreto-Lei refere os objetivos da constituição de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica (Capítulo IV - **“Organização Pedagógica”**, secção I, *“Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica”*, **artigo 42º**):

“1 - Com vista ao desenvolvimento do projeto educativo, são fixadas no regulamento interno as estruturas que 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 de desempenho do pessoal docente.

2 - A constituição de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica visa, nomeadamente:

a) a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;

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

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

d) A avaliação de desempenho do pessoal docente”.

O **artigo 43º** do mesmo normativo esclarece os objetivos da *articulação e gestão curricular* e quem assegura o desempenho dessas funções:

1 — A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos. (...)

5 — 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.

6 — 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 presente Decreto-Lei, podem ser designados docentes segundo a seguinte ordem de prioridade:

a) 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;

b) Docente 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;

c) Docentes que, não reunindo os requisitos anteriores, sejam considerados competentes para o exercício da função.

7 — O coordenador de departamento é eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo.

8 — Para efeitos do disposto no número anterior considera -se eleito o docente que reúna o maior número de votos favoráveis dos membros do departamento curricular.

9 — O mandato dos coordenadores dos departamentos curriculares tem a duração de quatro anos e cessa com o mandato do diretor.

10 — Os coordenadores dos departamentos curriculares podem ser exonerados a todo o tempo por despacho fundamentado do diretor, após consulta ao respetivo departamento.

Concordamos com Tuna (2009, p. 103) quando diz que algumas medidas introduzidas no sistema educativo português, seguem, de uma forma explícita, a lógica de mercado, transferindo para a escola um estilo de gestão semelhante ao seguido pelas empresas.

Na atual hierarquia das escolas, os Coordenadores de Departamento sendo estruturas de gestão intermédia, colaboram com a direção das escolas e com os conselhos pedagógicos, na articulação e gestão curricular de acordo com o currículo nacional, 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 na avaliação do desempenho do pessoal docente.

Na interpretação da legislação em vigor destacamos ainda a tendência de especialização quanto ao cargo de Coordenador de Departamento, assumindo um papel cada vez mais relevante no quadro da organização educativa.

O Decreto – Lei nº41/2012 de 21 de fevereiro que procede à 11.^a alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário refere, no **artigo 35º** (conteúdo funcional) nos pontos 4 e 5 que:

“4 - As funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho são reservadas aos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior, detentores, preferencialmente, de formação especializada.

5 - Em casos excecionais devidamente fundamentados, os docentes posicionados no 3.º escalão podem exercer as funções referidas no número anterior desde que detentores de formação especializada”.

Concluimos portanto que o cargo de Coordenação de Departamento fica reservado aos professores de carreira com mais experiência profissional.

Sobre o seu papel no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente (ADD), são eles os avaliadores internos dos colegas de departamento curricular.

O Decreto Regulamentar nº26/2012 de 21 de fevereiro, regulamenta o sistema de Avaliação do Desempenho Docente (ADD) da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, revogando o Decreto Regulamentar nº2/2010, de 23 de junho e constituindo a 11.^a alteração ao Estatuto da Carreira Docente.

Os princípios que norteiam este normativo legal são o da simplificação dos procedimentos da avaliação docente, valorizando a avaliação formativa e promovendo ciclos de avaliação mais longos. É ainda introduzida a componente interna e externa da avaliação, com o objetivo de minimizar os conflitos entre avaliadores e avaliados, recorrendo à figura de avaliador externo, para a observação de aulas, nas situações previstas no nº2 do **artigo 18º**, do mesmo DR.

O Coordenador de Departamento é o responsável pela avaliação interna, devendo, segundo o artigo 14º, avaliar as atividades efetuadas pelo docente avaliado.

“Compete ao avaliador interno a avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões previstas no artigo 4.º através dos seguintes elementos: a) Projeto docente, sem prejuízo do disposto do n.º 4 do artigo 17.º; b) Documento de registo e avaliação aprovado pelo conselho pedagógico para esse efeito; c) Relatórios de autoavaliação”. No mesmo artigo é referido que “O avaliador interno 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”.

No **artigo 13º** do DR é referido que o avaliador externo deverá deter formação em Avaliação de Desempenho ou em Supervisão Pedagógica (ou ainda, deter experiência em supervisão pedagógica).

Ao avaliador externo compete proceder à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica dos docentes enquanto que o avaliador interno, é, segundo o artigo 14º, o Coordenador de Departamento (ou quem este designar), devendo este ter os requisitos mencionados no artigo anterior para o avaliador interno.

A avaliação de desempenho Docente tem estado associada a bastantes polémicas desde as alterações que foram feitas, nos anos mais recentes, ao Estatuto da Carreira Docente. Sendo indispensável que se realize deve ser entendida como uma oportunidade para a reflexão conjunta e para a melhoria das práticas educativas. Durante muito tempo a ideia de “avaliação” confundiu-se com a ideia de “medição”. Contudo, o conceito foi evoluindo, como relembram Dias e Ribeiro (2015, p. 140), devendo hoje entender-se a avaliação como uma oportunidade de interação entre o avaliador e o avaliado, permitindo uma análise crítica, sendo promotora da melhoria das práticas. As mesmas autoras citam Guerra (2003) para defenderem que todo o processo avaliativo das escolas e dos seus profissionais, deve ser desencadeado com grande rigor, qualidade e responsabilidade, no sentido de ser um promotor da melhoria e da mudança, dentro da organização escolar.

As alterações ao Estatuto da Carreira Docente e à forma como a ADD foi implementada no terreno, deu origem a muitos conflitos, originando focos de tensão e novos desafios às estruturas de organização e gestão escolares. Ramos (2013) reconhece que as alterações ao Estatuto da Carreira Docente vieram tornar ainda mais complexo o papel do Coordenador, pois este passa a ter incumbências mais vastas, porque para além de todas as restantes (coordenação, orientação, liderança e

supervisão) passa também a ser avaliador dos restantes docentes que pertencem ao seu departamento.

Este ano letivo, o Decreto-lei nº54/2018 de 06 de julho sobre Educação Inclusiva, vem trazer uma nova cultura de escola, onde todos encontrem oportunidades para aprender e as condições para se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória. Como é referido neste normativo legal, *“as linhas de atuação para a inclusão vinculam toda a escola a um processo de mudança cultural, organizacional e operacional baseado num modelo de intervenção multinível que reconhece e assume as transformações na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua monitorização”* devendo as escolas incluir, nos seus documentos orientadores, as linhas de atuação, para que desenvolvam este novo paradigma educativo. Para isso devem igualmente proceder à criação de “equipas multidisciplinares”, que segundo o artigo 12º deve incluir, entre outros elementos, “três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino”, onde se incluem os Coordenadores de Departamento curricular.

Foi igualmente publicado o Decreto-Lei nº55/2018, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, no quadro de uma escola inclusiva, promovendo muitas alterações através da maior autonomia das escolas para um desenvolvimento curricular adequado aos contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.

Estes dois Decreto-Lei iniciam um novo processo de mudança que vem trazer novidades e mais desafios às escolas, exigindo o envolvimento e o comprometimento de todos os agentes educativos.

1.6. A Coordenação de Departamento e a Liderança

Uma escola é um ambiente dinâmico, onde interatuam de forma cooperativa, um conjunto de pessoas, com objetivos comuns. As lideranças, que se estabelecem no seio destas organizações, não são uma tarefa fácil.

A liderança tem sido uma temática que se enquadra numa visão de escola, como comunidade de aprendizagem, onde os professores tentam melhorar e transformar os contextos em que trabalham, (Flores, 2016, p. 31). Segundo a mesma autora, na literatura internacional, a liderança dos professores encontra-se ligada ao exercício de cargos ou funções na escola, mas também à liderança informal que corresponde ao modo como os professores fazem a diferença, nos contextos em que trabalham, mobilizando e influenciando os outros, como colegas, alunos e pais.

Frost e Harris (2003), citados por Flores (2016, p.31) destacam um conjunto de elementos que potenciam a liderança dos professores, tais como a construção do papel profissional dos professores, a construção social da profissão, a cultura organizacional da escola e as capacidades pessoais, como o conhecimento, a autoridade, as competências interpessoais, pedagógicas e outras.

O Coordenador de Departamento é percecionado, no quadro legislativo atual, como um líder intermédio, desempenhando diferentes papéis na organização escolar; ou seja, adquiriu maior responsabilidade, no âmbito das funções de gestão intermédia, tendo sido transposto, como referimos na seção anterior, uma organização assente numa perspetiva empresarial.

Ser bom líder é uma das qualidades mais importantes para o desempenho do cargo. No entanto, por se tratar de uma função que se aplica a todo um conjunto de pessoas, ou seja, a um grupo, a liderança é o que mais interessa e menos o papel de líder segundo Delgado (2005), citado por Ramos (2013, p.27). Esta autora (2013, p. 28) prefere por isso, referir-se a um estilo de liderança do tipo persuasivo. O Coordenador de Departamento deve possuir características pessoais e profissionais que o distingam dos demais e possuir um claro sentido de missão e de controlo, precisar os limites necessários para obter os recursos que fazem falta, estar disposto a alcançar níveis altos e motivar os seus seguidores para questionarem, permanentemente, o “status quo”. Segundo a mesma autora (p. 28), este deve ter conhecimentos, informações e segurança sobre o que está a fazer, pois assim, certamente o seu poder de persuasão será ainda maior. Isto porque além de coordenar atividades, o líder também coordena pessoas e é o principal responsável pelos resultados provindos de sua ação.

Lewin *et al*, citado por Gaspar *et al* (2012) enumeram três estilos de liderança. Glickman (1985) citado por Gaspar *et al* (2012) refere três formas de ser supervisor. Assim, Gaspar *et al* (2012) estabelecem uma correlação entre os estilos de liderança e os estilos de supervisão (Tabela 2).

Tabela 2 - Paralelismo entre estilos de liderança e estilos de supervisor (Adaptado de Gaspar *et al*, 2012)

Estilo de Liderança	Estilo de Supervisor
Autoritário/Autocrático/Tradicional	Diretivo
Participativo/Democrático	Colaborativo
<i>Laisser -faire/liberal</i>	Não diretivo

A interpretação das categorias enunciadas na Tabela 2 permite verificar que existe uma relação entre estilos de liderança e estilos de supervisão que pressupõe para

cada uma das três categorias, a existência de “características funcionais semelhantes”, como é referido pelos autores.

Segundo Gaspar *et al* (2012) os conceitos de supervisor e de líder encontram-se relacionados, pois um supervisor desempenha funções de líder das comunidades aprendentes. Esta relação próxima entre supervisor e líder é também partilhada por Ricardo *et al* (2012, p.106) admitindo que ambas as dimensões são apreciadas nas escolas, tendo em conta a sua natureza democrática e colegial. Estes autores defendem que ser supervisor, nos dias de hoje, é exercer uma liderança partilhada, através do *empowerment*, proporcionando poder e conhecimento, no que respeita às características da pessoa que exerce o papel de líder.

Segundo Tuna (2009), liderança é a tentativa deliberada de influenciar um indivíduo ou grupo e provocar a mudança no funcionamento de uma organização através de processos de decisão.

Existem vários estilos de liderança. Um bom líder precisa ser reconhecido, ter boa capacidade de comunicação, apresentar espírito colaborativo e saber mobilizar os professores em torno de objetivos comuns.

Os estudos de Alarcão e Tavares (1987), citados por Ricardo *et al* (2012, p.107) referem que a preferência dos professores supervisionados recai no estilo “colaborativo”, se for junto de um professor de carreira, mas se for no trabalho com um candidato a professor, a preferência é pelo estilo “diretivo” de supervisão. Tal deve-se, segundo os mesmos autores, à inexperiência e insegurança dos primeiros anos e à maior autoconfiança e a experiência dos outros.

Constatamos, que o estilo de supervisão preferido se altera, à medida que os profissionais ganham mais experiência e autonomia, evoluindo de um estilo mais diretivo e mais autoritário para um estilo menos diretivo, com práticas de maior partilha a colaboração entre docentes.

Ricardo *et al* (2012, p.08) concluem que a supervisão obriga o supervisor e o supervisionado a uma relação de cumplicidade através de estratégias próximas do *coaching*, procurando-se que o supervisionado consiga trilhar posteriormente o seu próprio caminho de desenvolvimento.

As escolas, sendo organizações educativas hierarquizadas, também têm as suas lideranças. Este conceito associa-se ao desempenho de determinados cargos de topo, mas também aos cargos de gestão intermédia, como é o cargo de Coordenação de Departamento.

Alarcão (2001, p. 20) defende que por trás de escolas inovadoras estão líderes, independentemente do nível a que se situam, podendo estar no topo, nas lideranças intermédias ou na base. Numa escola participativa e democrática, como a que se pretende, a iniciativa é acolhida, venha ela de onde vier, porque a abertura às ideias do outro, a descentralização do poder e o envolvimento de todos no trabalho em conjunto são reconhecidos como um imperativo e uma riqueza.

A mesma autora (2002, p. 221) cita Senge para defender que uma organização escolar é aprendente se tiver cinco componentes essenciais: liderança e domínio pessoal; modelos mentais estruturantes; uma visão partilhada, aprendizagem em grupo e pensamento sistémico, ou seja, tem que existir uma visão projetiva para a organização, devendo ser explicitada, sistematizada e partilhada através do diálogo e do pensamento em conjunto.

Alarcão (2001, p.20) relembra que os Coordenadores têm responsabilidades para com as direções da escola, para com os seus pares e para com toda a comunidade educativa. Ou seja, os Coordenadores são líderes intermédios que influenciam a ação dos restantes colegas de departamento. Ramos (2013, p.01) relembra que estes profissionais devem corresponder ao que se espera deles por força da legislação, mas também pelas expetativas da comunidade escolar.

No que respeita à escola ESTRELA e após consulta do Relatório de Avaliação Externa elaborado pela Inspeção Geral de Educação e Ciência, no ano letivo 2013-2014, verificamos que o papel dos Coordenadores de Departamentos é reconhecido, a par de outros atores educativos que constituem outras formas de liderança intermédia (como os diretores de turma e representantes de grupo), pois estes profissionais mostram-se conhecedores das suas áreas de ação e são verdadeiros orientadores na gestão do currículo ao nível da sua estrutura”. No mesmo relatório é referido que o papel destes professores, no âmbito das suas funções, terá igualmente contribuído para a obtenção da classificação de **Muito Bom**, no domínio da “Liderança e Gestão”.

Concluímos esta seção, com a nova visão de Alarcão (2002, p. 232), sobre o que é ser supervisor numa escola reflexiva, num papel que se encontra “colado” ao cargo de Coordenador de Departamento. O supervisor deve concentrar o seu papel na gestão das aprendizagens e das pessoas, sendo um “líder ou facilitador das comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros, fomentando ou apoiando contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutam num desenvolvimento profissional dos agentes educativos e na aprendizagem dos alunos”. Ou seja, o supervisor (idem, p. 233) deverá assumir o papel de agente de desenvolvimento de pessoas, de profissionais e de organizações.

1.7. As Estratégias de Supervisão no Desempenho do Cargo

Discutimos anteriormente o papel do Coordenador de Departamento como supervisor pedagógico. O conceito de supervisão foi introduzido na educação, em Portugal, por Alarcão & Tavares em 1987 (Vieira, 1993; Vasconcelos, 2007, citados por Ricardo *et al*, 2012, p.103) numa perspetiva clínica, ou seja, mais virado para a sala de aulas, mas o seu significado foi sendo reestruturado passando a ser entendido

atualmente “como uma oportunidade para a partilha de experiências e reflexão entre professores” (Vieira, 1993, citado por Ricardo, 2012, p.103).

A consulta bibliográfica efetuada permitiu distinguir nove **cenários de supervisão**, tradicionalmente usados junto dos professores em formação inicial ou em início de carreira, mas que também podem ser usados junto de professores mais experientes, num contexto de supervisão entre pares, no âmbito das práticas supervisivas dos Departamentos Curriculares. Estas estratégias de supervisão podem coexistir em simultâneo numa organização educativa, dependendo do propósito e do contexto de supervisão, devendo a escolha ser a que melhor se adapta aos fins a que se destina. Assim, em função da questão: “Como fazer a supervisão?” Alarcão & Tavares (2013) consideram nove cenários de supervisão sendo que cada modelo atribui uma ênfase especial a determinados aspetos do processo de supervisão:

a) o cenário da imitação artesanal – modelo de supervisão em que existe um modelo a imitar; o futuro professor aprende e pratica com o “mestre”; é um modelo ainda muito seguido no âmbito da formação inicial de professores.

b) o da aprendizagem pela descoberta – modelo baseado na estratégia da observação de diferentes professores em diferentes situações (usado na formação inicial, ainda antes do estágio pedagógico propriamente dito);

c) o behaviorista – Modelo surgido nos EUA, também conhecido pela técnica de microensino. Os novos professores colocam em prática os conhecimentos e as competências adquiridas, numa miniaula, que pode ser ou não gravada e que depois é analisada pelos próprios alunos, pelo supervisor e pelos colegas;

d) o clínico – modelo surgido igualmente nos EUA, nos anos 50, inspirado no modelo clínico da formação dos médicos, surge como uma tentativa de colocar o professor numa posição mais dinâmica, relegando para o supervisor a missão de o ajudar a analisar e a repensar, o seu próprio ensino, numa colaboração mais dinâmica. O supervisor pode ser um colega do grupo de disciplina, um colega dos professores da mesma turma ou do departamento curricular sendo este modelo de supervisão mais viável e apropriado ao contexto de formação contínua (Alarcão e Tavares, 2013). Os mesmos autores defendem este modelo, citando Smyth, referindo que ao contrário dos restantes modelos de supervisão que atuam de fora para dentro, impondo muitas vezes aos professores soluções técnicas relativamente aos processos, aos conteúdos, às estratégias, aos materiais e à realização do ensino na sala de aula, a supervisão clínica atua de dentro para fora, pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entreajuda dos colegas. Não se trata de uma supervisão baseada em receitas mas numa relação de colaboração entre colegas, procurando soluções e a mudança.

e) o psicopedagógico – Modelo defendido por Stones (1984), no seu livro *Supervision and Teacher Education: A Counselling and Pedagogical Approach*. Nele, o autor inspira-se no universo da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem,

defendendo a ideia que a supervisão é ensinar os professores a ensinar. Estes devem ser capazes de resolver problemas e tomar decisões conscientes.

f) o pessoalista – neste cenário de supervisão, influenciado por perspectivas mais humanistas, baseadas no autoconhecimento e autodesenvolvimento, a formação dos professores é feita de acordo com as suas percepções, sentimentos e objetivos, ajudando os professores a refletir sobre as suas vivências profissionais.

g) o reflexivo – Schön, baseado nos trabalhos de Dewey, propõe um modelo de formação baseado na reflexão “na” e “sobre” a ação, com vista à construção situada do conhecimento profissional que apelidou de epistemologia da prática. Uma vez que o quotidiano profissional é imprevisível, este modelo usa uma mistura de ciência, técnica e arte que atribuem competências para agir no imprevisível. Neste cenário, o papel do supervisor é fundamental, pois encoraja a reflexão em diversas dimensões.

h) o ecológico – Cenário de supervisão que parece inspirar-se na ecologia e que considera o indivíduo em permanente interação com o meio onde se insere. É inspirado no modelo de desenvolvimento humano da autoria de Bronfenbrenner (1979), Alarcão e Sá-Chaves (1994) e Oliveira-Formosinho (1998), tentando aprofundar a supervisão reflexiva. Neste cenário, aprende-se a interagir com o meio, para o respeitar e nele intervir. Os investigadores acreditam que o desenvolvimento humano se processa numa interação constante com o meio ambiente, sendo o desenvolvimento pessoal e profissional do professor considerado sempre como inacabado. Neste modelo e segundo Formosinho (2002, p. 111) o supervisor como ecologista social é alguém que perspetiva as escolas como um sistema dinâmico e que faz a supervisão a partir de uma orientação sistémica. O supervisor deverá estar familiarizado com a pedagogia e ser competente ao nível dos cambiantes psicológicos das intervenções mediadas, apresentando também uma compreensão das escolas como sistemas que influenciam e são influenciadas pelas escolhas e ações dos indivíduos que os compõem.

i) o dialógico – Esta supervisão dialógica, contextualizada, é defendida por Waite (1995) com influência de correntes de pensamento que valorizam conceções antropológicas, sociológicas e linguísticas. Atribui à linguagem e ao diálogo crítico um papel muito significativo, na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais. Estes desenvolvem-se profissionalmente quando verbalizam o seu pensamento reflexivo. O diálogo que é mantido com os supervisores é feito de forma simétrica e colaborativo. Aqui, todos estão interessados em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos, pois como nos relembra Nóvoa (2002, p. 42) ninguém pode refletir sozinho, o outro é sempre necessário.

Os cenários de supervisão descritos podem ser usados junto dos professores na formação inicial ou no seu desenvolvimento profissional, numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida.

A escolha do modelo de supervisão mais adequada deve ser feita em função do que se pretende extrair de cada situação. Formosinho (2002, p. 73) refere que a escolha dos modelos “deve funcionar como janelas que iluminam a nossa investigação

e prática da supervisão, devendo expandir o nosso pensamento em vez de o limitar a padrões restritos”.

Alarcão e Tavares (2013) defendem que os cenários têm uma existência mais real na cabeça das pessoas, em particular dos investigadores e dos teóricos, do que na realidade propriamente dita. Cada um deles lança olhares diferentes e historicamente contextualizados, sobre a supervisão, mas não se excluem mutuamente, antes interpenetram-se e visam sempre o mesmo propósito: a melhoria da educação nas escolas. Cabe portanto a cada supervisor, a tarefa de extrair deles, as ferramentas que melhor se aplicam à realidade escolar de cada um.

Dias e Ribeiro (2015, p.134) também reconhecem que à medida que o sistema educacional se vai transformando, os modelos supervisivos deverão acompanhar essa mudança e serem reformulados no sentido de darem resposta às novas necessidades e “vivências” nos contextos educativos.

Segundo Oliveira-Formosinho (2002) citados por Rebelo (2012, p.12), os modelos fixam um padrão ou plano de assunções e comportamentos a serem imitados; ou seja, os modelos limitam a ação, pois na área da educação não existem modelos únicos e indiscutíveis.

Com as alterações no quadro legislativo dos últimos anos, os Coordenadores de Departamento passaram a assumir um papel mais relevante nas escolas, desempenhando funções no âmbito da supervisão pedagógica e escolar. A atual legislação prevê que estes docentes tenham um papel mais ativo na articulação e gestão curricular, na organização, avaliação e acompanhamento das atividades de turma ou grupo de alunos, na avaliação do desempenho do pessoal docente (ADD) e na coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso. O espectro de ação do Coordenador torna-se mais abrangente, podendo incluir a supervisão com professores em início de carreira ou com outros professores, colocados em escalões mais altos da carreira docente, sendo importante que o seu papel permita o desenvolvimento profissional de cada docente do seu Departamento Curricular.

Formosinho (2002a) explica quais os conhecimentos e competências que o supervisor pedagógico deve reunir:

- a)** conhecimento da escola como organização, detentora de uma missão, um projeto e um nível de desenvolvimento;
- b)** conhecimento dos membros da escola e das suas características como indivíduos e como grupos (representações, competências, níveis de envolvimento, potencialidades, atitudes);
- c)** conhecimento das estratégias de desenvolvimento institucional e profissional;
- d)** conhecimento do fenómeno da aprendizagem qualificante, experiencial e permanente;
- e)** conhecimento de metodologias de investigação-ação-formação;

- f) conhecimento de metodologias de avaliação da qualidade (das aprendizagens, do desempenho, institucional);
- g) conhecimento das ideias e das políticas atuais sobre a educação.

A formação específica assume particular importância, sendo fundamental que o Coordenador de Departamento esteja familiarizado com algumas técnicas ou práticas de supervisão pedagógica. Estes conhecimentos podem ser adquiridos através de formação especializada ou em ações de formação dirigidas a estes professores.

A relação e o clima que se estabelece entre o supervisor e o professor é importante e deve ter em conta as características pessoais (de personalidade) e as características profissionais do supervisor. As estratégias que implementa no sentido de dar solução aos problemas e os estilos de supervisão (de Glickman) são fatores fundamentais em todo este processo.

Formosinho *et al* (2015) defendem as pedagogias da participação que se centram nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente no desenvolvimento do processo educativo. Os mesmos autores defendem que a reflexão é mais produtiva se for acompanhada e que a colaboração docente é um meio que permite lidar mais adequadamente com a complexidade do processo educativo, pois a partilha, nos mais variados níveis, é uma mais valia para ação docente, numa escola que é para todos.

As relações que se estabelecem no terreno entre professores e entre estes e os seus Coordenadores são fundamentais para que se concretizem os objetivos de uma escola reflexiva, voltada para o sucesso educativo dos seus alunos. Professores e supervisores fazem parte da mesma organização educativa. Formosinho (2002, p. 77) cita Glickman (1990) para dizer que é importante ter em conta os interesses individuais e os da organização educativa. Na determinação das necessidades da organização há que ter em conta fatores como o contexto histórico e cultural da escola, as implicações estruturais e as questões políticas.

Como referem Margalha & Cid (2012), o Coordenador de Departamento tem um papel preponderante na orientação e supervisão educativa ganhando destaque ao nível da liderança intermédia e ao nível da gestão do trabalho desenvolvido no seu departamento curricular. É responsável pelo desenvolvimento profissional dos professores do seu departamento, numa perspetiva crítica e reflexiva, de modo a que possam ampliar a sua ação a outros domínios para além da sala de aula.

Formosinho *et al* (2015) destacam a dinâmica que se estabelece entre os Coordenadores e os professores, no âmbito da integração curricular e da cooperação profissional, defendendo a necessidade de se estabelecer um modelo de trabalho baseado numa perspetiva colaborativa, existindo momentos de partilha de experiências e entreajuda entre pessoas, permitindo a reflexão e a vontade de mudança, através de outras formas de abordagem e intervenção. Os mesmos autores

reconhecem que as escolas vivem assoberbadas com uma gestão de sobrevivência, primeiro com a expansão dos efetivos escolares e depois com a sua reestruturação, deixando pouco espaço para pensar em processos colaborativos entrepares para apoio à resolução de problemas do quotidiano escolar (Formosinho, 2002, p. 12).

Alarcão & Tavares (2013) enumeram algumas estratégias de supervisão, como a análise de casos, as narrativas, os portefólios reflexivos, o trabalho de projeto, a observação de aulas e as perguntas pedagógicas, que constituem ferramentas adequadas, no âmbito da investigação-ação.

Apesar de todas estas estratégias e ferramentas serem reconhecidas e terem um espaço próprio para a sua aplicação, nem todas são usadas de igual forma, no quotidiano escolar e no contexto dos Departamentos Curriculares, existindo estratégias como a observação de aulas, que adquirem maior importância, pois, segundo a legislação em vigor, trata-se de um instrumento de avaliação externa, usado para a progressão para certos escalões da carreira docente: professores em período probatório, para a obtenção da menção de Excelente em qualquer escalão e para a progressão do 2º para o 3º escalão e do 4º para o 5º escalão.

Reis & Alves (2009) citados por Dias e Ribeiro (2015, p. 143) defendem que a observação de aulas, deve ser efetuada através de um modelo de supervisão clínica, em contexto de ADD e deverá ser implementada segundo um modelo reflexivo de avaliação de docentes, enquadrando-se num projeto de avaliação global da escola que permita o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, a melhoria do serviço educativo que é prestado e o reforço do trabalho colaborativo, com vista ao sucesso educativo dos alunos.

O Despacho Normativo 13981/2012 de 26 de outubro, estabelece os parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica a realizar no âmbito do desempenho docente. O ponto 3 do artigo 2º do despacho normativo esclarece que “A avaliação externa da dimensão científica e pedagógica realiza-se através do processo de observação de aulas previsto no artigo 7.º, atribuindo -se uma ponderação de 70 % na avaliação global da dimensão científica e pedagógica”.

O artigo 7º esclarece que a observação de aulas “decorre num período de 180 minutos, distribuídos por, no mínimo, dois períodos distintos, num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação do docente integrado na carreira”.

O registo das observações efetuadas é feito em modelo próprio, preenchendo um guião da observação da avaliação da dimensão científica e pedagógica do docente.

O Coordenador de Departamento, desempenha portanto funções avaliativas, como avaliador interno (ver secção 1.5) podendo ser chamado a desempenhar também o papel de avaliador externo, fazendo parte de uma bolsa de avaliadores. Neste contexto procede à observação de aulas dos outros docentes, efetuando registos da

dimensão científica e pedagógica e aplica os critérios de avaliação previamente definidos.

Baseando-se nos desafios que se colocam aos atuais modelos de supervisão, Formosinho (2002a, p. 82) defende que a futura geração de modelos de supervisão deverá ter em conta os aspetos que se seguem:

- 1) A escola é uma comunidade construída por elementos que são aprendizes ao longo de todo o ciclo de vida;
- 2) As pessoas são capazes de assumir responsabilidades pelo seu desenvolvimento, de se autodirigirem e de se autosupervisionarem, quando têm acesso a recursos e mecanismos de acompanhamento adequados;
- 3) Os aprendizes adultos têm as suas necessidades próprias, distintas das necessidades das crianças;
- 4) Para melhorar o desempenho de qualquer indivíduo, devemos ter em consideração o ambiente organizacional global no qual essas pessoas trabalham;
- 5) As pessoas aprendem melhor e são motivadas pela colaboração com outros.

Segundo a mesma autora, nenhuma das premissas apresentadas constitui uma cisão com os modelos apresentados, mas representam uma visão da supervisão que raramente é apresentada nos modelos tradicionais. Por outro lado, a díade supervisor-professor irá dar lugar, a uma equipa com conhecimentos diferenciados, em que o papel de cada um será baseado na contribuição individual para o processo de supervisão do grupo. As relações estabelecidas serão baseadas na colaboração e num *feedback* aberto e franco.

Formosinho (2002a, p115) refere que a prática reflexiva representa um processo poderoso no desenvolvimento das interações no âmbito da supervisão, no sentido de desenvolvimento profissional e da renovação da escola. A mesma autora, cita Rosenholtz (1991) para dizer que os professores desenvolvem novas conceções acerca do seu trabalho, através da comunicação com os seus supervisores ou pares, onde são conferidas novas interpretações a novos aspetos da experiência.

1.8. O Desenvolvimento Profissional dos Docentes

O século XXI é marcado por profundas alterações no conhecimento e no tipo de alunos que chegam às escolas, que são a matéria-prima com que os professores trabalham; por isso, é importante que se dê uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos. Os profissionais docentes terão que fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (Marcelo, 2009).

Consideramos que na atualidade, os novos professores terão que basear a sua ação na colaboração, na cooperação e na capacidade de reflexão e adaptação à mudança, sendo estes, requisitos fundamentais para se ser bem-sucedido na missão de ensinar.

O exercício da atividade docente é altamente qualificado, encontrando-se sujeito a mudanças muito rápidas. A profissão exige profissionais cada vez mais capazes, de dar resposta aos grandes desafios da educação. Para isso, terão que apostar na transformação do seu papel. Seja qual for a posição que cada um ocupa, o desenvolvimento profissional desempenha um papel importante, pois é uma oportunidade para se estar mais preparado para enfrentar com segurança e capacidade, os desafios educativos.

A dimensão profissional é importante mas não pode ser dissociada da sua dimensão pessoal. Simões e Simões (1997, p. 39) lembram-nos que o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento pessoal se interpenetram, ativando-se mediante a participação em atividades e experiências inovadoras (idem, 1997, p.52). A formação centrada unicamente na aquisição de *skills* deve ser posta em causa (idem, 1997, p.52). Estes autores defendem um cenário ecológico em que o processo formativo seja uma situação privilegiada para a implementação de estratégias que proporcionem meios para a atualização de perspetivas pessoais, quer em relação à profissão quer em relação à sociedade.

Howey (1985) destaca na sua obra e de forma mais tradicional, as seis dimensões do desenvolvimento profissional dos professores. Estas dimensões incluem, em primeiro lugar o desenvolvimento pedagógico, em segundo lugar, o conhecimento e compreensão de si mesmo, que visa a construção de uma imagem equilibrada e de autorrealização. A terceira dimensão é o desenvolvimento cognitivo relacionado com a aquisição de conhecimentos e de estratégias de processamento de informação, a quarta dimensão é o desenvolvimento teórico baseado na reflexão do professor sobre a sua prática docente, a quinta é sobre o desenvolvimento profissional, através da investigação e a sexta dimensão, é sobre o desenvolvimento da carreira mediante a adoção de novos papéis.

O conceito de desenvolvimento profissional docente tem vindo a modificar-se ao longo do tempo. Gonçalves (2009, p. 24) refere mesmo que os docentes se vão “tornando professores” ao longo da sua carreira, em alusão, por um lado, à necessidade de encontrarem respostas formativas mais adequadas às características específicas de cada momento da sua condição de pessoas-profissionais, mas também e acrescentamos nós, pelo extensão temporal das carreiras contributivas que nos obrigam cada vez mais, a permanecer ativos dentro do sistema, por mais tempo que as gerações anteriores.

Bonito & Trindade (2009, p.352), reconhecendo que a profissão de professor não é comparável a outras profissões, citam Benedito e Imbernón (2000) para definirem o conceito de desenvolvimento profissional, tendo em conta uma perspetiva próxima

da atividade docente, como “uma intenção sistemática de melhorar a prática e os conhecimentos profissionais do docente, de forma a aumentar a qualidade do seu trabalho”.

A carreira docente, não sendo uma profissão igual às demais, configura-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto-professor, que compreende não apenas os conhecimentos e competências que o mesmo constrói na formação, mas também a pessoa que ele é, com todas as suas crenças, idiossincrasias e história de vida, e o contexto em que exerce a atividade docente (Hargreaves & Fullan, 1992, citados por Gonçalves, 2009, p. 24).

O professor é detentor de conhecimentos e competências acumuladas, fruto das aprendizagens que efetuou. A parte mais técnica da profissão é importante mas a componente emocional no trabalho dentro da sala de aula também o é, devendo os professores estabelecer uma ligação e empatia com o público-alvo com quem lidam, pois ninguém aprende de quem não se gosta.

O desenvolvimento profissional surge neste contexto como uma oportunidade e como uma necessidade fruto dos tempos que vivemos, marcados pela mudança e a incerteza onde ninguém sabe, com segurança que mudanças irão ocorrer.

Um conjunto de fatores, como o desenvolvimento tecnológico, a globalização, a competitividade do mercado e o efêmero interesse pelo produto instalado, numa sociedade de consumo, levaram as organizações empresariais e industriais a conceitualizar as estratégias para enfrentar os grandes desafios que se colocam. Curiosamente, este movimento veio pôr em destaque as pessoas, como o maior recurso que uma organização pode ter (Alarcão, 2001, p.28).

É neste contexto que se torna importante a formação, a atualização dos conhecimentos e o desenvolvimento profissional dos docentes, no sentido de “desenvolverem as suas capacidades, do seu potencial de trabalho em equipa e da participação ativa como motivação mobilizadora (Idem, p. 28).

A missão do professor, requer um grande comprometimento, como defende Tuna (2008, p.63) que refere que o professor é um organizador de aprendizagens, que além de procurar o conhecimento científico, pedagógico, tecnológico e sociológico, terá de continuamente construir o seu conhecimento profissional, insistentemente entendido como um conhecimento adquirido na prática e contextualizado no local e trabalho. Ou seja, o conhecimento do professor está em constante construção.

São vários os autores que defendem uma reconfiguração na formação inicial e contínua dos professores, subsistindo ainda, como relembra Lima (2017, p. 56) práticas formativas inscritas no paradigma da racionalidade técnica; isto é, inseridas numa lógica de separação entre o conhecimento teórico e a ação prática.

Reclamando um papel mais ativo dos professores no seu próprio processo de formação, Morgado (2005, p.47 e 120, citado por Lima, 2017, p.57) sublinha que “a realidade das práticas tem demonstrado que aos professores se continua, em muitos

casos, a consignar o papel de meros consumidores de conhecimento gerado pelos investigadores”. O mesmo autor critica os atuais modelos de formação inicial e contínua de professores que “pouco têm contribuído para melhorar a prestação dos professores e para credibilizar a profissão docente”.

Não esquecendo que o paradigma que serve de “pano de fundo” a este estudo de caso é o da escola reflexiva, o desenvolvimento profissional do professor deve ser compatível com o desenvolvimento organizacional da escola. Esta visão da formação contínua dos professores contextualizada e centrada na escola corresponde a uma perspetiva que surgiu depois dos anos 90 e que se opôs, como esclarece Formosinho (2002, p.11), à formação inicial e à generalização da formação contínua, que tinham implícito que o professor era um profissional que trabalhava isoladamente, numa sala de aula, com os seus alunos e não de forma colaborativa, com outros profissionais, no seio de uma organização complexa.

A formação centrada na escola implica uma aproximação diferente do papel do professor estagiário na sua formação. Ele é considerado sujeito da sua formação. O professor participa da planificação, execução e avaliação da sua formação. A equipa formadora trabalha com ele e não para ele. Trata-se neste sentido de uma formação centrada no professor (Formosinho, 2002a, p. 11).

Segundo Day (1999, citado por Gonçalves, 2009, p. 24) o desenvolvimento profissional dos docentes deve atender a seis princípios fundamentais:

- i)** O desenvolvimento do docente é contínuo, realizando-se ao longo de toda a vida;
- ii)** deve ser autogerido, sendo, contudo, da responsabilidade conjunta do professor e da escola;
- iii)** deve ser apoiado e dispor dos recursos materiais e humanos necessários à sua concretização;
- iv)** deve responder aos interesses do professor e da escola, embora nem sempre em simultâneo;
- v)** deve configurar-se como um processo credível;
- vi)** deve ser diferenciado, de acordo com as necessidades dos professores, designadamente as específicas da sua etapa de desenvolvimento profissional.

Um enorme desafio é assim colocado às organizações educativas. Importa, pois, criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico.

O prefácio do “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” refere a necessidade de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos. Este documento, homologado pelo Despacho nº6478/2017, de 26 de julho, afirma-se como um referencial para as decisões a tomar por decisores e atores educativos, ao nível

dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas.

O mesmo normativo constitui-se como um documento ambicioso, reconhecendo a diversidade, numa sociedade humana imperfeita, salientando que não existe uma fórmula única, favorecendo, por isso, a complementaridade e o enriquecimento mútuo entre os cidadãos. É este contexto que os professores devem ter em atenção, quando se trata de desenvolvimento profissional.

Falar de “desenvolvimento profissional” remete, inevitavelmente, para a formação contínua dos professores. Não sendo sinónimo, o conceito de “formação contínua” é mais restritivo, apesar de não se dissociar facilmente da ideia de desenvolvimento profissional.

“Formação contínua” é um conceito que tem perdido terreno pois acredita-se que o uso da expressão “desenvolvimento profissional” se adequa melhor à conceção do professor enquanto profissional do ensino. Nóvoa (2002, p. 42) cita Canário para defender a necessidade de um novo tipo de formação dos professores que estabeleça uma rutura com o modo como as formações contínuas se organizam, num processo cumulativo de cursos e créditos, em vez de se centrarem num processo que articule as dimensões pessoais, profissionais e organizacionais como um todo. No âmbito desta formação profissional, o mesmo autor chama a atenção para a ideia (p.43) de que cada professor se deve apropriar dos conhecimentos e das experiências vividas, transformando-as através de um esforço de reflexão, num processo de desenvolvimento profissional.

Marcelo (2009, p.9) defende que o “desenvolvimento” profissional se conota com a ideia de evolução e continuidade, que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores.

O Estatuto da Carreira Docente (Decreto – Lei nº41/2012, de 21 de fevereiro) aponta, no artigo 42º, para a avaliação dos docentes centrada em três dimensões: a dimensão científica e pedagógica, a participação na escola e a relação com a comunidade educativa e a formação contínua e o desenvolvimento profissional. A formação profissional é reconhecida, sendo um direito docente, pois tal como é dito na alínea 1 do artigo 6º, o docente tem direito ao acesso a ações de formação contínua regulares, destinadas a atualizar e a aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais dos docentes.

No artigo 6º do ECD são referidos os direitos dos docentes, onde se destaca o direito à formação, através do acesso a ações de formação contínua regulares, destinadas a atualizar e a aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais dos docentes. Ao mesmo tempo, no artigo 10º, sobre deveres gerais do pessoal docente é referido, na alínea d) que o pessoal docente tem o dever de atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e

profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho. Ou seja, a formação e o desenvolvimento profissional é encarado como um direito e um dever.

Por outro lado, é reconhecida a importância da partilha, pois no artigo 10ºb, alínea e) o docente tem o dever de “partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didáticos e os métodos pedagógicos, no sentido de difundir as boas práticas e de aconselhar aqueles que se encontrem no início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional”.

Segundo o artigo 37º do mesmo normativo, para efeitos de progressão ao escalão seguinte, os docentes devem verificar a acumulação dos seguintes requisitos:

a) Da permanência de um período mínimo de serviço docente efetivo no escalão imediatamente anterior;

b) Da atribuição, na última avaliação do desempenho, de menção qualitativa não inferior a Bom;

c) Da frequência, com aproveitamento, de formação contínua ou de cursos de formação especializada, pelos docentes em exercício efetivo de funções em estabelecimentos de ensino não superior durante, pelo menos, metade do ciclo avaliativo, num total não inferior a:

i) 25 horas, no 5.º escalão da carreira docente;

ii) 50 horas, nos restantes escalões da carreira docente.

Salienta-se ainda que a componente da formação contínua deve incidir, em pelo menos 50% na dimensão científica e pedagógica do docente.

O desenvolvimento profissional, importante em qualquer atividade profissional, é considerado fundamental na profissão docente, pois para além de ser um direito e um dever dos professores, encontra-se associado aos mecanismos indispensáveis à progressão na carreira, pelo que adquire um papel ainda mais relevante. No entanto a aquisição de cursos de mestrado ou de doutoramento, deixou de ser valorizado como era anteriormente, pois, com a reestruturação da carreira docente, a obtenção destes graus, apenas confere um ou dois anos, no tempo de serviço legalmente exigido para a progressão ao escalão seguinte (artigo 54º do ECD).

Alarcão (2001, p. 13) considera importante que os professores estejam na profissão de forma diferente das gerações anteriores, assumindo que perante a imprevisibilidade e a constante mudança e exigência dos contextos de atuação, a formação ao longo da vida surge como um imperativo inquestionável.

O desenvolvimento profissional é um processo individual e coletivo, sendo que o eu profissional evolui à medida que o professor se desenvolve pessoalmente. Segundo Sá-Chaves (2011, p.72) os atores devem reconhecer o seu papel ativo e dinâmico na construção do seu próprio conhecimento e desenvolvimento.

Segundo Marcelo (2009) a construção do eu profissional é influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos e integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. Segundo o mesmo autor, a profissão docente é uma profissão ligada ao conhecimento, onde os alunos têm o direito de aprender. Para transformar o conhecimento em aprendizagens é fundamental que os professores, tal como outros profissionais, entendam que devem ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal. Verifica-se assim, uma ligação entre o desenvolvimento pessoal e profissional.

A formação e o desenvolvimento profissional dos docentes fazem sentido se forem enquadradas no quadro das organizações escolares a que pertencem. Nóvoa (2002, p. 40) chama-nos a atenção para a perspetiva de escola como “lugar de formação”, numa perspetiva de investigação-ação, voltadas mais para a resolução de problemas e menos para os conteúdos, consolidando as redes de trabalho colaborativo e a partilha entre os diversos atores educativos. Este autor defende que existe um terceiro polo que se deve analisar para além da pessoa do professor e do contexto da escola que é o da “dimensão coletiva do professorado” e a necessidade de conceber práticas de formação que atendam não apenas aos aspetos pessoais e organizacionais mas que contribuam para reforçar as vivências coletivas da profissão. Esta preocupação tem tido eco através do aparecimento de conceitos como “supervisão dialógica”, “escola aprendente”, “*critical friend*” ou “supervisão clínica de tipo colaborativo” (p.44). Esta visão da formação centrada na escola é apoiada por Formosinho (2002, p. 11) que considera que sendo o professor visto como alguém integrado em grupos profissionais – departamentos, grupos, projetos, a formação contínua deste deve ser centrada na escola, no sentido em que as necessidades dos grupos e da escola, como unidades organizacionais, são tidas em conta.

O cenário reflexivo também toma sentido na formação e desenvolvimento profissional dos professores. Flores (2002, p. 154, citada por Lima, 2017, p.58) aponta para a necessidade de se alterarem os paradigmas em que a formação dos professores se tem sustentado, centrando-a na reflexão crítica, sob pena de se inviabilizar a formação de profissionais reflexivos. A mesma autora defende que os modelos tradicionais em que a formação de professores tem assentado não favorecem o desenvolvimento de uma atitude genuinamente reflexiva, pelo que se torna “necessário valorizar a prática como fonte local de aprendizagem através da reflexão e da investigação”.

Mas se a preocupação derradeira de um professor é a de melhor poder ajudar os seus alunos na obtenção do sucesso escolar, a de um supervisor é a de melhor poder ajudar outro professor a ser professor (Valverde, 1982, citado por Abrantes, 2005, p. 121) e isso acontece quando são criadas as condições para que um professor possa crescer e se desenvolver profissionalmente. Na nossa perspetiva, esse crescimento

pode acontecer, fruto de autoaprendizagens ou de aprendizagens realizadas em conjunto com outros professores e induzidas pelo Coordenador de Departamento.

As expectativas e a forma de “ser professor” variam ao longo da carreira, como defende Gonçalves (2009, p. 24) que refere as mudanças de atitude, de sentimentos e de empenhamento na prática educativa, resultantes da forma como o professor percebe as relações com os seus pares e com os alunos, a sua prática e o sistema educativo em geral. As características e os traços dominantes nos docentes mais velhos dependem bastante dos anos de serviço e, portanto, da experiência profissional adquirida. Gonçalves (2009, p. 25) parte de um estudo de caso que desenvolveu com professoras do 1º ciclo do Ensino Básico de Olhão, para depois (re)construir em cinco fases, as etapas pelas quais os docentes vão passando:

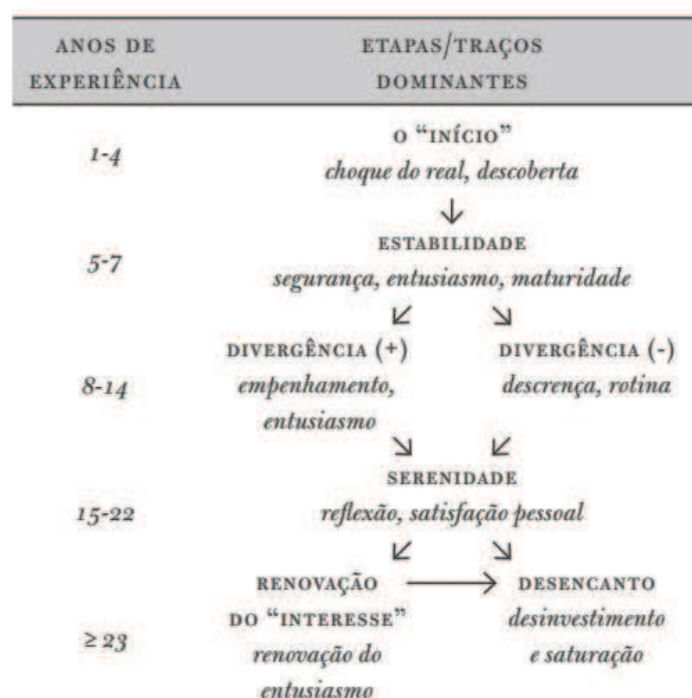


Figura 1 - Etapas da Carreira docente, quanto às características e traços dominantes (Fonte: Gonçalves, 2000, p. 438, citado por Gonçalves, 2009, p. 25)

A primeira fase é marcada pelo “choque” e “pela descoberta” do mundo profissional ainda algo idealizado; a segunda etapa, que pode ir até aos dez anos é a fase da estabilidade, marcada pela autoconfiança pela tomada de consciência de que se é capaz de gerir o processo de ensino-aprendizagem; a terceira etapa, entre os oito e os catorze anos, marcada pela divergência que pode ser positiva se levar ao investimento e à valorização profissional ou que pode ser negativa, se for sinónimo de rotina e descrença; na fase seguinte, a quarta, surge uma “acalmia”, fruto de um distanciamento afetivo e por uma capacidade de reflexão e de ponderação, determinadas, segundo o mesmo autor, por um processo de “interiorização” e pela experiência adquirida. Na última etapa, para profissionais com mais de duas décadas de ensino, surge a fase da “renovação do interesse e o desencanto” onde podem

coexistir, embora de forma desigual, profissionais que estão cansados e que anseiam pela reforma e outros que parecem querer “reinvestir na profissão”, revelando um interesse renovado.

Devemos realçar, todavia, que o desenvolvimento da carreira docente não deve ser entendido, como relembra Gonçalves (2009, p.25) de forma determinística, dada a possibilidade de alteração configuracional, designadamente em termos de limites temporais, das etapas ou fases, sempre que a estrutura da carreira ou algumas das suas condicionantes se alterem.

Concluimos, lembrando as palavras de Nóvoa (2002, p. 60) que defende a trilogia “Desenvolvimento Pessoal, Profissional e Organizacional” referindo que o que está em causa na formação contínua dos professores não é apenas o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira, mas a possibilidade de uma mudança educativa coerente e inovadora. As Escolas têm que ser ambientes educativos estimulantes para os alunos mas também para os professores, articulando a investigação e a qualificação dos professores com os projetos educativos das escolas.

CAPÍTULO II - IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

2.1. Justificação do tema

A ideia de investigar o tema surgiu durante a frequência do Mestrado em Supervisão e Avaliação Escolar. Ao longo do curso de Pós-Graduação fomos criando uma identificação cada vez mais forte com os princípios do paradigma reflexivo no contexto educativo.

Esse facto juntou-se à tomada de consciência de que existem outros intervenientes, igualmente importantes, nesta teia de relações que é a organização educativa, que desempenham cargos de gestão intermédia e que devem ser valorizados e merecer destaque, pelo trabalho mais próximo que exercem junto dos professores dos seus departamentos curriculares, que são também os seus pares profissionais. Ou seja, estes profissionais fazem a ponte entre professores e a Direção das escolas, atuando como líderes intermédios, e desdobrando-se em múltiplas tarefas que incluem funções supervisivas, de coordenação e avaliação.

Quisemos centrar-nos no papel do Coordenador de Departamento e nas suas funções supervisivas, averiguando como atua e quais as estratégias que melhor resultam no desempenho deste cargo de natureza pedagógica. Pretendemos igualmente entender os constrangimentos e as oportunidades no desempenho do cargo.

Neste estudo, centrado na escola ESTRELA, escolhemos auscultar os professores de dois Departamentos Curriculares, para compreendermos a perceção que estes intervenientes têm sobre o desempenho dos seus Coordenadores. Como seria impossível entrevistar todos, por não termos tempo suficiente e porque originaria um volume de dados muito grande, optámos por estudar, de forma comparativa, os Departamentos de Matemática e Ciências Experimentais e o Departamento de Línguas por serem mais contrastantes, quanto às disciplinas que lecionam.

Cada escola é única, devendo ser entendida como uma organização educativa que reflete e que aprende em conjunto, onde todos os agentes educativos se orientam para a melhoria dos resultados escolares e na obtenção do sucesso escolar dos seus alunos. Estes devem adquirir ferramentas que lhes permitam a inserção na sociedade, tornando-os cidadãos do século XXI. Para o sucesso de todos e de cada um, é necessário implementar nas escolas, momentos de reflexão que promovam a mudança das práticas individuais e coletivas. A transformação da escola é um processo inevitável e ocorrerá quando todos se sentirem envolvidos e motivados e quando houver efetivas oportunidades para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um.

É neste paradigma reflexivo que o Coordenador de Departamento pode fazer a diferença, constituindo-se como uma espécie de farol que orienta o seu Departamento, no sentido do melhoramento e otimização das práticas educativas.

“O Coordenador de Departamento como supervisor pedagógico, numa escola reflexiva” foi o tema escolhido pela consciência da importância deste cargo na organização e vida das escolas. Acreditamos que muitas mudanças operadas no seio de uma organização educativa podem acontecer, induzidas pelo bom desempenho deste cargo, dentro da hierarquia escolar. O perfil e a experiência profissional que estes professores detêm, legitimam a sua ação, influenciando os restantes colegas do departamento. Sentimos ainda a necessidade de entender os constrangimentos e as oportunidades que decorrem do exercício deste cargo de natureza pedagógica.

2.2. Questões de Investigação

Durante a frequência da parte curricular do Mestrado em Supervisão e Avaliação Escolar efetuámos entrevistas exploratórias a dois Coordenadores de Departamento Curricular e a dois professores de cada um dos departamentos da escola ESTRELA. Foi com base no material que emergiu destas entrevistas, juntamente com as primeiras leituras efetuadas que escolhemos o tema central da nossa investigação. A partir desse ponto foram formuladas as questões de investigação que serviram de base a este estudo de caso.

Nesta perspetiva, foram seguidas as orientações de Vilelas (2017) pois após a seleção da nossa problemática e da formulação das questões de investigação, definimos as metas a que nos propomos chegar, que se consubstanciam nos objetivos (geral e específicos) da investigação.

Assim, nesta investigação, colocámos a seguinte questão de partida: **como é percecionada a supervisão pedagógica, efetuada pelo Coordenador de Departamento, no contexto de uma escola reflexiva?**

Partindo da questão central, foram formuladas quatro subquestões:

Q1. Qual o perfil do Coordenador de Departamento, na perspetiva dos professores?

Q2. Como desempenha, o Coordenador de Departamento, o papel de supervisor pedagógico, junto dos docentes do seu departamento?

Q3. Quais os constrangimentos e as oportunidades no desempenho do papel de Coordenador de Departamento?

Q4. Qual o contributo do Coordenador de Departamento num cenário de escola reflexiva?

Sustentados pelo enquadramento teórico e pela revisão da literatura que foi efetuada, fomos à procura de respostas sobre a problemática em estudo, atendendo aos objetivos de investigação que formulamos.

No final deste estudo, esperamos responder às questões que foram enunciadas e nas quais se consubstancia toda a investigação que foi realizada.

2.3. Objetivo Geral

Após uma primeira revisão da literatura sobre os grandes temas que servem de base a esta dissertação, e após a seleção do tema que norteia todo o nosso trabalho de investigação, surgiu a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre alguns conceitos que consideramos essenciais e estruturantes no nosso trabalho, como “Supervisão Pedagógica”, “Escola Reflexiva” e “Estratégias de Supervisão”. Dedicamos especial atenção ao papel do Coordenador de Departamento, tendo para isso procedido à análise dos principais normativos legais que vigoram.

Assim, durante o planeamento da investigação formulamos os nossos objetivos de investigação, em dois níveis, o geral e os específicos.

O objetivo geral, reflete, como refere Vilelas (2017, p.86), a essência do problema e a ideia expressa no título do projeto de investigação. Definiu-se assim como objetivo geral:

“Analisar a Supervisão Pedagógica, feita pelos Coordenadores de Departamento, no contexto de uma escola reflexiva”.

Os objetivos específicos são os que a seguir se apresentam.

2.4. Objetivos Específicos

- Conhecer as características do Coordenador de Departamento, mais adequadas ao desempenho do cargo;
- Analisar como é feita a supervisão pedagógica, pelo Coordenador de Departamento;
- Identificar constrangimentos e oportunidades no desempenho do cargo de Coordenador de Departamento/ supervisor pedagógico;
- Compreender a importância do Coordenador de Departamento numa escola reflexiva.

Os objetivos específicos foram formulados de acordo com o objetivo geral, no sentido de dar uma resposta mais detalhada à temática do nosso estudo.

Fazemos, em seguida, uma breve descrição da escola ESTRELA, o nosso palco de estudo, e do contexto local onde esta se enquadra.

CAPÍTULO III - CONTEXTO, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

3.1. A Escola Estrela e o Contexto Local

A escola ESTRELA localiza-se no interior do país, no distrito de Castelo Branco. A escola situa-se na malha antiga do centro urbano e é uma das três escolas da cidade com oferta educativa de ensino básico e secundário e a única com ensino de adultos. A escola é associada do Estabelecimento Prisional da cidade e possui, desde 2006, um centro de qualificação para adultos. Serve uma população bastante heterogénea, sendo os alunos, oriundos do próprio concelho e dos concelhos limítrofes.

Segundo o Relatório de Avaliação Externa da Escola⁵, elaborado pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), no ano letivo 2013 -2014, a escola ESTRELA, quando comparada com outras escolas pertencentes ao seu grupo de referência, apresentava variáveis de contexto bastante desfavoráveis, nomeadamente a percentagem de alunos com ação social escolar e habilitações mais baixas, das mães e dos pais dos alunos do ensino secundário, embora não seja, segundo o mesmo documento, das mais desfavorecidas.

No preâmbulo do Contrato de Autonomia (CA) celebrado em 2013 é referido o aumento do número de alunos que são apoiados pela ação social escolar. Este facto relaciona-se com a profissão dos pais, trabalhando a maioria deles, na indústria, no comércio e serviços, apesar de alguns, em menor número, serem diretores de empresas, quadros médios e superiores.

Os problemas sociais do meio em que a escola se insere afetam a realidade escolar. O desemprego, os baixos rendimentos e o nível educacional baixo da população adulta são fatores prementes nesta região do país.

Outra grande limitação que tem afetado o território interior do país é precisamente a interioridade, com o despovoamento que se faz sentir em algumas regiões, tendo consequências na diminuição do número de alunos das escolas. Este facto pode gerar alguma competição, nos locais onde existe mais que uma escola com ofertas educativas semelhantes para o mesmo público-alvo, para atrair os alunos para a instituição. Segundo os dados consultados através do site PORDATA, a região está a perder residentes, existindo no Município menos de 49000 habitantes (dados referentes ao período de 2001 a 2016).

⁵ Relatório de Avaliação Externa, elaborado pela IGEC, homologado dia 11 de abril de 2014, pelo Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar.

Contudo, a cidade onde se insere a escola oferece boas condições infraestruturais (Hospital, Universidade, Complexo Desportivo, Shoppings, boas redes viárias, espaços verdes, etc.), sendo uma localidade onde se pode ter uma boa qualidade de vida. Mas a falta de oportunidades profissionais para a população mais jovem e mais qualificada se fixar é outro fator que pode ajudar a entender a baixa atratividade desta região de Portugal.

3.2. A Escola Estrela

A escola ESTRELA foi escolhida de forma intencional, como palco desta investigação, por termos trabalhado nela nos últimos dezasseis anos, tendo os anos passados nesta instituição sido muito marcantes, a nível pessoal e profissional, pois corresponderem a uma fase de muitas aprendizagens.

A escola passou por profundas transformações e ajustamentos à comunidade onde se encontra inserida, sendo procurada por um público muito diverso. É uma escola com características especiais, pois apesar de centenária encontra-se bem apetrechada e adaptada aos tempos atuais, tendo inclusivamente um museu educativo e mesmo ao lado, uma “Sala do Futuro”, onde se pretende promover um ensino atual e moderno, voltado para o uso das tecnologias, como uma ferramenta poderosa para cativar e estimular o gosto dos alunos pelas aprendizagens.

A escola conta com bastantes projetos, incluindo a nível europeu. A escola tem sido distinguida através de prémios, em concursos em que participa regularmente.

A escola foi alvo de uma avaliação externa, no decurso do ano letivo 2013-2014, feita por uma equipa da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC). O relatório que contém o resultado desta avaliação consta da página oficial da escola, sendo que nos **três domínios oficiais de referência** (resultados, prestação do serviço educativo e liderança e gestão) a escola obteve a classificação de **Muito Bom**, o que significa que é bastante grande, o impacto que a escola tem produzido na melhoria dos resultados e das aprendizagens dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Este resultado significa também que os pontos fortes predominam em relação aos campos em análise, como resultado das práticas organizacionais generalizadas e eficazes. O resultado final da avaliação é expresso numa escala qualitativa que se estende desde o insuficiente até ao excelente.

A ação da direção e dos professores contribui para este resultado, que segundo o mesmo relatório, são “fortemente empenhados”.

No mesmo relatório são identificados os pontos fortes como o reconhecimento da comunidade educativa, sendo que o papel da diretora na liderança da instituição é *“promotor do envolvimento e compromisso dos atores da comunidade educativa nas atividades que materializam a visão e a estratégia da escola”*.

Outro aspeto que é destacado é o desenvolvimento de projetos e soluções inovadoras na abertura da escola ao meio e a “gestão efetiva dos recursos que responde cabalmente à abrangência da oferta formativa”.

A equipa de avaliação externa considerou que a escola ESTRELA deveria focar-se na melhoria dos seguintes pontos:

- Redefinição e implementação de estratégias de ensino que permitam melhorar os resultados dos alunos;
- Enquadramento da observação e partilha de aulas num plano de supervisão colaborativa das práticas pedagógicas consistentes com a necessidade de melhorar os resultados dos alunos;
- Definição mais apurada dos referenciais dos planos de melhoria, considerando a inexistência de ações relativas à prática letiva e de indicadores de medida e a não identificação de responsáveis pela sua implementação.

Na opinião de Carvalho (2016, p.12) as avaliações externas das escolas, que foram iniciadas em 2006, focaram-se muito na organização e gestão da escola, especialmente sobre o papel das lideranças e sobre a capacidade de autorregulação das escolas. O terceiro ciclo de avaliação externa que se inicia em breve (em abril de 2019) irá incluir a “observação da prática educativa e letiva”, tal como consta na página oficial da IGEC⁶, no documento sobre “metodologia de trabalho” seguida pela equipa de avaliação externa.

Ao consultar o PE (2018 -2023) verificamos que o lema da escola é *“uma escola que se orgulha do seu passado, que reflete sobre o presente, que constrói o futuro”*. No mesmo documento é dito que a escola ESTRELA pretende-se afirmar como uma instituição que promove a *“formação de cidadãos empreendedores, criativos, eticamente responsáveis, capazes de aprender ao longo da vida e de se realizarem através da cultura, da ciência, da tecnologia e da estética”*. O slogan que a escola defende é bastante ambicioso e reflete as preocupações de uma escola reflexiva, verificando-se inúmeros traços deste paradigma no quotidiano escolar. Este assunto é discutido mais à frente, nos resultados e nas conclusões desta investigação.

A construção da autonomia e a abertura ao meio requerem o diálogo permanente no quotidiano escolar, sendo necessária a participação de todos os agentes educativos, cuja ação deve estar enquadrada no PE da escola.

A escola foi criada em 1884, pelo Decreto-Lei de 03 de janeiro, “com o objetivo de ministrar um ensino apropriado às indústrias predominantes da região” (Projeto Educativo da Escola, 2014-2018). Atualmente, a escola é detentora de uma memória institucional única, com uma imagem forte junto da comunidade, por ser das poucas

⁶ “Terceiro ciclo de avaliação externa das escolas-2019”, disponível a partir de: http://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=&newsID=2762#content (consultado dia 13 de abril de 2019).

escolas centenárias do país e pelo dinamismo invulgar e oferta educativa que apresenta a quem a procura, conseguindo manter-se atual e relevante, pela ligação às empresas e instituições locais com quem estabelece parcerias múltiplas.

Segundo o ranking de Escolas de 2017, do Jornal Público⁷, a escola insere-se no contexto socioeconómico 2 (sendo o 1 o menos favorável e o 3 o mais favorecido), ficando em 375º lugar nos resultados dos exames nacionais do ensino secundário e em 348º nos resultados dos exames de final de ciclo, no ensino básico.

O contrato de Autonomia celebrado em 2013 aponta como pontos fortes a liderança, na área da estratégia e comunicação, a oferta formativa diversificada, a mobilização do pessoal docente, as parcerias externas relacionadas em grande parte com os estágios dos cursos profissionais e uma autoavaliação implementada, aceite e interiorizada pelos principais agentes (entre outros aspetos).

No mesmo documento, são enumerados os pontos a reforçar:

- Na liderança, a maior divulgação das atividades da escola;
- No planeamento e estratégia, a maior perceção das ofertas educativas junto dos alunos do 3º ciclo;
- Ao nível das pessoas, o maior envolvimento dos professores (em particular os que têm responsabilidades de representação) e alunos nas atividades da escola;
- Nas parcerias e recursos, melhorar a exposição das parecerias e dos resultados de emprego, ao nível dos cursos profissionais;
- No melhoramento dos resultados dos exames nacionais.

O CA constitui um documento ambicioso que influencia diversas áreas da escola, existindo a preocupação de garantir a melhoria dos resultados escolares mas permitindo ter competências próprias no âmbito da organização estratégica, pedagógica, curricular, administrativa, organizacional, curricular e de gestão dos recursos humanos, no quadro do seu PE e em função dos recursos e meios que lhes são consignados. Outros objetivos que se destacam dizem respeito aos mecanismos internos de monitorização das práticas, processos e resultados da escola, no âmbito do PE.

Com o CA todos os agentes educativos estão convocados para se envolverem fortemente no processo educativo dos que procuram a escola. A escola tem servido, cada vez mais, um público com proveniências e interesses muito diversos tentando adaptar a sua oferta educativa ao público que serve. Atualmente a oferta educativa abrange diversas áreas, desdobrando-se nas vertentes científico-humanística, tecnológica e artística.

⁷ Ranking de Escolas de 2017, do Jornal Público, disponível online, a partir de: <https://www.publico.pt/ranking-das-escolas-2017/lista#> (Consultado dia 12 de novembro de 2018)

Consultando a oferta educativa da escola verifica-se que no ensino básico, a escola oferece o ensino regular a par dos cursos CEF's e/ou cursos vocacionais; no ensino secundário a oferta inclui os cursos Científico – Humanísticos e os Cursos Profissionais; a oferta de cursos profissionais constitui, no ano letivo 2017-2018, a maior fatia da oferta do ensino secundário. A oferta educativa inclui ainda os cursos EFA e o RVCC – CNO– CQEP para adultos.

A análise do PE (2018 -2023) permite verificar que os professores que lecionam na escola são maioritariamente, do quadro de escola e mais de metade têm 40 ou mais anos. A idade avançada do corpo docente é semelhante ao que se passa nas restantes escolas do país, onde o envelhecimento da profissão docente é uma realidade.

A escola conta com 34 auxiliares e/ou pessoal administrativo, sendo que 28 pessoas têm 40 ou mais anos.

No ano letivo 2018-2019 existem 91 professores em funções efetivas, embora este número possa sofrer flutuações, ao longo do ano letivo. Os alunos que frequentam o ensino diurno são cerca de 600. A maioria dos alunos é proveniente do concelho, sendo que grande parte provém de localidades dos arredores da cidade, e em segundo lugar, da própria cidade. Alguns alunos, proveem de concelhos limítrofes.

O ensino de adultos faz parte da oferta educativa, podendo os alunos frequentar de forma pós-laboral, os cursos EFA e o Centro CQEP. Alguns professores lecionam no Estabelecimento Prisional que tem um protocolo de cooperação com a escola há bastante tempo.

A diretora exerce funções desde 2009 tendo sido anteriormente presidente do conselho executivo, durante cerca de uma década. Antes, foi membro da direção escolar. Ou seja, grande parte da sua carreira profissional foi passada exercendo cargos no âmbito da administração e gestão escolar.

Quanto às habilitações dos pais, a maioria tem o ensino básico ou o ensino secundário; poucos, possuem habilitações superiores (bacharelato, licenciatura, mestrado e doutoramento).

A taxa de abandono escolar situa-se nos 0% devido à implementação do Projeto de Monitorização do Abandono Escolar e Saída Precoce, na sequência da criação do gabinete de apoio ao aluno.

Destaca-se a criação de inúmeros protocolos entre a escola e as instituições locais, como a Universidade, o Centro Hospitalar, a Câmara Municipal, o Centro de Saúde e muitas outras empresas e instituições locais, em parte devido à forte oferta de cursos profissionais.

A escola ESTRELA tem um percurso que se tem vindo a consolidar cada vez mais ao longo do tempo, em particular nos últimos anos, permitindo que ocupe um lugar de relevo na comunidade local. As parcerias que tem estabelecido no contexto envolvente, a autoavaliação, através de estratégias consolidadas no terreno que

permitem momentos de reflexão e ajuste das práticas; a autonomia, adquirida através da celebração de um CA dota a escola de competências próprias na organização escolar e na implementação de formas de monitorização das práticas, processos e resultados escolares.

O caminho trilhado é reconhecido pela comunidade local, mas também a nível nacional, facto que se comprova pelos prémios que a escola tem recebido. Neste contexto, as estruturas de gestão intermédia, pelo papel que desempenham no âmbito da supervisão pedagógica, têm um papel fundamental na consecução dos objetivos e na melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos.

3.3. Participantes

No sentido de procurar encontrar respostas para as questões de investigação que foram formuladas, escolhemos dois Departamentos Curriculares, o de Matemática e Ciências Experimentais e o de Línguas e Humanidades, bastante contrastantes nas disciplinas lecionadas.

Os participantes selecionados para as entrevistas foram dois Coordenadores de Departamento Curricular, sendo um do Departamento de Línguas e o outro do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais. Selecionamos também quatro professores, dois de cada departamento que apresentam formações iniciais distintas.

Escolhemos entrevistar em cada departamento, o professor com mais e com menos tempo de serviço, por apresentarem visões contrastantes sobre a questão em estudo, pela idade, a experiência profissional e a posição na carreira em que se encontram.

A escola ESTRELA organiza-se em cinco departamentos curriculares, cuja designação e composição, no ano letivo 2018-2019, é a que consta da tabela 3.

Tabela 3 - Composição dos Departamentos Curriculares da Escola, durante o ano letivo 2018-2019 (segundo os dados fornecidos pela Direção).

Departamento	Número de professores
Departamento de Matemática e Ciências Experimentais	22 professores
Departamento de Línguas	21 professores
Departamento de Ciências Sociais e Humanas	21 professores
Departamento de Expressões	13 professores
Departamento de Tecnologias	14 professores

Todos os departamentos são pluridisciplinares, organizando-se segundo uma lógica de semelhança em termos de áreas disciplinares, sendo as competências também idênticas.

A organização da escola nestes cinco departamentos acaba por ser mais orgânica, uma vez que permite uma melhor articulação curricular entre disciplinas semelhantes, embora os departamentos acabem por ser numerosos, o que pode dificultar o trabalho colaborativo e a circulação das informações.

Segundo o PE da escola (2018-2019-2022-2023), a maioria dos professores pertence ao QE (cerca de 70%) sendo que em termos de faixa etária, 42 têm entre 40 a 50 anos; 40 entre 50 a 60 anos e os restantes ou têm entre 30 a 40 anos (9) ou mais de 60 anos (17 docentes).

Apesar do número estável de professores, este valor é variável dentro de cada departamento, de acordo com a oferta educativa da escola e com as necessidades formativas que possam surgir.

Foi efetuado um questionário de caracterização inicial aos cinco Coordenadores de Departamento da escola ESTRELA onde quisemos averiguar:

- O género dos CD;
- A situação profissional dos CD;
- O número de anos de docência na escola ESTRELA dos CD;
- O número de anos de ensino (experiência profissional) dos CD;
- O número de anos de desempenho do cargo de CD;
- Outros cargos desempenhados pelos CD;
- Formação Especializada dos CD.

Os resultados deste levantamento inicial encontram-se evidenciados nas figuras que se seguem (Figura 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8).

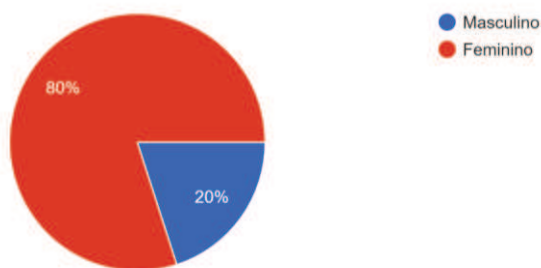


Figura 2 - Género dos Coordenadores de Departamento

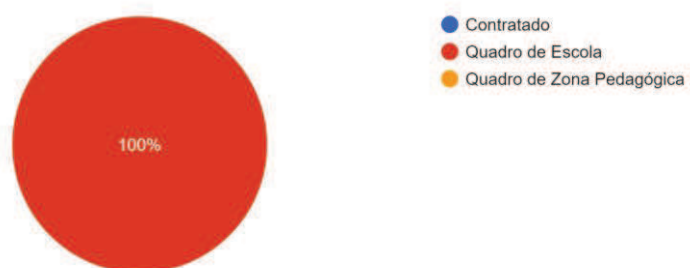


Figura 3 - Situação Profissional dos Coordenadores de Departamento

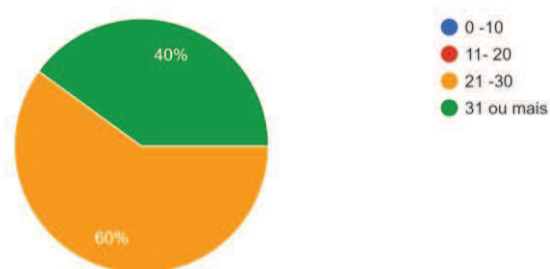


Figura 4 - Número de anos de docência na Escola ESTRELA dos Coordenadores de Departamento

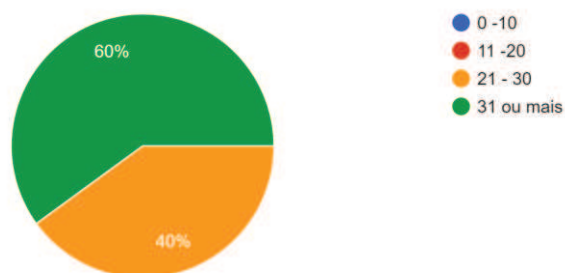


Figura 5 - Número de anos totais de docência dos Coordenadores de Departamento

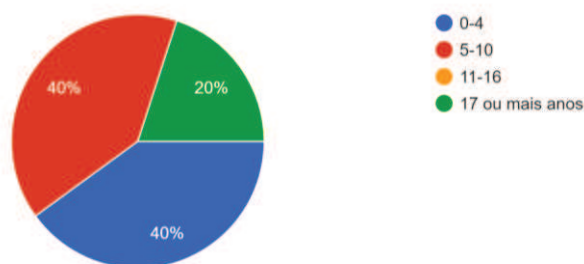


Figura 6 - Anos de Desempenho do Cargo de Coordenadores de Departamento

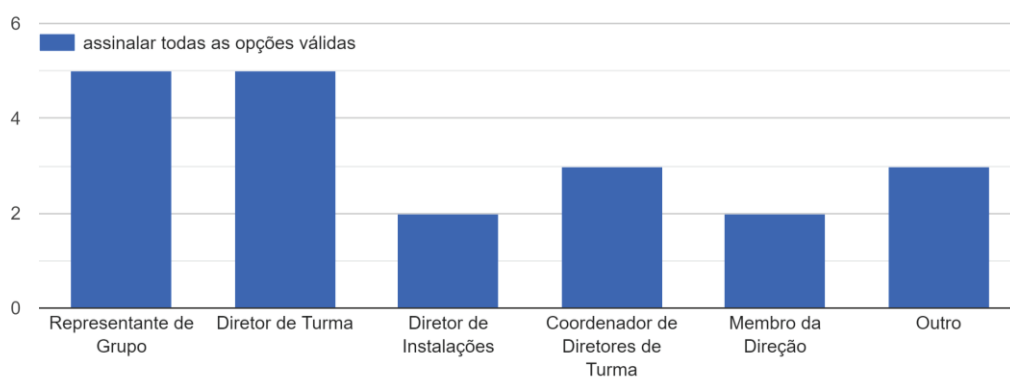


Figura 7 - Outros cargos desempenhados pelos Coordenadores de Departamento

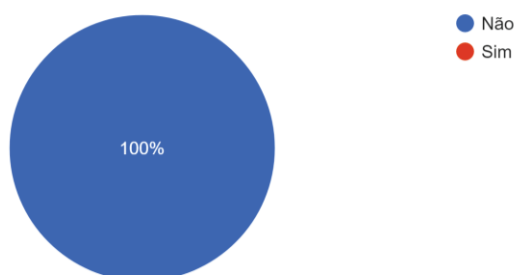


Figura 8 - Formação Especializada para desempenho do cargo de Coordenação de Departamento

A análise dos dados recolhidos junto dos Coordenadores permite realçar os seguintes aspetos:

- A Coordenação de Departamento é feita maioritariamente no feminino, pois a maioria dos Coordenadores da Escola ESTRELA são mulheres (4 para 1);
- Todos pertencem ao quadro de Escola;

- 60% dos Coordenadores de Departamento têm 31 ou mais anos de ensino, desempenhados na sua maioria, na escola ESTRELA;
- A maioria dos Coordenadores de Departamento tem entre 21 a 30 anos de serviço docente na escola ESTRELA (60%) e os restantes têm mais de 31 anos de serviço na mesma escola;
- Quanto aos anos de desempenho do cargo, 40% assumiram o exercício do cargo há 4 anos ou menos, outros 40% são coordenadores há mais tempo, entre 5 e 10 anos e os restantes 20% desempenham o cargo há 17 ou mais anos;
- Acerca dos cargos desempenhados, 5 já foram ou são diretores de turma e representantes de grupo e 3 referiram ter sido coordenadores de diretores de turma. Saliente-se ainda que dois Coordenadores de Departamento pertenceram, no passado, a uma direção escolar;
- Quanto à formação especializada, nenhum dos coordenadores detém formação acrescida, nas áreas previstas pela legislação (supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional).

Concluimos que embora sem formação especializada, os Coordenadores de Departamento são professores de carreira, bastante experientes pois todos têm mais de duas décadas de serviço docente, e a maioria exerce funções na escola ESTRELA há bastantes anos. Verifica-se que existe uma estabilidade no desempenho do cargo, pois 40% exercem-no entre 5 e 10 anos e 20 % há mais de 17 anos. Relembramos que a eleição é por períodos de 4 anos letivos.

Deduzimos que existe grande proximidade entre os professores, fruto de muitos anos de convivência mútua, no mesmo espaço profissional. Esta situação leva ao estabelecimento de relações mais consistentes, mas também pode levar a um certo desgaste que é natural nestas situações.

Antes da realização das entrevistas recolhemos mais alguns dados para melhor caracterizar os Coordenadores de Departamento e os docentes entrevistados dos departamentos curriculares que serviram de base a este estudo. Os dados recolhidos encontram-se na tabela 4 e 5.

Tabela 4 - Caracterização dos professores entrevistados (de acordo com os dados obtidos durante as entrevistas).

Entrevistado	Caracterização dos professores					
	Género	Habilitações	Situação Profissional	Nº de anos na escola ESTRELA	Nº de anos de ensino	Cargos desempenhados
E2 – Professor sénior do DCE	F	Lic.	QE	38	40	Não desempenha
E3 – Professor Júnior do DCE	F	Lic.	QZP	1	17	Não desempenha
E5 – Professor Sénior do DL	F	Lic.	QE	35	40	Representante de Grupo disciplinar
E6 - Professor Júnior do DL	M	Lic.	QE	10	15	Representante de Grupo disciplinar

Legenda: M - Masculino; F - Feminino; Lic.- Licenciatura Pré-Bolonha; QE - Quadro de Escola; QZP - Quadro de Zona Pedagógica.

Tabela 5 - Caracterização dos Coordenadores de Departamento entrevistados (de acordo com os dados obtidos durante as entrevistas).

Entrevistado	Caracterização dos Coordenadores					
	Género	Habilitações	Situação Profissional	Nº de anos na escola ESTRELA	Nº de anos de ensino	Outros cargos desempenhados
E1 – Coordenador do DCE	F	Lic.	QE	36	39	Participa na Equipa Multidisciplinar
E4 – Coordenador do DL	F	Lic.	QE	24	28	Assessora da Direção

Nas entrevistas realizadas quisemos incluir a perspetiva da diretora da escola, que, ao mesmo tempo, preside ao conselho pedagógico e conselho administrativo da escola. A entrevista decorreu na escola tendo sido utilizado um guião de questões semelhantes às que foram colocadas aos restantes colegas. Foi importante incluir a sua perspetiva sobre a problemática em estudo por ser um olhar institucional sobre a escola.

3.4. Metodologia da Investigação

Nas seções anteriores clarificamos o tema da dissertação, as questões de investigação e os nossos objetivos. Debruçamo-nos agora sobre a melhor forma de recolher os dados que necessitamos para este estudo.

Relembramos que pretendemos compreender o papel do Coordenador de Departamento Curricular, analisando a forma como a sua ação supervisiva influencia os professores do departamento.

Conscientes da diversidade de metodologias e da pluralidade de processos, técnicas e instrumentos que se podem utilizar para o estudo de diversas situações da realidade escolar, optámos por uma metodologia qualitativa, usando uma abordagem do tipo “estudo de caso” pois consideramos que este tipo de abordagem está mais de acordo com o objeto de investigação. Bell (1997, p. 20) lembra que os investigadores que adotam uma perspetiva qualitativa estão mais interessados em compreender as perceções individuais, procurando a compreensão em vez da análise estatística.

A perspetiva da investigação qualitativa é, segundo Vilelas (2017, p. 164) a de interpretar e atribuir um sentido à realidade que é subjetiva. O mesmo autor defende que os cientistas sociais exploram os mundos das pessoas na globalidade do seu contexto de vida.

Esta abordagem qualitativa permite, na nossa opinião, uma melhor compreensão das diversas dimensões da realidade escolar uma vez que a escola não tem uma realidade única, existindo muitas “realidades” que interagem e se influenciam mutuamente. A perspetiva qualitativa é a opção metodológica que permite descrições mais ricas da realidade escolar.

Aires (2015, p. 06) refere que ocorreu uma profunda revolução, ao longo das duas últimas décadas, no seio das Ciências Sociais e Humanas, que se tem traduzido na escolha de outras metodologias investigativas, para além do paradigma científico-positivista, por este não ser suficientemente abrangente e por a realidade social, ser em si, dinâmica e complexa e superar todas as modelizações, por mais ricas que sejam.

Denzin & Lincoln (1994), citados por Aires (2015) defendem que “o campo da investigação qualitativa é um campo de investigação de pleno direito e as técnicas usadas na recolha e análise empírica de materiais são diversificadas”.

Cabe-nos a nós, enquanto investigadores, a escolha da abordagem que melhor permite estudar o problema em causa. A realidade sociológica é sempre uma construção que se fundamenta num universo factual. Ao investigador cabe encontrar, através dessa construção, o essencial de um real, por vezes, quotidiano e anulado pelas rotinas comportamentais (Lalanda, 1998).

Denzin e Lincoln (1994, citados por Aires, 2015, p. 15) fazem referência às seis fases do processo de investigação qualitativo propostas por Morse (1994): reflexão, planificação, inserção no trabalho de campo, recolha de dados, retirada e redação.

Os estudos de caso fazem parte das abordagens qualitativas e apesar de algumas críticas de que são alvo (distorções feitas pelo pesquisador e impossibilidade de poder fazer generalizações científicas) (Vilelas, 2017, p. 193), eles devem considerar três aspetos importantes: a natureza da experiência enquanto fenómeno a ser investigado, o conhecimento que se pretende alcançar e a possibilidade de generalização desses estudos (idem, p. 193).

Nos estudos de caso, a ênfase está na compreensão dos fenómenos. André (2005, p. 16) citando Stake (1994, p. 236) enfatiza que o que caracteriza o estudo de caso não é um método específico, mas um tipo de conhecimento: “o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”.

Segundo Guba e Lincoln (1985, citados por Aires, 2015, p. 22), o estudo de caso constitui uma metodologia válida porque proporciona descrições densas da realidade que se pretende estudar. André (1984, p. 33) defende que uma das vantagens do estudo de caso é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis.

Outro fator que pesou na decisão da metodologia foi o tempo. Bell (1997, p. 22) refere que o estudo de caso é especialmente indicado quando se pretendem aprofundar os conhecimentos sobre um determinado tema, tendo em conta as limitações de tempo para a recolha e tratamento dos dados.

Resolvemos adotar a metodologia de outros investigadores, como Moreira (2008, p. 85), num estudo que também envolveu os Coordenadores de Departamento, pois segundo a mesma, o estudo de caso permite um contacto direto com um determinado espaço organizacional, (a escola) no sentido de recolher e descrever as significações que os atores atribuem ao papel e ação do Coordenador. A mesma autora, citando Sarmento (2000, p.242) refere ainda que o estudo da ação em contexto organizacional é sempre um estudo interpretativo de uma ação interpretada pelos atores.

É necessário, contudo, bastante cuidado na interpretação dos dados. Se por um lado a metodologia qualitativa abre a possibilidade para um melhor entendimento da realidade, por outro, o investigador deve ter maior cuidado na leitura e interpretação que possa efetuar (Lalanda, 1998), pois como nos relembra Bell (1997, p. 87) seja qual for o procedimento de recolha de dados, deveremos examiná-lo criticamente e verificar até que ponto ele será fiável⁸ e válido⁹.

⁸ *Fiabilidade* de um teste ou de um processo, segundo Bell (1997, p. 87) é a capacidade de fornecer resultados semelhantes sob condições constantes, em qualquer ocasião.

⁹ *Validade*, segundo a mesma autora (p. 88) é um conceito mais complexo. Diz-nos se um método mede ou descreve o que supostamente deve medir ou descrever.

O estudo de caso é um dos métodos mais comuns na investigação qualitativa, podendo-se recorrer a uma grande variedade de técnicas de recolha de informação, como materiais empíricos, experiência pessoal, história de vida, entrevista, observação, textos históricos, interativos e visuais que descrevem rotinas, crises e significados na vida das pessoas. A escolha das ferramentas a utilizar depende das estratégias, métodos e materiais empíricos disponíveis (Aires, 2015, p.13).

A escolha dos instrumentos de recolha de dados, representa, segundo Lalanda (1998), a capacidade de entendimento do investigador na procura de sentido face à realidade e ao contexto.

A análise da legislação em vigor, a análise documental e a entrevista foram os métodos de recolha de dados que escolhemos.

A legislação consultada foi a que se encontra em vigor e aquela que se relaciona com o desempenho de cargos de natureza pedagógica, como é o cargo de Coordenador de Departamento.

A análise documental é uma das estratégias mais utilizadas para a recolha da informação, como nos relembra Bell (1997, p. 90). Neste estudo de caso, utilizamos documentos oficiais da instituição que são consideradas, pela mesma autora, como fontes primárias pois foram produzidas a partir do “trabalho diário do sistema educativo” (idem, p. 91). Estas fontes de informação serviram para complementar e melhor entender os dados recolhidos através das entrevistas que efetuamos, sendo todo o material recolhido analisado de forma crítica (idem, p. 94).

André (2005, p. 40) salienta algumas qualidades que o investigador deverá possuir destacando a sensibilidade (p. 40), precisando de a usar especialmente no período da recolha de dados, devendo estar atento às variáveis relacionadas com o ambiente físico, às pessoas, aos seus comportamentos e a todo o contexto que está a ser estudado; a empatia (p. 42) que será bastante útil em diferentes fases da investigação, principalmente nas entrevistas e as suas qualidades como entrevistador, sabendo usar bem o seu tempo e o do entrevistado (p. 43) sendo capaz de interromper na hora em que for necessário, saber fazer novas perguntas, refazer uma questão, etc. O mesmo autor acrescenta ainda que o investigador precisa saber ouvir com atenção as opiniões, os argumentos e os pontos de vista que divergem dos seus, já que “o estudo de caso deve procurar representar as diferentes perspetivas dos diferentes grupos que têm algum envolvimento com o caso analisado”. Acrescenta também que o investigador deve recorrer à sua intuição, percepções e emoções para explorar tanto quanto possível, os dados que vão sendo recolhidos e estar atento às suas preferências pessoais, no sentido de não deixar que estas interfiram com a investigação.

Bell (1997, p.122) chama-nos a atenção para o perigo da parcialidade se imiscuir nas entrevistas, podendo o entrevistador influenciar o entrevistado, facto que pode influenciar negativamente a análise de dados. Uma forma de contornar esta situação é ser o mais objetivo possível. Por seu lado, Vilelas (2017, p. 303) chama-nos a atenção

para a possibilidade do entrevistado dar uma visão distorcida, subjetiva com preconceitos e estereótipos da realidade. Para contornar esta possibilidade, o mesmo autor (p. 304) sugere que o entrevistador deve compreender o valor e a importância de cada dado recolhido e a função que o seu trabalho desempenha no conjunto da investigação. Deverá ainda ser mentalmente ágil, não se inibir perante nenhum tipo de pessoas e deixar falar livremente o outro, eliminando a intenção de pressionar, agredir ou convencer o outro com as suas opiniões pessoais.

Ao longo de mais de vinte anos como professor, exercemos funções em todos os níveis de ensino para os quais possuímos formação, incluindo o ensino de adultos e o ensino superior. Exercemos múltiplos cargos de natureza pedagógica e de coordenação, tendo sido formador de professores. Atualmente desempenhamos o papel de supervisor da classificação de exames nacionais do ensino secundário. Estas experiências dotaram-nos de uma capacidade de análise da realidade escolar, permitindo-nos acumular um elevado grau de conhecimento da profissão docente que consideramos útil para esta etapa do nosso trabalho de investigação.

3.5. Instrumentos e Recolha de dados

Como referido anteriormente, a investigação que realizamos foi de natureza qualitativa, tendo sido usada a abordagem de um estudo de caso. Na investigação levada a cabo foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados:

- ✓ Entrevistas exploratórias a um Coordenador de Departamento e a dois professores;
- ✓ Análise documental (documentos oficiais da escola ESTRELA- Projeto Educativo Regulamento Interno; Relatório de Avaliação Externa 2013-2014 e Contrato de Autonomia) e da legislação em vigor;
- ✓ Questionário de Caracterização inicial dos Coordenadores de Departamento;
- ✓ Entrevistas semiestruturadas a dois Coordenadores de Departamento;
- ✓ Entrevistas semiestruturadas a dois professores de cada Departamento Curricular;
- ✓ Entrevista semiestruturada à Diretora da Escola.

Vilelas (2017, p. 288) defende que qualquer informação, por mais pequena e fragmentada que seja, pode considerar-se como um dado, sempre e quando possa colaborar, de algum modo, para esclarecer os problemas que nos surgem no estudo.

A pesquisa por nós desenvolvida restringe-se a uma unidade organizacional, a escola ESTRELA, sobre a qual pretendemos efetuar uma análise comparativa, entre dois departamentos curriculares, um de Matemática e Ciências Experimentais e o

outro de letras, promovendo ao mesmo tempo, a reflexão nos intervenientes, que são os Coordenadores de Departamento, os professores dos departamentos curriculares, a Direção da escola e indiretamente, a restante comunidade educativa.

Para responder às questões de investigação que foram formuladas efetuou-se, no início da investigação, um questionário de caracterização inicial aos cinco Coordenadores de Departamento da escola ESTRELA. Depois foram escolhidos dois Departamentos Curriculares, o de Matemática e Ciências Experimentais e o de Línguas e Humanidades, bastante contrastantes nas disciplinas lecionadas, onde seleccionámos 2 professores: o professor com mais tempo de serviço docente e o outro com menos tempo de serviço, como referido anteriormente. Para isso, solicitamos aos serviços Administrativos da escola que nos fornecesse os dados, após a autorização por escrito.

O nosso objetivo foi obter respostas diversificadas e poder compará-las, de acordo com os seguintes critérios: cargo desempenhado (Professor ou Coordenador); departamento a que pertence (Matemática e Ciências Experimentais ou Línguas); e o tipo de gestão que exerce (intermédia ou gestão de topo – diretor escolar). Importa-nos ainda obter respostas diversas, tendo em conta o momento profissional no que respeita ao tempo de serviço docente.

Seguidamente efetuámos entrevistas presenciais e semiestruturadas aos dois Coordenadores de Departamento e a quatro professores, dois professores de cada departamento selecionado. Por fim quisemos ouvir e incluir a perspetiva da Diretora da escola, sendo que é ao mesmo tempo, quem preside ao Conselho Pedagógico e ao Conselho Administrativo. Por isso, conversámos com ela, através de uma entrevista semiestruturada, sobre o tema do nosso estudo.

Sobre os instrumentos utilizados para a recolha de dados destacamos o seguinte:

a) Entrevistas

Recorremos à entrevista para a recolha de dados pertinentes que respondessem às nossas questões de investigação. Vilelas (2017, p. 303) esclarece que as entrevistas são uma forma de interação social, através de um diálogo assimétrico, pois uma das partes pretende recolher informações sendo que a outra é a fonte dessas informações. O mesmo autor (p. 165) diz que o material básico de uma investigação qualitativa é a palavra que expressa o falar quotidiano, tanto a nível das relações quanto ao nível dos discursos. Segundo ele, a vantagem essencial da entrevista reside no facto de serem os próprios atores sociais quem proporciona os dados relativos às suas condutas, desejos, atitudes e expectativas, os quais, pela sua natureza é quase impossível observar de fora. Bell (1997, p.119) destaca a adaptabilidade das mesmas, pois um entrevistador habilitado consegue explorar determinadas ideias, testar respostas e investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer. Por estas razões a escolha deste método para recolha de informações faz todo o sentido, uma

vez que o nosso objeto de estudo é uma organização educativa, constituída por pessoas, onde os cargos são exercidos tendo em conta a personalidade dos seus atores, mas também as suas crenças, emoções e sentimentos.

Todas as entrevistas realizadas foram presenciais, do tipo semiestruturado, pois tal como nos diz Bell (1997, p. 121) estas permitem “dar liberdade ao entrevistado para falar sobre o que é de importância central para ele, em vez de falar sobre o que é importante para o entrevistador”. Utilizamos uma estrutura flexível, assegurando-nos que todos os tópicos considerados cruciais fossem abordados, ainda que numa ordem diferente da inicialmente prevista. A mesma autora acrescenta que outra vantagem deste tipo de entrevista é o facto de o entrevistado poder dar a sua opinião e de falar sobre o assunto em causa, com alguma margem de liberdade.

A entrevista é usada neste tipo de estudos qualitativos para recolha e análise de material, mas para ser um instrumento válido devem-se ter em conta vários aspetos, como a capacidade de diálogo do entrevistador, a capacidade de saber escutar, a empatia gerada com o entrevistado e, como refere Aires (2015, p.29), a capacidade de gerar sentidos e significados, dos quais entende, interpreta e maneja a realidade.

As perguntas das entrevistas foram previamente testadas junto de dois professores dos mesmos grupos disciplinares, mas de uma escola diferente, por estarmos ao serviço, numa escola de outra localidade do país. O objetivo foi o de testar o sentido das questões e verificar se estas estavam bem perceptíveis. As entrevistas sofreram ligeiras adaptações, de acordo com os intervenientes.

Antes da realização das entrevistas individuais foi feito um pedido por escrito à direção da escola ESTRELA, que nos deu autorização para que decorressem na biblioteca escolar ou noutro local adequado, em data e hora agendar, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados.

Seguimos o modelo de uma entrevista semiestruturada, seguindo um guião com perguntas descritivas, previamente definidas, enquadrando as questões num contexto de uma conversa informal, tal como é sugerido por Vilelas (2017, p. 307), deixando margem para que os entrevistados se sentissem com liberdade suficiente para exprimirem os seus pontos de vista. As perguntas foram previamente testadas, quanto ao seu significado, junto de professores onde lecionamos no presente ano letivo.

Quisemos averiguar semelhanças e diferenças no modo como os coordenadores de departamento e os docentes por eles supervisionados percecionam o papel do Coordenador de Departamento.

Do guião da entrevista final (Anexo B) constam quatro blocos temáticos que consideramos importantes para dar resposta às nossas questões de investigação:

Bloco 1 – Perfil /Características do Coordenador de Departamento

Bloco 2 – Atuação do Coordenador de Departamento

Bloco 3 – A Supervisão Pedagógica efetuada em contexto escolar

Bloco 4 – O Coordenador de Departamento numa escola reflexiva

Todas as entrevistas foram audiogravadas e posteriormente transcritas, com a ajuda de uma aplicação informática, a *Transcribe*, para iPhone. As transcrições foram verificadas e depois devolvidas por correio electrónico aos entrevistados, para possíveis correções. A transcrição das entrevistas possibilita uma análise e comparação dos documentos, nomeadamente no que diz respeito à categorização de dados e à sua interpretação.

A realização das entrevistas obedeceu a uma planificação prévia que constituiu o protocolo que orientou a nossa ação. A planificação que foi seguida encontra-se na tabela 6.

As entrevistas permitiram-nos uma recolha de dados empíricos tendo como base a opinião pessoal dos entrevistados, sobre o tema em estudo. Conversámos com dois Coordenadores de Departamento, sendo um deles do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais e o outro, do Departamento de Línguas. Começámos as entrevistas com estes professores e depois com os quatro professores, dois de cada departamento, através do mesmo guião de perguntas efetuadas aos Coordenadores de Departamento.

Por último, quisemos conversar com a diretora da escola, acerca da problemática em análise, colocado as mesmas questões que foram feitas aos restantes intervenientes.

Tabela 6 - Planificação das entrevistas realizadas na Escola ESTRELA

Tópico	Planificação da Entrevista
Definição dos objetivos das Entrevistas	<ol style="list-style-type: none"> 1) Recolher dados sobre a problemática em estudo; 2) Provocar a reflexão sobre o contexto educativo e as práticas instituídas; 3) Averiguar a perspetiva dos docentes quanto ao papel do CD como supervisor pedagógico, tendo como pano de fundo a “escola reflexiva”; 4) Detetar obstáculos e oportunidades no desempenho do papel de Coordenador de Departamento. 5) Comparar os dados obtidos tendo em conta o momento profissional dos docentes entrevistados e o departamento a que pertencem.
Entrevistados	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7.
Entrevistador	Investigador do curso de Mestrado em Supervisão e Avaliação Escolar (ciclo 2017-2019), do IPCB
Logística e local de gravação	Gravador de Áudio (PC); guião da entrevista. Local: biblioteca da escola ESTRELA (E1 até ao E6) e direção da escola (para o E7) em hora a combinar com cada um.
Tempo de duração	(30 minutos máximo)
Descrição dos itens	Itens agrupados em blocos (bloco 1, bloco 2, bloco 3 e bloco 4)
Critérios gerais a ter em conta	<p>Para além do conteúdo do discurso tivemos em conta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - as pausas no discurso; - as contradições no discurso e os constrangimentos; - as emoções e sentimentos do entrevistado; - o estado de espírito do entrevistado (confiante, cansado, etc).
Aspetos formais tidos em conta	<p>Antes das entrevistas: Apresentação do propósito do estudo; garantia de confidencialidade; proporcionar um ambiente calmo; adotar uma postura profissional; solicitar autorização para o registo áudio; esclarecer acerca da importância da opinião do entrevistado para o estudo. No decorrer das entrevistas: seguir o guião de questões; tentar não interromper; deixar o entrevistado falar; estimular o entrevistado a desenvolver as suas opiniões; tomar notas; cumprir o tempo da entrevista; fazer um resumo da mesma.</p>

Fizemos corresponder a cada um dos entrevistados, a letra **E** de entrevistado, seguido de um número:

E1 – Entrevistado 1 – Coordenador do Departamento de Ciências Experimentais

E2 – Entrevistado 2 – Professor Sénior do Departamento de Ciências Experimentais

E3 – Entrevistado 3 – Professor Júnior do Departamento de Ciências Experimentais

E4 – Entrevistado 4 – Coordenador do Departamento de Línguas

E5 – Entrevistado 5 – Professor Sénior do Departamento de Línguas

E6 – Entrevistado 6 – Professor Júnior do Departamento de Línguas

E7 – Entrevistado 7 – Diretora da Escola ESTRELA

Seguidamente, procedemos a uma primeira abordagem das entrevistas, através das transcrições das mesmas, deixando-nos impregnar, como sugerido por Esteves (2006, p. 113), pela natureza dos discursos recolhidos, a fim de começar a vislumbrar o sistema de categorias e subcategorias a usar para o tratamento da informação recolhida. A leitura dos protocolos das entrevistas foi feita inúmeras vezes, em diferentes momentos do dia e da semana.

A análise de conteúdo é discutida mais em pormenor, no ponto 3.6 desta dissertação.

b) Análise da legislação em vigor

Foram analisados os normativos legais que se encontram elencados a seguir às referências bibliográficas. A legislação consultada foi principalmente a que se prende com as estruturas de orientação educativa e o desempenho de cargos de liderança, como o cargo de Coordenação de Departamento.

b) Análise documental

Para a contextualização do estudo, recorremos à pesquisa de documentos internos e externos: o Regulamento Interno da escola e o Projeto Educativo foram os documentos internos consultados, sendo o Relatório de Avaliação Externa (ano letivo 2013-2014), produzido pela IGEC e o Contrato de Autonomia, os documentos externos consultados.

Esta análise documental serviu, como referimos anteriormente, para enquadrar o nosso estudo e servir de suporte para os dados recolhidos nas entrevistas realizadas junto dos intervenientes.

3.6. Análise de Conteúdo

Para tratarmos a informação recolhida através das entrevistas usámos a técnica de análise de conteúdo.

Inicialmente utilizada em 1925, nos EUA, por jornalistas e estudiosos da literatura, rapidamente deixou de ser usada somente em textos que contribuíam para a formação da opinião pública, para passar para outras esferas, como a política (durante a 2ª Grande Guerra) tendo-se depois expandido, nos anos 50, para fenómenos humanos e sociais, pois passa a ser utilizada por psicólogos, sociólogos e cientistas da educação (Esteves, 2006, p. 107).

Esteves (2006, p.107) diz, a propósito da análise de conteúdo, que esta técnica permite lidar de forma eficaz, com comunicações frequentemente numerosas e extensas, extraindo delas um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativa não permitiria formar. A mesma autora acrescenta que esta técnica constitui um trabalho de economia, de redução da informação, segundo determinadas regras, ao serviço da sua compreensão para lá do que a apreensão de superfície das comunicações permitiria alcançar.

A análise de conteúdo das entrevistas foi efetuada através do estabelecimento de categorias de análise, que foram definidas, num processo iterativo, tendo em conta os dados recolhidos junto dos sujeitos (categorias que emergem do discurso dos entrevistados) e através dos blocos de perguntas definidos para a elaboração das entrevistas. Dentro de cada uma, definimos também as subcategorias, de forma a interpretar, de maneira mais pormenorizada, o sentido do discurso dos intervenientes. Procedemos à leitura das entrevistas realizadas, múltiplas vezes, tentando interiorizar os discursos, e usando a nossa intuição para fazer emergir as categorias e as subcategorias utilizadas.

A categorização foi feita definindo claramente os limites de cada uma delas, não dando lugar a ambiguidades.

CAPÍTULO IV - RESULTADOS

4.1. Interpretação dos Resultados

Neste capítulo procedemos à apresentação e análise dos dados obtidos através das entrevistas realizadas.

Relembramos que o tema do nosso estudo é *“O Coordenador de Departamento como supervisor pedagógico numa escola reflexiva”*.

Para esta investigação definimos as categorias e as subcategorias que constam da tabela 7, apresentando, na coluna da direita, exemplos de unidades de contexto/unidades de registo que justificam esta categorização.

Tabela 7 - Categorias e Subcategorias identificadas

Categorias	Subcategorias	Exemplos - Unidades de Registo/Unidades de Contexto
A) Perfil do Coordenador de Departamento	i) Competências pessoais e profissionais; ii) Capacidade de Liderança; iii) Formação Especializada;	i) “Alguém que sabe ouvir” (E6); “o Coordenador de Departamento tem que ser alguém muito assertivo, empática e com capacidade de interação a todos os níveis, quer horizontais quer verticais” (E7); ii) “o CD é um líder, dentro das funções que desempenha”(E4); “O CD tem que ser um exemplo em tudo” (E3); iii) “talvez não seja imprescindível” (E6);
B) Desempenho do cargo de Coordenador de Departamento	i) Funções do CD; ii) Constrangimentos; iii) Oportunidades;	i) “Tenho que transmitir tudo o que vem do pedagógico para os representantes de grupo” (E1); “O Coordenador é o “principal transmissor das informações do pedagógico” (E5); ii) “A maior parte deles não acredito que consiga fazer tudo com os tempos destinados a esse cargo” (E6); iii) “Acabas por estar mais envolvido na vida da escola”;
C) A Supervisão Pedagógica	i) Conceções; ii) Estratégias;	i) “Não é nenhum polícia que ande a policiar” (E6); “Não vejo como é que a supervisão, ao nível de uma estrutura, com a dimensão de um departamento possa ter alguma eficácia” (E2); ii) “Tento colocar os colegas a trabalhar e

		a discutir uns com os outros" (E1); "A cooperação e a partilha... isso sempre existiu na escola" (E4);
D) Evidências de Escola Reflexiva	i) Momentos de Reflexão; ii) A Inovação e Mudança; iii) Necessidades de formação e desenvolvimento Profissional.	i) "A reflexão é transversal a toda a atividade docente" (E5); "No conselho pedagógico temos vários momentos de reflexão" (E7); ii) "contínua adaptação aos novos tempos, e que estes são todos os dias" (E7); "A escola tem uma sala do futuro" (E6); iii) "procurando, o mais possível, que estas formações tenham impacto na prática pedagógica dos docentes" (E7).

Procedemos ao confronto entre os resultados das entrevistas aos Coordenadores de Departamento com os resultados obtidos junto dos professores, considerando que correspondem a departamentos de áreas científicas diferentes. A intenção foi averiguar semelhanças e diferenças entre os discursos. Enquadramos a opinião de todos os intervenientes com a da diretora da escola ESTRELA, cuja participação é uma peça importante no nosso estudo.

Abordamos, em seguida, os resultados por categorias e subcategorias.

A) Perfil do Coordenador de Departamento

Quanto ao perfil do Coordenador de Departamento e no que respeita à subcategoria "**Competências pessoais e profissionais**", quase todos os intervenientes salientam o saber ouvir e o saber escutar os outros, como uma das competências essenciais que o Coordenador de Departamento deve possuir.

Os dois Coordenadores de Departamento entrevistados (E1 e E4) destacam a capacidade de lidar com os outros e a capacidade de gestão de conflitos. Transcrevemos a seguinte unidade de contexto da Coordenadora do Departamento de Línguas (E4) que diz, a esse propósito que: *"as pessoas são todas diferentes, dentro do mesmo grupo e acho que é muito importante saber lidar com diferentes pessoas e com diferentes tipos de feitios"*.

Dois professores, um do Departamento de Línguas (E5) e o outro do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais (E3) referem a importância de ser alguém com experiência letiva. O professor (E5) acrescenta ainda que é importante, na sua opinião, o Coordenador de Departamento ter exercido outros cargos de coordenação, como o de representante de grupo disciplinar, facto que

considera fundamental para ser um bom Coordenador. Acrescenta ainda que a confiança transmitida também é importante, para se ser um bom Coordenador.

O professor (E2), entrevistado por ser o professor sénior do seu departamento tem uma opinião divergente dos restantes professores, considerando que as competências profissionais que o Coordenador de Departamento deve ter são as mesmas que qualquer outro professor: *“o Coordenador de Departamento” é um par de todos os outros membros do Departamento e não vejo que haja necessidade de um Coordenador ser mais ou que tenha que ter um perfil especial em relação aos outros professores*. O mesmo professor acrescenta que: *“sempre achei que o Coordenador, aliás, como qualquer representante de grupo, pode ser qualquer um dos membros do grupo ou do departamento. Não tem que ser o mais velho, nem o mais experiente. Considero todos os meus colegas como pares, em igualdade de circunstância”*. O entrevistado (E2) revela ainda, na unidade de registo transcrita, que é adepto da rotatividade dos cargos entre os membros do grupo disciplinar, pois quando iniciou a carreira, estes eram desempenhados *“vez à vez; agora tu, depois eu”*.

Quatro entrevistados, (E1, E4, E3 e E5), referem a competência científica e a competência pedagógica, como atributos essenciais, no exercício do cargo de Coordenador de Departamento.

Na perspectiva da diretora da escola ESTRELA (E7), o Coordenador de Departamento tem que ser alguém muito assertivo, empático e com capacidade de interação a todos os níveis, quer horizontais quer verticais. Essa pessoa tem que ser competente e atualizada do ponto de vista científico, pedagógico e didático. A mesma faz questão de salientar que o Coordenador de Departamento deve estar ligado e comprometido com a formação contínua, sendo capaz de contribuir para a *“melhoria da performance dos colegas de departamento, capaz de identificar as necessidades de formação contínua e de apoiar o desenvolvimento profissional destes, introduzindo a inovação e a mudança que são necessárias”*. Nenhum outro entrevistado fez a ligação entre o Coordenador de Departamento e a formação contínua dos colegas de departamento.

Na perspectiva dos nossos entrevistados, as competências pessoais e profissionais cruzam-se, pelo que é difícil distinguir umas das outras.

Em relação à subcategoria **“Capacidade de liderança”**, quase todos consideram fundamental que o Coordenador de Departamento seja um “bom líder”, como refere o professor (E6) do Departamento de línguas, reconhecendo contudo que este *“até pode delegar muito”*. O Coordenador de Departamento de Matemática e Ciências Experimentais (E1) destaca o facto da sua eleição ter sido sujeita a uma votação, entre três nomes elencados pela direção da escola, ao contrário do regime anterior, em que o Coordenador era nomeado sem votação dos membros do Departamento. O mesmo professor refere que se encontra a *“repetir o mandato, logo é porque os colegas gostam de mim ou gostam da maneira como exerço o cargo”*. O Coordenador de Línguas assume-se como líder intermédio, na hierarquia da escola, ressaltando contudo, que é

“um líder, dentro das funções que desempenha”. O professor sênior (E2) do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais não concorda com a ideia do Coordenador ser considerado um líder, questionando mesmo se um departamento tem que ser liderado. O mesmo professor refere que *“para mim, a questão dos departamentos serem liderados não faz sentido, como também não faz sentido os departamentos... acho que em termos de grupo disciplinar, as pessoas têm mais proximidade...os colegas têm mais proximidade, pois os problemas são os mesmos, logo os colegas entendem-se melhor”*, demonstrando, com a sua opinião ser mais favorável à organização e ao trabalho através dos grupos disciplinares, por serem mais reduzidos.

O professor (E3) é o que detém menos tempo de serviço do seu departamento e está colocado pela primeira vez na escola. Reconhece que o Coordenador faz o elo de ligação entre a direção e os restantes professores e defende que o *“Coordenador tem que ser um exemplo em tudo”*. A diretora da escola concorda com esta perceção quando diz que este tem de ser *“reconhecido pelos seus pares”*.

Na subcategoria **“formação especializada”** os resultados obtidos apontam para a ideia de que a experiência profissional pode substituir a formação adicional ou especializada. Nenhum dos Coordenadores de Departamento possui formação especializada (pós-graduação ou mestrado), tal como recomendado pela legislação em vigor (nas áreas de administração escolar, supervisão pedagógica ou avaliação de desempenho). O professor (E6) reconhece que para ele não é fundamental, ao afirmar que *“talvez não seja imprescindível”*. O Coordenador (E4) considera que os anos de experiência docente podem dispensar a formação ou que o exercício de outras funções, como a orientação de estágio pedagógico, possa dar as ferramentas necessárias para o exercício do cargo. O Coordenador (E1) concorda que a experiência pode substituir a necessidade de formação especializada, acrescentando que teve formação no âmbito da ADD, sobre observação de aulas, e que é avaliador interno e externo e formador de professores. O mesmo refere que foi orientador de estágio pedagógico durante anos, o que lhe deu muita experiência profissional.

A diretora da escola entende que a formação especializada é uma mais-valia, salientando que o Coordenador deve ser uma pessoa muito ligada à formação contínua *“para poder apoiar e promover o trabalho e o desenvolvimento profissional de todos os colegas do seu departamento”*.

B) Desempenho do cargo de Coordenador de Departamento

Quanto à subcategoria **“funções do CD”**, todos os professores entrevistados destacam a participação deste no Conselho Pedagógico. A sua presença nas reuniões deste órgão permite fazer a ponte entre os professores do seu departamento e o principal *“órgão de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa das*

escolas (conselho pedagógico), (E3, E5 e E6), nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente” (segundo o Decreto-Lei nº13772012, de 2 de julho que altera o artigo 31º do Decreto-lei nº75/2008, de 22 de abril).

Os entrevistados (E1) e (E4) realçam a obrigação de promoverem posteriormente, reuniões com os representantes de grupo, para transmitir as informações do conselho pedagógico. Os entrevistados (E5) e (E6) que são representantes de grupo dentro do Departamento de Línguas admitem que no seu horário semanal têm um tempo para reunião semanal com o Coordenador de Departamento onde é transmitida toda a informação que *“vem do pedagógico”* (E6). Contudo, verificamos que apesar dos departamentos curriculares serem *“ponto de partida e ponto de chegada”*, como nos relembra a diretora (E7), a análise dos discursos dá a sensação de que as informações circulam preferencialmente no sentido descendente, isto é, do conselho pedagógico para os departamentos curriculares e destes para os grupos disciplinares, e nunca ao contrário. Os grupos disciplinares são muitas vezes percecionados como pontos de chegada e não como ponto de partida. Para justificar esta perceção transcrevemos a unidade de contexto, do discurso do coordenador (E1), quando refere que *“tenho que transmitir tudo o que vem do pedagógico para os representantes de grupo”* e do professor (E5) quando diz que o Coordenador é o *“principal transmissor das informações do pedagógico”*.

Salientamos que articulação do trabalho entre os Coordenadores e os representantes de grupo parece ser um aspeto importante no quadro das relações da escola ESTRELA, sendo destacado pela diretora da instituição. Contudo, os professores mais velhos que entrevistámos (E2 e E5) têm algumas reticências acerca da eficácia desta relação. O professor (E5) que é representante de grupo relembra que *“há uns anos atrás, tinham assento no pedagógico e agora não”*; por seu lado, o professor (E2) acrescenta que quando era representante de grupo *“tinha assento no pedagógico”* pelo que a informação chegava aos grupos disciplinares de forma direta e não mediada, o que não acontece atualmente. Segundo o mesmo, esta mediação da informação origina problemas de comunicação que analisamos na subcategoria *“obstáculos”*.

A informação circula, de forma mediada, entre o Coordenador de Departamento e os representantes de grupo, pois apenas os primeiros têm assento no pedagógico.

A avaliação de professores é outra tarefa do Coordenador de Departamento destacada pelos próprios. O coordenador (E1) refere que pertence à SAD (Secção de Avaliação Docente) que é o grupo de avaliação do desempenho docente formado a partir do conselho pedagógico. No âmbito destas funções aplicam as diretrizes do sistema de avaliação de desempenho docente que está em vigor, calendarizando os procedimentos, concebendo os instrumentos de registo e aprovando as propostas de avaliação. O mesmo entrevistado refere que *“temos umas grelhas, onde preenchemos*

os parâmetros de cada colega... no final, cada coordenador leva essas grelhas preenchidas e em reunião, tentamos ser justos". O Coordenador de Línguas (E4) explica que exerceu as funções de avaliador interno *"pela primeira vez este ano letivo"*. O coordenador acrescenta ainda que depois da avaliação, cada um é responsável por *"comunicar aos professores do seu departamento, o modo como decorreu a avaliação"* e que o ano letivo anterior *"não correu mal, porque só havia um colega do quadro para ser avaliado"*.

A diretora da escola ESTRELA destacou a implicação do Coordenador de Departamento relativamente à formação contínua e desenvolvimento profissional dos professores do seu departamento. A importância que atribui a esta dimensão está patente na seguinte unidade de contexto que transcrevemos: *"essa é uma das funções que no meu entender deve ser prioritária, porque disso depende muito, todo o processo de ensino-aprendizagem que se vai conseguindo e construindo na escola"*. Acrescenta ainda que: *"o CD deve ter a preocupação de apoiar e promover o desenvolvimento profissional dos docentes do seu departamento, fazendo um levantamento das necessidades de formação (...)"*. As ações de formação podem ser externas, articulando com o centro de formação ou internas, promovendo-se *"ações de curta duração"*.

Os Coordenadores de Departamento (E1 e E4) destacam ainda a sua intervenção na coordenação do plano anual de atividades do seu departamento, aspeto igualmente mencionado pela diretora, que defende que *"é a ele que compete suscitar junto dos colegas, a colaboração nas atividades a promover e também fazer o acompanhamento e a avaliação das mesmas"*.

O Coordenador de Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, (E1), destaca o acompanhamento que faz das *"coadjuvâncias a matemática e a física, que são disciplinas de exame"*, referindo que em cada período é feito um balanço da forma como decorreram, pois estas duas disciplinas *"fazem parte do programa nacional da promoção do sucesso escolar"*¹⁰, sendo uma situação que tem que acompanhar. As funções que exerce incluem ainda outros aspetos. Com a entrada em vigor do Decreto-lei nº54/2018, de 06 de julho, sobre a educação inclusiva, este coordenador acrescenta que *"os coordenadores, agora, pelo 54, têm que estar na equipa multidisciplinar, onde monitorizamos os alunos com faltas disciplinares e com problemas de comportamento e a situação dos alunos repetentes"*.

O Coordenador do Departamento de Línguas (E4) adiciona outra tarefa ao rol de tarefas a que têm que dar resposta: são responsáveis, por entregar no final do ano letivo, a distribuição de serviço docente, podendo, em articulação com a direção, *"sugerir alguma mudança ou articular alguma coisa, em volta dos horários, com a direção da escola"*.

¹⁰ Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), criado através da Resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016, disponível a partir de: <http://pnpse.min-educ.pt/> (consultado dia 05 de abril de 2019).

Não podemos dissociar o papel de supervisor pedagógico do de Coordenador, portanto os constrangimentos e os aspetos positivos do exercício do cargo, que iremos abordar em seguida, afetam toda a ação do coordenador.

Sobre “**constrangimentos**” percecionados no desempenho do cargo destaca-se em primeiro lugar, a falta de tempo para tratar de todos os assuntos relativos à coordenação de departamento. Três professores (E3, E5, E6) e os dois Coordenadores entrevistados (E1 e E4) referem que o número de tempos letivos no horário do Coordenador é insuficiente para poder lidar, de forma adequada, com todas as solicitações, pois como um dos coordenadores reconhece (E1) “*os pedagógicos são sempre demorados*”.

Nesta subcategoria, destacamos as palavras do professor (E6), do Departamento de Línguas que diz, em jeito de desabafo que “*se para nós, meros peões, temos que lidar com tanta coisa...como representante de grupo é bem pior, imagino que para o Coordenador seja muito pior*” aludindo às inúmeras situações a que estes professores têm que dar resposta originando a perceção da “falta de tempo” referida anteriormente. O mesmo professor acrescenta: “*imagino que não tenham tempos suficientes, acho que é como os DT, por exemplo, a maior parte deles não acredito que consiga fazer tudo com os tempos destinados a esse cargo*”.

Outro constrangimento percecionado é a elevada burocracia na escola. Mesmo em tempos de tecnologias. Relembramos que este ano letivo entraram em vigor dois Decretos-Lei, o 54/2018 e o 55/2018, o primeiro sobre educação inclusiva e o segundo sobre avaliação das aprendizagens, no quadro de autonomia e flexibilidade curricular das escolas, que têm colocado muitos desafios e provocado muitas alterações na organização da resposta educativa. A diretora da escola refere-se mesmo à “*torrente legislativa*” que se faz sentir atualmente. O Coordenador de Matemática e Ciências Experimentais (E1) diz, em jeito de desabafo, que existem “*grelhas e papéis para tudo*” e que “*podíamos ser um bocadinho aliviados nas grelhas para preencher*”. O professor sénior do Departamento de Línguas, (E5) refere, a este propósito, que “*somos uma profissão em que é tudo muito suportado por papéis, não é?*” e que: “*A preparação das atividades demora, por vezes mais, do que a própria atividade*”.

O professor sénior do Departamento de Ciências Experimentais (E2) não sabe se o número de tempos que constam no horário do coordenador são ou não suficientes, pois “*nunca fui coordenador, portanto não sei*”. Prefere por isso destacar a dimensão do grupo que os Coordenadores têm que gerir, mostrando mais uma vez o descontentamento com a organização da escola em departamentos curriculares. Justifica, dizendo, que “*os departamentos são muito grandes, têm muita gente e fica mais difícil envolver as pessoas*”. O mesmo professor destaca ainda a avaliação de desempenho, tal como ambos os coordenadores (E1 e E4) como uma das fragilidades do cargo. O professor de inglês (E5) concorda que esta tarefa é dispensável, referindo que “*não havia grande necessidade, mas pronto*”.

O professor (E2) dá-nos a sua opinião: *“tenho muitas reticências relativamente a este sistema de avaliação que acho que está muito complicado, é muito desconfortável a questão do avaliarem-se uns aos outros, acho completamente desnecessária haver estas etapas”*. Este docente acredita que uma das fraquezas deste sistema de avaliação é o facto do Coordenador ter que avaliar *“vários grupos, que não têm que ser da sua área de formação”* e que *“com isso fica muito difícil”*. O Coordenador de Departamento de Matemática e Ciências Experimentais (E1) confessa que *“é a tarefa que “menos gosto de fazer... mas o que é que se há-de fazer... tem que ser, não é?”*

Outro constrangimento identificado em várias entrevistas é o das relações interpessoais. O quadro da escola ESTRELA é bastante estável pois muitos professores exercem a atividade profissional há bastantes anos na mesma instituição. Os professores da instituição conhecem-se bastante bem. Mas a convivência diária origina, por vezes, problemas relacionais. *“São os mais constrangedores”*, confia o Coordenador de Matemática e Ciências Experimentais, que acrescenta: *“aí, tenho mais dificuldade”*. A diretora da escola relativiza esta questão, afirmando que são ultrapassadas, como se comprova pelas seguintes unidades de contexto: *“algumas pequenas coisas acontecem e decorrem das características pessoais de cada um”*; *“o mais importante é que as pessoas estejam sintonizadas nos mesmos objetivos (...) mas sinto que aqui na escola, estas questões são sublimadas, sempre na perspetiva de que os nossos professores são bons profissionais”*.

O Coordenador do Departamento de Línguas (E4) que também é assessor da direção destaca a elevada média de idades dos professores, para justificar a resistência à mudança que se faz sentir, principalmente este ano letivo, em que foram introduzidas mudanças significativas. Afirma, meio a brincar que: *“o parque humano é de meia-idade e que têm muita resistência à mudança; acham que as coisas não são para eles, pronto... e muitas vezes não concordam com as coisas que vêm do pedagógico”*. O mesmo destaca o facto de ter assumido o cargo há pouco tempo e por isso ainda não ter conseguido *“chegar a todos os meus colegas”*.

A circulação da informação é outro problema identificado. Nas palavras do docente (E4) *“há professores que se queixam que nunca sabem de nada”*. O professor júnior do mesmo departamento (E6) que também é representante de grupo disciplinar, confessa que utiliza o correio eletrónico para agilizar a comunicação de assuntos relativos à escola, permitindo poupar tempo. O docente sénior (E5) desse departamento defende que o representante de grupo deveria ter assento no conselho pedagógico, para que a informação chegasse de forma mais direta aos grupos disciplinares que têm as suas especificidades. Esta solução resolveria o problema da informação deturpada, identificada pelo professor (E2) do departamento de Matemática e Ciências Experimentais que relembra que o representante de grupo tem que repetir a informação junto dos colegas de grupo, sem ter estado no conselho pedagógico. Conclui que *“a mediação da informação que chega aos grupos disciplinares é um problema”* e que o cargo de representante de grupo *“perdeu relevância”*.

Este professor (E2) questiona ainda *“a democraticidade com que se chega ao cargo”* de Coordenador, que para ele é um ponto importante. Na entrevista deixa claro que não concorda com o atual modelo em que os coordenadores *“são indigitados”*, justificando que *“todos os colegas são meus pares, em igualdade de circunstâncias, pelo que preferia uma eleição democrática”*.

Sobre as **oportunidades** ou os aspetos positivos no exercício do cargo de coordenação foram destacados os seguintes:

O Coordenador de Línguas (E4) refere o cargo lhe permitir envolver-se mais com a escola, revelando que *“acabas por estar mais envolvido na vida da escola, acabas por entender melhor todas as nuances, inclusive, acabas por entender melhor porque é que algumas coisas que, se calhar até nem concordavas muito enquanto professor, têm que ser feitas da maneira que são feitas; pronto, isso acho que é uma vantagem”*. O mesmo coordenador, que concilia este papel com o de assessor da direção admite que gosta do trabalho que considera ser *“de bastidores”*, pois muitas vezes não é visível, apesar de ser fundamental.

O Coordenador de Matemática e Ciências Experimentais (E1) admite que também gosta de desempenhar o cargo, destacando o facto de lidar com outros assuntos, para além da sua área disciplinar, que é a matemática, como uma mais-valia, dando-lhe uma dimensão mais profunda do departamento que dirige. Os professores deste departamento acrescentam que o Coordenador, ao ter acesso à informação em primeira mão, se encontra em vantagem em relação aos demais (E3) enquanto o professor mais velho do seu departamento (E2) acha que o exercício das funções de Coordenador dá alguma vantagem, aquando da avaliação de desempenho, *“se bem entendi, o que li sobre a avaliação”*.

O professor (E6) do Departamento de Línguas, o mais jovem do seu departamento, tem alguma dificuldade em enumerar aspetos positivos no desempenho do cargo, para além do *“orgulho pessoal”*. O mesmo refere que: *“o salário é igual, em termos de tempo livre também não vejo vantagens e para chegar ao cargo de Diretor escolar também não estou a imaginar”*.

A diretora aponta o reconhecimento, como mais-valia no desempenho do cargo de coordenação, relembrando que a escola é uma *“rede articulada de relações”* e que os *“Coordenadores de Departamento são um elemento fulcral do coração da escola”*. Destaca que no dia da entrevista recebeu um elogio, via correio electrónico, sobre a qualidade do trabalho executado por uma aluna de um curso profissional, durante a formação em contexto de trabalho numa instituição local, que deixou a todos muito orgulhosos.

C) A Supervisão Pedagógica

A supervisão pedagógica é uma dimensão do trabalho do Coordenador de Departamento. Todos os professores compreendem a importância da supervisão, denotando através da sua opinião, diversas ideias sobre o assunto. Assim nesta categoria criamos a subcategoria **“conceções da supervisão”**.

Alguns entrevistados atribuem à supervisão pedagógica um campo de ação mais restrito, outros entendem que é aplicada num campo de ação mais vasto.

Colocámos a seguinte questão aos professores mais novos de cada departamento (E3 e E6): Qual é a ideia que tens sobre a supervisão pedagógica? Ambos remeteram para a supervisão ligada à observação da prática letiva. O professor de matemática (E3), colocado pela primeira vez na escola, esclarece que tem uma ideia muito positiva da supervisão pedagógica, pois no agrupamento de escolas onde esteve colocado no ano anterior era prática corrente a realização da observação de aulas, pelo Coordenador: *“ele ia mas mais como colega, não como coordenador ou avaliador; ia ver e até sugerir alterações”*. O professor (E6) revela que para ele, a supervisão pedagógica relaciona-se sobretudo, com o acompanhamento dos professores mais novos, ou seja, conota a ação com a prática letiva. O mesmo professor demonstra não estar muito familiarizado com a legislação quando refere que *“quando quiser mudar de escalão, também vou ter aulas assistidas pelo Coordenador”*. Atualmente é o avaliador externo que é responsável pela observação de aulas. O mesmo considera que o Coordenador não é: *“nenhum polícia que ande a policiar”*.

Os entrevistados mais velhos, (E2) e (E5) consideram que a supervisão se relaciona com a formação profissional (o primeiro) e que se relaciona com a avaliação de desempenho docente (o segundo). Este admite que este ano irá ser avaliador externo pela primeira vez, estando por isso, no processo de se *“familiarizar com a legislação sobre essa questão”*. Mas refere que: *“quanto mais conheço a legislação sobre avaliação, menos concordo com ela”* acrescentando que reconhece que a supervisão está muito conotada com a avaliação dos professores, dizendo que *“não tinha que estar, mas está”*. Conclui o seu raciocínio, com o seguinte comentário: *“não vejo como é que a supervisão, ao nível de uma estrutura, com a dimensão de um departamento possa ter alguma eficácia...”*. Admite ainda que se ganha mais com o trabalho colaborativo, denotando ter dificuldade em associar ao conceito de supervisão o trabalho colaborativo ou colaboração entre pares, como se verifica através da seguinte unidade de contexto: *“uma coisa é trabalhar colaborativamente, outra é supervisionar... um professor não tem que ser supervisionado”*. Ficou bem evidente a postura bastante crítica relativamente às questões que foram efetuadas.

Quanto aos Coordenadores, ambos encaram a supervisão como uma ajuda extra que prestam aos professores, mais do que com funções de controlo ou de fiscalização, apesar do Coordenador de Línguas assumir que por vezes é preciso controlar, para se

assegurar que as indicações são cumpridas. O mesmo dá como exemplo a aplicação dos critérios de avaliação dos alunos: *“para mim, a aplicação dos critérios não é linear, pode ser interpretada de maneiras diferentes, e às vezes, temos que aferir os critérios, para que se chegue a bons resultados”*. Este Coordenador parece entender que a supervisão pode ser exercida em duas esferas de influência diferentes, no plano pedagógico *“na preparação das aulas e dentro da sala de aula”* e através da ação junto de outros professores, exercendo a sua influência junto dos representantes de grupo.

A entrevistada (E7), a diretora, admite que o aspeto da supervisão pode ser aprofundado na escola, referindo que *“é um caminho que ainda está a ser feito”*, sendo um processo que está *“sempre em aberto e que nunca se pode dizer que está completo, pois tem que se ir adaptando aos vários contextos”*. Destacamos o professor (E3), do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, que conhecendo outras realidades escolares, onde a prática supervisiva ligada à observação e à partilha de aulas parece estar mais consolidada, refere que a escola ESTRELA parece não querer mudar as suas rotinas, *“talvez por acharem que assim é que está bem e que quem vem de fora tem que se adaptar”*. Este professor admite que a sua opinião sobre a supervisão ligada à observação de aulas se modificou, considerando ser fundamental na prática docente, como se verifica pela seguinte unidade de contexto: *“a pessoa que vem de fora, pode chamar a atenção para alguns erros que estamos a cometer, por ser um bocadinho rotina, o que estamos a fazer”*. Admite, no entanto, que os procedimentos relativos à observação de aulas consomem muito tempo, constituindo um volume de trabalho acrescido, pois *“todos os períodos letivos tinha duas aulas assistidas”*. A sua opinião vai ao encontro da manifestada pelo Coordenador, o entrevistado (E1), que admite estar habituado à presença de mais professores dentro da sala de aula, no âmbito das *“coadjuvâncias”*, à sua disciplina, onde os colegas podem dizer. *“Olha, tu fizeste isto... e se calhar era melhor ser assim”*.

A observação de aulas parece estar muitas vezes associada à ideia de supervisão. Coordenador (E1) relembra que existiu, *“há uns anos”* um projeto de observação de aulas dentro do departamento que dirige. A diretora (E7), corrobora a situação, referindo que naquele ano letivo foi escolhido o Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, por ser um departamento com disciplinas de exame nacional, onde é importante a monitorização dos resultados para a melhoria das aprendizagens. Na entrevista, a diretora da escola reconhece que há margem para melhorar o processo de observação de aulas, num contexto colaborativo e de melhoria das práticas letivas, preferindo referir-se a esta estratégia como uma *“intervisão, onde quem está a assistir, funciona um pouco de espelho”*.

Na subcategoria **“estratégias supervisivas”** é interessante verificar os contextos em que acontecem, destacando-se a supervisão centrada nas atividades da escola (supervisão escolar) da supervisão que acontece em contexto de sala de aula ou nos grupos disciplinares.

Como relembra (E7), o Coordenador de Departamento é responsável pela planificação de todas as atividades dentro do seu departamento. A diretora da escola e os Coordenadores (E1 e E4) referiram que é importante que os Coordenadores se assegurem que os conteúdos, as estratégias e os *timings* estejam corretos. Depois, quanto à execução, as atividades devem zelar para que as planificações sejam cumpridas; se não forem, devem efetuar as alterações necessárias. No final do ano letivo, cada Coordenador é responsável por elaborar e apresentar um relatório sobre a execução das atividades do seu Departamento bem como a avaliação das mesmas.

Sendo uma escola com elevada preocupação com os resultados escolares, podemos afirmar, com base nas opiniões manifestadas pelos entrevistados (E1), (E4), (E5) e (E6) que são monitorizados, numa primeira fase, juntamente com os representantes de grupo e depois, em sede de conselho pedagógico. O representante de grupo de inglês (E5) refere que no início do ano letivo, e após os resultados dos testes diagnósticos que *“se os resultados forem fracos, temos que criar logo ali, um conjunto de estratégias de remediação, a pedido do Coordenador de Departamento”*.

O Coordenador deve assegurar que os resultados das disciplinas estão em linha com as metas de sucesso que foram traçadas, em função dos resultados do ano letivo anterior, como refere (E7). Esta monitorização é da sua competência, sendo que, se os resultados não estiverem de acordo com o esperado, deve induzir *“as melhorias ou outras alterações, que permitam fazer esse alinhamento”*, através dos representantes de grupo.

Na entrevista realizada junto do Coordenador do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais (E1) verificamos que: *“coordena tudo o que envolve qualquer disciplina do departamento”*, acrescentando em jeito de desabafo, que *“na nossa escola, tudo é supervisionado”*, até *“a execução das planificações das atividades letivas, de cada grupo disciplinar”*.

Quanto a estratégias para incrementar o trabalho, o Coordenador (E1) recorre a diferentes meios dentro do seu grupo disciplinar. Como exemplo, usa o trabalho colaborativo que acontece em reuniões semanais, marcadas no horário, onde podem planificar atividades em conjunto, elaborar fichas de trabalho ou testes de avaliação. Quando existe somente um professor a lecionar um nível, como acontece por vezes, este também se junta aos restantes professores, pois todos têm horas marcadas para estes momentos de reflexão e partilha. Encontramos esta evidência na seguinte unidade de contexto: *“tento colocar os colegas a trabalhar e a discutir uns com os outros”*, revelando a prática de trabalho colaborativo que é implementado no seu grupo disciplinar. Os grupos de físico-química e de biologia/geologia pretendem replicar esta metodologia de trabalho, pois correspondem a disciplinas de exame nacional.

As estratégias para a promoção do sucesso escolar são frequentes neste Departamento, pois as disciplinas são sujeitas a exame nacional para alguns cursos com médias mais elevadas. Quando os resultados não atingem o esperado é

necessário recorrer a algumas estratégias. Segundo o Coordenador (E1) aproveitou-se a possibilidade criada pelo projeto de promoção do sucesso escolar para a criação de grupos de homogeneidade relativa - grupos de alunos com graus diferenciados de desenvolvimento e as coadjuvâncias que permitem que haja mais que um professor dentro da sala de aula. O Coordenador (E1) é o responsável pela implementação e monitorização destas estratégias, destacando que a parte positiva é que permitem, posteriormente, *“a discussão da melhor estratégia de ensinar este ou aquele tema aos alunos”* com o colega que esteve em coadjuvância.

No que respeita às práticas letivas de cada grupo disciplinar, o Coordenador do Departamento de Línguas, (E4) refere a articulação do trabalho com os representantes de grupo, estimulando, *“a cooperação e a partilha entre os professores”*. Confessa que *“isso sempre existiu na escola”*, reconhecendo no entanto, que *“se as pessoas que trabalham no mesmo nível têm afinidade, as coisas correm bem, se não têm, não é bem assim.”* Para ultrapassar estes constrangimentos propõe a marcação de um horário semanal de nível semelhante a outros grupos disciplinares, para que as pessoas possam *“sentar e preparar as suas aulas em conjunto”*. O Coordenador refere que esta estratégia de colaboração conjunta é positiva, dando como exemplo a disciplina de Português, onde existem pares pedagógicos e onde *“a coisa corre bem”*. Recomenda esta estratégia na situação em que os professores lecionam individualmente um nível pois *“é bom saberem que podem contar com os outros se precisarem de ajuda”*.

Quanto às atividades extracurriculares, os professores (E5) e (E6) reconhecem que a preparação conjunta é frequente no seu departamento, salientando a comemoração de datas especiais que são usualmente assinaladas, como “o Dia Europeu das Línguas”, “o Halloween”, o “dia dos Namorados” e visitas de estudo, que tentam que sejam *“o mais transversais possível”* (E6) e que *“funcionam sempre bem”* (E4), ou as atividades de final de ano letivo, com os 7º e os 8º anos.

No departamento de Matemática e Ciências Experimentais a organização de atividades interdisciplinares também existe, como o “dia das ciências” *que mobiliza todo o departamento*, “o dia da Escola”, que assinala o aniversário da escola, onde geralmente se *“realiza um peddy-paper por toda a cidade”* (E1) que envolve toda a comunidade escolar e ainda as visitas de estudo.

Os Coordenadores salientam a sua participação na “equipa multidisciplinar”, (EMAEI) criada com a entrada em vigor do Decreto – Lei nº54/2018, sobre educação inclusiva. A equipa é formada por coordenadores de departamento e pela psicóloga escolar e visa monitorizar diferentes situações que incluem o comportamento, os resultados escolares e a assiduidade/prevenção do abandono escolar. As estratégias para a prevenção e resolução destes problemas incluem o contacto permanente com os diretores de turma ou com os professores do Projeto de Educação para a Saúde (PES), como esclarece o Coordenador (E4), através da seguinte unidade de registo: *“também pedimos a intervenção do PES”*.

Quanto à comunicação da informação, os Coordenadores (E1) e (E4) elaboram um resumo das informações do conselho pedagógico, reunindo depois, com os representantes de grupo. O Coordenador de Matemática e Ciências revela que utiliza bastante o correio eletrónico, comunicando por essa via com os colegas de departamento, fora das reuniões de departamento.

No caso de existirem disciplinas com elevado número de níveis inferiores a três a escola ESTRELA instituiu a obrigatoriedade dos Coordenadores de Departamento assistirem a algumas aulas, embora sejam situações pontuais, como refere a entrevistada (E7).

A entrevistada (E7) revelou que devido às mudanças introduzidas com a nova legislação (Decreto _lei nº54/2018, de 06 de julho), os Coordenadores alteraram alguns pontos da grelha de observação de aulas, para que a mesma fique de acordo com as novas indicações. As vantagens da observação de aulas, interpares são reconhecidas, embora não sejam uma prática instituída. A transcrição da seguinte unidade de contexto da diretora permite verificar essa perspetiva: *“esse é um caminho que penso que pode ser muito enriquecedor porque nós, enquanto professores, muitas vezes estamos já tão rotinados que não damos conta de alguns pormenores”*. Acrescenta que ela própria observou aulas de outros colegas, no âmbito da ADD e que algumas vezes verificava alguns *“aspetos de pormenor”* no decorrer das aulas, que podem ser melhorados, dando como exemplo, o facto de alguns professores *“só falarem e questionarem os alunos até metade da sala”*.

A observação de aulas está muito associada ao contexto de ADD ou a situações pedagógicas relacionadas com dificuldade de adaptação dos professores a novas turmas. Ou seja, parece ser uma estratégia utilizada de forma bastante restrita. O Coordenador (E1) confia-nos que há colegas que *“não gostam de abrir a porta da sala de aula”* e que outros acham que quando isso acontece é *“para irem fiscalizar”*. O professor (E3) que pertence ao mesmo departamento reconhece as suas vantagens, pois esteve colocado numa escola onde a observação de aulas interpares era uma prática instituída. Podemos comprovar a sua opinião, através da seguinte unidade de contexto: *“eu vejo isso muito, no sentido da colaboração, pois é uma experiência positiva para ambos os lados”*, reconhecendo que constituiu um volume de trabalho acrescido, existindo *“muitas horas extra de reuniões”*.

D) Evidências de Escola Reflexiva

O conjunto de professores entrevistados conseguiu demonstrar algumas ideias associadas à natureza de escola reflexiva mesmo que tenha sido de forma indutiva, por sugestão da expressão.

Vimos ao longo da fundamentação teórica que uma escola reflexiva é feita com professores reflexivos, podendo a reflexão ser individual ou mais contextualizada, em conjunto com outros intervenientes.

Todos os entrevistados, à exceção do professor (E3), admitem contextos propícios à reflexão, na escola ESTRELA. Na subcategoria relativa a “**momentos de reflexão**”, salientamos as palavras do entrevistado (E5), quando refere que a reflexão é parte integrante da profissão, como constatamos pela seguinte unidade de registo: “*a reflexão é transversal a toda a atividade docente*”. O professor (E2), que detém maior tempo de serviço do seu departamento, refere que na escola “*tenta-se sempre promover práticas de reflexão*”. O mesmo professor justifica essa necessidade com o facto de os professores serem atualmente confrontados com tantos problemas, dentro e fora da sala de aula, que “*sempre se envolveram em práticas reflexivas*”. Reconhece que fez quase toda a carreira docente neste estabelecimento de ensino, considerando que aqui tem “*liberdade para fazer*”, facto que sempre prezou na sua profissão.

A análise de conteúdo das entrevistas permite verificar que a reflexão se faz em diferentes situações:

- Nos Conselhos de turma (E2 e E6);
- Nos grupos disciplinares (E1, E4, E2, E5 e E6);
- Nos departamentos curriculares (E1, E4, E5 e E6);
- Em conselhos pedagógicos (E1, E4 e E5 e E6, E7);
- Na equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva – EMAEI (E1, E4, E7);
- Ao nível de escola, em reunião geral de professores (E6), em momentos especiais de luta pelos direitos dos professores, segundo o mesmo professor.

O entrevistado (E2) refere que os professores estão acostumados a práticas reflexivas que incidem sobre inúmeros aspetos da sua atividade docente, justificando que “*os professores sempre se debruçaram muito sobre como resolver os problemas*”. O professor (E5) acrescenta que “*é no terreno que sentimos as dificuldades*”.

Pelas entrevistas realizadas depreendemos que a reflexão promovida incide sobre vários assuntos:

- Os resultados (E2 e E5);
- As estratégias utilizadas (E2);
- A implementação da gestão flexível do currículo (Autonomia e Flexibilidade Curricular, cuja escola participou, no ano letivo anterior, como escola piloto, como referiu E1), (E1 e E4);
- O plano anual de atividades - PAA (E5);
- Os critérios de avaliação dos alunos (E4);

- As grelhas de observação de aulas (E7);
- O regulamento interno da escola / funcionamento da escola (E2);
- A autoavaliação da escola (E4 e E6), que permite a reflexão sobre várias dimensões da vida escolar; este ano letivo estão a analisar, segundo o Coordenador (E4), o nível de adesão dos alunos às aulas de apoio e se a frequência das mesmas influencia os resultados finais dos alunos;
- A avaliação externa da escola (E4).

Os dados recolhidos e a opinião da diretora (E7), contrastam uma vez mais, com a o entrevistado (E3) que considera que a comunidade educativa parece “*fechada*”, não existindo grande “*envolvimento das pessoas*” e que estas não têm vontade em se envolverem em momentos de análise e de reflexão. Esta entrevista foi realizada no início do segundo período letivo, ou seja, o conhecimento que este professor detém da escola era, naquele momento, muito reduzido.

Quanto à subcategoria “**inovação e mudança**” destacam-se os seguintes indicadores que enquadrámos nesta subcategoria:

- A existência de uma “Sala do Futuro” mencionada pelos entrevistados (E6) e (E7). A escola ESTRELA é uma das primeiras escolas a deter uma sala com estas características, onde se tenta promover um ensino mais atrativo para os alunos, com a inserção das “*tecnologias em contexto de sala de aula*” (E6), com a intenção de alcançar ambientes educativos inovadores e de qualidade. Esta sala funciona paredes meias com o museu educativo da instituição que detém um acervo de peças consideradas históricas. Estas novas soluções educativas podem ter surgido no seguimento da reflexão que tem ocorrido no seio escolar e na vontade de adaptação aos novos tempos que se vivem na educação.
- A escola possui um selo de “*Escola Voluntária*” (E5) funcionando o Clube do Voluntariado, coordenado pelo entrevistado (E5), que colabora com o Hospital e com lares da região;
- A escola tem um selo de escola e-segura (E-safety label) (E7);
- Os Projetos europeus, eTwinning e Erasmus + referidos por (E1) e (E7) que permitem aos alunos e professores desenvolverem projetos de intercâmbio com outros países da Europa. No caso dos alunos dos cursos profissionais, permitem a realização de estágios em contexto europeu, adquirindo assim, ferramentas consideradas indispensáveis no mundo global em que vivemos.

O Coordenador (E4) considera que a escola está atenta aos novos desafios que se colocam dando como exemplo as formações que foram feitas este ano letivo, sobre “*terapia do sono, para Encarregados de Educação*”, tendo a escola concluído que também será importante efetuar a mesma formação para os alunos da escola que “*passam muito tempo ligados às tecnologias*”.

O professor (E6) relembrou o lema do PE da escola ESTRELA: *“Uma escola que se orgulha do passado, que reflete sobre o presente e que constrói o futuro”* para demonstrar a preocupação da instituição em se adaptar aos desafios da sociedade. A diretora da escola (E7) salienta a *“contínua adaptação aos novos tempos”* e que os novos tempos *“são todos os dias”*.

Na subcategoria **“necessidades de formação e desenvolvimento profissional”** o professor (E6), do Departamento de Línguas relembrou que todos os anos os professores fazem 25 horas de formação ou, em alternativa, 50 horas no escalão em que se encontram. Os temas da formação podem ser escolhidos tendo em conta a sua área disciplinar ou por sugestão da direção da escola.

Destacamos também a opinião dos Coordenadores (E1 e E4) que compreendem a importância do seu papel na formação profissional, pois ambos referem que é feito um *“levantamento das necessidades de formação de cada grupo disciplinar”* (E4) que depois é *“analisado em pedagógico”* (E1). Mais tarde articula-se com professores de outras escolas, se o assunto for muito específico e importante para outros docentes (E7) ou com o Centro de Formação que tenta *“dar esse apoio às escolas”* (E5).

A diretora da escola esclarece que nos últimos anos, têm dado preferência a oficinas de formação sobre novas metodologias de aprendizagem, tentando que sejam consequentes, como se depreende pela unidade de contexto que transcrevemos: *“procurando, o mais possível, que estas formações tenham impacto na prática pedagógica dos docentes”*.

Os professores mais novos e mais velhos sentem que há espaço para crescerem e se desenvolverem profissionalmente, embora o professor (E2), do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais tenha referido que este ano letivo teve mais dificuldade em se *“envolver e tentar entender o que se pretendia”* a propósito da generalização da flexibilidade curricular e autonomia das escolas. Pelo que nos descreveu acreditamos que não tenha sido o único a sentir essas dificuldades.

CAPÍTULO V - CONCLUSÕES

5.1. Conclusões

Na fase final da investigação impõe-se um balanço sobre o caminho percorrido, assim como uma síntese das principais conclusões do estudo, tendo em conta o problema enunciado, as questões de investigação e os objetivos que nortearam a nossa ação.

Recordamos a nossa pretensão em averiguar **a supervisão pedagógica, efetuada pelo Coordenador de Departamento, no contexto de uma escola reflexiva.**

Para responder à questão central e às questões específicas entrevistamos dois Coordenadores de Departamento, quatro professores e a Diretora da escola ESTRELA.

A metodologia que iremos seguir consiste na abordagem, de forma sequencial, das questões específicas que colocamos, respondendo a cada uma delas através da interpretação dos resultados, devidamente enquadrados pela bibliografia, pela legislação e pelos documentos oficiais sobre a escola, que foram consultados.

Assim, relativamente à primeira questão:

Q1. Qual o perfil do Coordenador de Departamento, na perspetiva dos professores?

O Coordenador de Departamento da escola ESTRELA é quase sempre alguém do sexo feminino, que pertence ao quadro de escola, que detém elevada experiência profissional e que desempenha o cargo há mais de um mandato. Não possui formação especializada, como se preconiza pela legislação em vigor. O Coordenador de Departamento desempenha inúmeras tarefas, no quadro das estruturas de organização educativa e supervisão pedagógica da escola.

Segundo os entrevistados, o Coordenador de Departamento corresponde a alguém atualizado do ponto de vista científico, pedagógico e didático. O conjunto de professores participantes neste estudo destacou a elevada experiência profissional que detêm. Quanto aos atributos pessoais e profissionais destacam o saber ouvir e a capacidade de relacionamento interpessoal. Para a direção deve ser alguém que saiba interagir, a todos os níveis, com os demais órgãos e estruturas da escola.

Quase todos os professores reconhecem que a capacidade de liderança do Coordenador é um atributo importante, sendo que a liderança deve ser partilhada com outros agentes educativos, como os representantes de grupo, articulando com eles, o trabalho dentro dos departamentos curriculares.

Os professores reconhecem a complexidade do papel de Coordenador, percebendo-o como um elo fundamental na teia articulada de relações, que é a organização escolar.

A sua função é reconhecida em múltiplos contextos da vida da escola. A diretora salienta o contributo destes professores na inovação e na mudança que se pretende para a escola atual.

O entrevistado (E3) refere que o Coordenador deve ser *"um exemplo em tudo"*, demonstrando assim o elevado grau de expectativa e exigência que se espera destes docentes.

O Coordenador da escola ESTRELA é alguém do quadro, que exerce o cargo há mais que um mandato, não possui formação especializada, mas reúne a experiência profissional e outras qualidades que são tidas como importantes, como saber ouvir os outros e ser um bom gestor de conflitos.

Em resposta à segunda questão:

Q2. Como desempenha, o Coordenador de Departamento, o papel de supervisor pedagógico, junto dos docentes do seu departamento?

As entrevistas realizadas permitiram entender que o CD tem competências muito diversificadas na organização escolar. É ele que faz a ponte entre os professores e o conselho pedagógico; acompanha a elaboração das planificações; vigia o cumprimento dos critérios de atuação e de avaliação gerais e específicos; está implicado na definição de estratégias para a promoção do sucesso escolar; resolve problemas relacionais; acompanha a elaboração e a execução do PAA; articula com outras estruturas da escola o desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica; elabora o relatório das atividades desenvolvidas; é responsável pela identificação das necessidades de formação dos colegas de departamento e coordena a ADD do seu departamento. Esta panóplia de funções tem enquadramento legal, constando do RI da escola ESTRELA, que as enumera no artigo 32º, referindo as competências dos departamentos curriculares e no artigo 35º, onde se elenca as competências dos Coordenadores de Departamento. As entrevistas aos CD permitem atestar que os Coordenadores conhecem o seu papel no âmbito da organização escolar, estando bastante envolvidos na missão da escola.

Verificamos que o conceito de supervisão pedagógica ainda está bastante conotado com a ideia de avaliação de desempenho, parecendo ser difícil, para alguns professores, dissociar os dois contextos. Esta visão contrasta com a dos Coordenadores que consideram a supervisão em contexto de sala de aula, como uma ajuda adicional dada a outro colega, ou seja, ocorre num contexto de colaboração horizontal e não apenas com fins inspetivos ou avaliativos. A diretora prefere usar o termo *"intervisão"* relativamente às experiências supervisivas que acontecem na escola ESTRELA.

A análise das entrevistas permite concluir que a observação de aulas como instrumento de partilha e de reflexão sobre as práticas pedagógicas, não se encontra verdadeiramente consolidada, sendo uma situação que tinha sido anteriormente identificada aquando da celebração do CA, que foi celebrado em 2013, onde é referida a *“ausência de mecanismos generalizados de supervisão da prática letiva em sala de aula, que não possibilita a disponibilização e a disseminação de informação relevante sobre o seu desenvolvimento”*.

O CA aponta na cláusula 1^a, como um dos objetivos gerais do contrato, aprofundar os mecanismos internos de monitorização das práticas, processos e resultados da escola, no âmbito do PE, situação que apesar de tudo, parece ter sido evoluído, desde que foi celebrado o contrato, há seis anos.

Vários autores sugerem modelos mais adequados ao contexto de formação contínua, como Alarcão (2013) que propõe o modelo de supervisão clínica ou com Nóvoa (2002, p.44) que é favorável ao modelo de *“critical friend”* ou “supervisão clínica de tipo colaborativo”.

Ao analisarmos o relatório de avaliação externa sobre áreas de melhoria da escola (elaborado pela IGEC, com dados relativos ao letivo 2013-2014) constatamos que um dos aspetos focados é a necessidade de melhoria do *“enquadramento da observação e partilha de aulas num plano de supervisão colaborativa das práticas pedagógicas consistentes com a necessidade de melhorar os resultados dos alunos”*. Apesar de algumas experiências de observação de aulas que foram feitas, entre pares, que se restringiram apenas às disciplinas de exame, do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais. Segundo a diretora, este é um caminho que ainda está a ser construído. É nossa convicção que a escola ESTRELA tem as bases e as ferramentas para consolidar este caminho pois as vantagens superam os constrangimentos.

As estratégias seguidas pelos Coordenadores são diversificadas mas articulam sempre a sua ação com os representantes de grupo disciplinar que também constituem uma forma de liderança, junto dos colegas de grupo. O relatório de avaliação externa atribui à avaliação do domínio **“Liderança e Gestão”** a classificação de **Muito Bom**, cujo resultado inclui o papel dos Coordenadores de Departamento.

Os Coordenadores de Departamento promovem um trabalho assente no diálogo, na partilha e na colaboração. Estas estratégias estendem-se ao trabalho com os outros agentes educativos. Verificamos que as interações e o trabalho colaborativo no seio dos departamentos permitem construir aquilo que se considera um “clima de escola” ou, como refere Alves (2013, p.02), uma *“cultura de escola”*, pois a escola ESTRELA tem as suas dinâmicas próprias, como qualquer outra escola.

A escola dinamiza atividades de carácter interdisciplinar, onde os Coordenadores têm um papel preponderante.

Verificamos que os Coordenadores são responsáveis por funções que implicam muitos registos. No caso da ADD socorrem-se de grelhas de verificação, que são ajustadas de acordo com a legislação em vigor.

A escola apresenta uma grande preocupação com os resultados escolares. Estes são permanentemente monitorizados pelos Coordenadores que induzem nos colegas de departamento a necessidade de recorrerem a novas estratégias para promover o sucesso escolar.

No que respeita à formação e ao desenvolvimento profissional dos docentes, os Coordenadores auscultam os professores acerca das necessidades de formação e depois propõem, em conselho pedagógico, as temáticas sugeridas. Esta função coaduna-se com a legislação que atribui também esta responsabilidade a estes professores.

Concluímos que o papel do Coordenador de Departamento enquanto supervisor pedagógico é bastante exigente, pela complexidade de tarefas a seu cargo. Apesar de algumas situações de supervisão dentro da sala de aula, que não se relacionam com a ADD, estas ainda são insuficientes, não estando enquadradas numa perpetiva de trabalho colaborativo entre pares. Destacamos a preocupação do Coordenador na formação profissional e no desenvolvimento profissional dos colegas de departamento.

Quanto à questão número três:

Q3. Quais os constrangimentos e as oportunidades no desempenho do papel de Coordenador de Departamento?

São vários os problemas apontados que dificultam a ação do Coordenador de Departamento. Um deles é a perceção da falta de tempo para o desempenho do cargo. Se consultarmos o Regulamento Interno da escola ESTRELA (artigo 35º) verificamos que as competências do Coordenador de Departamento são muito variadas. A natureza do papel que desempenham é altamente complexa e exigente, fazendo com que estes professores tenham que deitar a mão a assuntos de áreas muito diversas.

A entrada em vigor de dois Decretos-Lei (um sobre escola inclusiva e outro sobre avaliação das aprendizagens no quadro da autonomia e flexibilidade curricular) constituem a “*torrente legislativa*” que se faz sentir este ano letivo, nas palavras da diretora e que tem vindo a dificultar a resposta da escola a esta mudança de paradigma educativo.

A elevada dimensão dos departamentos é, na opinião de um dos entrevistados, um obstáculo ao trabalho dos departamentos curriculares. Por serem muito grandes, a informação não é veiculada de forma direta, sendo mediada por outros atores. Por este motivo há quem prefira o regresso ao modelo organizativo anterior, onde o representante de grupo disciplinar tinha assento no conselho pedagógico.

A implicação do Coordenador na ADD é outro constrangimento identificado. Todavia, a alteração da legislação que institui o avaliador externo, responsável pela observação de aulas ajuda a mitigar esta situação.

O desgaste nas relações interpessoais também foi mencionado, numa escola onde o quadro docente é bastante estável. Estas situações são no entanto pontuais, sendo superadas em benefício do serviço educativo que é prestado pela escola.

As oportunidades no desempenho do cargo não foram fáceis de identificar. Os Coordenadores afirmam gostar de exercer o cargo na organização escolar. Um deles diz que gosta do trabalho de bastidores, referindo entender melhor o funcionamento da escola e a tomada de decisões. A diretora destaca que quando existe reconhecimento da escola é também pelo bom desempenho dos Coordenadores de Departamento.

A falta de tempo, a complexidade legislativa, o projeto de autonomia e flexibilidade curricular, a ADD e as relações profissionais foram os principais constrangimentos percecionados. Quanto às oportunidades destacam-se o brio profissional e o reconhecimento da comunidade onde a escola se insere.

Respondemos, por último, à quarta questão de investigação:

Q4. Qual o contributo do Coordenador de Departamento, num cenário de escola reflexiva?

O Coordenador de Departamento é um elo importante na teia articulada de relações que é uma escola. O seu papel é fundamental na promoção de momentos de reflexão que induzem a mudança. Como destacou um dos entrevistados, a reflexão é parte integrante da profissão docente e na escola ESTRELA existem momentos de reflexão, sobre inúmeros assuntos da vida escolar.

Relembramos Zeichner (1996, p.01) quando diz que ser professor é ser reflexivo, uma vez que, cada vez que ensina ele reflete sobre o próprio ensino. Um professor que reflete sobre a sua prática distingue-se de um professor que se foca somente na parte mais técnica e racional do ensino.

Por outro lado, a reflexão pode ser um instrumento a favor da mudança, pois como Alarcão (2002, p. 219) defende é através do pensamento coletivo de todos, incluindo alunos, professores, auxiliares, funcionários e representantes da comunidade, que será possível surgir a mudança.

As evidências na escola ESTRELA que apontam para uma escola reflexiva contrastam com a opinião de um dos entrevistados, que considera as pessoas muito fechadas, sem grande disponibilidade para se envolverem em momentos de reflexão conjunta. Todavia, este entrevistado encontra-se colocado na escola pela primeira vez.

A inovação e a mudança são palavras com impacto na vida da escola e no discurso da diretora, que acredita que só se conseguem com o comprometimento dos Coordenadores de Departamento, que são líderes intermédios na hierarquia escolar. Estes profissionais estão envolvidos no processo de formação contínua e desenvolvimento profissional dos docentes, aspeto que considera fundamental para que se consiga melhorar, cada vez mais, a qualidade da oferta educativa.

No presente ano letivo, a legislação trouxe novas mudanças e dificuldades acrescidas ao quotidiano escolar. Um dos entrevistados referiu que pela primeira vez em muitos anos, teve dificuldade em entender o sentido das mudanças introduzidas com a nova legislação.

As diferentes perspetivas em relação ao tema em estudo devem ser enquadradas tendo em conta um conjunto de fatores alargado e não apenas a experiência profissional de cada agente educativo.

5.2. Considerações finais

Nesta reta final acreditamos que os objetivos delineados para esta investigação, baseada num estudo de caso, foram atingidos.

O Coordenador de Departamento da escola ESTRELA é reconhecido pela maioria dos colegas, pois o cargo é exercido por professores experientes e com muitos anos de “casa”. O quadro docente, apesar de envelhecido é bastante estável, sendo que a maioria dos professores tem idade igual ou superior a 40 anos. A convivência diária leva a alguns constrangimentos que são superados, tendo sempre presente o reconhecimento público da instituição.

Os resultados obtidos apontam para a valorização e o reconhecimento do Coordenador de Departamento na hierarquia da escola, sendo um elo essencial na rede articulada de relações que é uma organização educativa. Quisemos averiguar o seu papel como supervisor pedagógico, num cenário de escola reflexiva, existindo inúmeros indícios que demonstram que a sua ação é persistente mas diversificada, não se restringindo à sala de aula. A escola ESTRELA depara-se, tal como as outras instituições, com novos desafios, sendo que a reflexão contribui para um serviço educativo inovador e de qualidade.

A escola ESTRELA é uma escola com História e com muitas histórias para contar, onde cada dia é um novo desafio. Com este estudo abrimos a possibilidade de se lançarem outros olhares, que são sempre uma mais-valia para qualquer instituição.

Quando a nós, fica na memória um ano de muito trabalho e reflexão, na certeza de que muitas histórias permanecem por contar, pois por vezes, as palavras não dizem tudo.

5.3. Dificuldades e limitações do estudo

As principais dificuldades com que nos deparamos foram as seguintes:

- Impossibilidade de dedicação a tempo inteiro à elaboração da tese, tendo que conciliar o tempo, a energia e o foco com a vida profissional e pessoal;
- Dificuldade, para aprofundar no prazo disponível, alguns aspetos que exigem tempo e reflexão, para uma análise mais pormenorizada;
- O facto de não mais lecionarmos na escola onde foi desenvolvida a investigação permitiu por um lado, o distanciamento do objeto de estudo mas levou a alguns constrangimentos, como o tempo de espera para a realização de algumas entrevistas. Uma delas foi adiada por diversas vezes, o que nos obrigou a algum tempo de interrupção.

Relembramos por fim, que a nossa investigação constitui um estudo de caso, com um reduzido número de atores, pelo que não fazemos generalizações nem extrapolações. Temos consciência que a metodologia qualitativa seguida gerou um conjunto de dados que podem ser interpretados a partir de outras perspetivas. A mudança de intervenientes permite resultados e conclusões diferentes.

5.4. Oportunidades

As oportunidades que destacamos prendem-se com a noção de que existem outros caminhos investigativos que podem ser seguidos. Sugerimos:

- ✓ Um estudo mais abrangente, que envolva os cinco departamentos da escola ESTRELA;
- ✓ Um estudo que envolva outros intervenientes, como os representantes de grupo, os coordenadores de diretores de turma, os coordenadores de cursos profissionais, os coordenadores de curso, que ficaram de fora e que constituem igualmente lideranças intermédias;
- ✓ Uma investigação que aprofunde a relação entre os professores dos departamentos e os seus Coordenadores, no quadro de uma escola reflexiva, explorando outras questões para além da supervisão pedagógica;

A realização das entrevistas contribuiu para estabelecer momentos de reflexão junto dos professores participantes, motivando a possibilidade de se interrogarem sobre as suas práticas e as práticas instituídas na escola. Acreditamos que estas conversas foram importantes para a autoanálise e reflexão, aspetos considerados fundamentais no exercício da atividade profissional docente.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, M. (2005). *O Desenvolvimento da Reflexividade no Contexto do discurso Supervisivo*. Aveiro. Universidade de Aveiro. (Tese de doutoramento não publicada).
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). Professor - Investigador: Que sentido? Que formação? In *Cadernos de formação de Professores, colóquio sobre “Formação Profissional de professores do Ensino Superior*. INAFOP. nº1. Pp. 21-30.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2002). *Escola Reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas?* In: *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2005). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2007). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I & Tavares, J. (2013). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alves, A. (2013). *A Supervisão Pedagógica e a Reflexividade Docente*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Almeida, M. (2019). Professores precisam-se. In: Observador. disponível a partir de: <https://observador.pt/opiniao/professores-precisam-se/> (consultado dia 16 de abril de 2019).
- André, M. E. (2005). Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liberlivros. Pp. 7-70.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In: Ávila de Lima, J. & Pacheco, J. *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Pp 105 – 126. Porto Editora.
- Ávila de Lima, J. e Pacheco J. A. (2006) (Org.). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação? Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Boavida, J. (2009). Crise na Educação – fundamentos e desafios. In: *Escola- Problemas e Desafios*. Centro de Estudos Ibéricos. Iberografias. Nº15. Pp.129-145.
- Bonito, J. e Trindade, V. (2008). Desenvolvimento profissional e formação de professores. In Callapez, P., Rocha, R., Marques, J., Cunha, L., e Dinis, P. (Eds.), *A Terra: conflitos e ordem*. Coimbra: MMGUC. Pp. 351-360.
- Campo, T. (2018). A escola tem de produzir humanos de primeira, não pode continuar a originar robots de segunda. In revista Visão: <http://visao.sapo.pt/atualidade/entrevistas-visao/2018-12-16-A-escola-tem-de-conseguir-produzir-humanos-de-primeira-nao-pode-continuar-a-originar-robos-de-segunda> (consultado dia 17 de dezembro, de 2018).
- Cardoso, M. B. (2010). *Contributos de um departamento curricular na melhoria da qualidade da escola*. Porto: Universidade Portucalense.
- Casteleiro, S. (2008). *Pedagogia Social - Conceitos essenciais e definitórios*. Portugal: Universidade da Beira Interior.

Carvalho, L. (2016). Políticas Educativas e Governação das Escolas. In: Professores e Escola – Conhecimento, formação e ação. Universidade Católica Editora. Porto. Pp. 08-30.

Cid, A. M. (2012). O Coordenador de Departamento Curricular em contexto de supervisão escolar: um estudo num Agrupamento de Escolas do Alentejo. *Educação - Temas e Problemas*, nº10.

Damião, M. H. (2009). O estudo do Ensino: principais linhas de investigação. In: Escola- Problemas e Desafios. Centro de Estudos Ibéricos. Iberografias. Nº15. Pp.149-163.

Dias, P. A. & Ribeiro, C. (2015). Supervisão Pedagógica e Crescimento Profissional no Processo de Avaliação de Desempenho Docente. *Gestão e Desenvolvimento*, nº23. Pp. 125-154.

Fermanian, J. (2016). *As Funções da Supervisão Pedagógica: um estudo de caso sobre a perceção dos atores educativos, entre teoria e prática, dentro da escola, em Portugal e no Brasil*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.

Fialho, I. (2016). Supervisão da Prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares; ano 07, nº2*. Universidade de Évora. Pp. 18-37.

Flores, M., A. (2016). Escola e Sala de Aula: a Liderança dos Professores. In: Professores e Escola – Conhecimento, formação e ação. Universidade Católica Editora. Porto. Pp 31- 54.

Formosinho, J.; Machado, J.; Mesquita, E. (2015). Formação, Trabalho e Aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes. Lisboa. Edições Sílabo. 1ª Edição.

Formosinho, J. O. (2002a). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola. Nº7*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. O. (2002b). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa. Nº8*. Porto: Porto Editora.

Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão Pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional; volume 12*. Pp. 22-57.

Gonçalves, José Alberto (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 23-36. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt> (consultado dia 25 de janeiro de 2019).

Howey, K. (1985). Six Major Functions of Staff Development: An Expanded Imperativ. *Journal of Teacher Education*, vol.36, nº 1. Pp.58-64.

Jesus, M.; Sá-Correia, M.; Abrantes, M. (2006). A importância do questionamento no desenvolvimento da competência reflexiva, em contextos de supervisão. In: *Atas do XIV Colóquio da AFIRSE "Para um balanço da investigação em Educação, de 1960 a 2005, teorias e práticas*. Pp. 01-11.

Lalanda, P. (1998). Sobre a Metodologia Qualitativa na Pesquisa Sociológica. Em *Análise Social*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Pp. 871-883.

Lima, C. (2017). Estratégias de Supervisão pedagógica para uma escola Reflexiva. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Luís, R., Henriques, S., & Seabra, F. (2012). Supervisão Pedagógica: teoria e prática. Rita Cadima; Isabel Pereira; Hugo Menino; Isabel Dias; Hélia Pinto (Coords.), *Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação. Livro Atas*, Leiria: ESECS – IPL. Pp. 101-108.

Maio, N.; Silva, H.; loureiro, A. (2010). A supervisão: Funções e Competências do Supervisor. In: EDUSER: Revista de Educação. Vol.2(1). Pp 37 -51.

- Marcelo, C. (janeiro-abril, nº8 de 2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Revista de ciências da educação*. Pp. 7-22.
- Martins, G. O. (Coordenador) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf (consultado dia 26 de novembro de 2018).
- Moreira, M., Alarcão, I. (1997). A investigação-ação como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In: *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto. Porto Editora. Pp. 119-138.
- Moreira, M. (2008). *A Coordenação de Departamento Curricular: conceções, lógicas e práticas*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nascimento, N. R. (2010). Cultura partilhada numa organização aprendente. *Interações*, nº14. Pp. 9-31.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Oliveira, L. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o Professor como Investigador*. Lisboa: Universidade Aberta e Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Quaglio, P. (2006). Importância da Supervisão na Formação do professor reflexivo. São Paulo. UNESP.
- Ramos, L. M. (2013). *O perfil do Coordenador de Departamento Curricular para uma Liderança Persuasiva*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Ranking das Escolas Públicas 2017*, disponível a partir de <https://www.publico.pt/ranking-das-escolas-2017/lista> (consultado dia 10 de abril de 2018).
- Rebelo, A. (2012). *O papel superviso do Coordenador de Departamento Curricular*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Ricardo, L., Henriques, S. e Seabra, F. (2012). *Supervisão Pedagógica: teoria e prática*, In Rita Cadima; Isabel Pereira; Hugo Menino; Isabel Dias; Hélia Pinto (Coords.), *Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação. Livro Atas*, Leiria: ESECS – IPL, 101-108.
- Sá-Chaves, I. (1997). (org). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto. Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Nova Iorque. Basic Books Inc.
- Simões, C., Simões, H. (1997). Maturidade pessoal, Dimensões da competência e desempenho Profissional. In: *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto. Porto Editora. Pp- 37-57.
- “Terceiro ciclo de avaliação externa das escolas-2019”, disponível a partir de: http://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=&newsID=2762#content (consultado dia 13 de abril de 2019).
- Tuna, D. M. (2009). *A supervisão no Contexto das Estruturas de gestão intermédia: o coordenador de departamento*. Porto: Universidade Portucalense. (Tese de mestrado não publicada).
- Valandro, C. (2011). *O papel do supervisor escolar na formação continuada dos professores do fundamental II*. Tijuca.

Ventura, A., Castanheira, P e Costa, A. (2006). Gestão das Escolas em Portugal. *REICE - Revista Eletrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia e cambio en Educación*. Volume 4. Pp. 128-136.

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação Social, Campinas*, pp. Vol. 29, nº105; 197-217.

Vieira, F. (2010). Formação em Supervisão: (Re)produzir a pedagogia no espaço da possibilidade. R. Bizarro e Moreira (Org.). Edições Pedago.

Vilelas, J. (2017). Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento. Lisboa: edições Sílabo.

Zeichner, K. M. (1993). A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas. Lisboa: Educa.

Zeichner, K. M. (1996). *Reflective Teaching: an Introduction*. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, New Jersey.

Legislação por ordem cronológica e por data de publicação em Diário da República

Decreto-Lei nº 735-A, de 21 de dezembro de 1974 – Estruturas democráticas de gestão em estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatórios e secundário.

Decreto-Lei nº 769-A, de 23 de outubro de 1976 – Determina o funcionamento, as funções e as competências dos órgãos de cada estabelecimento de ensino preparatório e secundário.

Lei nº 46, em 14 de outubro de 1986 – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 172, de 10 de maio de 1991 – Define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 172, de 10 de maio de 1991 – Define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 115-A, de 4 de maio de 1998 – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, bem como os respetivos agrupamentos.

Decreto Regulamentar nº10/99, de 21 de julho - Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas.

Decreto-Lei nº 15, de 19 de janeiro de 2007 - Alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto -Lei nº75/2008, de 22 de Abril – Aprova o regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário

Decreto-Lei nº 75, de 23 de junho de 2010 - Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro – Procede à 11ª alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro - Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho de 2012 - Republicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro - Estabelece os parâmetros nacionais de avaliação externa, bem como os modelos de referência para os instrumentos de registo a utilizar na observação de aulas a efetuar pelos avaliadores externos no processo de avaliação de desempenho docente.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril - Promove a criação do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar.

Despacho n.º 5908 de 2017, de 05 de julho – Autonomia e Flexibilidade curricular, no ensino básico e secundário.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho - Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Decreto-lei n.º 54/2018, de 06 de julho – Estabelece o regime jurídico da Educação Inclusiva.

Decreto-lei n.º 55/2018, de 06 de julho - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Despacho Normativo n.º 10-B de 06 de julho de 2018 - Estabelece as regras a que deve obedecer a organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Documentos oficiais da Escola Estrela que foram consultados

Contrato de Autonomia (celebrado a 14 de outubro de 2013)

Projeto Educativo da Escola (2018-2023)

Relatório de Avaliação Externa (2013-2014)

Anexos

Anexo A – Solicitação formal para realização de recolha de dados

Anexo B – Guião das Entrevistas aos Professores e aos Coordenadores de Departamento

Anexo C – Transcrição de uma Entrevista

Anexo A – Solicitação formal para realização de recolha de dados e autorização

stevencasteleiro@gmail.com

Exa. Senhora Diretora

Steven Manuel Batista Casteleiro, professor do Quadro de Agrupamento de Escolas Adelaide Cabette, em Odivelas, vem deste meio solicitar autorização a Vossa Excelência, para efetuar entrevistas presenciais a 2 Coordenadores de Departamento e a quatro professores da escola, no âmbito da dissertação de Mestrado em Supervisão e Avaliação Escolar, da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

As entrevistas constituem a parte prática da Tese de Mestrado com o tema **"O Coordenador de Departamento, como Supervisor Pedagógico, numa Escola Reflexiva"** e serão efetuadas durante o segundo período letivo.

Mais se informa que o número total de entrevistas não deverá exceder as 8.

Odivelas, 18 de dezembro de 2018.

Com os melhores cumprimentos

Steven Casteleiro

DECLARAÇÃO

██ Diretora da Escola Secundária
██, declara que autoriza o mestrando Steven Manuel Batista Casteleiro a efetuar entrevistas presenciais, a dois Coordenadores de Departamento e a quatro professores, no âmbito da dissertação de Mestrado em Supervisão e Avaliação Escolar, da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

As entrevistas constituem a parte prática da Tese de Mestrado com o tema **"O Coordenador de Departamento, como Supervisor Pedagógico, numa Escola Reflexiva - estratégias no desempenho do cargo"** e serão efetuadas durante o segundo período letivo.

18 de dezembro de 2018.

~~A Diretora da Escola~~

Escola Secundária

Anexo B – Guião das Entrevistas aos Professores e aos Coordenadores de Departamento

PROTOCOLO DAS ENTREVISTAS

Código de transcrição:

(...) pausa breve

[...] silêncio prolongado

[../..] discurso não decifrável

Dia: _____ Hora de início _____ Hora de Fim: _____

Autorização para a realização da entrevista: Sim _____ Não: _____

Nota prévia: Agradeço a disponibilidade para esta entrevista. Informo que será garantida a confidencialidade das informações recolhidas. Após a transcrição da entrevista enviarei uma cópia para que possa sugerir alterações.

Dados Gerais de Caracterização do Docente

Sexo: _____

Idade: _____

Anos de serviço docente: _____

Anos de serviço na escola ESTRELA: _____

Vínculo Prof. _____

Habilitações: Licenciatura: _____ Mestrado: _____ Outro: _____

Desempenho de cargos: Sim _____ Não _____

Se sim, quais: _____

Perguntas / Itens

Bloco 1 – Perfil /Características do Coordenador de Departamento

1) Perfil que o Coordenador de Departamento (CD) deve possuir?

- a) Altitudinais
- b) Capacidades
- c) Aptidões
- d) Formação (especializada) do CD
- e) Poder /Liderança

Bloco 2 – Atuação do Coordenador de Departamento

2) Funções /Papel do CD na escola?

- a) Como deve ser a sua atuação na escola?
- b) Como deve ser a sua atuação junto dos professores do departamento?
- c) Qual o grau de conhecimento dos documentos oficiais da escola?

3) Relação do CD com os restantes professores?

- a) Como é feito o trabalho com os restantes professores?
- b) O que valoriza mais na relação com o CD?

4) Estratégias na Coordenação de Departamento?

- a) Na preparação de atividades letivas dos grupos disciplinares
- b) Na preparação de atividades não letivas
- c) Avaliação dos professores
- d) Reuniões (como se trabalha no departamento)
- e) Promoção partilha e trabalho colaborativo
- f) No contributo para os documentos que orientam a vida da escola (PE; Plano Anual de Atividades, etc...)
- g) na participação na vida da escola (projetos, visitas de estudo, intercâmbios, estudos, conselho pedagógico, etc...)

5) Constrangimentos / Obstáculos e Oportunidades no desempenho do cargo de CD

- a) falta de tempo
- b) motivação
- c) preparação / formação
- d) burocracia / legislação
- e) normas da escola / cultura institucional
- f) é respeitado e/ou reconhecido?
- g) Relação com os restantes profs?
- h) Avaliação de Desempenho Docente
- i) o que mudaria no desempenho do cargo?

Bloco 3 – A Supervisão Pedagógica efetuada em contexto escolar

6) Conceção da Supervisão Pedagógica (como uma dimensão no desempenho do cargo de CD)

- a) Avaliação de profs
- b) Na formação de profs
- c) Acompanhamento da atividade docente
- d) Pares pedagógicos / trabalho colaborativo
- e) Controlo e/ou fiscalização
- f) Na promoção da partilha e trabalho colaborativo
- g) Supervisão e a Escola

7) Relação entre CD e a Supervisão Pedagógica?

- a) O que é a Supervisão?
- b) Em que contextos se aplica?

Bloco 4 – O Coordenador de Departamento numa escola reflexiva

8) Conceção de escola reflexiva?

- a) o que é?
- b) evidências de escola reflexiva na escola ESTRELA
- c) existem momentos de reflexão? Onde? Quando? De que forma?
- d) participação em planos e projetos de melhoria?
- e) participação na avaliação da escola?
- f) Grau de envolvimento na consecução dos objetivos da escola?
- g) Vontade de mudança?
- h) desafios da escola?
- i) Desenvolvimento profissional?

O entrevistador/investigador

Steven Manuel Batista Casteleiro

Anexo C – Transcrição de uma Entrevista

Entrevista Professor E5 - Docente Sênior do Departamento de Línguas

A primeira pergunta que quero fazer tem a ver com o perfil do Coordenador de Departamento. Qual é que acha que deve ser o perfil, do coordenador de departamento, em termos de competências profissionais?

E5 - Bem, o perfil, portanto, será alguém já com experiência, experiência letiva, experiência de docência, hum...e de preferência que já tenha sido representante do grupo; isso penso que é uma mais-valia. O papel dele, as funções dele, para além de dar apoio a todos os professores do grupo e do Departamento, terá que ser alguém também esteja sempre a par da legislação e das orientações porque... como membro do conselho pedagógico vai ter que estar sempre atualizado.

Em relação às capacidades, que capacidades acha que ele deve ter para desempenhar o papel?

E5 - capacidades quê, a nível pessoal?

Sim....

E5 - Eu acho que tem que ser uma pessoa que tenha facilidade... que seja bom comunicador, que tenha facilidade de relacionamento, que tenha empatia, que cause empatia e crie empatia com os colegas para poder ter uma melhor colaboração possível e criar o melhor espírito colaborativo possível dentro do Departamento

Então a colaboração dentro do departamento é fundamental, é isso?

E5 -Ai, a colaboração é fundamental.

E ser um bom líder, também acha importante?

E5 -Eu acho que sim.... acho que sim....

E conhecer a realidade escolar?

E5 -Acho que sim conhecer a realidade da escola, os documentos na escola é importante. Acho que o Coordenador deve ser alguém que já tenha tido prática de representação do grupo anteriormente... quanto mais caros tiver tido melhor, penso que sim que é melhor....e nós temos essa preocupação aqui na escola porque quando nomeamos o coordenador departamento tempo sempre essa preocupação de escolher alguém já tenha experiência, não só experiência na docência mas experiência também no desempenho de cargos... de vários cargos.

Considera importante que o coordenador, atualmente tenha que ter uma formação especializada para o desempenho do cargo?

E5 -Eu acho que já está inerente à prática da docência a formação não é? Nós temos que fazer muita formação, como sabe, todos os anos temos um mínimo de 25 horas

anuais...hum... e claro que quanto mais alargado por o âmbito dessa informação tanto melhor

Voltando outra vez à relação do Coordenador de Departamento com os outros professores pode-me dizer como é que é feito o trabalho dentro do seu departamento de línguas?

E5 -Sim, portanto, neste momento o coordenador tem assento no conselho pedagógico. os representantes de grupo não têm contrariamente ao que acontecia até há uns anos atrás... não sei se há 10 anos... por aí....hum... que o representante, o representante de grupo também tinha assento no Conselho Pedagógico hoje não tem; portanto, só está lá o coordenador e o coordenador é o transmissor e é o elo de ligação entre o conselho pedagógico e os vários grupos disciplinares, não é? Portanto tem que prestar todas as informações, transmitir todas as informações, de todas as decisões dos conselhos Pedagógicos e dar apoio, quando é preciso fazer formulações ou fazer análises, por exemplo, dos resultados do final de cada período ou no início de cada período fazemos a análise dos resultados do período anterior. Ele tem aí um papel importante de coordenação desse trabalho... e definição de objetivos, a revisão dos critérios de avaliação, por exemplo, que é feito todos os anos, tem um papel muito importante de colaboração com representantes do grupo....

Compreendo...e no trabalho com os colegas, como é que ele articula o trabalho com os restantes professores do Departamento?

E5 -Pronto... o coordenador departamento tem dois tempos letivos no seu horário para reunir com os coordenadores, perdão, com os representantes de grupo, semanais... e esse tempo é sempre aproveitado para fazermos essa coordenação e essa ligação.

Já agora o que fazem nessas reuniões de trabalho?

E5 -Lá está... tudo o que for necessário fazer na altura: se é para fazer a análise dos resultados...(pausa)... começando pelo início do ano, fazemos um teste diagnóstico temos que fazer análise dos testes diagnóstico e chegar a conclusões, portanto, se os resultados estão muito fracos temos que criar uma lista de estratégias de remediação, portanto o coordenador pede aos representantes para elaborem esse levantamento das necessidades e ele vai coordenar tudo isso. Ao longo do período vamos fazendo também o ajuste da situação analisando os resultados dos testes vendo a necessidade que há, de se implementarem novas estratégias ou não de motivação dos alunos...portanto essas reuniões servem para nós fazermos o ponto de situação na nossa prática docente.

Se lhe perguntasse quais são os aspetos que mais valoriza na relação com o coordenador departamento, o que é que me respondia?

E5 - (pausa) Eu acho que a confiança é muito importante... a pessoa tem que saber que pode contar com essa pessoa para fazer o trabalho que tem a fazer....e pronto, depois o espírito de abertura e de colaboração.

Já me deu alguns exemplos de estratégias que o Coordenador utiliza. Consegue dizer-me mais algumas estratégias que o coordenador utiliza nas atividades de coordenação do departamento?

E5 - Eu penso que são sempre... essas são as práticas usuais... não é? mas não quer dizer que não haja necessidade de outras reuniões extraordinárias, como este ano aconteceu no início do ano quando entramos na gestão flexível do currículo. A nossa escola aderiu, através do sétimo e décimo ano e houve a necessidade de definir as competências do aluno e do perfil do aluno e isso deu-nos muito trabalho no início do ano e o coordenador teve aí um papel muito importante porque tinha de facto todas as instruções do conselho pedagógico, onde tinha está presente e transmitiu-nos essas informações e apoiou-nos muito nesse trabalho.

E em relação ao trabalho com outros colegas, por exemplo a preparação de testes e de planificação de atividades....

E5 - Está a falar tudo dentro da mesma disciplina?

Sim, dentro das mesmas disciplinas....

E5 - Não tanto a esse nível porque os testes é mais a nível de representação de grupo...

Mas o Coordenador pede aos representantes para articularem entre eles e os professores, como é que é feito esse trabalho?

E5 -Não, não... vamos lá ver... há diretivas que são definidas para todos os grupos, como por exemplo, o número de testes a implementar em cada período, o peso da oralidade, tudo isso está definido previamente, isso é comum a todos os grupos disciplinares. Agora, a elaboração dos testes propriamente dita, fica a cargo do representante de grupo, pois é uma coisa mais específica da disciplina.

Em relação a atividades não letivas, dentro do departamento. Qual o papel do coordenador de departamento nessas situações?

E5 - É definido no início do ano, que entra para o plano de atividades da escola, o PAA, não é? hum... as atividades que cada departamento vai desenvolver e essas atividades são sempre definidas entre os representantes de grupo, dos vários grupos e o coordenador departamento... são sempre definidas em colaboração com os outros professores.

Pode dar alguns exemplos dessas atividades?

E5 - Sim, nós por exemplo, festejamos o dia do Halloween, festejamos também o dia dos namorados, temos essa prática aqui porque os alunos acham graça... há anos em que festejamos ou celebramos, melhor dizendo, o Dia Europeu das Línguas, no dia 26 de setembro (pausa)... temos atividades extra, como por exemplo, o teatro, no caso do inglês em que levamos os alunos, vamos nós, a uma representação de teatro... há

companhias inglesas que todos os anos mandam os seus programas para a escola e nós selecionamos um teatro... também temos poesia... etc, etc, etc...

Então pelo que diz, posso afirmar que o Coordenador de Departamento não coordena apenas as atividades letivas mas também atividades não letivas...

E5 – sim, sim...

E ele preocupa-se com a formação dos colegas do Departamento?

E5 - Não, não... Essa parte é mais a nível central, digamos, ao nível da gestão da escola, que tem essa preocupação e nós é que vamos sempre ao encontro da disponibilidade, da oferta que existe mas cada grupo e até individualmente cada professor, depois procura a formação que deseja.

Sobre a Supervisão Pedagógica, que é um dos papéis do Coordenador de Departamento, que ideia é que a colega tem sobre este conceito?

E5 -Olhe a minha opinião é esta: eu penso que a supervisão pedagógica é muito importante mas como base informativa, portanto, de apoio a colegas mais novos e colegas que, principalmente estão em início de carreira, mas não só; eu acho que essa troca de experiências entre colegas é muito produtiva e é muito importante que ela seja feita sempre, não é só no início da carreira, mas ao longo da carreira, mas nessa perspetiva de formação. Eu acho que o orientador pedagógico tem que ser um formador e tem que ter essa parte de formação nós estamos ali para falar da nossa experiência e com a nossa experiência dizemos: “Olha eu nem sei lá neste conteúdo, selecionei... utilizei estas estratégias que resultaram”. Ou seja uma pessoa com mais experiência pode perfeitamente dar essa... fazer essa partilha... portanto, numa perspetiva de partilha e de colaboração e de apoio a nível formativo, eu acho muitíssimo importante. Para mim a parte mais desagradável é a parte da avaliação porque como sabe, é difícil avaliar alunos e colegas muito mais. Aliás, nem havia grande necessidade de avaliar colegas, mas pronto, isso é um pró-forma e temos que cumprir...

Então está a falar do papel do Coordenador como avaliador, é isso?

E5 - Sim, do coordenador como avaliador, sim, mas nós ao fazermos a supervisão pedagógica temos implícita a avaliação. Nós vamos assistir às aulas as colegas e depois temos sempre que fazer sempre uma avaliação dessa prática, dessa aula ao tempos que nós fomos assistir... (pausa) hum... essa parte para mim é a menos importante, mas pronto, tem que se cumprir porque é um requisito e tem que ser feita e temos que cumprir esse papel.

Já assistiu a aulas de colegas?

E5 - Já, já...

No âmbito de que papel?

E5 -No âmbito de coordenador de departamento, representante grupo e como professora-titular, há uns anos e também como orientadora de estágio, mas isso foi há mais tempo.

Conota, de alguma forma, a supervisão com funções de controlo ou de fiscalização?

E5 -Não, não conoto. Conoto mais com a formação.

Então e a supervisão ligada à partilha e a promoção trabalho colaborativo, acha que é importante?

E5 -Ai, sim. Isso é que é importante. Eu, quando estive a orientar estágio, orientei duas vezes, eu própria fazia o plano de aula, os meus planos de aula e dava-os aos estagiários para trocar impressões e discutíamos... eu ouvia a opinião deles Se eles discordassem por algum motivo eu aceitava a sugestões e depois, até mesmo na prática letiva, no fim da aula, eles assistiam à minha aula, eu discutia com eles e queria mesmo ouvir a opinião deles e se havia críticas aceitáveis e eu própria fazia depois, o mesmo, nas aulas deles portanto acho que essa partilha é que é importante e essa troca de experiências.

Muito bem...

E5 - Acho que é mais importante do que estar a fiscalizar...

Mas ainda existe muito essa ideia da supervisão, não?

E5 - Não sei... (pausa)... pronto, não podemos generalizar, poderá haver casos em que sim, mas eu não vou dizer....

E em relação a constrangimentos, acha que os coordenadores se debatem com constrangimentos, no desempenho do cargo?

E5 - Será sempre o número de horas e o serviço que têm e pela quantidade de grupos, há departamentos com muitos grupos disciplinares, não é? por aí poderá ser... Penso que não é o caso do nosso departamento de línguas que são só três grupos: o português, o inglês e o espanhol mas se houvesse mais línguas eventualmente seria mais difícil...(pausa).

Que outros obstáculos é que existem no desempenho do papel do Coordenador no seu departamento?

E5 - É assim, correndo tudo normalmente e se as relações são boas, eu acho que o único obstáculo que poderá haver é mesmo o tempo...

A falta de tempo é isso?

E5 -Sim, o tempo é um constrangimento... e a burocracia... isso é geral e é transversal a toda a nossa prática porque tudo que nós temos que fazer tem que ser sempre tudo muito suportado por papéis. Os projetos ou qualquer atividade que se faça, temos que fazer sempre que fazer um projeto da atividade, com os objetivos, fazer um plano... depois fazer relatórios... portanto, às vezes uma atividade simples temos sempre que convocar os encarregados de educação e explicar tudo... portanto a preparação demora muito mais tempo às vezes, do que a própria atividade e rouba nos imenso tempo.

Se lhe perguntar o que é que mudaria no desempenho do cargo de coordenador departamento?

E5 - Nunca tinha pensado nisso, mas eu penso que neste momento as coisas estão bastante agilizadas, como digo, se fosse um grupo... (pausa)... se houvesse muitos grupos no meu departamento, sentiria mais dificuldades e provavelmente teria alguma resposta ou já teria pensado nalguma solução. No meu departamento eu não vejo que haja essa dificuldade ou que seja tão acentuada... mas não sei. Eu penso que representantes do grupo também poderiam ter assento no conselho pedagógico, para além do coordenador além do coordenador porque cada grupo tem a sua especificidade, as suas características e penso que seria importante e facilitava ou libertava um bocadinho, também, o coordenador, o papel do coordenador...

E não iria aumentar mais a burocracia na escola?

E5 - Penso que a informação circularia de forma mais direta porque nós agora temos que esperar às vezes uma semana, para recebermos informações do coordenador.... (pausa... toque da campainha) ... todas as informações com todas as decisões do conselho pedagógico e o coordenador não tem tempo, logo no mesmo dia ou nas horas imediatas de transmitir todas as informações, compilá-las e transmitir... se nós tivéssemos acesso a elas, podíamos começar logo a preparar a reunião e seria mais fácil, penso eu, circular a informação.

Entendo... agora a última parte da entrevista. Já ouvi falar de “escola reflexiva”? Gostava de saber o que é que acha que é uma escola reflexiva.

E5 - Eu não sei se há algum estereótipo de escola reflexiva... eu sei que a nossa escola reflexiva porque já há muitos anos que nós temos essa prática de refletir muito sobre as nossas práticas pedagógicas, sobre as estratégias e sobre o modo de funcionamento...

Então que evidências encontra na escola que apontam para uma escola reflexiva?

E5 - Pronto eu acho que no início do ano temos essa preocupação, todos os anos, o regulamento interno é analisado, por todos os departamentos e por todos os grupos, todos os anos estamos quase sempre a atualizá-lo, anualmente fazemos alterações.... a situação muda, a sociedade muda e as condições também, não é ? e portanto temos

necessidade de atualizar e temos a preocupação de criar PAA chamativos e interessantes para os alunos por forma a motivá-los e arranjar sempre imensas estratégias e atividades extracurriculares para motivar mais os alunos.... e nos resultados, quando não há bons resultados no início segundo período fizemos já uma análise exaustiva dos resultados que obtivemos, no primeiro período, por disciplina e tentamos arranjar estratégias para colmatar essas dificuldades e para melhorar os resultados, fazemos o mesmo com os exames nacionais, com os resultados dos exames nacionais que são sempre objeto de grande avaliação, sabe isso, não é? são sempre uma grande preocupação, portanto nós temos essa preocupação, estamos sempre a refletir nos pontos que são mais fracos por forma a melhorá-los e também refletir nos pontos mais fortes, para os melhorar ainda mais...

Se eu percebi bem, está a dizer que a escola tem práticas de reflexão, que incidem sobre os resultados dos alunos mas também sobre a própria escola e as atividades que realiza, é isso?

E5 - Sim, claro, as coisas têm que estar ajustadas e serem atualizadas.

Qual é o seu grau de envolvimento na reflexão promovida pela escola?

E5 - Nós temos que participar sempre, não é? A reflexão é transversal a toda a nossa atividade docente, não é? O meu envolvimento é como representante do grupo e também como professora, pois o trabalho parto sempre que nós porque é no terreno que nós sentimos as dificuldades...tentamos sempre colmatá-las e depois seguem os seus trâmites até as instâncias superiores, até serem levadas a pedagógico, até serem analisadas e...e aprovada ou não aprovada...

Então, para terminar, acha que existe uma vontade de mudança aqui na escola?

E5 - Mudança em termos de papel do Coordenador?

Sim, mas também ao nível de escola....

E5 - Eu acho que temos sempre essa preocupação e a nossa diretora tem essa preocupação de ser uma escola virada para a comunidade, aberta à comunidade, ligada às empresas locais... nós temos muitos cursos profissionais e temos mesmo que estar ligados ao tecido empresarial da região, a instituições.... temos imensos clubes a funcionar e que estão ligados a instituições, eu por exemplo, coordeno o clube do voluntariado e contacto quase diariamente com o hospital, onde temos voluntários, contacto com a câmara municipal com quem temos atividades de cariz ambiental, contacto com os lares de terceira idade, com associações para idosos, etc., portanto, temos alunos muito interessados. É uma escola muito dinâmica e muito aberta à comunidade.

Em relação ao desenvolvimento profissional dos professores, a escola proporciona esses momentos de formação e desenvolvimento profissional?

E5 - Eu acho que a escola, dentro das suas possibilidades, sim, porque e está sempre em contacto com o centro formação da Beira Interior, que nos dá apoio e temos tido todos os anos formação e colóquios muito interessantes na área das novas tecnologias e também na área da didática e na vertente pedagógica, portanto tenta dar uma oferta e uma resposta às necessidades dos professores em todas as áreas... penso que sim... sabe que no interior, provavelmente não existem as ofertas que existem nas outras localidades, mas nós dentro das nossas limitações acho que não nos podemos queixar... acho que temos tido colóquios muito interessantes... os colóquios da neve... todos os anos há colóquios muito interessantes...

Agradeço imenso a disponibilidade para esta entrevista... esta conversa....

E5 - E eu espero que tenha tido resposta às perguntas... e que lhe sirva de alguma coisa...

Sim... portanto, agradeço...

E5 -A minha fraca prestação...(risos).