



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento
Curricular**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, especialidade
Supervisão em Educação.**

**Ana Margarida Laranjeiro Teodoro de Almeida Rebelo
2012**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento
Curricular**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, especialidade
Supervisão em Educação**

**Orientação da Professora Doutora
Teresa Maria de Sousa dos Santos Leite**

Ana Margarida Laranjeiro Teodoro de Almeida Rebelo

2012

DEDICATÓRIA

*À Alegria de Viver e de
Aprender.*

*À Minha Filha Catarina, para que aprenda a lutar
pelos seus objetivos.*

*Ao Meu Avô Gabriel, que embora não esteja entre nós, nunca desistiu de
lutar por uma vida melhor.*

AGRADECIMENTOS

“A sabedoria não se transmite, é preciso que nós a descubramos fazendo uma caminhada que ninguém pode fazer em nosso lugar e que ninguém nos pode evitar, porque a sabedoria é uma maneira de ver as coisas”

Proust, Marcel

Ao terminar este caminho que me propus percorrer não poderei deixar de agradecer a quem incondicionalmente me apoiou. A tecelagem deste trabalho não seria possível sem o olhar crítico, atento de quem vê para além de, de quem esteve sempre presente e disponível para dar forma ao que inicialmente parecia ser um universo inalcançável.

Assim, o meu primeiro agradecimento vai para a Professora Doutora Teresa Leite, minha orientadora que conduziu científica e sabiamente o meu trabalho. Obrigada, pela sua constante disponibilidade, eficiência, seriedade e ética profissional, bem como pela segurança que me transmitiu, imprescindível para a prossecução do estudo.

De seguida quero agradecer à Professora Doutora Teresa Sena Vasconcelos por ter acreditado em mim e por ter partilhado a sua visão humanista da educação e pelos seus debates enriquecedores.

Manifesto também um agradecimento aos restantes professores e colegas de Mestrado, pela partilha e trabalho conjunto.

Agradeço à Direção do Agrupamento de Escolas que autorizou a realização do meu estudo e o acesso à respetiva instituição.

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

Aos colegas que me acolheram tão afavelmente, e permitiram a realização deste estudo, cedendo o seu precioso tempo para a realização das entrevistas, a eles agradeço do fundo do coração.

À Mestre Fernanda Almeida, Diretora do meu Agrupamento de Escolas, que me proporcionou as condições logísticas favoráveis para a prossecução deste trabalho.

À Catarina (minha filha), pelas horas que estive privada da minha presença e para que lhe sirva de exemplo para nunca desistir, apesar das adversidades que a vida nos possa apresentar.

Ao meu marido José, pela sua presença e apoio incondicional.

Aos meus pais com as suas presenças fortalecedoras, pelas palavras sábias que me proporcionaram a força fundamental para seguir em frente e atingir a meta.

Aos meus sogros pelo apoio que me prestaram.

À Simone a quem confiei a minha filha, nas minhas longas ausências.

A TODOS MUITO OBRIGADA.

RESUMO

O presente estudo incide na função supervisiva dos Departamentos Curriculares e procura saber como é que essa função é percecionada pelos próprios coordenadores e pelos restantes professores que integram o departamento. Com as mais recentes alterações dos normativos legais, nomeadamente o novo Estatuto da carreira Docente e o DL nº 75/2008, de 22 de Abril, os coordenadores viram acrescidas as suas funções e responsabilidades. Assim, demos ênfase à compreensão das funções de coordenação, de liderança e supervisão que exercem, uma vez que lhes cabe o papel de mobilizarem e impulsionarem os seus pares para a concretização dos objetivos definidos no projeto educativo, na tentativa de alcançar uma escola mais colaborativa, que se pensa e reconstrói, de acordo com os desafios que emergem das modificações da sociedade e das constantes alterações legislativas.

O estudo insere-se no paradigma interpretativo e desenvolve-se através de uma abordagem qualitativa, tendo por base oito entrevistas semiestruturadas realizadas em contexto profissional, a quatro coordenadores de departamento e a quatro professores desses mesmos departamentos, na sede de um agrupamento de escolas, no centro da cidade de Lisboa.

Os resultados obtidos permitem concluir que o modelo atual de departamento curricular, enquanto estrutura intermédia na organização da escola, ainda não foi totalmente aceite pelos docentes, que lhe atribuem essencialmente funções burocráticas e os consideram, no geral, ineficazes. Os coordenadores de departamento, por sua vez, atribuem aos departamentos funções essencialmente administrativas, organizacionais e curriculares, mas não focam espontaneamente as funções supervisivas. O papel de coordenador de departamento enquanto supervisor ainda não foi totalmente aceite e interiorizado pelos professores, mostrando os próprios coordenadores alguma dificuldade em assumirem-se como tal.

Palavras - Chave

Supervisão pedagógica; Departamento Curricular, Coordenador de Departamento Curricular; Funções do Coordenador de Departamento; Liderança.

ABSTRACT

The present study focuses on the supervisory function of the Curricular Departments and aims to understand how this function is perceived by the Coordinators of the Department and by the other teachers that make part of the Departments. With the most recent changes brought by the new model of intermediate structure established by the DL no75/2008, 22nd April, the Coordinators have seen their functions and responsibilities becoming grower.

In this study, we have tried to emphasize the understanding of coordination and supervision, as well as the leadership roles that the Coordinators of the Department stand for. These teachers are responsible for mobilizing their peers in order to reach a more cooperative school that thinks for itself and that rebuilds itself, along with the new challenges and the several changes that derive from society.

This study is based on a methodological qualitative approach that supports the thesis of a descriptive and exploratory research framework. Eight semi-structured interviews were held in a school in central Lisbon, four were held to coordinators and another four to teachers of those same departments.

The reached results allowed us to conclude that the actual Curricular Department Model, while intermediate structure, hasn't been totally accepted by most teachers. They consider it mainly bureaucratic and ineffective. On the other hand, the Coordinators believe that the departments represent basically administrative, organizational and curricular functions, nevertheless they don't spontaneously mention its supervisory functions.

The role of Coordinator of Department while Supervisor hasn't been totally accepted and interiorized by the teachers and inclusively by some coordinators that have some difficulty in assuming themselves as Supervisors.

Key words

Pedagogical Supervision; Curricular Department; Coordinator of Department; Coordinator of Department Functions; Leadership.

ÍNDICE GERAL

Resumo	I
Abstract	II
Índice Geral.....	III
Lista de abreviaturas	V
Índice de figuras.....	VI
Índice de quadros.....	VI
Índice de anexos.....	VIII
Introdução.....	1
Capítulo I - Enquadramento teórico e normativo.....	4
1.1 Supervisão em contexto profissional.....	4
1.1.1 - Breve resenha evolutiva do conceito de supervisão.....	4
1.1.2 - Supervisão pedagógica e seus diferentes modelos	11
1.1.3 - Supervisão inter pares.....	16
1.2 Supervisão em contexto de escola.....	19
1.2.1 – Supervisão e Liderança.....	19
1.2.2 – Supervisão e Colaboração Inter pares.....	21
2- A situação Portuguesa.....	24
2.1 - Os departamentos curriculares no Sistema Educativo Português Atual.....	24
2.2 – Estudos recentes sobre a supervisão em contexto de escola.....	29
Capítulo II – Enquadramento Metodológico.....	32
2.1- Problemática e questões orientadoras do estudo.....	32
2.2- Objetivos, natureza e plano do estudo.....	35
2.2.1 – Objetivos.....	35
2.2.2 – Natureza e Plano de Estudo.....	36
2.3 – Técnicas e Instrumentos de Recolha e Tratamento de Dado.....	38
2.3.1 - Entrevista semiestruturada	38

2.3.2 - Análise de conteúdo	41
2.3.3 - Pesquisa e análise documental.....	43
2.4 – Caracterização do contexto e dos participantes	44
2.4.1 – Caracterização do contexto	44
2.4.2 – Caracterização dos participantes	47
2.5 – Aspectos éticos da investigação.....	49
Capítulo III – Apresentação e Discussão dos Resultados.....	53
3.1- Funções dos departamentos curriculares na organização escolar.....	54
3.1.1- Inserção dos Departamentos Curriculares na Estrutura do Agrupamento.....	54
3.1.2- Funções Administrativas e Organizacionais.....	62
3.1.3- Funções Curriculares dos Departamentos.....	70
3.2- Dinâmica Interna do Departamento.....	79
3.2.1- Processos de gestão no departamento.....	79
3.2.2- Processos de supervisão no departamento.....	85
3.2.3- Efeitos da avaliação de desempenho no departamento.....	90
3.3- Papel do coordenador de departamento.....	92
3.3.1- Perfil do cargo de coordenador.....	93
3.3.2- Desempenho supervisivo.....	99
Capítulo IV - Considerações Finais.....	102
Referências bibliográficas.....	111
Anexos.....	119

LISTA DE ABREVIATURAS

ABREVIATURA	SIGNIFICADO
DC	<i>Departamento curricular</i>
PAA	<i>Projeto Anual de Atividades</i>
PE	<i>Projeto Educativo</i>
PCA	<i>Projeto Curricular Agrupamento</i>
PCT	<i>Projeto Curricular de Agrupamento</i>

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Tarefas a realizar no processo de supervisão.....	8
Figura 2 – Conceção e práticas de supervisão.....	11
Figura 3 – Nível de escolaridade das mães.....	44
Figura 4 – Nível de escolaridade dos pais.....	44
Figura 5 – Unidade organizacional do Agrupamento (Projeto Curricular de Agrupamento ES).....	45

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Fases do ciclo da supervisão clínica.....	14
Quadro 2 – Excerto do guião das entrevistas	40
Quadro 3 – Número de Docentes Contratados e do Quadro no Agrupamento.....	45
Quadro 4 – Quadro síntese dos dados socioprofissionais dos coordenadores.....	47
Quadro 5 – Quadro síntese dos dados socioprofissionais dos professores.....	48
Quadro 6 – Temas, categorias e subcategorias.....	52
Quadro 7 - Estrutura organizacional do agrupamento.....	53
Quadro 8 – Formação dos departamentos curriculares.....	55
Quadro 9 – Finalidades de acordo com os documentos reguladores da escola.....	59
Quadro 10 - Articulação inter e intra departamental.....	62
Quadro 11 - Articulação com a comunidade.....	65
Quadro 12 – Articulação com o poder central.....	66
Quadro 13 – Promoção do desenvolvimento profissional dos docentes.....	68
Quadro 14 - Diagnóstico de necessidades dos alunos.....	70

Quadro 15 – Coordenação de processos de planificação.....	72
Quadro 16 – Coordenação de processos de intervenção.....	73
Quadro 17 –Coordenação de processos de avaliação.....	74
Quadro 18 –Análise dos problemas e dos resultados da intervenção.....	76
Quadro 19 – Encaminhamento de alunos problemáticos.....	77
Quadro 20 - Promoção do trabalho cooperativo entre docentes que lecionam a mesma disciplina.....	79
Quadro 21 – Grau de participação dos professores nas decisões do Departamento...	81
Quadro 22 – Supervisão inter pares.....	84
Quadro 23 – Constrangimentos à supervisão de natureza logística.....	87
Quadro 24 – Constrangimentos à supervisão de carácter pessoal.....	88
Quadro 25 – Efeitos positivos/Efeitos negativos da ADD.....	90
Quadro 26 – Conformidade com os normativos.....	92
Quadro 27 – Características profissionais.....	94
Quadro 28 – Características pessoais.....	97
Quadro 29 – Apoio e acompanhamento dos professores.....	99
Quadro 30 – Promoção da autonomia dos professores.....	100

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I - *Solicitação formal para a realização das entrevistas*

ANEXO II - *Confirmação para a realização das entrevistas*

ANEXO III - *Ficha para recolha de dados sócio demográficos*

ANEXO IV - *Guião de entrevistas aos professores*

ANEXO V- *Guião de entrevistas aos coordenadores*

ANEXO VI - *Protocolo da entrevista aos coordenadores*

ANEXO VII - *Protocolo da entrevista aos professores*

ANEXO VIII - *Primeira fase da análise de conteúdo – exemplo de recorte das unidades de registo e criação de indicadores*

ANEXO IX – *Grelha de análise de conteúdo*

INTRODUÇÃO

A sociedade dos nossos dias espera que a escola consiga corresponder aos desafios da atualidade e que exista um real compromisso por parte dos professores com vista à melhoria da qualidade do ensino. A heterogeneidade dessa sociedade reflete-se na realidade escolar e define uma nova abordagem em que a escola se apresenta como uma organização contextualizada e constituída por profissionais que refletem. A estes profissionais, compete-lhes desenvolver estratégias que promovam o desenvolvimento e o bem-estar coletivo e integrar nas rotinas da organização os desafios da mudança e a capacidade de reflexão e aprendizagem sobre si própria. Emerge o espírito de uma escola *reflexiva* que “continuamente se pensa a si própria” (Alarcão, 2000, p.13) e que se caracteriza por uma identidade própria, que a distingue das outras e na qual os professores e coordenadores partilham experiências e conhecimentos, com vista à promoção e renovação do processo educativo.

Os departamentos curriculares surgem como a base do funcionamento da escola e do desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos. O papel do coordenador de departamento é fundamental e pressupõe a presença de profissionais com perfil para o exercício deste género de cargos e o desempenho de funções de conceção, acompanhamento e supervisão de projetos educativos, bem como para o apoio aos colegas. Se, por um lado, o Coordenador de Departamento é responsável pelas funções de liderança, comunicação, informação, planificação, organização, coordenação, controlo e avaliação, por outro, é também responsável por facilitar a reflexão, interrogar, orientar, cooperar e coordenar a elaboração, a implementação e a avaliação de projetos e atividades. A escola atual deve assumir no seu interior práticas de supervisão e encarar-se como uma comunidade aprendente e reflexiva, na qual os Coordenadores desempenham um papel fundamental, por serem o elo de ligação entre o projeto de escola e os professores que têm o papel de formar cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários.

Ser supervisor na escola atual requer, para além de um grande compromisso com os professores e com a instituição, uma enorme disponibilidade para refletir. Implica ainda uma procura constante, uma perceção clara de onde queremos chegar, do

presente e do passado. O que representa ser supervisor, na escola atual? Será “ver para além de”? Ou será que significa antever o que ainda não aconteceu? Será que o coordenador de departamento é a figura que tem sempre solução para os problemas? Hoje em dia, com a evolução social, pede-se que os professores acumulem diversos papéis e preparem os jovens, dotando-os de várias competências com vista à sua plena integração.

A temática do nosso estudo recai sobre o papel supervisivo do coordenador de departamento curricular na escola atual e pretendemos focar as perceções dos coordenadores, enquanto supervisores, bem como as perceções dos restantes professores relativamente ao papel supervisivo dos coordenadores de departamento. Para descrever esta realidade, e torná-la mais clara, recolhemos também as representações dos docentes e dos coordenadores sobre as funções dos departamentos curriculares e sobre as dinâmicas supervisivas existentes no seio dos departamentos curriculares.

A escolha deste tema relaciona-se com a nossa experiência profissional e com a crença de que os mecanismos de supervisão, pelos processos que implicam, poderão constituir elementos catalisadores de um melhor funcionamento do sistema e das escolas, promovendo o desenvolvimento profissional dos docentes que o integram.

O nosso trabalho foi estruturado em quatro capítulos, no primeiro efetuámos o **enquadramento teórico-normativo** do estudo. Este capítulo apresenta dois subcapítulos, no primeiro efetuámos a descrição da supervisão em contexto profissional (no qual apresentámos uma resenha evolutiva do conceito de supervisão, uma descrição dos diferentes modelos da supervisão pedagógica, bem como uma referência à importância da supervisão interpares). Ainda neste subcapítulo, efetuamos uma descrição da supervisão em contexto de escola (no qual estabelecemos a relação entre supervisão e liderança, bem como a relação entre supervisão e a colaboração interpares). No segundo subcapítulo descrevemos a situação Portuguesa, no que diz respeito à evolução da legislação referente aos departamentos curriculares no Sistema Educativo Português e a referência a estudos recentes sobre a supervisão em contexto de escola.

No segundo capítulo, o **enquadramento metodológico**, definimos a problemática, as questões de investigação e os objetivos específicos que conduziram o estudo, visando-se: conhecer a representação dos Coordenadores e dos Professores sobre as funções dos departamentos curriculares; de conhecer a opinião dos Coordenadores e dos Professores sobre a dinâmica supervisiva do Departamento; bem como conhecer o papel supervisivo atribuído aos coordenadores de Departamento. Nesta parte, também caracterizamos o contexto (um agrupamento de escolas no centro da cidade de Lisboa) e os participantes. Traçamos o plano do estudo que se distinguiu por um percurso de investigação e de natureza qualitativa, com características descritivas e exploratórias. Fundamentamos e explicitamos depois as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha e tratamento de dados: entrevistas semi-estruturadas com posterior análise de conteúdo e análise de documentos (projeto educativo, regulamento interno e projeto curricular de agrupamento).

No terceiro capítulo, fazemos a **Apresentação e Análise dos Dados** recolhidos ao longo da nossa investigação. Neste capítulo, apresentamos as ideias que emergem do nosso estudo, as lógicas de ação que espelham uma estrutura organizacional e as diferentes perceções dos professores e dos coordenadores relativamente ao papel supervisivo dos coordenadores de departamento.

Por último, temos as **Considerações Finais**, nas quais procurámos dar resposta aos objetivos específicos do estudo, referindo também os limites deste e algumas sugestões para estudos futuros nesta área.

Em anexo, incluiremos a solicitação formal para a realização do estudo, bem como a resposta formal do agrupamento de escolas, os guiões e os protocolos das entrevistas e a análise de conteúdo.

Capítulo I - Enquadramento teórico e normativo.

I – Supervisão em contexto profissional.

1.1.1 Breve resenha evolutiva do conceito de supervisão.

Analisando etimologicamente o vocábulo *Supervisão*, verificamos que o prefixo *super* de origem latina, significa *sobre*, e surge aliado ao termo *visão*. *Supervisão* remete-nos para a noção de ver sobre e igualmente para uma noção de visão alargada, de forma a conseguir olhar para o conjunto e simultaneamente para os elementos que o constituem, ideia defendida por Alarcão e Tavares (2003) e Vasconcelos (2009).

No Dicionário de Língua Portuguesa (on line) *supervisão* é definida como *ato ou efeito de dirigir, orientar ou inspecionar*, deixando dúvidas ao leitor sobre o alcance do termo e revelando o carácter polissémico deste. No domínio educacional, o conceito de supervisão tem vindo a sofrer transformações ao longo dos tempos. Inicialmente surgiu associado à formação inicial de professores, à dimensão inspetiva e avaliativa de professores e do ensino. Na atualidade, o âmbito da supervisão é mais vasto, devido à multiplicidade de funções exercida pelos professores na escola.

Efetuada uma breve resenha histórica do conceito de Supervisão, podemos verificar que este conceito sempre esteve imbuído de alguma complexidade. Segundo Glanz (1997) durante o século XIX, o termo supervisão era usado frequentemente na aceção de inspeção. O supervisor ou inspetor tinha como função controlar a eficácia do corpo docente e vigiar se as técnicas e os conteúdos estavam de acordo com o estabelecido pela direção das escolas. Este tipo de supervisão tinha como finalidade promover uma escola de qualidade através da erradicação da incompetência e ineficácia do corpo docente.

No início dos anos 20 do século passado, a filosofia do *pragmatic and scientific management* que apresentava como objetivo fundamental a maximização dos resultados, transformou “a supervisão numa atividade altamente burocratizada e

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

rígida, ainda que servida por pessoas bem preparadas e muito experientes”. (Alarcão & Tavares, 2003. p. 116)

Durante a década de 30, as teorias democráticas de Dewey vão ganhando notoriedade e o modelo autocrático que caracterizava o espírito da supervisão, até então, vai começando a ser abalado com o aparecimento de novas ideias de que o conhecimento podia ser construído através do consenso e que a escola devia promover situações de cooperação. O desabrochar deste movimento humanístico que encara o professor como pessoa na sua totalidade vai-se expandindo, mas o espírito burocrático da supervisão continua fortemente enraizado, tal como afirmam Sergiovanni e Starratt (1979) citados por Alarcão e Tavares (2003):

Supervisors worked to create a feeling of satisfaction among teachers by showing interest in them as people...Participation was to be an important method, and its objective was to make teachers feel that they were useful and important to the school...(But) the focus of human relations supervision was and still is an emphasis on winning friends was a slick tactic which made the movement seem manipulative and inauthentic, even dishonest (p. 116).

No final dos anos 50, nos Estados Unidos da América, na Universidade de Harvard, surge o modelo de Supervisão Clínica desenvolvido por Cogan, Goldhammer e Anderson, como uma solução à proposta lançada pelos alunos do *Master of Arts in Teaching* que alegavam que os seus supervisores não conseguiam ensiná-los a ensinar (Alarcão & Tavares, 2003). Na supervisão clínica, a análise das situações reais de ensino e aprendizagem é a base do desenvolvimento profissional do professor. Com este modelo há a tentativa de colocar o professor no centro do processo, ficando o supervisor com a tarefa de apoiar o professor na reflexão sobre a sua prática letiva. Segundo Alarcão e Tavares (2003):

Este processo implicava um espírito de colaboração entre o supervisor e o professor e entre este e os seus colegas; mas implicava também uma atividade continuada que englobasse a planificação e avaliação conjuntas para além da observação e da análise (p. 24).

A primeira edição do livro de Alarcão e Tavares (1987) foi considerada o primeiro trabalho a ser produzido em contexto português sobre a área da supervisão pedagógica. Contudo, nesta primeira edição o conceito de supervisão é ainda muito restrito e as funções de supervisão da prática pedagógica estavam limitadas ao acompanhamento de estágios em formação inicial de professores.

Por sua vez, Vieira (1993) define supervisão no contexto da formação de professores como “uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (p.28).

Sá-Chaves (2000) refere que a supervisão é “entendida como um processo mediador nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do formando e do supervisor” (p. 75).

No que concerne ao prefácio da segunda edição de Alarcão e Tavares (2003) os autores afirmam que em 1987, com a publicação da primeira edição inauguravam um tema que ainda despertava um número muito reduzido de leitores. O termo supervisão surgia como uma alternativa à designação de *orientação da prática pedagógica*, apesar de se defrontar com conotações “de poder e de relacionamento sócio-profissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana ” (p. 3). Segundo estes autores, o enfoque da supervisão é colocado no interior da sala de aula, sendo este um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”(p. 16).

Para Alarcão e Tavares (2003) o processo de supervisão está intimamente ligado ao desenvolvimento e à aprendizagem do professor, do supervisor e dos alunos. Para estes autores os principais elementos do processo são os *sujeitos (i)* e o seu estágio de desenvolvimento, tendo em conta os aspetos da sua personalidade; as *tarefas (ii)* a realizar; os *conhecimentos (iii)* a adquirir ou a mobilizar e *atmosfera afetivo-relacional (iv)* envolvente. Por sujeito entende-se todos os atores que intervêm no processo educativo:

a supervisão é uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais. No caso dos professores esses profissionais supervisionam e gerem o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos. O supervisor como professor ou, como hoje se diz, como facilitador de aprendizagens ou como gestor de aprendizagens exerce uma influência directa sobre uns e indirecta sobre outros. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 6).

Neste sentido e ao contrário do que acontecia no passado, fica afastado qualquer indício, de que o trabalho do supervisor deva estar centrado no controlo puro e simples do trabalho do professor. Será o trabalho do professor que dá sentido ao trabalho do supervisor no interior da escola, *Supervisão* surge, assim, como um olhar

que está para além e *acima* do olhar habitual e por isso só pode ser, um olhar distanciado, paciente e simultaneamente promotor do *empowerment*, ideia defendida por Kriesberg (1992) e retomada por Alarcão e Tavares (2003) “a noção de *empowerment*, ou seja, a consciência que os professores assumem relativamente ao seu poder” (p. 146).

O trabalho do professor abre o espaço e indica o objeto da ação/reflexão, ou de reflexão/ação para o desenvolvimento da ação supervisora. A ação do supervisor está longe de uma função mecanizada e baseada numa rotina burocrática, como acontecia há décadas atrás, uma vez que, na atualidade, se torna necessário e se espera que o mesmo desenvolva ações baseadas na reflexão sobre o processo pedagógico, onde o professor se torna o principal instrumento dessa reflexão e não um agente a ser controlado no interior das escolas, aplicando de forma rotineira e prescritiva as orientações do supervisor.

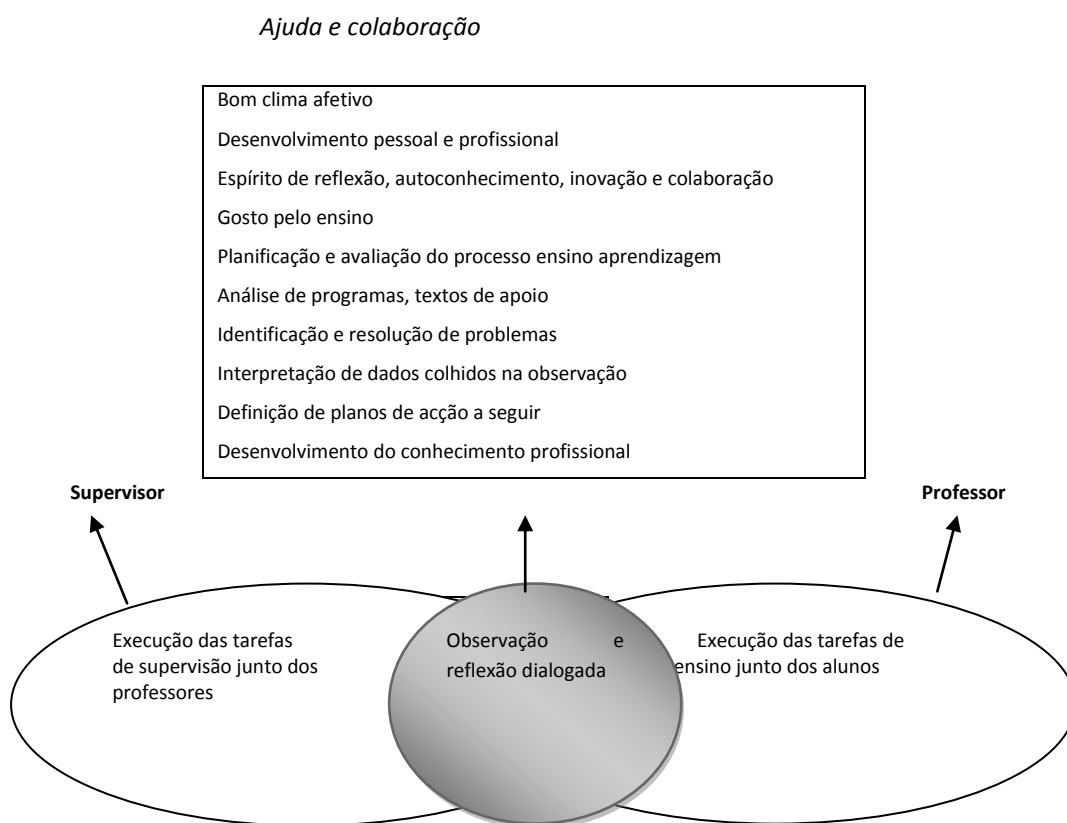
Alarcão e Tavares (2003) consideram que a supervisão implica “uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois”(p. 45). Os mesmos autores consideram que os sujeitos que intervêm no processo de supervisão estão a “desenvolver-se e aprender para poder ensinar a aprender e ajudar a desenvolver os alunos” (p. 53). A ação do supervisor destina-se essencialmente a ajudar o professor a crescer e a ensinar os seus alunos para que eles aprendam e se desenvolvam. Para Alarcão e Tavares o objetivo primordial da supervisão pedagógica é conduzir não apenas a um desenvolvimento pessoal do professor em formação, mas também a um desenvolvimento profissional:

(...) no desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo de supervisão, destacamos com particular ênfase o professor-estagiário por se encontrar ainda em formação, por nos parecer que essa é a sua atividade fundamental e que, em certa medida condiciona tudo o mais (p. 53).

Por este motivo, são importantes as aprendizagens científico-pedagógicas do candidato a professor, mas igualmente importantes as aprendizagens sociais e afetivas, de compreensão, partilha e entreajuda que se devem estabelecer num grupo de professores que trabalha para um mesmo fim.

Na figura que se segue (Figura 1) podemos verificar que, segundo Alarcão e Tavares (2003), a função do supervisor é ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um profissional eficaz, para que os seus alunos aprendam melhor. Por outro lado, a função do professor é colaborar com o supervisor para que o processo se desenrole nas melhores condições. De referir que ambos se encontram envolvidos na tarefa de aprender, ensinar e desenvolver-se, esta tarefa implica assim uma reflexão e colaboração mútuas.

Figura 1 – Tarefas a realizar no processo de supervisão (Alarcão &Tavares, 2003).



Na mesma linha de pensamento, Vasconcelos (2009) refere que o conceito de *scaffolding* – *andaimar* pode ser aplicado à relação supervisor/supervisionado. Neste processo, o supervisor surge como alguém mais experimentado “que pode amparar as tentativas do supervisionado para adquirir competência, não deixando, no entanto, de lhe colocar desafios que o façam progredir” (p. 87). Esta parceria ilustra o papel do supervisor, como o daquela pessoa mais experimentada que ampara as várias tentativas do supervisionado para adquirir novas competências, e igualmente daquela

pessoa que lhe coloca mais desafios de forma a fazer progredir o supervisionado no seu desenvolvimento.

Vasconcelos (2009) refere que a obra de Alarcão e Tavares se tornou “rapidamente numa referência para inúmeros formadores mas, também, porque a edição de 2003 (revista e desenvolvida) é já ilustrativa da evolução do paradigma da supervisão de um acto restrito a uma díade ou tríade para uma perspectiva organizacional” (Vasconcelos, 2009, p. 77).

Com efeito, segundo Alarcão e Tavares (2003), a partir da década de 90 o conceito de supervisão estende-se até às estruturas intermédias e incorpora a ideia de acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional. De acordo com estes autores o tema da supervisão passou a desempenhar um lugar de destaque na área da investigação educacional, com a criação de cursos de mestrado, de doutoramento, com a publicação de artigos e livros científicos.

Gostaríamos de referir que já no início do milénio, Alarcão (2001) desenvolvia estudos no sentido de se repensar a escola e inspirando-se na realidade multifacetada da nova era e nas ideias do pensador contemporâneo Morin (2000) referia que:

(...) há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, desfragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais (. . .) o retalhamento das disciplinas torna impossível apreender o que é tecido junto (p. 15)

A autora refere ainda que as noções de globalidade e de interatividade se refletem na vida das organizações e neste caso concreto na vida das escolas e mais especificamente nas práticas supervisivas:

A supervisão em Portugal tem sido pensada, sobretudo, por referência ao professor (em formação inicial) e à sua interação pedagógica em sala de aula. A atual conjuntura implica que se lhe atribua também a dimensão coletiva e se pense a supervisão e a melhoria da qualidade que lhe está inerente por referência não só à sala de aula, mas a toda a escola, não só aos professores isoladamente, mas aos professores na dinâmica das suas interações entre si e os outros, na responsabilidade pelo ensino que praticam, mas também pela formação e pela educação que desenvolvem, na responsabilidade, igualmente, pelas características, pelo ambiente e pela qualidade da sua escola.

A constatação de que acabo de vos dar conta levou-me a alargar o âmbito da supervisão e a redefinir o seu objectivo. Como afirmei na introdução, considero atualmente, que o objetivo da supervisão é o desenvolvimento qualitativo da organização da escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes (Alarcão, 2001ª: 35). O supervisor redefinido surge-me, nesta reconcetualização como líder ou facilitador de

comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros (Alarcão, 2000. p. 18)

Alarcão (2002) afirma que “um dos desafios que se coloca à supervisão em Portugal é o alargamento do seu campo de atuação de modo a incluir, para além da formação inicial dos professores, também a responsabilidade pelo desenvolvimento qualitativo da escola e de todos que nela trabalham” (p. 231). Segundo esta autora, a supervisão terá que lidar com o nível da formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos e com o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a sua influência na qualidade da vida das escolas. A autora considera que fazer supervisão não é um processo técnico, mas sim um processo social em que as dimensões cognitiva e relacional se cruzam em função dos dois objetivos referidos anteriormente. Em seguida, propõe-se a efetuar uma redefinição do objeto da supervisão, afirmando:

(...) determino-o como a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa” (p. 231).

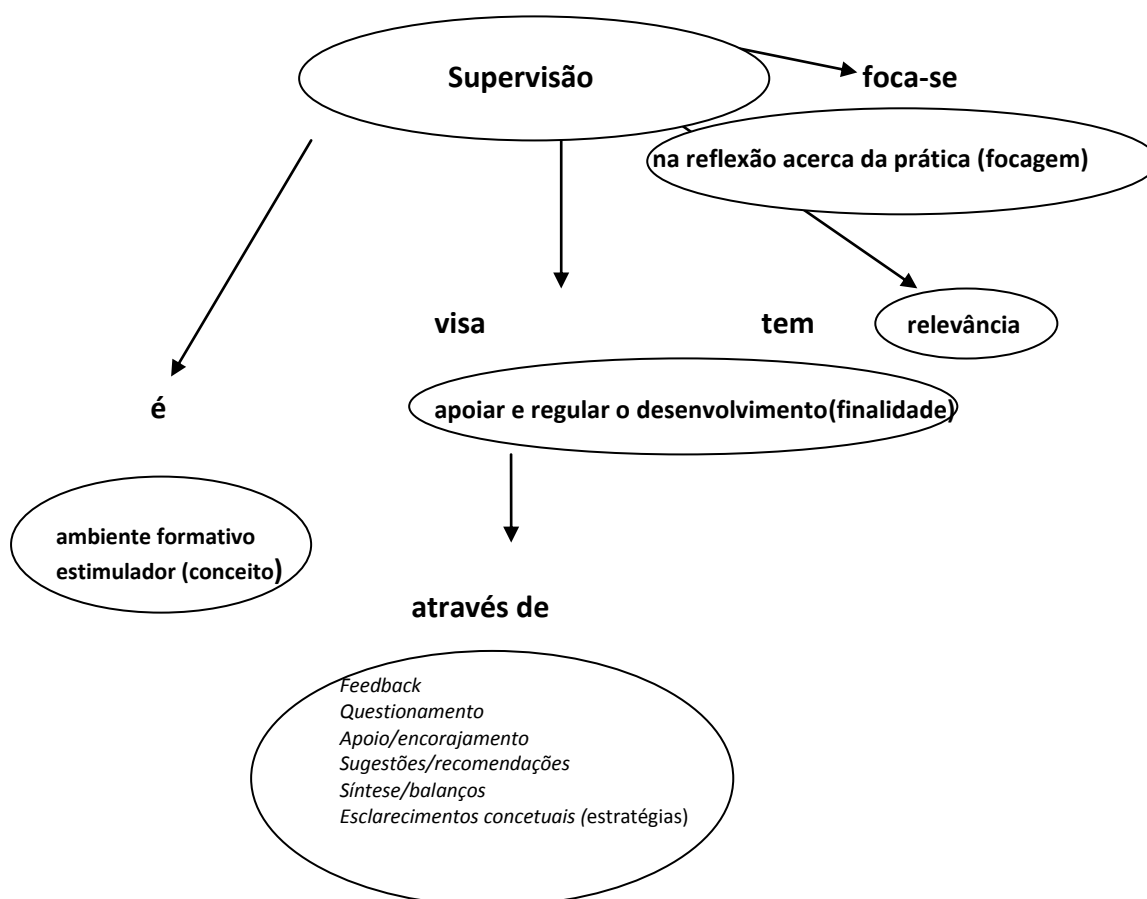
Alarcão propõe, assim, a passagem do enfoque da supervisão do nível restrito da formação inicial para um nível mais abrangente da supervisão da escola, surgindo a escola como um organismo vivo e em constante mutação. O projeto desenvolvido por Alarcão e Roldão (2008), aponta igualmente para uma nova noção de supervisão que “remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (p. 54). A partir do estudo realizado por estas autoras, é possível concluir que os supervisionados consideram que a supervisão apresenta a função de apoiar e regular o processo formativo, através da capacidade de problematização em diferentes situações, tendo como enfoque principal a melhoria da prática letiva. O feedback surge como a estratégia fundamental utilizada neste processo e a supervisão passa a ter um papel securizante “como apoio, orientação e regulação aparece como uma dimensão de formação com grande relevância, não obstante a heterogeneidade das suas práticas” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 56). Interagir com os outros e o desenvolver estratégias em conjunto com terceiros aponta para um novo conceito na supervisão - o de Agência Relacional, no qual os processos

de fazer, interagir e reconstruir são valorizados. Nesta linha de pensamento, Vasconcelos (2009) cita Edwards:

É uma capacidade que envolve reconhecer que a outra pessoa pode ser um recurso e que precisa de se realizar um trabalho para que melhor o sujeito se possa alinhar com o objeto numa ação conjunta. Oferece uma visão aumentada e enriquecida do sentido de agência pessoal e, enquanto capacidade, pode ser aprendida

Terminamos esta breve descrição da evolução do conceito de supervisão, apresentando a Figura 2, que nos parece resumir a concepção atual e as respectivas práticas da supervisão.

Figura 2 – Concepção e práticas de supervisão (Alarcão & Roldão, 2008, p. 53)



1.1.2 -Supervisão pedagógica e seus diferentes modelos

Alarcão e Tavares (2003) consideram que a supervisão tem lugar num tempo continuado e tem como por objetivo o desenvolvimento profissional do professor. Após uma consulta pela vasta literatura nesta área, verifica-se que há pouco consenso

relativamente à tipologia das concepções e práticas no campo da supervisão e respetivos modelos.

Em função da questão - *Como fazer supervisão?* Alarcão e Tavares (2003) agruparam as práticas de supervisão em nove cenários. Antes de apresentarmos os cenários que representam as facetas mais visíveis da praxis da supervisão, gostaríamos de referir que, para Oliveira-Formosinho (2002), “os modelos fixam um padrão ou plano de assunções e comportamentos a serem imitados” (p. 21), e que segundo a autora tem-se constatado que na área da educação raramente há um modelo dominante e indiscutível. Para Oliveira-Formosinho (2002) “os modelos representam apenas uma das várias escolas do pensamento nas ciências sociais, em oposição ao pensamento *correto* nas ciências naturais, onde só um único modelo pode dominar num determinado momento” (p. 22).

Em seguida apresentamos os modelos de supervisão definidos por Alarcão e Tavares (2003):

Cenário de imitação artesanal - Parte do pressuposto da existência de bons modelos que devem ser aproveitados pelas suas qualidades e perpetuados através da imitação, uma vez que, “subjacentes a este modelo estavam ideias da autoridade do mestre e da imutabilidade do saber” (p. 17). Este modelo resume-se à passagem do saber fazer de geração em geração.

Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada - Pressupõe a existência de uma base científica para o ensino e reconhece-se ao futuro professor um papel ativo na aplicação pela experiência dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, “era a substituição do *model the master teacher pelo master the teaching model*”(p. 17). O futuro professor deveria ter conhecimento dos modelos teóricos e a oportunidade de observar diferentes professores em situações diferentes. Este modelo baseia-se nas teorias de Dewey que advogava que a prática pedagógica se seguia à teoria. Este cenário reconhece ao futuro professor um papel ativo no processo supervisivo.

Cenário behaviorista - Pressupõe a existência de um corpo de conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem que os futuros professores deveriam dominar. Partindo do

princípio que todos os professores realizam determinadas tarefas, ao professor deve ser possibilitado o treino das mesmas. O futuro professor tem um papel passivo na análise dos conhecimentos, centrando-se no treino de competências descontextualizadas, a competência de ensinar é vista como meramente tecnicista. Os autores ilustram com o exemplo do micro ensino, sendo o maior perigo desta prática a descontextualização das competências, não apresentando relação com a tarefa real de ensinar.

Cenário clínico – Surgiu nos Estados Unidos da América e foi impulsionado pelos trabalhos de Cogan e Goldhammer, no final dos anos 50. O objetivo da supervisão clínica é o aperfeiçoamento do ensino através da planificação, observação e de uma análise da ação do professor, tendo como propósito final a modificação da conduta do professor. Este modelo caracteriza-se pela colaboração entre supervisor e professor, com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise de situações reais de ensino. Segundo Alarcão e Tavares (2003) “a iniciativa do professor é também fundamental na medida em que deve ser o professor a tomar uma atitude ativa e a pedir a colaboração do supervisor (. . .) devendo o supervisor assumir a atitude de um colega (. . .) para o ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas na sua profissão” (p. 26). A ação do supervisor clínico é sempre dirigida para a melhoria do ensino e para o incremento do crescimento profissional, bem como para a relação que se estabelece entre o professor e o supervisor que se deve basear na confiança mútua. Nesta linha de pensamento, Garcia (1999) cita Weller (1980) que define a supervisão clínica “como uma supervisão centrada no aperfeiçoamento do ensino da através de ciclos sistemáticos de planificação, observação e uma análise intensiva da ação do professor para provocar uma modificação racional” (p. 165). Para Garcia (1999) estas são algumas premissas e características da supervisão clínica:

1. *O aperfeiçoamento do ensino requer que os professores aprendam competências de conduta e competências intelectuais específicas.*
2. *A análise centra-se naquilo que e como ensinam os professores; o seu principal objetivo é aperfeiçoar o ensino, e não alterar a personalidade do professor.*
3. *A análise e a reflexão sobre o ensino baseia-se em evidências observacionais e não em juízos de valor pessoais.*
4. *É um processo dinâmico em que os professores se implicam analisando outros colegas e sendo observados por eles.*
5. *O processo é fundamentalmente uma interação verbal centrada na análise do ensino. (p. 165)*

Em seguida, apresentamos as cinco fases do ciclo de supervisão, de acordo com a proposta de Goldhammer.

Quadro 1 – Fases do ciclo da supervisão clínica, *segundo Goldhammer e outros (1980) citados por Alarcão e Tavares (2003)*.

Encontro de pré observação	Visa identificar o problema do estudo e planificar conjuntamente a estratégia de observação sobre <i>o como, quando e o que</i> observar e estabelecem-se os objetivos. Para que a supervisão decorra numa perspectiva de resolução de problemas é importante que se estabeleça entre ambos uma relação isenta de tensões. Do encontro de pré observação deriva a estratégia a seguir na observação.
Observação	O supervisor observa aspetos particulares da ação do professor e regista os dados os dados recolhidos.
Análise dos dados	O professor e o supervisor analisam a informação recolhida em separado. O professor deve ter um papel muito ativo nesta fase.
Encontro de pós observação	Esta é a fase que proporciona o <i>feedback</i> ao professor, o objetivo é treinar o professor a munir-se de técnicas de auto-análise, sendo também o momento da planificação do supervisor e da ação futura do professor.
Análise do ciclo de supervisão	A supervisão deverá terminar com a análise do ciclo, mas simultaneamente continua porque este é um processo cíclico “ a supervisão deve ser continuada e não esporádica e a avaliação de cada ciclo deve fornecer feedback para o ciclo subsequente” (p. 28)

Cenário psicopedagógico - Apoiado na psicologia do desenvolvimento, parte da relação existente entre ensino e aprendizagem, com base na identificação e resolução de problemas da prática docente. Ao supervisor cabe a função de ensinar conceitos e ajudar a desenvolver competências, ensinar a explorar os conhecimentos que o futuro professor dispõe para tomar decisões e resolver problemas num clima de diálogo. Neste modelo defendido por Stones (1984), no seu livro intitulado *Supervision and Teacher Education: A Counselling and Pedagogical Approach*, o ciclo da supervisão baseia-se em três etapas: preparação da aula com o professor; discussão da aula e avaliação do ciclo de supervisão.

Cenário pessoalista - Sofre influência da filosofia existencial, da antropologia cultural, psicanálise, psicologia cognitiva e do desenvolvimento, enfatizando a importância do professor enquanto pessoa “nesta perspectiva, a formação de professores deve atender ao grau de desenvolvimento dos professores em formação, às suas percepções (. . .) é uma perspectiva cognitiva, construtivista em que o autoconhecimento seria a pedra

angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 34). Este cenário considera que a formação deve promover situações de cariz reflexivo, sendo o autoconhecimento o motor para o desenvolvimento do futuro professor (assenta na perspetiva construtivista que cada indivíduo efetua a construção da sua aprendizagem).

Cenário reflexivo - Apresenta um cariz construtivista e baseia-se nos trabalhos de Schon (1983, 1987) – *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action and Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Segundo Alarcão e Tavares (2003) “esta abordagem baseia-se no valor da reflexão na e sobre a ação com vista à construção situada do conhecimento profissional que apelidou de epistemologia da prática” (p. 35). A formação associa ação, experimentação e reflexão. Ao supervisor cabe a tarefa de ajudar a compreender situações. Aprende-se a fazer fazendo e refletindo sobre o que se fez, construindo e reconstruindo o conhecimento. Questionar é a palavra chave para a construção do saber.

Cenário ecológico - Com o objetivo de aprofundar a supervisão de cariz reflexivo e inspirando-se no modelo de desenvolvimento humano da autoria de Bronfenbrenner (1979), Alarcão e Sá-Chaves (1994) e mais tarde Oliveira-Formosinho (1998) desenvolveram uma abordagem ecológica do desenvolvimento profissional dos futuros professores. Tem-se em conta o indivíduo enquanto pessoa em permanente desenvolvimento e interação com o meio. A supervisão enquanto processo de formação caracteriza-se pela orientação de experiências diversificadas em contextos variados, possibilitando ao futuro professor transições ecológicas, através de interações com outros sistemas que exercem novamente influência sobre a pessoa em formação. Existem três aspetos que são realçados neste processo: o paralelismo que se estabelece entre o desenvolvimento do professor e das crianças que educa; a articulação entre a formação inicial e a formação contínua; a interligação entre a instituição de formação e as instituições onde realiza a prática pedagógica. O desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor é sempre considerado como um processo inacabado.

Cenário dialógico - Apresentando influências das correntes que valorizam as ideologias antropológicas, sociológicas e linguísticas e baseado no trabalho de Waite (1995), este cenário defende a supervisão dialógica. Segundo Alarcão e Tavares (2003) a linguagem e o diálogo crítico adotam um papel fundamental na construção do conhecimento dos professores, enquanto elementos sociais em contexto. A verbalização do pensamento reflexivo favorece o desenvolvimento profissional. Na relação de diálogo que se estabelece entre supervisores, professores e pares, todos são parceiros de um coletivo profissional, não se verificando a aceção do professor no individual.

1.1.3 Supervisão interpares

A necessidade da formação contínua na classe docente é fundamental e a realidade da supervisão deve-se manter ao longo do percurso profissional dos professores. A supervisão pode adquirir uma dimensão autorreflexiva e autoformativa, que, segundo Alarcão e Roldão (2008), surge “à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz” (p. 15).

Alarcão e Tavares (2003) apontam igualmente para uma supervisão horizontal e vertical. Nesta última, o papel de supervisor é assumido pelo orientador, coordenador ou professor mais experiente, enquanto na supervisão horizontal é assumido entre os membros do grupo. De acordo com as autoras, a dimensão horizontal colaborativa intensificar-se-á nos próximos anos e passará a constituir uma das características principais da profissão.

Neste quadro, a supervisão da prática educativa, e não meramente pedagógica, emerge não apenas como um caso particular de ensino aprendizagem, mas como uma auto e hetero supervisão comprometida e colaborante em que os professores se entre ajudam a desenvolver-se e a melhorar a sua actividade de ensino e educação, numa escola que, também ela, se encontra num processo de desenvolvimento e de aprendizagem (p. 129).

O supervisor será alguém que ajuda a criar redes de apoio, que vai ajustando este apoio em função das necessidades e que sabe retirar-se em silêncio. O Supervisor terá de dominar não apenas os conteúdos programáticos, possuir uma boa cultura geral, uma formação efetiva no domínio das ciências da educação, bem como possuir uma atitude de bom senso. Compete-lhe também provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias. Mas será possível reunir tudo isto numa só pessoa, ou será

necessário trabalhar em equipa? Mais do que responder a esta questão, o importante é:

(...) a supervisão da prática pedagógica deverá ser uma atividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, não obstante a diferença de funções, procuram atingir os mesmos objectivos (Alarcão & Tavares, 2003, p. 59).

Segundo os mesmos autores, os objetivos de um supervisor devem visar o desenvolvimento das seguintes atitudes nos seus supervisionados:

- 1) *Espírito de autoformação e desenvolvimento.*
- 2) *Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência.*
- 3) *Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas.*
- 4) *Capacidade de experimentar e inovar numa dialética entre a prática e a teoria.*
- 5) *Capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo.*
- 6) *Consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos.*
- 7) *Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes.*
- 8) *Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo (p.72)*

Tendo em conta estes objetivos, o supervisor deve possuir determinadas características pessoais, que Reis (2010) aponta como “as capacidades de encorajar, observar, ouvir, apoiar, refletir, analisar, organizar, ser flexível e acessível” (p. 9). Esta visão do supervisor aproxima-se da conceção de *coaching* que Pérez (2009) considera poder ser definido em função de quem o pratica: pode ser utilizado como uma técnica ou como uma filosofia. Este é um “processo sistemático de aprendizagem, centrado na situação presente e orientado para a mudança, onde se facultam recursos e ferramentas de trabalho específicos que permitem a melhoria do desempenho” (p. 17).

Nesta linha de pensamento, supervisionar na sala de aula, aponta para a ideia de entreaajuda, de encorajamento, num processo contínuo de interação consigo próprio e com os outros. Quando a reflexão é colaborativa possui um grande potencial formativo. Para isso, é fundamental a existência de um diálogo aberto e de grande colaboração entre supervisor e professor, no sentido de o primeiro compreender as dificuldades apresentadas pelo segundo, fornecer-lhe o acompanhamento mais

adequado, valorizando a experiência profissional deste, convidando-o a refletir e a repensar a sua prática pedagógica estimulando-o a aperfeiçoar o seu trabalho.

A avaliação segundo vários autores (Sullivan e Glanz, 2002; Martins, Candeias e Costa 2010) é a questão mais controversa na supervisão. Para estes autores, verifica-se que existe dificuldade em conciliar a *andaimação* e a avaliação, o que pode causar tensões e ambiguidades. É muito frequente que os supervisores ou as pessoas envolvidas na supervisão enfrentem o dilema entre a necessidade de avaliar e o desejo genuíno de ajudar os professores num objetivo democrático e profissional. Embora a avaliação se revista de extrema importância para a gestão da qualidade, pode, no entanto, criar constrangimentos. Quando se organizam processos de supervisão com avaliação, é necessário ter em conta a dimensão do conhecimento profissional e da natureza da ação de ensinar. Os professores supervisores têm de possuir conhecimento científico-pedagógico que lhes permita compreender o contexto, de forma a entenderem a conceção, o planeamento, acompanhamento e a avaliação da ação de ensinar, porque os processos da avaliação e da supervisão cruzam-se, segundo Martins, Candeias e Costa (2010). Para estes autores, a dimensão do feedback promove simultaneamente a reflexão e a autorregulação das práticas, através da partilha de métodos, de instrumentos, intervenientes e, nesse contexto, poder-se-á mesmo afirmar que a avaliação surge como um processo que apoia a supervisão.

De acordo com Martins, Candeias e Costa (2010) existem constrangimentos que interferem nas ações de ensinar e que fragilizam o processo avaliativo, mas na perspetiva destas autoras “a reflexão colaborativa permanente que acompanha a conceção, desenvolvimento e avaliação da ação de ensinar tende a promover o aprofundamento do conhecimento profissional (. . .) facilitando (. . .) a qualidade das aprendizagens dos alunos” (p. 9). Assim, a supervisão e a avaliação poderão funcionar como processos construtores da motivação coletiva por implicarem colaboração, reflexão e investigação em contexto. Neste processo o feedback assume um especial destaque, porque promove a reflexão e a autorregulação por parte do professor. Segundo Martins, Candeias e Costa (2010), a avaliação enquanto processo que potencia o desenvolvimento profissional, a avaliação formativa não deve ser entendida como uma ameaça, pois é essencial para o sucesso de qualquer processo supervisivo.

1.2 Supervisão em contexto de escola

1.2.1 – Supervisão e Liderança

Segundo Alarcão e Tavares (2003), as instituições à semelhança das pessoas, são sistemas abertos que estão em permanente interação com o ambiente que as rodeia e devem ter em conta:

(...) o contexto histórico e sócio cultural em que se inserem, as características dos seus professores e dos seus alunos, os factores organizacionais, a relação com o ambiente que as circunda, as culturas que lhes são endógenas e as que, sendo exógenas, as influenciam, tais como as questões políticas e curriculares (p. 137).

Será neste contexto que iremos falar de *liderança* e da sua importância para o desenvolvimento das instituições. Após uma consulta ao dicionário de (língua portuguesa on line) constatamos que é a função desempenhada por um líder, que será aquele que tem a capacidade de gerar consensos e de colocar os que o rodeiam a olhar na mesma direção, alguém que serve de elo de ligação, de ponte.

No campo da educação, “as interações sociais correspondem inevitavelmente a relações assimétricas (...) estão presentes atores/as com tipos e níveis distintos de poderes” (Roths, 2009, p. 165). O autor continua referindo que, num sistema como a escola, o exercício do poder está desigualmente distribuído: se por um lado, temos a autoridade formal na qual se incluem a hierárquica, legal, de posição e de cargo, por outro, temos a autoridade funcional, na qual se podem incluir a competência profissional, a experiência.

Segundo Formosinho (2009), a heterogeneidade humana da escola de massas arrasta uma complexificação organizacional e “tal complexificação surgiu basicamente pela necessidade de coordenar pedagogicamente a atividade de um número cada vez maior de professores dos vários grupos disciplinares e dispersos pelas dezenas de turmas, e de coordenar a orientação educativa” (p. 58). Esta pluralidade de cargos que a escola de massas foi criando, representa uma diversificação horizontal da função docente que se transforma no inevitável aparecimento de um nível de gestão intermédia entre o nível do professor e o nível da escola. Para o autor a diversificação vertical na função docente é fomentada pelo “aparecimento no sistema de muitos

professores não qualificados que precisam de ser acompanhados e supervisionados”(p. 59).

Rothes (2009) considera que não nos podemos esquecer que, embora o poder seja sempre estruturante, ele “constitui sempre um *poder de* e um *poder sobre* inerente a toda a ação de produção social”(p. 165), e com a evolução da estrutura das escolas assistimos cada vez mais ao entrecruzar da autoridade formal e da autoridade funcional. No quadro desta relação assimétrica de poder, estabelecem-se relações de coordenação, mas também de dominação, o que origina relações de conflito e consequentemente de dinamismo. Para o mesmo autor “hoje, podemos considerar que o poder legítimo supõe a existência de uma autoridade que não é meramente despótica e que combina elementos daqueles três tipos” - hierárquica, legal, de posição - (Rothes, 2009, p. 167). Nesta linha de pensamento, a liderança deverá possuir uma visão partilhável sobre o futuro, ter a capacidade de conceber e desenvolver projetos e ser capaz de conquistar a participação de pessoas, grupos e instituições.

Alarcão e Tavares (2003) referem igualmente que existem quatro princípios no conceito de liderança, quando nos referimos às práticas de uma escola que se diz democrática:

- 1) *A liderança deve servir a missão da escola e não o desejo de quem lidera (. . .)*
- 2) *A liderança deve promover o envolvimento ativo e livremente expresso dos diferentes atores (. . .)*
- 3) *Assenta na capacidade de questionamento e pode exprimir-se como: a liderança implica um espírito crítico, aberto a novas ideias e crítico (. . .)*
- 4) *A liderança pressupõe a capacidade de se deixar liderar (. . .). (p.141)*

O movimento da autonomia das escolas “com conseqüente responsabilização, em si mesmo reflexo de uma nova conceção do papel da escola na sociedade” (Alarcão, 2002. P. 218) alarga as funções da supervisão para além do campo estrito da formação de professores “para a estender aos aspetos organizacionais e de desenvolvimento da escola” (ibidem). Para Alarcão (2002), encarar a escola como uma organização aprendente e qualificante implica reconhecer a necessidade de liderança e de admitir, no seu seio, a colaboração assente no pensamento reflexivo que devidamente partilhada poderá ser geradora de novos saberes. Neste contexto, a autora propõe novas competências para o cargo de supervisor:

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

- a) *Conhecimento da escola como organização, detentora de uma missão, um projeto e um determinado nível de desenvolvimento;*
- b) *Conhecimento dos membros da escola e das suas características como indivíduos e como grupos (...)*
- 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 educação. (p. 235)*

A questão da liderança surge-nos imbuída de extrema importância e pode funcionar como impulsionadora da mudança e inovação e o supervisor deverá assumir o papel de líder, de facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola. Numa visão macroscópica, o supervisor deve fomentar o desenvolvimento de contextos formativos que, ao traduzirem-se numa melhoria de escola, se repercutem num desenvolvimento profissional dos agentes educativos e nos alunos.

1.2.2 – Supervisão e Colaboração Interpares

Na atualidade, a escola assume-se cada vez mais com uma identidade própria capaz de se autogovernar e autorregular, uma vez que se pretende que a escola tenha a capacidade de responder autonomamente aos problemas concretos que se lhe colocam na sua ação educativa. A formação e a qualificação dos professores poderão constituir um aspeto fundamental e impulsionador na sustentação desta realidade.

Nesta perspetiva de escola como organização que aprende, Alarcão (2002) confere ao supervisor a competência de facilitar, liderar ou dinamizar, a comunidade educativa. Mas a função principal pode ser desdobrada em outras funções, que são fundamentais para o desenvolvimento da escola que aprende:

- Colaborar na elaboração do projeto educativo de forma esclarecida, com a interiorização do seu papel e do papel dos outros participantes;
- Colaborar no processo de avaliação do estabelecimento de ensino e respetivas implicações e regulações;
- Criar e apoiar culturas de formação de índole experiencial e investigativa;

- Colaborar de forma crítica e formativa na avaliação dos professores (colegas) e funcionários;
- Dinamizar atitudes de avaliação dos processos educativos e dos resultados das aprendizagens.

Segundo Canário (2007), é necessário motivar profissionalmente os professores, contrariando os fenómenos da crise identitária da classe. Na mesma linha de pensamento, Nóvoa (2009) considera que “a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa (. . .) é urgente reforçar as comunidades de prática” (p. 41). A criação, no interior das escolas, de uma cultura de questionamento, que aposta na modalidade de aprendizagem colaborativa poderá ajudar no aparecimento de uma nova consciência do significado profissional da atividade dos professores como um corpo coletivo, empenhado no desenvolvimento e na qualidade da escola. Como vimos antes, a partir do início dos anos 80 verifica-se que o conceito de supervisão se vai deslocando gradualmente do enfoque da sala de aula, para uma incidência na escola enquanto organização que aprende (Vasconcelos, 2009). A atividade dos professores começa a ser encarada numa perspetiva de corpo profissional coletivamente empenhado no desenvolvimento e na qualidade da educação que se pratica na escola. Será importante que a “escola se pense a si própria, tenha um projeto específico e contextualizado no seu ambiente histórico, geográfico e sociocultural e se responsabilize pelo seu cumprimento e pela avaliação da qualidade da sua conceção e realização” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 131). Estamos perante a descrição de um contexto de supervisão de uma escola reflexiva, que baseia a sua ação em saberes reconcetualizados a partir da interação dos saberes adquiridos com os que emergem da análise das situações. Esta conceção realiza-se num espírito de pesquisa em que todos integram o coletivo, com o intuito de o melhorar.

Oliveira-Formosinho (2002/b) considera que o contexto reflexivo de supervisão “é aquele em que o profissional (quer o supervisor, quer o supervisionado) não se demite de refletir sobre todos os elementos do ciclo supervisivo” (p. 46). De entre estes elementos destaca-se: a clarificação dos objetivos e dos meios a atingir, a recolha de informações à volta do processo, a produção dos critérios para analisar as informações

recolhidas. Segundo esta autora “o processo de supervisão é, portanto, reflexivo, interativo, local (referido a um tempo e a um espaço) e participativo sendo chamado de supervisão colaborativa (ecológica)” (p. 46).

Na supervisão de uma escola reflexiva surge naturalmente a questão - quem desempenha o papel de supervisor? Numa primeira instância, Alarcão (2000) sugere “que são todos, tal é o grau de responsabilidade de cada um pela auto aprendizagem e hetero aprendizagem, pelo auto desenvolvimento e hetero desenvolvimento” (p. 20). Mas, *a posteriori*, considera que a função de supervisor e de supervisão exigem uma análise mais aprofundada da função. Segundo a autora, supervisor será alguém que se deve responsabilizar e apoiar pelo “processo reflexivo formativo da escola sobre si mesma com vista à melhoria da qualidade da instituição e da educação que nela se pratica” (p. 20). A mesma autora considera que o supervisor deve ser autónomo e conhecedor de si, e deve também promover o potencial de cada um para o desenvolvimento do coletivo que é a escola, devendo assumir “o papel de agente do desenvolvimento organizacional que deve decorrer em simultâneo com o desenvolvimento pessoal e profissional dos membros da organização” (p. 21).

A nova visão de supervisão decorre da conceção da escola como organismo vivo, norteadada pela finalidade de educar, finalidade que se concretiza num grande plano de ação - o projeto educativo “é esta escola, mais situada, mais responsável e resiliente e livre que designamos por escola reflexiva” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 132).

O cenário reflexivo atribui aos profissionais a capacidade de pensarem a sua prática, de construírem e reconstruírem o seu conhecimento a partir do campo da ação e tem como objetivo o desenvolvimento profissional dos professores. A Supervisão implica uma visão de “qualidade inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 45). A complexidade dos problemas exige trabalho em equipa, tal como afirma Senge (1994, cit. in Alarcão e Tavares, 2003) “*individual change is vital but not sufficient*” (p. 132). Segundo Alarcão e Tavares (2003), o movimento em favor da autonomia das escolas é o “reflexo de uma nova conceção do papel da escola na sociedade” (p.131) e

só através dessa atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala, é que a escola será capaz de agir adequadamente. Uma escola reflexiva pensa-se no presente para se projetar no futuro e na continuidade, não ignorando os problemas presentes, resolvendo-os no enquadramento histórico e cultural. Verifica-se que o processo de supervisão depende da contribuição de todos que vivem na escola (professores, alunos, funcionários) e daqueles que vivem com a escola (pais, comunidade, instituições a ela ligadas). Esta escola passa a assumir-se como local onde os professores exercem a sua influência, começando-se a assistir ao aparecimento de um movimento de formação profissional, que se aproxima de uma perspetiva crítica (Marcelo-García, 1999), interveniente, baseada na conceção dos professores como profissionais intelectuais, e como parte de um coletivo social. Esta perspetiva crítica tem por base a resolução cooperativa dos problemas e contribui, segundo Vasconcelos (2009), para “uma crescente democratização dos processos supervisivos e de um investimento no *empowerment* dos professores e das escolas” (p. 86), tornando-os sujeitos das suas próprias histórias. Torna-se evidente que o “desenvolvimento humano, individual e coletivo, é a pedra de toque para o desenvolvimento organizacional” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 153).

2- A situação Portuguesa.

2.1- Os departamentos curriculares no Sistema Educativo Português Atual.

O sistema educativo dos países ocidentais sofreu grandes transformações com a expansão escolar do pós guerra. O Estado e a sociedade passaram a exigir à escola o desempenho de novas tarefas, o que, segundo Formosinho (2009) conduziu “à diversificação da função docente e contribuiu para a intensificação do trabalho dos professores” (p. 165), sendo esta diversificação geradora de uma tensão entre a necessidade de burocratizar e a necessidade de responder às exigências sociais.

Segundo Formosinho (2009), em Portugal com a expansão da escolaridade e a democratização do ensino verificou-se a necessidade de efetuar algumas reformas, no contexto escolar. O cargo de diretor de turma foi definido para melhor se lidar com os problemas educativos e disciplinares dos alunos e para obter a colaboração das famílias. De acordo com o autor, “a Reforma de Veiga Simão (1970-74) representou a

primeira assunção da necessidade de expansão da escolaridade e de democratização do ensino” (p. 176), os professores passam a participar na vida da escola e colaborar na tomada de decisão dos seus órgãos. As primeiras estruturas intermédias da escola surgem em 1976, através da portaria nº 679/77, quando foi estabelecida a existência de um órgão com representatividade disciplinar - o conselho pedagógico. O cargo de delegado de disciplina é considerado um cargo sujeito a rotatividade, sendo os delegados de disciplina eleitos anualmente, com funções de orientação pedagógica, de promoção da cooperação entre todos os elementos da escola e de coordenação interdisciplinar (ponto 3.1.9.).

Ferreira (2009) considera que, nestes últimos vinte anos, as escolas e os professores têm estado envolvidos num ambiente de reformas permanentes, mas para este autor tem sido a gestão que tem estado no centro das preocupações das escolas. Formosinho (2009) refere que a fase de 1986 a 1996 ficou marcada por vários normativos, que despoletaram várias reformas:

- O Despacho nº 8/SERE, de 3 de Fevereiro de 1989 estabeleceu a redefinição do Conselho Pedagógico, passando este, a integrar para além dos delegados de grupo também os representantes de disciplina. Esta alteração provocou uma grande segmentação das disciplinas, pois cada uma tinha o seu delegado ou representante.
- No mesmo ano estabeleceu-se a reorganização dos planos curriculares do ensino básico e secundário, de acordo com o Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de agosto, foi criada uma área curricular não disciplinar - área escola - cujo objetivo era a concretização dos conhecimentos através de atividades e projetos multidisciplinares.
- Na década dos anos 90, as políticas educativas passam a valorizar as estruturas intermédias de gestão e surge pela primeira vez, a noção de departamento curricular coordenado por um professor designado - coordenador de departamento. Esta nova estrutura conduz a uma diferente organização das áreas disciplinares e a mudanças na organização curricular geral das mesmas proporcionando a articulação disciplinar vertical e a interdisciplinar.

- O Decreto – Lei nº 172/91, de 10 de maio concebe a estrutura do departamento curricular, coordenada por um professor designado coordenador de departamento e mais tarde, o Despacho 27/ME/93, define com exatidão, as disciplinas ou grupos de docência que compõem cada departamento curricular. Esta nova estrutura conduz a uma diferente organização das áreas disciplinares e a mudanças na organização curricular geral das mesmas proporcionando a articulação disciplinar vertical e a interdisciplinar.
- O Decreto-Lei 115-A/98 estabelece que sejam fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com a direção, refere também que o Coordenador de Departamento deve ser um professor profissionalizado, eleito de entre os professores que pertençam ao Departamento. Segundo este normativo a constituição de estruturas de orientação educativa visam: o reforço da articulação curricular; o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola; a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos; a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso. Este Decreto-Lei originou também alterações na composição do Conselho Pedagógico, o que se traduziu numa pluralidade de atores, atribuindo uma maior complexidade ao órgão, e aos Departamentos Curriculares que passam a ser constituídos por agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares. Estas estruturas facilitam a articulação curricular através de uma representação multidisciplinar representada pelos agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares. O Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de julho surge um ano depois e vai regulamentar as referidas estruturas.
- De entre os vários normativos publicados no início da deste século, destacamos o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as competências as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de

ensino. O referido decreto-lei atribui aos professores responsabilidades em termos de gestão curricular e reforça a valorização e a responsabilização das estruturas intermédias de gestão e coordenação, conferindo-lhes um papel preponderante na gestão curricular, reforçando uma cultura interdisciplinar e fortalecendo o trabalho colaborativo dos professores.

- Tendo em conta o concurso de professor titular, o Decreto-Lei nº 200/2007-Anexo I, de 22 de maio estabeleceu um modelo de organização de departamento curricular, com quatro estruturas, para as escolas secundárias e seis nos casos de agrupamentos que tenham educação pré-escolar e 1º ciclo. Os departamentos curriculares passam a ser os seguintes: Educação Pré-escolar, 1º Ciclo, Línguas, Ciências Sociais e Humanas, Matemática e Ciências Experimentais e Expressões. Este decreto também estabelece os grupos de recrutamento correspondentes a cada departamento. No entanto, só com a entrada em vigor do Decreto - Lei nº 75/2008, de 22 de abril, os departamentos curriculares foram constituídos oficialmente em muitos agrupamentos de escolas.
- O Decreto - Lei nº 75/2008, de 22 de abril define um novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas, centrando-se num modelo unipessoal de direção, e que determina a criação de mega departamentos com carácter obrigatório. Estes departamentos curriculares são considerados estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. O coordenador de departamentos curricular é um professor designado pelo Diretor podendo ser exonerado sempre que o mesmo o considere desejável. Segundo o *artigo 41º do Decreto - Lei nº 75/2008, de 22 de abril* são competências do coordenador: “a) Coordenar as atividades educativas, em articulação com o diretor; b) Cumprir e fazer cumprir as decisões do diretor e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas; c) Transmitir as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos; d) Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas atividades educativas” (capítulo III, art.º 41º DL nº 75/2008). Segundo o artigo 42º do decreto-lei nº75/2008, de 22 de abril, as

estruturas de coordenação e supervisão visam: “a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticos definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos; c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso; d) A avaliação de desempenho do pessoal docente” (capítulo IV, art.º 42, ponto 2).

A criação dos chamados *mega departamentos* corresponde à intenção de agrupar professores e disciplinas, criando orientações e formas de controlo comuns. Segundo Canário (2001) e Formosinho (2009), com a necessidade de recrutamento de mais professores, houve também a necessidade da especialização de funções docentes. Tendo em conta a evolução constante do conhecimento e as interrelações disciplinares que se foram estabelecendo, houve necessidade de se definirem pontos de contato entre as múltiplas disciplinas, começando a surgir, desta forma, conceitos como pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

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

- **Numa perspetiva social** - temos uma realidade pedagógica massificada heterogénea que conduz a uma complexidade estrutural e organizacional das escolas que se torna insustentável e tem dificuldades em gerir sistemas de grandes dimensões.
- **Numa perspetiva organizacional** - torna-se imperioso realizar uma descentralização interna, e criar estruturas de nível intermédio que façam a articulação e a ligação entre o topo e a base.
- **Numa perspetiva política** - é necessário pôr em ação as diretivas que consagram uma participação democrática de todos os professores na organização e gestão da escola, de formas diversas, com o objetivo de incentivar as práticas de colaboração profissional. Para estes autores, a noção de departamento curricular corresponde a uma estrutura de coordenação vertical dos professores, e a uma estrutura de coordenação horizontal dos vários professores de áreas de saber próximas. Mas a especialização disciplinar, enraizada nas várias culturas profissionais, tem sido

ultrapassada muito lentamente numa continuada postura defensiva de cada disciplina e dos seus conteúdos disciplinares.

2.2 – Estudos recentes sobre a supervisão em contexto de escola.

Como vimos anteriormente, a área da supervisão conheceu, nas últimas décadas, um crescimento considerável e “foi acompanhando a evolução das abordagens de educação e de formação e dinamizou processos heurístico-reflexivos de aproximação à vida profissional” (Alarcão & Roldão. 2008. p.15).

Na atualidade, a supervisão estendeu-se até à formação contínua em contexto de trabalho, e à medida que os professores começaram a adquirir confiança no seu desempenho profissional, a supervisão começa a adquirir uma dimensão colaborativa, autorreflexiva e autoformativa. Segundo Alarcão e Roldão (2008) o saber profissional específico dos professores:

(...) não pode ser compreendido, se o desligarmos da função social dos professores como alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolvam o educando na multiplicidade e interactividade das suas dimensões: cognitiva, afetiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética. (p.16)

As mesmas autoras consideram que a formação de professores associada aos movimentos de descentralização e de atribuição de autonomia e responsabilidades às escolas, têm contribuído para a afirmação da identidade profissional dos professores que cada vez mais têm substituído o seu papel de funcionários pelo de profissionais.

De entre os estudos recentes, efetuados em Portugal, gostaríamos de destacar o projeto, referido já anteriormente, *Supervisão e Desenvolvimento da Identidade Profissional*, com o subtítulo *Estudo sobre influência da Supervisão e dos Contextos nas Transições Ecológicas de Construção e Desenvolvimento Profissional*, que decorreu entre maio de 2003 e dezembro de 2004, com a coordenação de Alarcão. Este projeto integrou seis subprojectos, com objetivos próprios e que no cruzamento dos resultados permitiram uma melhor compreensão dos processos da Supervisão e dos contextos na construção da identidade profissional dos estudantes/futuros professores. Este estudo constitui uma ampla reflexão sobre as perspetivas que

regulam o desenvolvimento da supervisão e aponta para a emergência de um novo conceito de profissionalidade docente.

De entre os estudos mais específicos que analisam a supervisão como função dos órgãos intermédios das escolas/agrupamentos, destacamos o desenvolvido por Cabral (2009) - *As Funções Supervisivas dos Coordenadores de Departamento de Línguas* que, tendo por base o Novo Estatuto da Carreira Docente, incide sobre as novas funções exigidas aos coordenadores de departamento no domínio da liderança dos seus departamentos e da supervisão dos seus pares, tendo em conta que os coordenadores passam a ter uma intervenção direta na avaliação de desempenho dos professores do seu departamento. O objetivo da investigação foi descrever as práticas e as conceções dos coordenadores dos departamentos de línguas de duas escolas dos Açores. A autora optou por um trabalho de natureza descritiva e comparativa, os dados foram recolhidos através de questionários e entrevistas, que em seguida foram alvo de tratamento estatístico e de procedimentos de análise de conteúdo. Os resultados alcançados apontam para algumas diferenças nas práticas dos dois coordenadores, mais concretamente na forma como assumem o papel de supervisores da ação pedagógica dos seus colegas, concluindo-se que a formação especializada em áreas como a liderança, a supervisão e a avaliação poderão trazer vantagens no desempenho dos coordenadores.

Um outro estudo realizado por Tuna (2009) - *A Supervisão no Contexto das Estruturas de Gestão Intermédia: o Coordenador de Departamento* - aborda a centralidade das estruturas de gestão intermédia que têm visto reforçado o seu valor estratégico, pois o trabalho colaborativo é encarado como um impulsionador da estruturação de uma escola reflexiva e da melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Esta investigação tem por base os desafios que se colocam ao coordenador de departamento, abordando a forma como os coordenadores de departamento percecionam e exercem a supervisão na estrutura de gestão intermédia que coordenam. Para se cumprir a estratégia de pesquisa foram envolvidos coordenadores e professores de seis escolas, foram igualmente elaborados dois questionários que foram aplicados aos professores e aos coordenadores. O tratamento dos dados quantitativos foi efetuado, recorrendo à estatística descritiva e indutiva, no

que diz respeito ao tratamento das respostas abertas foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. Os resultados obtidos indicam que o coordenador de departamento assume comportamentos que garantem o seu compromisso com os professores e com a instituição, potenciando o desenvolvimento de todos elementos com quem interage.

Destacamos ainda alguns estudos recentes sobre a realidade portuguesa que ajudam a clarificar o lugar dos departamentos nos agrupamentos de escolas e as suas funções. Assim, de acordo com Lopes (2004), tendo em conta os normativos da administração central do nosso sistema educativo, e numa perspetiva organizacional a estrutura escolar baseia-se no:

Vértice estratégico de topo - órgão com função de gestão global, com elevada responsabilidade sobre a organização; que garante a concretização dos seus objetivos; define e desenvolve estratégias de atuação; supervisiona os recursos humanos e materiais.

Vértice intermédio - tem as mesmas funções das do topo, mas no contexto da gestão da própria estrutura. Corresponde ao núcleo operacional, conselhos de turma, sala de aula, conjunto de todos os professores e alunos.

Noutro estudo, Moreira (2008) recorreu à descrição organizacional de Minzberg (1995) para situar os departamentos, nas estruturas organizacionais das escolas. Este autor, citado por Moreira, caracteriza os departamentos como vértices estratégicos, núcleos operacionais, serviços de apoio logístico. Estas estruturas são consideradas de gestão intermédia e os coordenadores de departamento curricular como elemento de ligação entre o topo estratégico e o centro operacional.

A partir dos pressupostos apresentados pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo nos anos 80, o conceito estrutura de gestão intermédia começa a delinear-se. Segundo Formosinho e Machado (2009), o novo modelo de reorganização da escola - a junção de vários grupos disciplinares em departamento, conduz a que os responsáveis de gestão intermédia apresentem um papel reforçado.

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

Capítulo II – Enquadramento Metodológico

2.1. Problemática e questões orientadoras do estudo

Segundo Afonso (2005), as questões: *Em que consiste um projeto de investigação?* e *Que pontos de partida escolher?* são “questões que se colocam à partida a todos os que se iniciam no ofício da investigação educacional” (p. 47). Mais do que uma mera interrogação, o problema vai tornar-se na linha de orientação do processo investigativo.

Efetuada uma análise à raiz etimológica do termo problema, verificamos que o termo *proballein* é de origem grega, sendo constituído pelo prefixo *pro* que significa *perante* e por *ballein* que significa *lançar*. Podemos verificar que a expressão adquire o significado de lançar algo para a frente, apresentando-se como “o alfa de um processo que será tanto mais válido quanto mais concreto for a sua identificação” (Pacheco, 2006, p. 13).

Para Tuckman (2012) a identificação do problema é “uma das fases mais difíceis num projeto de investigação” (p. 87)) porque as situações de partida são plurais e por mais concreto e real que o problema seja, o processo de investigação começa com o questionamento e pode continuar com a desmultiplicação em interrogações, segundo este mesmo autor:

A seleção do problema não obedece a regras técnicas ou a exigências metodológicas, como as que orientam a definição do design de investigação, as técnicas de medida e os procedimentos estatísticos (p. 87)

Segundo Afonso (2005) a primeira etapa do percurso de construção de um projeto de investigação é constituída pela própria experiência pessoal e profissional do investigador “as experiências de vida e o conhecimento de mundos profissionais (. . .) devem ser mobilizados para o trabalho de identificação de problemas” (p. 48), não querendo com isto dizer que a investigação deva ser conduzida pelos problemas vividos pelo investigador. No processo investigativo, não se deve ignorar os adquiridos da experiência pessoal e profissional. O investigador não surge de mãos vazias perante a necessidade de desenvolver um projeto e deve “inventariar e avaliar os seus adquiridos experienciais mobilizando-os criticamente como mais valias em vez de os

(re)negar como se fossem obstáculos ou limitações” (Afonso, 2005, p. 50). A reflexão da experiência pessoal e profissional do investigador podem torná-lo mais transparente e autocrítico. Para este autor, há outro aspeto importante no decorrer da investigação: o distanciamento experiencial em relação à situação estudada pode constituir, segundo Afonso (2005) “uma mais - valia significativa em relação à sua capacidade para questionar a realidade, permitindo-lhe um olhar eventualmente mais revelador porque menos contaminado” (p. 48).

Ao definirmos o problema, impreterivelmente estamos a efetuar a sua contextualização e a fundamentar o estado *da arte* sobre o tema que nos propomos abordar. A complexidade da escola de hoje encontra-se intimamente interligada com a complexidade do mundo atual, segundo Freire (1996), citado por Oliveira-Formosinho, 2002:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma (. . .). Não há docência sem discência, as duas se explicam (. . .) (p. 5)

Perante esta citação, apercebemo-nos que já não é possível defender a visão restrita da escola “como um espaço exclusivo de aulas que devem ser dadas e lições que devem ser apreendidas, imune às lutas e aos conflitos que se dão ao longe” (ibidem, p. 9). Segundo Oliveira-Formosinho (2002) espera-se da escola a missão de servir todas as crianças e respeitar as diferenças, não devendo atraiçoar “a dialética evolutiva da história que sintetiza o passado e o presente criando o futuro” (p. 10). Será neste contexto que os professores e a escola irão atuar, sendo-lhes pedido um aumento na abrangência do seu papel. Muito pouco se tem referido acerca da importância das funções de supervisão dos cargos de gestão intermédia e na formação contínua. Segundo Alarcão e Roldão (2008) “abundam, na literatura relativa à formação inicial, os estudos sobre supervisão, o que contrasta com a quase ausência de estudos sobre o mesmo tema relativamente à formação contínua” (p. 51). Os cargos de gestão intermédia, pelo seu posicionamento hierárquico, situando-se mais próximo dos professores, poderão identificar os desequilíbrios e as disfunções do sistema educativo, promovendo medidas de apoio e de correção, de forma a melhorar o desempenho dos professores com a finalidade última de promover o sucesso do

processo ensino/aprendizagem. Os coordenadores têm também a possibilidade de serem "agentes catalisadores da formação contínua dos professores, numa perspetiva mais formal, na medida em que poderão, a partir das atividades de apoio e acompanhamento de colegas, identificar áreas de necessidade de formação específicas" (Oliveira, 2000, p. 49). Esta função formativa e supervisiva do coordenador de departamento ainda não é reconhecida nem assumida plenamente em muitos agrupamentos verticais de escolas. Em muitos casos, porque os órgãos intermédios se desgastam na resposta aos pedidos dos órgãos centrais da escola ou do ministério; noutros casos, porque a urgência em dar resposta a problemas contextuais se sobrepõe a uma verdadeira análise e reflexão conjunta sobre esses problemas.

Os recentes normativos, dos quais se destacam o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro e o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, alargaram o processo de autonomia dado às escolas. Com estes normativos, as funções da supervisão estenderam-se aos aspetos organizacionais e de desenvolvimento da escola, a atividade supervisiva passa a ser vista não só no contexto da sala de aula, mas no contexto mais abrangente de escola, que ultimamente sofreu várias mudanças e desafios.

De referir que o Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro (ou Estatuto da Carreira Docente) está imbuído de um carácter supervisivo, sendo a supervisão escolar associada a práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação, visando a mobilização de todos os seus profissionais, numa ação conjunta e interação dinâmica adequada à consecução dos objetivos da escola.

Como vimos antes, o Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, surge no sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia e mais responsabilidade ao diretor. Com este normativo, o diretor passa a poder designar os responsáveis pelos departamentos curriculares.

O processo de criação e desenvolvimento destes órgãos intermédios, porém, nem sempre tem sido realizado de modo a corresponder às necessidades da comunidade educativa e das situações emergentes dos contextos reais, materializando-se, por vezes, em formas burocráticas de controlo do trabalho dos docentes. Neste contexto, o desempenho de funções dos gestores intermédios

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

corresponderá apenas a uma forma de delegação do poder central do órgão executivo do agrupamento e não a uma verdadeira gestão intermédia.

Com efeito, como afirma Oliveira (2000, p. 48), cabe ao gestor intermédio “o acompanhamento e supervisão de um conjunto de projetos e atividades, bem como do grupo de professores que participam na sua concretização”. A função supervisiva do gestor intermédio implica um conceito alargado de supervisão (Oliveira, 2000), que não se restrinja apenas a um contexto especificamente de formação contínua, mas abranja o desempenho profissional quotidiano, numa ótica de desenvolvimento profissional docente e, em simultâneo, de desenvolvimento organizacional da escola, valorizando o potencial formativo dos contextos de trabalho (Canário, 1997).

O nosso estudo procura analisar o *papel* Supervisivo desempenhado pelo Coordenador de Departamento ou, pelo menos, procura contribuir para a problematização da questão de como o Coordenador de Departamento encara a sua função Supervisiva e como os restantes Professores encaram o papel Supervisivo do Coordenador. Perante esta realidade, surgem-nos as seguintes questões de partida, que se relacionam com a Supervisão Escolar que na atualidade é entendida, tal como referimos anteriormente, como um fator de sustentabilidade da Escola:

- ***Qual a representação dos Coordenadores de Departamento e dos Professores sobre as funções dos departamentos curriculares?***
- ***Qual a opinião dos Coordenadores de Departamento e dos Professores sobre a dinâmica supervisiva do departamento?***
- ***Qual o papel supervisivo é atribuído aos coordenadores de departamento?***

2.2 – Objetivos, natureza e plano do estudo

2.2.1 – Objetivos

As perguntas de investigação mais específicas surgem como questões orientadoras que desdobram a problemática inicial e permitem a definição de objetivos concretos que irão nortear a recolha e a análise dos dados. Neste estudo, a nossa intenção será:

- Conhecer a representação dos Coordenadores e dos Professores sobre as funções dos departamentos curriculares.
- Conhecer a opinião dos Coordenadores e dos Professores sobre a dinâmica supervisiva do Departamento.
- Conhecer o papel supervisivo atribuído aos coordenadores de Departamento.

Para atingir estes objetivos, torna-se necessário equacionar aspetos epistemológicos e metodológicos, de modo a definir a orientação do nosso estudo.

2.2.2 – Natureza e Plano de Estudo

Como opção metodológica, enveredámos pela investigação qualitativa que, segundo Stake (2009), se caracteriza por ser holística e empírica. Segundo este autor, o investigador qualitativo destaca as diferenças subtis, a sequência dos acontecimentos no seu contexto, a globalidade das situações. Para o autor “nós, os investigadores qualitativos, não limitamos a interpretação à identificação de variáveis e ao desenvolvimento de instrumentos, antes da recolha dos dados, nem à análise e interpretação para o relatório ” (p. 24). Segundo o mesmo autor, a natureza da investigação qualitativa destaca a compreensão das complexas relações entre tudo o que existe e utiliza a interpretação como método, emitindo juízos de valor subjetivos, analisando e resumindo a cada tomada de consciência, ao invés dos estudos quantitativos onde se faz um esforço para limitar a interpretação pessoal do investigador.

Para Tuckman (2012) são cinco as características fundamentais para a investigação qualitativa:

- 1) *A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave de recolha dos mesmos.*
- 2) *Nesse tipo de estudo a sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados.*
- 3) *Os investigadores envolvem-se eles próprios no processo de investigação, ou seja, envolvem-se com acontecimentos que aparecem como produto ou como resultado final.*
- 4) *A análise dos dados privilegia os métodos indutivos, como se as partes de um puzzle fossem todas reunidas em conjunto.*
- 5) *Os investigadores centram-se essencialmente naquilo que as coisas significam, ou seja, no porquê dos acontecimentos e no que aconteceu. (p. 676).*

De acordo com Stake (2009) existem determinadas características que definem este tipo de investigação:

- É **empírica**, porque está orientada para o que se passa no terreno “coloca a ênfase em coisas observáveis (...) esforça-se por ser naturalista, não intervencionista”(p. 62).
- A investigação é **descritiva**, porque tem em consideração os dados obtidos durante o estudo “procurando entender o seu objeto mais do que compreender como ele difere dos outros”(Stake, 2009, p. 62).
- É **interpretativa**, porque os investigadores trabalham “para manter a atenção livre para reconhecer acontecimentos relevantes para o problema e está orientado para o facto de a investigação ser uma interação investigador-sujeito” (ibidem).

Neste tipo de investigação temos em atenção as perspetivas dos vários participantes, bem como a construção da realidade com base em todas as informações (opiniões, perceções, sentimentos) dadas pelos sujeitos. Utilizam-se processos indutivos, uma vez que “a investigação qualitativa é subjetiva (. . .) a subjetividade não é considerada como uma imperfeição a precisar de ser eliminada, mas como um elemento essencial da compreensão” (Stake, 2009, p. 60). O nosso estudo desenvolve-se numa perspetiva qualitativa, exploratória e com características *descritivas*, pois pretendemos a descrição da realidade. Esta abordagem metodológica terá como objetivo global compreender com mais profundidade as diferentes dinâmicas, procedimentos e interpretações múltiplas, relativamente a como o Coordenador de Departamento encara a sua função Supervisiva e como os restantes Professores encaram o papel Supervisivo do Coordenador. Iniciámos o nosso percurso como investigadoras, com base no guião de entrevista que elaborámos (c.f. anexo IV).

Efetuámos quatro entrevistas aos coordenadores dos departamentos curriculares de Línguas (C3), de Ciências Sociais e Humanas (C4), de Ciências Experimentais (C1), e de Expressões (C2). Efetuámos igualmente mais quatro entrevistas a professores desses mesmos departamentos, Professor do Departamento de Línguas (P1), Professor do Departamento de Ciências Sociais e Humanas (P4), Professor do Departamento de Ciências Experimentais (P3) e por último, o Professor do Departamento de Expressões (P2).

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

Foram elaborados dois guiões de entrevista para os Coordenadores (cf. Anexo V) e para os Professores (cf. Anexo IV), com os mesmos blocos temáticos e o mais semelhante possível, de forma a favorecer a apresentação de dados.

Em virtude de o tempo ter sido escasso, não tivemos oportunidade de realizar entrevistas exploratórias. Deste modo, procedemos de imediato à concretização do atual estudo. No final do ano letivo de 2010/2011 contactámos a respetiva direção e apresentámos um pedido oficial (cf. Anexo I) a solicitar autorização para a realização da investigação o qual foi deferido e nos foi transmitido já no início do ano letivo de 2011/2012 (cf. Anexo II).

2.3 – Técnicas e Instrumentos de Recolha e Tratamento de Dados

Para podermos alcançar os objetivos da investigação recorreremos à entrevista semiestruturada como forma de recolher dados pertinentes que respondessem às nossas questões orientadoras. Para tratarmos a informação recolhida através das entrevistas, usámos a técnica de análise de conteúdo.

Para a contextualização do estudo, recorreremos à pesquisa documental (regulamento interno, projeto educativo do agrupamento, e diplomas legais produzidos pelo Ministério da Educação).

2.3.1 – Entrevista semiestruturada

A entrevista é considerada o método de recolha de dados mais utilizado na investigação de carácter qualitativo. Segundo Stake (2009) “os investigadores qualitativos têm orgulho em descobrir e retratar as múltiplas perspetivas sobre o caso. A entrevista é a via principal para as realidades múltiplas” (p. 81). A entrevista é uma técnica que permite obter não só pistas para a caracterização de um processo em estudo, mas também deixa conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes no processo. Segundo Tuckman (2012) os investigadores recorrem à técnica da entrevista para transformar em dados as informações diretamente comunicadas por uma pessoa. Podemos afirmar que é um processo que consiste em formular questões a pessoas, com o intuito de obter informação em relação a um fenómeno em estudo, mas dever-

se-á ter em atenção que as respostas podem evidenciar realidades diferentes e multifacetadas. Na linha de Bardin (2009), as entrevistas podem ser classificadas como diretivas, semidiretivas e não diretivas. Segundo a autora, independentemente do tipo de entrevista, está sempre presente a subjetividade do entrevistado, pois, este tem o seu próprio sistema de valores e representações. Ao decidirmos pelas entrevistas semiestruturadas consideramos que podemos oferecer alguma liberdade relativamente aos entrevistados, tendo simultaneamente a preocupação de garantir que todos os tópicos previamente pensados pudessem ser alvo de abordagem. Deste modo, as entrevistas são constituídas por questões abertas, tendo-se optado por um grau médio de informalidade, com o intuito de os sujeitos revelarem o conhecimento existente sobre o tema, e de forma a torná-lo mais acessível à informação “quando se formulam questões sem objetivos óbvios, a abordagem indireta tem maior probabilidade de produzir respostas francas e abertas” (Tuckman 2012, p. 434). Segundo Stake (2009) é “assustadoramente fácil não conseguir fazer as perguntas certas e terrivelmente difícil conseguir guiar alguns dos entrevistados possuidores de informações relevantes para a nossa seleção de problemas” (p. 81), e foi com esta noção de fragilidade de quem lida com o aspeto humano que avançámos no nosso estudo. Com o intuito de orientar a condução da entrevista e não nos desviarmos dos nossos objetivos, elaborámos previamente um guião de entrevista (cf. anexo IV). Os guiões das entrevistas foram construídos numa sequência de quatro blocos temáticos, o primeiro bloco reporta-se ao papel dos departamentos curriculares na organização escolar, o segundo às funções do Coordenador de Departamento, o terceiro às Dinâmicas Supervisivas nos Departamentos e o último bloco diz respeito às funções Supervisivas dos Coordenadores de Departamento. De referir que, foram efetuadas duas entrevistas distintas, uma dirigida para aos coordenadores e outra dirigida aos professores, de referir que ambas partilham os mesmos blocos temáticos. Apresentamos dois excertos do guião das entrevistas.

Quadro 2 – Excerto do guião das entrevistas.

Passos necessários	Descrição
Tema:	O papel supervisivo dos coordenadores de departamento
Legitimação da entrevista	Pedir autorização para gravar a entrevista. Explicitar a confidencialidade e o anonimato dos dados, informações e opiniões.
Dados socio- profissionais do entrevistado:	Solicitar dados pessoais: Idade; género; formação académica. Solicitar dados profissionais: Situação profissional; anos de serviço; cargos exercidos; grupo disciplinar;
Enquadramento da entrevista.	Este estudo irá abordar o modo como o coordenador de departamento encara a sua função Supervisiva e como os restantes Professores encaram o papel Supervisivo do Coordenador.
Definição dos objetivos da entrevista.	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer a representação dos Coordenadores e dos Professores sobre as funções dos departamentos curriculares.• Conhecer a opinião dos Coordenadores e dos Professores sobre a dinâmica supervisiva do Departamento. Conhecer o papel supervisivo atribuído aos coordenadores de Departamento.
Validação da entrevista:	<ul style="list-style-type: none">• O que pensa desta entrevista?• O que lhe acrescentaria?• Considera que possa ter sido omisso algum item ou assunto?• Pode indicar qual (ais) por favor?• Agradecer o contributo para o resultado do estudo.• Assegurar o acesso ao trabalho final, caso esteja interessado (a).

Durante a realização das entrevistas tivemos a preocupação em seguir o guião, embora as questões fossem sendo apresentadas em função do fluir do diálogo, de modo a que pudéssemos obter o máximo de informação possível sobre o tema que nos propúnhamos a investigar. Tivemos o cuidado, de ao longo das entrevistas, de assegurarmos um clima de empatia e cordialidade. Informámos os entrevistados sobre os procedimentos a utilizar para preservar a confidencialidade da informação, sobre o carácter voluntário da participação e a possibilidade do entrevistado desistir a qualquer momento e pedimos igualmente permissão para proceder à gravação. As entrevistas realizaram-se entre o mês de outubro de 2011 e janeiro de 2012 e a realização de cada entrevista foi precedida de um contacto entre nós e o interlocutor,

no qual se estabeleceu local e hora, tendo todas as entrevistas sido realizadas na escola sede (c.f. anexo IV e V).

No início de cada entrevista, os interlocutores preencheram um questionário, que surge como complemento da entrevista, no âmbito da recolha de dados, tendo por objetivo a caracterização do perfil do professor entrevistado, no qual garantimos o anonimato dos sujeitos envolvidos (cf anexo III). Na fase posterior à realização das entrevistas, atribuímos um código a cada docente, com o intuito de proteger a identidade dos entrevistados. Após a realização das entrevistas, transcrevemos os dados recolhidos, tarefa que se revelou muito morosa e trabalhosa. De referir que a entrevista mais longa demorou cerca de 60 minutos e a mais curta cerca de 20 minutos.

2.3.2 – Análise de conteúdo

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

Para Esteves (2006) a chave para criar dados valiosos é ligá-los de forma interpretativa a públicos–alvo relevantes que possam entender o significado desses mesmos dados. Segundo Stake (2009) “não existe um momento em particular para o início da análise de dados (. . .) analisar significa, na essência, fracionar”(p. 87). Na linha de Esteves (2006) e Bardin (2009) a análise de conteúdo inclui as seguintes fases:

- *a pré-análise* – que corresponde a uma primeira leitura, na qual se sistematizam as ideias e se inicia um plano de organização;
- *a exploração do material* – na qual se realizam operações de codificação e categorização. É nesta fase que o texto das entrevistas é fragmentado em unidades de registo. A unidade de registo mais usada é a temática, a qual remete para o segmento mínimo de texto que contenha uma ideia completa. Estas unidades de registo podem ser transformadas em indicadores, os quais apresentam essa ideia de forma mais simples, permitindo o agrupamento de unidades de registo. O passo seguinte consiste em agrupar e categorizar os indicadores, resultando as subcategorias. e as subcategorias.

De referir que a operação de categorização pode ser realizada através de 3 processos:

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

No que diz respeito ao nosso estudo, recorreremos à técnica de análise de conteúdo, seguindo procedimentos abertos de categorização, que incluíram os seguintes passos:

1) Inicialmente, fizemos o recorte de cada entrevista em unidades de registo e transformámo-los em indicadores. Considerámos como unidade de registo a unidade mínima de significado (frase, parte de frase ou grupo de frases com sentido único e completo, Estrela, 1994). Como unidade de contexto, utilizámos a entrevista global. A unidade de registo foi também usada como unidade de

enumeração, o que significa que, no discurso de um mesmo entrevistado, pode existir mais do que uma referência ao mesmo indicador.

2) Numa segunda fase agruparam-se os indicadores em subcategorias as quais foram por sua vez agrupadas em categorias. Estas integraram-se nos temas que tinham sido criados para o guião da entrevista. O quadro de análise de conteúdo criado para a primeira entrevista foi reformulado várias vezes ao longo do processo (sempre que havia necessidade de introduzir novos indicadores, que iam emergindo do nosso estudo). A apresentação dos dados consta num quadro geral com os temas, as categorias e as subcategorias (cf. Anexo IX).

2.3.3 – Pesquisa e análise documental.

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

o objetivo da análise documental é representação condensada da informação para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (...) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

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

2.4 - Caracterização do contexto e dos participantes

2.4.1. Caracterização do contexto

A escola selecionada era para nós conhecida, uma vez que lecionámos ao longo de dez anos neste Agrupamento de Ensino (de 1999/2000 a 2009/2010). As razões que deram origem a esta escolha residem no facto de conhecermos a escola e também por nos parecer que apresenta uma memória institucional importante, caracterizando-se como uma referência pelo seu dinamismo e por ser detentora de uma imagem pública que se consolida na comunidade educativa. Caracteriza-se por ser uma escola do centro da cidade de Lisboa com um corpo docente estável e com larga experiência de ensino, servindo uma população de classe média-alta, com habilitações superiores e com grandes expectativas escolares em relação aos seus educandos. Nas **figuras 3 e 4** apresentamos um gráfico com o nível de escolaridade dos pais dos alunos, de acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento.

Figura 3 – Nível de escolaridade das Mães. (adaptado do Projeto Educativo do AE ES)



Figura 4 – Nível de escolaridade dos Pais. (adaptado do Projeto Educativo do AE ES)



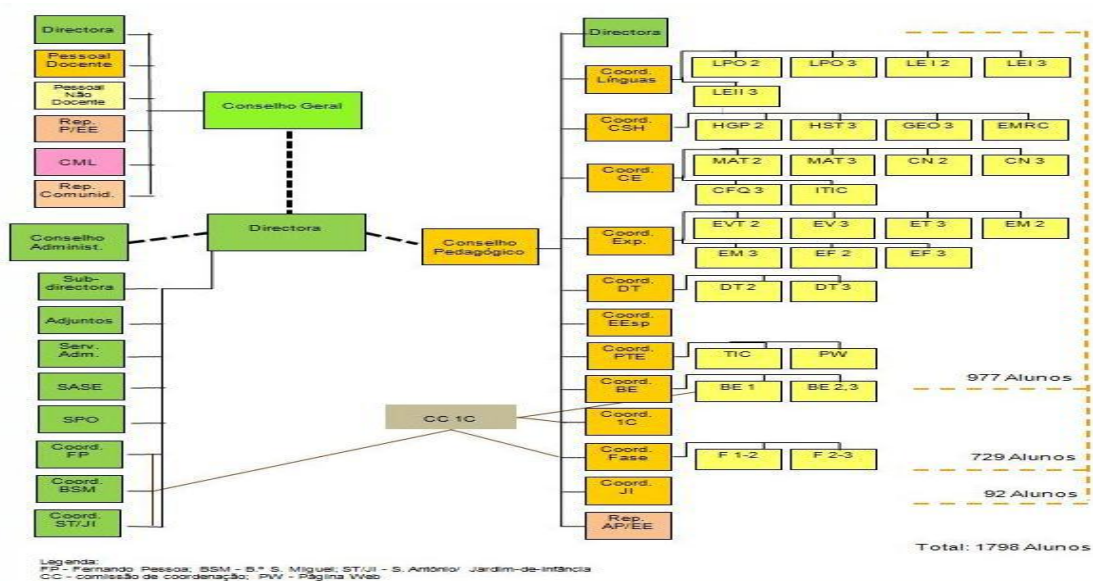
Ainda com base nos dados retirados do Projeto Educativo de 2010/2013 podemos constatar que existe um número elevado de docentes no Agrupamento - cerca de 160 professores. Em seguida, apresentamos uma tabela com o número de docentes distribuídos pelas várias escolas, na qual distinguimos o número de professores do quadro e de professores contratados. Podemos verificar que estamos perante um corpo docente estável, com um número de professores do quadro acima dos 75%.

Quadro 3 – Número de Docentes Contratados e do Quadro no Agrupamento.

ESCOLAS DO AGRUPAMENTO	Nº DE PROFESSORES/EDUCADORES		
	QUADRO	CONTRATADOS	TOTAL
ESCOLA SEDE (2º e 3º ciclos)	96	13	109
ESCOLA 1º CICLO	5	3	8
ESCOLA 1º CICLO	9	3	12
ESCOLA 1º CICLO	15	4	19
JARDIM DE INFÂNCIA	3	2	5

Em seguida apresentamos um esquema representativo da unidade organizacional do Agrupamento a que nos propomos investigar.

Figura 5 – Unidade organizacional do Agrupamento (Adaptado do Projeto Curricular de Agrupamento ES).



Após análise do Projeto Educativo do Agrupamento e do Projeto Curricular de Agrupamento verificámos que, esta unidade organizacional, apresenta um total de 1798 alunos, distribuídos pela escola sede, pelas três escolas do primeiro ciclo e pelo jardim de infância. Os docentes do Agrupamento estão distribuídos por 30 grupos disciplinares, reunidos em 11 departamentos numa perspetiva de organização departamental multidisciplinar, que passaremos a descrever:

- **Departamento de Línguas**, que integra os docentes dos de Língua Portuguesa do 2º ciclo, de Língua Portuguesa de 3º ciclo, os docentes de Língua Estrangeira I de 2º ciclo, de Língua Estrangeira I de 3º ciclo e finalmente os docentes de Língua Estrangeira II do 3º ciclo.
- **Departamento de Ciências Sociais e Humanas**, que integra os docentes de História e Geografia de 2º ciclo, de História do 3º ciclo, de Geografia de 3º ciclo e os docentes de Educação Moral Religiosa e Católica.
- **Departamento de Ciências Experimentais**, que integra os docentes de Matemática de 2º ciclo, de Matemática do 3º ciclo, os docentes de Ciências da Natureza de 2º ciclo, de Ciências Naturais de 3º Ciclo, os docentes de Ciências Físico-Químicas de 3º ciclo e dos docentes de Tecnologias da Informação.
- **Departamento de Expressões**, que integra os docentes de Educação Visual e Tecnológica do 2º ciclo, de Educação Visual e Tecnológica do 3º ciclo, docentes de Educação Tecnológica de 3º ciclo, docentes de Educação Musical de 2º ciclo, de Educação Musical de 3º ciclo, os docentes de Educação Física de 2º ciclo e de Educação Física de 3º ciclo.
- **Departamento de Coordenadores de Diretores de Turma**, que integra o Coordenador de Diretores de Turma do 2º ciclo e o Coordenador de Diretores de Turma do 3º ciclo.
- **Departamento do 1º Ciclo**, que integra os docentes do 1º ciclo.
- **Departamento do Jardim de Infância**, que integra os educadores de infância.
- Para além destes departamentos, ainda existem **Coordenadores de Projetos, de Fase e da Biblioteca**.

2.4.2 Caracterização dos participantes

A primeira abordagem efetuada no sentido de obter permissão para a realização do nosso estudo foi feita informalmente junto da Direção da escola. Posteriormente foi realizada a solicitação formal, com o intuito de obter autorização oficial para a realização da nossa investigação. Após o parecer favorável, iniciámos as entrevistas com os coordenadores de departamento e com os professores, estando criados os alicerces para o desenrolar da nossa investigação. Os dados explicitados na caracterização foram obtidos no período correspondente ao ano letivo de 2011/2012, período em que decorreu grande parte do processo de recolha de dados, nomeadamente a análise documental (legislação em vigor, documentos internos), bem como a realização das entrevistas. No quadro seguinte apresentamos a síntese da caracterização das coordenadoras.

Quadro 4 – Quadro síntese dos dados socioprofissionais dos coordenadores.

CÓDIGO (do coordenador)	IDADE	HAB. ACAD.	TEMPO SERVIÇO	CARGO DESEMPENHADO	DURAÇÃO DO CARGO	CARGOS ANTERIORES
C1	55	Licenciat. Faculd. Ciências Univ. Lisboa	32 anos	Coordenadora Ciências Experimentais	3 anos	Coordenadora Subdepart Ciências (2º C)
C2	53	.Licenciat. Escola Sup Belas Artes	29 anos	Coordenadora Expressões	3 anos	Coord Subdepart Expressões (3º C) / Coord. DT (3º C)
C3	55	Licenciat. Faculd. Letras Univ. Lisboa	32 anos	Coordenadora Línguas	2 anos	Delegada Inglês
C4	57	Licenciat. Faculd. Letras Univ. Lisboa	36 anos	Coordenadora Ciências Sociais Humanas	5 anos	Coord Subdepart HGP (2º C)

Os Departamentos sobre os quais nos debruçámos são liderados por mulheres, entre os 53 e 57 anos de idade, pertencentes aos Quadros de Nomeação Definitiva com tempo de serviço variável entre os 29 e 36 anos de serviço. Exercem este cargo de Coordenação há cerca de cinco anos no máximo. De referir, que todas as docentes já tinham anteriormente exercido outros cargos (direção de turma, coordenação de

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

departamentos curriculares, coordenação de Diretores de Turma, delegadas de disciplina). De destacar que nenhuma das Coordenadoras apresenta formação especializada na área da supervisão.

Passaremos agora à caracterização dos quatro professores dos departamentos selecionados, três do género feminino e o outro elemento do género masculino. Os docentes em causa apresentam idades que variam entre os 52 e 57 anos de idade, sendo todos pertencentes ao Quadro de Nomeação Definitiva com tempo de serviço que variável entre os 27 e 36 anos. De referir, que três destes docentes desempenham cargos no agrupamento.

Quadro 5 – Quadro síntese dos dados socioprofissionais dos professores

CÓDIGO (do professor)	IDADE	HAB. ACAD.	TEMPO SERVIÇO	CARGO QUE DESEMPENHA
P1	57	Licenciat. Faculd. Letras Univ. Lisboa	36 anos	Coordenadora Subdepart. Inglês (2º C)
P2	52	Licenciat. ISEG	27 anos	Coordenadora Subdepart. Mat (2º C)
P3	57	Licenciat. Univ. Nova Lisboa	36 anos	Coordenador DT
P4	55	MEST. UNIV. MACAU	36 anos	-----

Em síntese, podemos constatar que os sujeitos participantes (coordenadores e professores) integram diferentes departamentos curriculares e distintos grupos disciplinares. Verificámos que existe uma homogeneidade nas idades e no tempo de serviço, sendo todos docentes do quadro. Quando cruzamos a idade com a antiguidade na profissão, apuramos que todos os docentes apresentam mais de 50 anos de idade e mais de 27 anos de serviço, o que comprova que estamos perante um grupo de professores com larga experiência profissional.

Dos dados relativos aos coordenadores, ressalta a ausência de formação em supervisão, a qual não é requerida para o exercício do cargo. No que diz respeito aos

professores entrevistados, na sua maioria apresentam outros cargos (de coordenação de subdepartamento de inglês e de matemática de 2º ciclo e o cargo de coordenador de diretores de turma). Os dados apresentados revelam, deste modo, uma estabilidade dos docentes na carreira e polivalência de funções o que para o nosso estudo pode constituir um sinal de um conhecimento satisfatório do contexto.

2.5 – Aspectos éticos da investigação.

Antes de terminar, gostaríamos de atribuir uma especial atenção aos aspectos éticos da investigação, dado o seu especial peso em qualquer trabalho de investigação. Ao longo dos tempos muitas teorias têm sido formuladas em torno da ética. Desde já se pode afirmar que o termo *ética* provem do grego “ethos” que significa carácter. A ética é, pois, o ramo da filosofia que se debruça sobre as decisões relativas às ações que orientam os actos do ser humano, nas suas relações com os outros, respeitando as normas consideradas correctas num determinado grupo, com o intuito de almejar o bem, evitando causar danos a terceiros. Ao longo dos tempos, a atividade investigativa ajudou a conferir à função de cientista um estatuto quase intocável. Apesar deste estatuto, a confiança e a prestação de contas são aspectos fulcrais na investigação, embora Lima (2006) considere que as “práticas questionáveis de pesquisa são bastante mais comuns do que gostaríamos de supor” (p. 129). Segundo este autor, em Portugal há uma “ausência de reflexão sobre aspectos éticos centrais inerentes aos processos de pesquisa” (p.128). A partir de meados do século XX começa a verificar-se uma mudança epistemológica na investigação, que resulta num progressivo abandono do positivismo e na crescente utilização de métodos qualitativos na pesquisa. Com esta mudança, a questão da ética da investigação complexifica-se. Vai-se desenvolvendo uma postura “pós positivista”, influenciada pelo pensamento pós-moderno, que caracteriza pelo questionamento das noções de objetividade científica e da neutralidade de valores, pelo reconhecimento que nenhuma investigação pode ser entendida ignorando o seu contexto sócio-político.

Segundo Lima (2006) existem duas abordagens da ética de investigação, a tradicional e a contemporânea. A primeira caracteriza-se por uma forte componente prescritiva da investigação, considerando enviesado qualquer estudo que não

apresente uma separação clara entre o domínio político-moral e a dimensão científica. A abordagem *contemporânea*, por outro lado, considera que os fenómenos são construídos e negociados através de interações que se vão estabelecendo entre os sujeitos e considera que não existe uma linguagem neutra para descrever os fenómenos sociais. Na atualidade, verifica-se que há um número crescente de profissionais educadores que se dedicam a estudar o próprio contexto de trabalho, utilizando para o efeito os métodos qualitativos. As dificuldades éticas que surgem, decorrem do facto de as pesquisas colocarem em evidência algumas dicotomias pré-estabelecidas, como por exemplo, entre a teoria e a prática e entre a prática e a pesquisa. Outro constrangimento que pode surgir é o facto de serem os próprios locais de trabalho a servirem de ponto de partida para a investigação que se vai desenvolver.

No campo da prática da investigação, os padrões éticos relativos à forma aceitável de fazer investigação têm evoluído e ganho um carácter mais formal. Segundo Lee (1993) citado por Lima (2006), existem dois tipos de estruturas formais que regulam a pesquisa: a *Proativa*, que são as regras previamente estabelecidas e às quais os investigadores têm de obedecer; e as *Reativas* que consistem na existência de uma autoridade que analisa as práticas desenvolvidas. Os códigos da conduta ética atualmente vigentes baseiam-se no Relatório Belmont, elaborado em 1978, pela *National Commission for the Protection of Human Subjects in Biomedical and Behavioral Research*, nos EUA. Os princípios que nele constam são: o respeito pelas pessoas, beneficência e proteção dos participantes, relativamente aos danos e à maximização dos resultados positivos que possam advir da pesquisa, a investigação devem ser os que mais beneficiam com ela” (p. 140). O excerto do texto introdutório do Belmont Report aponta para a natureza deste relatório, como sendo um guia para quem pretenda enveredar pela área da investigação. (1978)

The Belmont Report attempts to summarize the basic ethical principles identified by the Commission in the course of its deliberations. It is the outgrowth of an intensive four-day period of discussions that were held in February 1976 at the Smithsonian Institution's Belmont Conference Center supplemented by the monthly deliberations of the Commission that were held over a period of nearly four years. It is a statement of basic ethical principles and guidelines that should assist in resolving the ethical problems that surround the conduct of research with human subjects. By publishing the Report in the Federal Register, and providing reprints upon request, the Secretary intends that it may be made readily available to scientists, members of Institutional Review Boards, and Federal employees. (p. 1)

Ao longo deste relatório aponta-se para a existência de algumas normas de conduta científica que tentam colocar em prática os princípios orientadores deste mesmo relatório: a importância da validade do desenho de investigação, pois a pesquisa sem validade não só não produz conhecimento aceitável, como pode originar informação danosa *(i)*; a competência do investigador *(ii)*; a capacidade de identificar e avaliar as consequências *(iii)* ; a seleção dos participantes, que devem ser adequados aos propósitos de estudo *(iv)*; o consentimento informado e voluntário dos participantes, que deve ser obtido inicialmente e por último a compensação pelos danos *(v)*, de referir que em última instância o investigador é responsável por tudo o que possa acontecer aos participantes no decurso do estudo. Lima e Pacheco (2006) destaca também a importância da ética da investigação e a forma cautelosa com que alguns aspectos devem ser abordados: o consentimento informado dos participantes “se os objetivos e as estratégias de recolha não estiverem delineados com antecedência... não será possível informar os potenciais participantes” (Lima & Pacheco, 2006, p. 131). O consentimento informado e a proteção dos sujeitos são aspetos fulcrais em qualquer estudo de investigação, no qual se deve ter em conta a proteção da identidade dos participantes.

Capítulo III – Apresentação e Discussão dos Resultados

Neste capítulo iremos proceder à apresentação e análise dos dados obtidos através das entrevistas realizadas a um grupo de quatro coordenadores e quatro professores, numa escola do centro da cidade de Lisboa. A análise do nosso estudo encontra-se organizada em três temas decorrentes dos blocos temáticos dos guiões de entrevistas, que apresentamos no quadro seguinte, com as respetivas categorias e subcategorias.

Quadro 6 – Temas, categorias e subcategorias

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1- Funções dos departamentos curriculares na organização escolar	1.Inserção dos departamentos curriculares na estrutura do Agrupamento	1.1.1 Estrutura organizacional dos Agrupamentos 1.1.2 Formação dos Departamentos Curriculares 1.1.3 Finalidades de acordo com os documentos reguladores da escola
	2.Funções administrativas e organizacionais	1.2.1 Articulação inter e intra departamental 1.2.2 Articulação com a comunidade 1.2.3 Articulação com o poder central 1.2.4 Promoção do desenvolvimento profissional dos docentes
	3.Funções curriculares	1.3.1 Diagnóstico de necessidades dos alunos 1.3.2 Coordenação de processos de planificação 1.3.3 Coordenação de processos de intervenção 1.3.4 Coordenação de processos de avaliação 1.3.5 Análise dos problemas e dos resultados da intervenção 1.3.6 Encaminhamento de alunos problemáticos
2 -Dinâmica Interna do Departamento	1 - Processos de gestão no departamento	2.1.1 - Promoção do trabalho cooperativo entre docentes que lecionam a mesma disciplina 2.1.2 - Grau de participação dos professores nas decisões do Departamento
	2 - Processos de supervisão no departamento	2.2.1 - Supervisão inter pares 2.2.2 - Constrangimentos à supervisão de natureza logística 2.2.3 - Constrangimentos à supervisão de caráter pessoal
	3 - Efeitos da avaliação de desempenho no departamento	2.3.1 -Efeitos positivos 2.3.2 - Efeitos negativos
3 - Papel do Coordenador Departamento	1 - Perfil do cargo	3.1.1 - Conformidade com os normativos 3.1.2 - Características profissionais 3.1.3 - Características pessoais
	2 - Desempenho supervisivo	3.2.1 - Apoio e acompanhamento dos professores 3.2.2 - Promoção da autonomia dos professores

Tendo em conta a extensão da grelha de análise de conteúdo com subcategorias e unidades de registo, optámos por não a colocar no nosso trabalho, remetemos, no entanto, a consulta para o anexo 5. Como o quadro 3 mostra relativamente ao tema, “O

Papel dos Departamentos Curriculares na Organização Escolar”, introduzimos as categorias relacionadas com a inserção do Departamento Curricular no Agrupamento de Escolas e com as suas funções a nível administrativo, organizacional e também curricular. No tema “Dinâmica Interna do Departamento” inserimos aspetos relativos às formas de gestão do Departamento e aos processos de supervisão realizados no âmbito deste, bem como referências aos efeitos da Avaliação de Desempenho Docente (ADD) na sua dinâmica. No último tema “O Papel do Coordenador de Departamento” focamos o perfil atribuído pelos entrevistados ao cargo de coordenador e ainda as considerações sobre o seu desempenho no que se refere à supervisão. Em seguida, abordaremos cada um dos temas, apresentando os resultados por categorias e subcategorias e distinguindo os resultados das entrevistas dos coordenadores dos resultados das entrevistas dos professores, de forma podermos confrontar as opiniões dos dois grupos de inquiridos. A frequência das unidades de registo por indicador surge entre parêntesis e a frequência das unidades de registo por subcategoria aparece na coluna da direita. As frequências por nós apresentadas são meramente indicativas, uma vez que podem decorrer do próprio guião da entrevista.

3.1. Funções dos departamentos curriculares na organização escolar

Como vimos no quadro anterior, este tema inclui 3 categorias: inserção dos departamentos curriculares na estrutura do Agrupamento; funções administrativas e organizacionais; funções curriculares.

3.1.1. Inserção dos Departamentos Curriculares na Estrutura do Agrupamento

Nesta primeira categoria deste tema, os entrevistados referem a estrutura organizacional do Agrupamento, a formação dos departamentos curriculares e as finalidades destes. No quadro seguinte (quadro 4), apresentamos os dados relativos à **primeira subcategoria** – estrutura organizacional dos agrupamentos.

Quadro 7 - Estrutura organizacional do agrupamento.

Subcategorias	Indicadores	Coordenador	Freq UR	Professor	Freq UR
1.Estrutura organizacional do Agrupamento	Complexidade organizacio. Agrup. Escolas	(1) C2 (1) C3 (1) C1	4	(1) P2 (2) P3 (1) P1	4

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

	Órgão de gestão intermédia	(1) C1 (1) C2 (1) C3 (1) C4	4	(1) P1	1
	Hierarquia dos órgãos de gestão intermédia	(1) C1 (3) C2	4	-----	0

Em relação à estrutura organizacional do agrupamento percebemos, pelas entrevistas, que os inquiridos consideram que os departamentos curriculares fazem parte de uma estrutura organizacional complexa, característica dos agrupamentos verticais de escolas. De referir que esta opinião é partilhada de igual forma pelos coordenadores e pelos professores, tal como podemos constatar nos seguintes excertos das entrevistas: “Quer dizer o Agrupamento de Escolas ES, como instituição, tem uma grande complexidade (...)” segundo a coordenadora do departamento de ciências experimentais (C1); “Percebe-se a função e agora (...) percebe-se este sistema, bastante inteligente” de acordo com a coordenadora do departamento de expressões (C2). Todos os coordenadores entrevistados consideram os departamentos curriculares como *órgãos de gestão intermédia*, aspeto que apenas é referido por um professor, o qual afirma:

(...) porque é um fator potencializador da gestão da organização das escolas, não é? Para mim, neste momento só encontro vantagens (C2)

No que diz respeito à *hierarquia dos órgãos de gestão intermédia*, somente os coordenadores referem que os departamentos curriculares constituem um órgão de gestão intermédia e que têm a função de articular no seu seio e entre si:

(...) abaixo da direção tem nomeadamente os órgãos colegiais, nomeadamente o Conselho Pedagógico e também abaixo dele tem os órgãos unipessoais de coordenação que também são responsáveis, digamos por uma série de articulações, das orientações que vêm de lado, digamos da direção e por outro lado das estruturas do agrupamento todo e no Conselho Pedagógico por baixo estão os Departamentos cujos Coordenadores têm assento, portanto nesse, nesse órgão. (C1)

Exatamente, tem a ver com isso, com a hierarquização da escola, em termos de organização (. . .) repara, eu sou professora de EV, eu fui coordenadora de DT, estou num processo dentro de uma escola....Mas de repente ser, ...isto é uma coisa nova, não é? O espírito de supervisão hierárquico é outra coisa nova, não é? (C2)

O testemunho da coordenadora do departamento de Expressões remete-nos para o *decreto-lei nº75/2008, de 22 de abril*, que define o novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas. Segundo este decreto-lei, as

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

estruturas de coordenação e supervisão visam: a articulação e gestão curricular do currículo nacional; a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades dos alunos; a coordenação pedagógica e a avaliação de desempenho do pessoal docente (capítulo IV, art.º 42, ponto 2).

No quadro seguinte apresentamos os dados relativos à **segunda subcategoria** – formação dos departamentos curriculares.

Quadro 8 – Formação dos departamentos curriculares

Subcategorias	Indicadores	Coordenador	Freq. UR	Professor	Freq. UR
2 -Formação dos Departamentos Curriculares	Criação de Departamentos segundo a legislação em vigor	(3) C2 (1) C3 (1) C4 (2) C1	7	(1) P4 (1) P2	2
	Criação dos departamentos associado à avaliação de desempenho	-----	0	(1) P4	1
	Organização intradepartamental em subdepartamentos	(2) C1 (5) C2 (1) C3 (1) C4	9	(1) P2 (1) P4	2
	Organização burocrática da escola	-----	0	(5) P1 (2) P3 (1) P4	8
	Desacordo com multidisc. dos departamentos	-----	0	(5) P3	5
	Vantagens na criação de grupos disciplinares	-----	0	(3) P3	3

No que concerne à formação dos departamentos curriculares, podemos verificar que os coordenadores consideram que a criação dos mesmos foi efetuada de acordo com a legislação em vigor. Segundo os coordenadores entrevistados, a criação dos departamentos é *recente, positiva e vantajosa*. A coordenadora do departamento de ciências experimentais (C1) refere que “cumprindo a legislação em vigor, contempla (. . .) o departamento de matemática e ciências experimentais, o departamento de expressões; o departamento de línguas e o departamento de expressões e tem ainda o departamento do 1º ciclo.” No que concerne aos professores entrevistados, apenas

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

dois referem este indicador “Uma boa ideia, porque devia pôr pessoas de áreas afins a trabalhar e a refletir em conjunto” de acordo com a professora do departamento de ciências sociais e humanas (P4). A ideia da criação dos departamentos associada à avaliação de desempenho, é apenas referenciada por esta docente:

E mais uma coisa já agora, é que os departamentos surgem na mesma altura, não sei se antes, se durante, se depois da avaliação que surgiu, de maneira que estão inevitavelmente marcados por esse ferrete do que vai dar a nota, do que classifica. (P4)

Como podemos verificar a organização intradepartamental em subdepartamentos é referida fundamentalmente pelos coordenadores, que assinalam que esta é uma estrutura “funcional que origina a chamada organização horizontal (...) estando subdividido em subdepartamentos” (C1). Para a coordenadora de línguas (C3):

(...) os departamentos vieram unir os grupos que já existiam antes. Torna-se é mais abrangente ao que havia antes, não é? Qualquer maneira, trabalho já havia antes, não é? As pessoas já trabalhavam em conjunto. É só por dizer que agora são conjuntos maiores, alargados. No nosso caso até tem lógica, noutros departamentos não terá tanta.

Podemos constatar que os coordenadores consideram que esta organização faz mais sentido quando se trata de disciplinas teóricas, opinião partilhada pela coordenadora de expressões (C2), que considera que esta organização intradepartamental em subdepartamentos não é uma questão facilitadora:

Eu acho que isso é importante perceber-se que a articulação curricular em disciplinas mais teóricas (. . .) são disciplinas de perfil em sala de aula, que as pessoas têm uma gestão de aula que não tem nada a ver com a EF, com a EV e com Música, portanto nós somos muito mais heterógeneos, juntar esta heterogeneidade não foi fácil. (C2)

Na mesma linha, a coordenadora do departamento de ciências sociais e humanas (C4) corrobora os testemunhos das suas colegas, afirmando:

(...) nós no 2º ciclo damos história e geografia, depois a história separa-se da geografia no 3º ciclo, pelo menos por enquanto. Temos também a educação moral religiosa e católica, o trabalho acho que tem sido um trabalho de colaboração, muito facilitador da nossa tarefa de professores. (C4)

Pelo contrário, o grupo de professores entrevistados considera, de uma forma bastante evidente, que a inserção dos departamentos curriculares na estrutura do agrupamento transformou a escola numa organização burocrática:

Esta organização da escola para mim é extremamente burocrática, portanto a uniformização dos procedimentos pode ter um valor estatístico, se calhar isto é por perspetiva pessoal, nunca me pareceu necessário os professores passarem a vida a reunir. (P1)

Para esta professora do departamento de línguas (P1), os departamentos curriculares *não deveriam inclusivamente existir*. A discordância, relativamente à criação dos departamentos curriculares, é partilhada por outros professores entrevistados, tal como podemos constatar, neste excerto da professora do departamento de ciências sociais e humanas (P4):

E qualquer coisa que haja na organização da escola tem que ser por via do cerne da profissão, que é ensinar. Não deve minimamente ser desviada para funções burocráticas. É o que acontece muitas vezes e que eu acho pernicioso.” (P4)

Podemos verificar que os professores entrevistados consideram que os departamentos, embora apresentem uma evidente diversidade, não contribuem para uma eventual articulação curricular, “(...) contribui a nível burocrático, a nível dos papéis”. Esta docente em concreto discorda da multidisciplinaridade dos departamentos, afirmando que “os departamentos curriculares estão a englobar muitos grupos disciplinares, o que na minha perspetiva não é bom, portanto gostava mais como era antigamente”. A professora em questão considera que as diferentes disciplinas agrupadas no mesmo departamento podem originar alguns constrangimentos:

(...) relativamente à documentação que é elaborada, deparamo-nos várias vezes com situações em que a visão que os professores de ciências têm sobre aquela determinada coisa é completamente diferente daquela que os professores de matemática têm. (P3)

Esta docente considera que existem vantagens na manutenção de grupos disciplinares:

(...) por disciplinas, a matemática do 2º agrupar-se com a matemática do 3º, o português do 2º com o português do 3º, isto à moda de exemplo, por acho que era mais fácil inclusivamente para as coordenadoras terem uma visão mais correta do trabalho desenvolvido pelos vários professores. (P3)

Sintetizando, os coordenadores entrevistados consideram que a criação dos departamentos está de acordo com a legislação em vigor e que a criação dos mesmos é positiva, vantajosa, e funcional, pois apresenta uma organização horizontal intradepartamental. No entanto, por outro lado, consideram que esta organização faz mais sentido quando se trata de disciplinas teóricas, no que diz respeito às disciplinas práticas consideram que se pode transformar numa questão pouco facilitadora. Relativamente aos dados obtidos da análise dos professores entrevistados, verificamos

que os mesmos consideram que a criação dos departamentos curriculares poderia ser uma boa ideia, caso as pessoas de áreas afins, trabalhassem e refletissem em conjunto, o que se depreende que não acontece. Os professores entrevistados consideram que a inserção dos departamentos curriculares transformou a escola numa organização burocrática, considerando inclusivamente que os departamentos curriculares não deveriam existir, pois embora apresentem uma evidente diversidade, não contribuem para uma articulação curricular, mas apenas para o incremento da burocratização. Para este grupo de entrevistados podem surgir alguns constrangimentos na forma de definir estratégias de atuação, os mesmos propõem que o ideal seria a manutenção dos antigos grupos disciplinares, de forma a harmonizar as formas de atuação. Em função dos dados emergentes recordamos o estudo efetuado por Braz (2009), no qual se perspetivam os grupos disciplinares e os departamentos curriculares como unidades básicas de coordenação dos professores, de articulação curricular para a promoção do sucesso educativo. Destacamos ainda como outro aspeto emergente do nosso estudo, a ideia da criação dos departamentos curriculares associada à avaliação de desempenho, associação conotada de uma forma negativa. Remetemos para o estudo de Cabral (2009), que considera que com a implementação do novo estatuto da carreira docente, os coordenadores de departamento passaram a ter funções de maior relevo, no que diz respeito à liderança dos seus departamentos e da supervisão dos seus pares, passando a ter uma ação direta na avaliação de desempenho dos mesmos. Ao longo do nosso estudo, apercebemo-nos que se por um lado os coordenadores não se sentem muito confortáveis relativamente ao facto de desempenharem o papel de avaliadores, por outro os professores consideram inclusivamente que o papel de coordenador supervisor não deveria existir e que estas funções deveriam ser desempenhadas inclusivamente por elemento externo, alguém da inspeção.

No quadro seguinte apresentamos os dados relativos à **terceira subcategoria** - Finalidades de acordo com os documentos reguladores da escola.

Quadro 9 – Finalidades de acordo com os documentos reguladores da escola.

Subcategorias	Indicadores	Coordenador	Freq. UR	Professor	Freq. UR
3 - Finalidades de acordo com os documentos reguladores da escola	Articulação entre os objetivos dos departamentos e o PEA	(3) C1 (2) C2 (1) C4	6	-----	0
	Articulação entre os objetivos do PA do departamento e a legislação em vigor	(3) C1 (1) C2 (1) C3 (2) C4	7	(1) P1 (1) P2	2
	Principais funções	(1) C1 (1) C2	2	(1) P2 (1) P4	2

Em relação às finalidades do Departamento, tendo em conta os documentos reguladores da escola, constatamos que, na perspetiva dos coordenadores se verifica a existência de *articulação entre os objetivos dos departamentos e o projeto educativo do agrupamento*. No entanto, a mesma articulação entre estes dois documentos nunca é referida pelos professores entrevistados, talvez pelo distanciamento que possa existir entre os docentes e os documentos e pelo facto de os professores não terem acesso com tanta frequência este tipo de documentação, porque no fundo os professores centralizam a sua atividade de sala aula e no seu objetivo primordial - o transmitir conhecimentos.

Para a coordenadora do departamento de ciências experimentais (C1) o projeto educativo do agrupamento é *ambicioso* e origina “uma série de grandes objetivos (. . .) o sucesso educativo e depois a segunda grande, grande finalidade é a qualidade do serviço público. A qualidade de ensino e a qualidade de aprendizagem, portanto são as duas grandes finalidades”. Através deste testemunho parece-nos que existe uma ênfase nos objetivos no âmbito da cidadania. Apercebemo-nos também que existe uma tentativa de uniformização das metodologias:

(...) no sentido de uniformizar a escola, porque se a escola é um todo, a escola tem que trabalhar no mesmo sentido, não é? E portanto não tinha muito sentido um coordenador estar a trabalhar para um lado e outro para outro. Cada um tem as suas particularidades e cada departamento tem as suas características próprias. (C1).

Nesta linha de pensamento a coordenadora do departamento de expressões (C2) afirma que:

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

(...) o objetivo é irmos conseguindo que os miúdos tenham bons resultados. Porque a essência de uma escola é a aprendizagem, é a formação global dos miúdos, não é? Portanto isso passa por irmos reajustando estratégias em conformidade com as nossas necessidades, para obter esse resultados.

A coordenadora do departamento de ciências sociais e humanas (C4) reforça este conceito e afirma que muitas vezes:

(...) a minha decisão vai pela maioria do sentir dos colegas do meu departamento, outras vezes tem que ser uma decisão mais rápida e eu tento decidir de maneira que haja, mais favorável para o cumprimento das finalidades do nosso projeto educativo e da política da nossa escola

No que diz respeito à articulação entre os objetivos do plano de atividades do departamento e à legislação em vigor, verificamos que esta constitui uma preocupação por parte dos coordenadores, e novamente nos deparamos com a quase ausência de registos por parte dos professores entrevistados. No que diz respeito a este indicador, os coordenadores apresentam fundamentos muito similares. Realçamos a visão abrangente apresentada pela coordenadora do departamento de ciências sociais e humanas (C4):

A escola tem um mecanismo, há uma série de tarefas que ao longo do ano têm de ser cumpridas e portanto nós integramo-nos nessa planificação, desempenhamos as tarefas que são inerentes aos grupos disciplinares, seguimos as orientações da direção e do pedagógico e também apresentamos as nossas propostas. Porque nós também temos um pensar sobre as várias coisas e apresentamos as nossas propostas, quando entendemos que devemos apresentar

No que concerne às funções dos departamentos curriculares, ambos os grupos consideram que os departamentos desempenham funções organizativas, curriculares e administrativas. A professora do departamento de ciências experimentais (P3) considera que os departamentos simplificam “o trabalho em conjunto, nomeadamente os coordenadores de departamento definindo estratégias de intervenção comuns e ao mesmo tempo a mensagem que é passada para os subdepartamentos torna-se mais eficaz”. A professora do departamento de ciências sociais e humanas (P4) relativiza as tarefas e funções no departamento, chegando mesmo a referir “em relação às funções, quer dizer, somos todos professores, a não ser os subcoordenadores, isto não muda. Quanto às tarefas, as tarefas é fazer ata, mais nada”.

Nesta linha de pensamento, verificamos que a coordenadora do departamento de ciências experimentais (C1) considera que há uma “grande preocupação na divisão dos elementos que integram o departamento pela educação, pelo aspeto educativo, e pela vertente administrativa” e que a coordenadora do departamento de línguas (C3)

considera que tudo o que se trata no departamento é curricular. Com base nestes testemunhos podemos constatar que para o grupo de coordenadores entrevistados as funções dos departamentos devem ser encaradas de uma forma interligada e não de uma forma estanque.

Perante os dados obtidos, parece-nos que, por um lado, os coordenadores consideram que existe articulação entre os objetivos dos departamentos e o projeto educativo do agrupamento e que, para estes, esse projeto é ambicioso. Por outro lado, esta articulação nunca é referida pelos professores entrevistados, o que poderá denotar algum distanciamento entre os docentes e este género de documentação. Esta distanciação está provavelmente relacionada com afirmações anteriores do mesmo grupo de entrevistados em que é notória a sua recusa a tudo o que consideram de teor burocrático. No que concerne às funções dos departamentos curriculares, ambos os grupos consideram que os departamentos desempenham funções organizativas, curriculares e administrativas. Os coordenadores consideram que os departamentos simplificam o trabalho em conjunto, com estratégias de intervenção comuns e com maior eficácia na transmissão das informações. Como vimos antes, Carneiro (2006), no seu estudo, destaca a importância dos cargos de gestão intermédia, e dos coordenadores por se encontrarem numa situação privilegiada para agirem como verdadeiros líderes e promotores da mudança. Neste sentido, parece possível afirmar que os coordenadores entrevistados têm consciência da importância do órgão que lideram e do seu papel na estrutura organizacional do Agrupamento.

3.1.2– Funções administrativas e organizacionais

Posteriormente, os entrevistados explicitaram mais detalhadamente o tipo de funções dos departamentos curriculares, começando pelas **administrativas e organizacionais**. Nesta categoria, abordamos a articulação inter e intradepartamental, a articulação com a comunidade, a articulação com o poder central e a promoção do desenvolvimento profissional dos docentes. Iniciamos a apresentação e análise dos dados pela primeira subcategoria - **articulação inter e intra departamental** (quadro 10).

Quadro 10 - Articulação inter e intra departamental.

Subcategorias	Indicadores	Coordenador	Freq. UR	Professor	Freq. UR
1 - Articulação inter e intra departamental	Articulação entre os diferentes departamentos	(1) C1 (5) C2 (2) C4	8	-----	0
	Articulação curricular no departamento	(2)C1 (4)C2 (4)C3 (5)C4	15	(3) P2	3
	Articulação curricular como um mito	-----	0	(2)P1 (1)P4	3
	Inércia nas reuniões de articulação com o 1º ciclo	-----	0	(1) P4	1
	Periodicidade e gestão das reuniões de departamento	(2) C1 (3) C2 (1) C3	6	-----	0
	Interdependência das várias funções do departamento	(1) C1 (1) C2	2	-----	0

Relativamente à articulação entre os diferentes departamentos, podemos verificar que apenas os coordenadores se pronunciaram sobre este aspeto. Consideram a articulação vertical entre ciclos uma experiência enriquecedora “tem sido um trabalho muito produtivo, nós colaboramos muito, trocamos muitas ideias, nós produzimos materiais conjuntos, ou ajudamos na produção desses documentos, tem sido muito produtivo” (C4). A coordenadora do departamento de expressões (C2) considera também que a articulação horizontal se torna facilitadora, referindo: “vou articular o meu currículo com o de matemática e sinto muito mais facilmente essa proximidade, do que com EF. Portanto, não é linear, as nossas disciplinas são difíceis de conseguir articulação curricular”.

A imagem de departamento como **ponte** é apresentada, pela mesma coordenadora “como ponte, ponte entre os diferentes departamentos, ponte com o CP, ponte com outros elementos, com a comunidade, algo que me compete muito” (C2). Podemos constatar que os coordenadores dos vários departamentos sentiram a necessidade em estabelecer dinâmicas de trabalho em conjunto, “às vezes e sentimos

muita necessidade e então no primeiro ano, para estabelecer dinâmicas de trabalho, sentimos essa necessidade. Sentimos muito essa necessidade, no primeiro ano, mais do que nos outros anos”(C2).

No que diz respeito à *articulação curricular no departamento*, mais uma vez é notória a forte presença de testemunhos por parte dos coordenadores e apenas o depoimento de um professor. De um modo geral, os coordenadores referem que há um esforço no sentido de articular os currículos, segundo a coordenadora do departamento de ciências sociais e humanas (C4) “as nossas disciplinas têm uns currículos extremamente longos, muitas vezes desadequados à carga horária. E eu acho que no nosso departamento, nós temos tentado fazer um trabalho de articulação curricular que está a funcionar”. Por outro lado, a coordenadora do departamento de expressões (C2) considera que no seu departamento a articulação intradepartamental ainda está num processo de construção:

A nível de currículo propriamente dito, de atividade curricular, ainda não há uma extensão tão lata, mas há. Verticalmente sente-se, concretamente as disciplinas que trabalham em conjunto EV com EVT, 2º e 3º ciclo, mas isso já trabalhávamos um pouco antes do grande departamento, a nível transversal são coisas que se estão a iniciar agora no nosso departamento, não existia parcimónia transversal no nosso departamento e agora os professores têm maior preocupação nesse sentido (C2).

A mesma docente afirma que a articulação curricular não é sinónimo de articulação de atividades e afirma:

Não é fácil, mas estamos a falar do 2ºciclo, articular comigo, eu não tenho turmas de 2º ciclo, portanto a EV vê-se aflita, poderá ser a EVT. Portanto, isto não permite que todas as disciplinas articulem, ok? Não é linear (C2).

A coordenadora do departamento de línguas (C3) aponta para a falta de articulação vertical “articulação há muita, mas é a nível horizontal (. . .) Com o 1º ciclo houve o ano passado e correu muito bem. Lá está, o inglês é muito específico, não pode avançar muito”. Se por um lado os coordenadores consideram que a articulação intra e inter departamental é positiva, por outro verificamos que os professores entrevistados consideram a articulação curricular como um mito:

(...) os departamentos que existem contribuem para a articulação das diferentes disciplinas que o compõem? (. . .) Não será isso um mito, a articulação entre disciplinas. (. . .) Quer dizer o que se deve articular devem ser os programas, os programas devem estar articulados. (P1).

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

Acho que contribuem pouco, muito pouco. Queres que explique porquê? (...) Sim (...) Muito pouco, porque primeiro estão assoberbados com tarefas burocráticas, nomeadamente a transmissão de instruções do conselho pedagógico, de informações várias, sabe-se lá bem mais o quê, começa logo por aí. Depois reúnem as pessoas de quando a quando e não chega a haver o estabelecimento de um clima continuado de trabalho, portanto é tudo muito esporádico, tudo muito superficial (P4).

Esta última docente considera que é evidente a inércia nas reuniões de articulação com o 1º ciclo:

(...) faz-se uma reunião, imagina, com o 4º ano para ver se há articulação. (. . .) mas como não são distribuídas tarefas (. . .) há aquela reunião, as pessoas conversam um bocado e depois nada mais acontece. E como ninguém tem uma função específica em relação a essa articulação (. . .) Há bastante inércia. (P4)

No que diz respeito à periodicidade e gestão das reuniões de departamento, apenas os coordenadores se manifestaram sobre este aspeto, referindo que “o departamento reúne sempre antes do início do ano, no fim do ano e sempre que for convocado por sua iniciativa ou requerimento de dois terços dos elementos e por solicitação da diretora”(C2). Relativamente à questão da gestão dos departamentos, a coordenadora (C1) remete para o regimento:

(...) as atas podem ser elaboradas pelo secretário e enviá-las ao coordenador e aos subcoordenadores, envia a todos, leem e dão sugestões, se forem muitas as alterações, aí tem que ser lida na reunião de departamento, se são coisas pontuais, ao fim de dois dias é automaticamente aprovada.

Finalizamos a análise desta subcategoria, afirmando que mais uma vez os coordenadores destacaram a interdependência das várias funções dos departamentos:

Tendo que todas elas, quer a primeira, quer a segunda, quer a terceira não são estanques. Quer dizer que elas interligam-se umas nas outras, porque a finalidade máxima é a educação, porque as finalidades máximas estão previstas no projeto educativo da escola, do agrupamento (C1).

Podemos verificar que apenas os coordenadores consideram a articulação vertical entre ciclos uma experiência enriquecedora, produtiva e utilizam a imagem dos departamentos como pontes, o que nos encaminha para o estudo de Tuna (2009), no qual se consideram as estruturas de Gestão Intermédia como *roldanas basilares e nichos*. Podemos constatar também que os coordenadores referem que há um esforço no sentido de articular os currículos que nem sempre são compatíveis com a carga horária atribuída às disciplinas e referem que a nível da articulação vertical ainda há muito trabalho a desenvolver. Os coordenadores consideram igualmente que as diversas funções dos departamentos se encontram interligadas. Os professores, ao

invés dos coordenadores, consideram a articulação curricular um mito, porque os departamentos estão assoberbados com tarefas burocráticas, e nunca se chega a estabelecer um clima continuado de trabalho, considerando tudo muito esporádico, e superficial. As questões da: intensificação do trabalho docente e a falta de tempo por parte dos professores efetuarem um trabalho de qualidade remetem-nos para o estudo de Hargreaves (1998). Este autor refere que o trabalho dos professores tem vindo a ser gradualmente controlado pelos programas e pelos currícula, frisando que o trabalho dos mesmos se tem vindo a intensificar e que se espera cada vez mais que os docentes respondam a maiores pressões e inovações. Formosinho (2008) refere que uma das causas para o insucesso educativo é a consequência do desajustamento das estruturas de gestão pedagógica, nomeadamente as de nível intermédio, face às necessidades de orientação educativa dos alunos. No quadro seguinte apresentamos os dados relativos à análise da **subcategoria articulação com a comunidade**.

Quadro 11 - Articulação com a comunidade.

Subcategorias	Indicadores	Coordenador	Freq. UR	Professor	Freq. UR
2 - Articulação com a comunidade	Ligação a entidades externas à escola	(1)C1 (1) C2	2	-----	0
	Colaboração em Projectos Integrados com parceiros sociais	(2) C1	2	-----	0
	Participação dos EE na vida escolar	(1)C1 (1)C4	2	-----	0

Os dados mostram-nos que a coordenadora do departamento de ciências experimentais (C1) considera que é através dos departamentos que a escola articula com a comunidade “há uma grande preocupação da escola e também do agrupamento no estabelecimento de ligações, com outras entidades externas à escola” (C1), destacando o projeto na área da saúde, no qual a escola está envolvida:

acaba por envolver uma série de entidades que acabam por ser exteriores à escola, nomeadamente médicos que são convidados e a título gratuito acabam por ter uma mais valia nesses técnicos e que são especialistas em determinadas áreas, nomeadamente na Educação Sexual, que é muito enriquecedor para os alunos (C2).

Verificamos também que os coordenadores consideram que a participação dos encarregados de educação na vida escolar é importante e referem que é “sempre dado

conhecimento aos encarregados de educação e os encarregados de educação que o queiram também podem estar informados e vir a essas ações” de acordo com o testemunho da coordenadora do departamento de ciências experimentais (C1). Podemos concluir que, para os coordenadores, é através dos departamentos que a escola articula com a comunidade e que igualmente consideram a participação dos encarregados de educação importante. Este testemunho parece-nos estar na linha de pensamento do estudo apresentado por Reis (2008), no qual se defendem um conjunto de ideias para ajudar a melhorar e promover o papel dos pais e dos professores na educação em geral, e contribuir igualmente para a formação da criança quer como cidadão quer como aluno. No quadro que se segue, apresentamos os dados relativos à **subcategoria articulação com o poder central**.

Quadro 12 – Articulação com o poder central.

Subcategorias	Indicadores	Coordenador	Freq. UR	Professor	Freq. UR
3 -Articulação com o poder central	Avaliação externa como fator de promoção de trabalho colaborativo	(1)C1 (1)C2 (1)C3	3	-----	
	Cumprimento das diretrizes emanadas do ME	-----	0	(2)P1 (1)P3 (1)P4	4
	Escola como uma empresa, promotora do currículo nacional	-----	0	(2) P3	2
	Incapacidade do poder central controlar a qualidade dos professores	-----	0	(1)P1	1
	Insatisfação com a escola / instituição	-----	0	(1)P3	1

Se por um lado as escolas têm como missão articular com a comunidade, por outro têm também a incumbência de fazer cumprir as diretrizes emanadas pelo poder central. Na perspetiva dos coordenadores entrevistados, a avaliação externa surge como fator de promoção de trabalho colaborativo “Nós tivemos a avaliação externa no início, portanto tivemos trabalho colaborativo, tivemos reuniões nesse sentido e mais no sentido de preparar a avaliação externa” (C2).

Os professores por nós entrevistados consideraram que não existe articulação com o poder central. Na perspectiva destes docentes, as escolas e os departamentos parecem servir apenas para fazer cumprir as diretrizes emanadas pelo ministério da educação. A professora do departamento de ciências experimentais (P3) refere que “os departamentos têm que cumprir os normativos da lei de bases do sistema educativo, não é? Em todos os seus aspetos e suas vertentes”. Para a professora do departamento de ciências sociais e humanas (P4) a criação dos departamentos curriculares é uma ideia “mal aproveitada, porque mais parece uma maneira de ditar instruções das instâncias hierárquicas superiores e basta, não?”. Ainda nesta linha de pensamento, a professora do departamento de ciências experimentais (P3) considera que a escola surge como uma empresa, promotora do currículo nacional:

a escola é uma empresa que tem como objetivo o quê? (. . .) Para mim é a transmissão de conhecimentos e atenção que hoje em dia, estou contra a nova metodologia que está a ser adoptada que é: o aluno descobre por si. Porque é assim, ele não descobre nada em matemática, tudo já está descoberto (P3).

De referir que, pelo contrário, os coordenadores consideram a criação dos departamentos positiva e funcional, no sentido de apresentar uma organização horizontal intradepartamental. No que concerne ainda aos professores entrevistados, verificamos que segundo a professora do departamento de línguas (P1) há uma certa incapacidade do poder central em controlar a qualidade dos professores, apesar dos inúmeros dispositivos delineados para avaliar a prestação e o desempenho dos docentes “o poder, a DREL, as entidades que controlam o ensino, não têm forma de controlar a qualidade dos professores. Eles só podem controlar os papéis que os professores preencherem e se for tudo igual, não sabem” (P1). Na mesma linha de pensamento a docente do departamento de ciências experimentais refere que:

estou muito chateada com a escola em geral, escola/instituição e com tudo aquilo que nos fizeram durante estes anos, principalmente aos professores que se empenharam e quiseram ser bons professores e por causa disso é que eu tenho este discurso, não foi preparado, foi um desabafo. (P3).

Em síntese, podemos concluir que, perante os testemunhos dos coordenadores entrevistados, a avaliação externa surge como fator de promoção do trabalho colaborativo. Por outro lado, verificamos que, para os professores, não existe articulação com o poder central e que consideram a criação dos departamentos curriculares como uma mera forma de ditar instruções provenientes das instâncias hierárquicas superiores e que a escola surge

como uma empresa, promotora do currículo nacional. Os professores entrevistados consideram ainda que, apesar dos inúmeros dispositivos delineados para avaliar a prestação e o desempenho dos docentes, o poder central apresenta uma incapacidade em controlar a qualidade real dos professores. Para estes docentes, o poder central apenas consegue controlar a parte burocrática. Nestes testemunhos levantam-se questões teóricas relativas ao mal estar docente, sobre as quais remetemos novamente para Hargreaves (1998). Este autor que considera que nas sociedades ocidentais, o ensino está impregnado de incertezas notórias que podem originar frustração e insatisfação de entre os professores. Em seguida iremos analisar a **subcategoria, promoção do desenvolvimento profissional dos docentes**, que se apresenta no próximo quadro:

Quadro 13 – Promoção do desenvolvimento profissional dos docentes

Subcategorias	Indicadores	Coordenador	Freq. UR	Professor	Freq. UR
4-Promoção do desenvolvimento profissional dos docentes	Levantamento de necessidades de formação dos professores	(2)C1 (1)C2	3	-----	0
	Participação em programas de formação	(1)C1 (1)C2	2	(1)P1	1

Os dados revelam-nos que os professores consideram que os departamentos têm também a função de promover o desenvolvimento profissional dos docentes e fazem-no através do levantamento das necessidades de formação dos professores “outras funções do departamento, pode ser a previsão de necessidades e aperfeiçoamento de professores (...) Saber as carências, as falhas, portanto dar sugestões e depois apresentar as sugestões ao Centro de Formação” (C1). Alguns coordenadores consideram que, os departamentos promovem a participação em programas de formação “a nossa escola esteve inserida no projeto dos novos programas de matemática e eu e alguns professores, não foram muitos, porque havia uma incompatibilidade de horários, na frequência e na realização dessa formação” (C1). Por outro lado a coordenadora do de departamento de expressões (C2) refere que, enquanto coordenadora, sentiu necessidade de procurar formação, porque considerava que não tinha a devida preparação para desempenhar o cargo:

Eu o ano passado fui à procura disso, eu no ano anterior fui a uns seminários na Católica e fui. Eram seminários e convidei e fui eu que disse às outras colegas, nomeadamente, à E e à A para irem comigo. Pronto e o ano passado meti-me nas conferências e exatamente porquê? Porque

sinto que tenho lacunas, ok? Aprendi coisas giras e gostei, não é? Sinto que tenho lacunas, porque isto não é linear. Quando foi da avaliação interna e foi logo feita e estava eu há 2 meses de ter pegado num departamento novo e me foram postas uma série de questões. Eu deparei-me com uma série de questões que nunca tinha pensado nelas, nunca tinha pensado nelas, percebes? E isto aqui, não por culpa minha obviamente, nem por culpa de outras pessoas, mas realmente nós temos não formação para isso.(C2)

A professora do departamento de línguas (P1), por sua vez, considera que não será função dos departamentos promover programas de formação. Segundo esta docente existem “(...) associações profissionais, congressos, há cursos que somos obrigados a fazer de formação contínua, esta função realmente (. . .) há programas adequados” (P1). Assim, também em relação à questão do desenvolvimento profissional docente, as opiniões se dividem. Por um lado, verificamos que existem coordenadores que consideram que os departamentos têm a função de promover o desenvolvimento profissional dos docentes e fazem-no através do levantamento das necessidades de formação dos professores. Para alguns professores não será função dos departamentos promover programas de formação pois, segundo estes, existem associações profissionais, congressos. Ainda relativamente a esta questão, temos também o testemunho de coordenadores que sentiram necessidade em fazer formação para desempenharem os cargos de coordenação.

Neste sentido, parece possível afirmar que, enquanto os coordenadores assumem que a promoção do desenvolvimento profissional dos docentes é também uma função do departamento, os professores parecem considerar que esse desenvolvimento é uma questão individual e pessoal, que só a eles diz respeito. Perante os dados obtidos no nosso estudo, remetemos para Garcia (1999) que considera que a questão do desenvolvimento profissional “apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspetiva que supera o carácter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores” (p.137).

3.1.3- Funções curriculares dos departamentos

A terceira categoria diz respeito às funções especificamente curriculares dos departamentos e incide sobre o diagnóstico de necessidades dos alunos, coordenação de processos de planificação, intervenção e avaliação, análise dos problemas e resultados da intervenção e encaminhamento dos alunos problemáticos. Iniciamos pela análise da **primeira subcategoria** - diagnóstico de necessidades dos alunos (quadro 14).

Quadro 14 - Diagnóstico de necessidades dos alunos

Subcategorias	Indicadores	Coordenador	Freq. UR	Professor	Freq. UR
1 - Diagnóstico de necessidades dos alunos	Análise da caracterização das diversas turmas, inserida em cada PCT	(1)C1 (1)C3	2	(1)P1	1
	Levantamento de situações problemáticas por turma, a partir do PCT	(2)C1	2	-----	0
	Importância da prática diária da auto-avaliação dos alunos	-----	0	(1)P1	1
	Importância do cumprimento de regras por parte dos alunos para o sucesso escolar	-----	0	(1)P3	1

Para além das funções administrativas e organizacionais, os departamentos têm igualmente *funções curriculares*, através das quais se organizam estratégias para efetuar o diagnóstico da necessidade dos alunos. Este diagnóstico é realizado através da análise da caracterização das diversas turmas, que consta em cada projeto curricular de turma. Para a coordenadora do departamento de ciências experimentais (C1), o projeto curricular de turma serve de base de trabalho nos departamentos e subdepartamentos:

(...) vai permitir a partir do diagnóstico, prognóstico, não só de cada aluno, como, digamos, dos alunos da turma a caracterização dessa turma, saber quais são as atividades que melhor se adequam no plano curricular de turma e também no departamento e subdepartamento, aquelas mais gerais que interessam aos alunos (C1).

A professora do departamento de línguas (P1) vai mais longe e refere que este trabalho nem sempre é eficaz:

cada professor terá que adaptar esses documentos às turmas concretas que tem. Depois, mesmo sendo as turmas provenientes do mesmo local, elas têm características completamente diferentes e portanto a ilusão de uniformizar tudo para toda a gente é redutora e não corresponde à realidade (P1).

No que diz respeito ao levantamento de situações problemáticas por turma, a partir do projeto curricular de turma, apenas a coordenadora do departamento de ciências experimentais (C1) refere que é através “do levantamento das situações problemáticas nas

turmas, que se conseguem traçar linhas orientadoras de trabalho” o que pressupõe uma confluência de atitudes dos professores da escola o que permite aos técnicos orientadores (tutores, os psicólogos, os médicos, os professores do ensino especial) dar o seu contributo, ajudando a colmatar algumas lacunas que estes alunos possam apresentar. A docente prossegue e refere que após a análise das situações problemáticas é elaborado um documento que posteriormente desce aos conselhos de turma:

Nas reuniões de avaliação intercalares e de final de período também há uma série de procedimentos e análise de resultados, que é a aferição de atuações, cujas dinâmicas vão contribuir para as finalidades do Projeto Educativo, portanto ai participam todos (P1).

A importância da prática diária da autoavaliação dos alunos é um indicador referenciado apenas pela docente do departamento de línguas (P1) “(...) para ser uma autoavaliação bem feita leva muito tempo, seria uma prática quase diária. As coisas não se fazem uma vez por período, sobretudo em determinadas idades”. A importância do cumprimento de regras, por parte dos alunos, para o sucesso escolar é também referida mas apenas uma vez, pela professora do departamento de ciências experimentais (P3):

Mas a educação, o saber estar é importantíssimo para que uma escola funcione e para que a escola atinja os seus objetivos. Mas qual é o objetivo essencial? O sucesso escolar, porque nós trabalhamos todos para este objetivo geral: aumentar o sucesso escolar. Não podemos dizer que eu tenho um objetivo, outro professor tem outro objetivo, porque os objetivos são estes aumentar o sucesso escolar, baixar o abandono escolar (P3)

Segundo os dados obtidos podemos concluir que, para os coordenadores, os departamentos têm funções curriculares, através das quais se organizam estratégias para efetuar o diagnóstico da necessidade dos alunos. Podemos também verificar que este diagnóstico é realizado através da análise da caracterização das diversas turmas, e a partir daqui é que se traçam as linhas orientadoras de trabalho, o que pressupõe uma confluência de atitudes dos diferentes professores da escola. De referir que emergem também outras questões importantes como a importância da prática diária da autoavaliação dos alunos e a importância do cumprimento de regras, por parte dos alunos, para o sucesso escolar. Se, por um lado, os coordenadores consideram que os departamentos têm funções curriculares, a partir dos quais se organizam planos de estratégia para a melhoria dos resultados escolares, por outro lado, verificamos que o grupo dos professores entrevistados considera que o trabalho dos departamentos nem sempre é eficaz e que os departamentos não deveriam inclusivamente existir. Como principais causas, os professores destacam a ausência da prática diária da autoavaliação dos alunos, do cumprimento de regras, por parte dos

mesmos. Relembramos o estudo de Carvalho (2010) que se baseou na análise da articulação curricular vertical e horizontal e o seu reflexo no (in)sucesso educativo dos alunos, e que permitiu averiguar se as práticas de articulação se desenvolvem, ou não, nas escolas. No quadro que se segue apresentamos os dados relativos à **subcategoria coordenação de processos de planificação**.

Quadro 15 – Coordenação de processos de planificação.

Subcategorias	Indicadores	Coordenador	Freq. UR	Professor	Freq. UR
2 - Coordenação de processos de planificação	Aferição de planificações a longo e médio prazo	(1)C1 (1)C3	2	(1)P2	1
	Elaboração de planificações de acordo com as metas	(1)C1 (3)C3	4	-----	0
	Adaptação dos programas à nova carga horária	-----	0	(2)P1	2

Os dados indicam-nos que, segundo os entrevistados, os departamentos têm igualmente como função a coordenação de processos de planificação, nos quais se processam as aferições das planificações a longo e médio prazo. Podemos constatar que, neste indicador, o maior obstáculo referido é pela coordenadora do departamento de línguas (C3) e reside, segundo a mesma, na adaptação dos extensos programas às anualizações, o que para a coordenadora do departamento de línguas não facilita em nada a aprendizagem dos alunos. Este indicador remete-nos, de alguma forma, para o indicador seguinte - adaptação dos programas à nova carga horária.

Podemos verificar que nos departamentos se processam as aferições das planificações a longo e médio prazo e nos quais se adaptam os programas à nova carga horária. Tal como em várias outras questões anteriormente abordadas, porém, esta função é descrita sobretudo pelos coordenadores, mantendo os professores as formas de planeamento de cariz individual tradicionais na classe docente e parecendo negligenciar a oportunidade que os departamentos poderiam constituir para um trabalho colaborativo ao nível do planeamento da ação educativa (Roldão, 2009). Como esta autora assinala, o

planeamento didático ao nível dos departamentos curriculares pode ser uma mais-valia para o trabalho pedagógico. Seguidamente passaremos a analisar a **subcategoria – coordenação de processos de intervenção**.

Quadro 16 – Coordenação de processos de intervenção

Subcategorias	Indicadores	Coordenador	Freq. UR	Professor	Freq. UR
3 - Coordenação de processos de intervenção	Coordenação das atividades docentes	(3)C1 (5) C2 (3)C3	11	-----	0

Na continuidade da conclusão anterior, os dados indicam-nos que os coordenadores consideram que os departamentos curriculares são um espaço para coordenar as atividades docentes. Os professores, pelo contrário, não manifestaram qualquer tipo de comentário sobre este aspeto, talvez sintam que exista pouca coordenação devido ao facto de os departamentos estarem assoberbados com tarefas burocráticas, e conseqüentemente o trabalho que se possa desenvolver seja de carácter superficial. No entanto, segundo a coordenadora do departamento de ciências experimentais (C1) há materiais didáticos que são produzidos, nas reuniões de coordenação, o que revela que estas reuniões são muito produtivas:

(...) a ficha de apoio a matemática, havia uma disparidade de fichas de apoio, do APA, para a matemática e portanto aquilo não tinha razão de ser. Um punha umas coisas, outro dava ênfase a outra, portanto era díspar, ficou decidido o ano passado, trouxemos aquelas fichas todas e saiu uma. Construída aonde? Nas reuniões de coordenação (C1).

Com efeito, o trabalho colaborativo é essencial ao sucesso dos alunos e a sede própria para essa colaboração são os órgãos intermédios dos Agrupamentos, os quais devem “descarregar a lógica burocrática em favor de uma lógica pedagógica, curricular e didática”. (Roldão, 2009, p.85). A autora acrescenta que, para o trabalho em equipa nos órgãos intermédios ser realmente eficaz, é necessário que as reuniões sejam planeadas e operacionalizadas de forma adequada e suportadas em material de leitura para discussão. Em seguida, apresentamos a análise da **subcategoria – coordenação de processos de avaliação** que se segue no quadro 17.

Quadro 17 – Coordenação de processos de avaliação.

Subcategorias	Indicadores	Coordenador	Freq. UR	Professor	Freq. UR
4 - Coordenação de processos de avaliação	Promoção do uso das novas tecn. inform.	(1)C1 (3)C3	4	(1) P3	1
	Procura de uniformidade de procedimentos e de critérios de avaliação dos alunos	(2)C1 (3)C3	5	(1)P3	1
	Uniformidade de procedimentos e de critérios de avaliação dos alunos como pouco vantajosa	-----	0	(2)P1 (1)P4	3

Os entrevistados consideram que nos departamentos se coordenam os processos de avaliação e que se verifica a promoção do uso das novas tecnologias da informação. Segundo a coordenadora (C3), a troca de *email*, a plataforma *moodle* servem para trocar informação e aceder inclusivamente a muita informação proveniente do ministério, como por exemplo os novos programas, as atualizações. A professora do departamento de ciências experimentais (P3) considera inclusivamente, que esta promoção das novas tecnologias é muito vantajosa “nós transmitimos informação via mail, a coordenadora transmite, os subcoordenadores também, não é só em contexto de reuniões, é para facilitar, nós passamos atas via mails uns para os outros, isso também é importante” (P3). A mesma docente continua e adianta que há a intenção de criar uma bolsa a nível informático, para as pessoas poderem adaptar e utilizar posteriormente.

Os coordenadores consideram a procura, por parte dos departamentos, da uniformidade de procedimentos dos critérios de avaliação dos alunos vantajosa. A coordenadora do departamento de ciências experimentais (C1) refere que o departamento é o órgão que procura uniformizar:

(...) no ano passado a escola tinha já elaborado os critérios de avaliação do agrupamento, mas havia que elaborar os critérios de avaliação específicos de cada disciplina. E portanto essa elaboração partiu dos subdepartamentos, claro com orientação do departamento, desceu aos subdepartamentos, portanto depois foi aprovado em subdepartamento, subiu ao departamento e foi aprovado. (C1)

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

Na mesma linha de pensamento, a coordenadora do departamento de línguas (C3) refere que é muito facilitador também trabalhar com ponderações:

Faz-me confusão não trabalhar com ponderações, porque acho que facilita a vida e defende-nos. É uma defesa para nós. Desde que haja os instrumentos. Não é dar uma ponderação a um determinado ponto da avaliação, só porque me apetece. (C3)

Por outro lado, os professores entrevistados consideram a uniformidade de procedimentos e de critérios de avaliação dos alunos como pouco vantajosa:

a tentativa de regularização de fazer tudo igual para todos os departamentos, por exemplo o relatório dos apoios ser igual, o modo igual como a estatística é feita, os testes, as matrizes quase do mesmo modo parece visar a aprendizagem dos miúdos. O que se pretende é dados estatísticos e pressionar os professores que sejam avaliados de forma mais favorável os alunos, ideia que foi implementada pelos testes intermédios do 9º ano (P1)

Esta docente vai prosseguindo e afirmando que esta tentativa de uniformização nem sempre funciona bem, porque “(...) os alunos não são todos iguais e nem todos reagem bem às mesmas propostas” (P1). Nesta linha de pensamento a professora do departamento de ciências sociais e humanas (P4) vai mais longe e especifica qual é a função dos departamentos curriculares, na sua perspetiva:

(...) uniformização, mas é preciso ter muito cuidado com esta palavra – uniformização – não me agrada, uniformização de critérios de avaliação, não quero uniformização de facto. Harmonização de critérios de avaliação, por exemplo, isto é o que eu acho das funções essenciais dos departamentos (P4).

Assim, parece possível concluir que nos departamentos se coordenam processos de avaliação, para o efeito verifica-se o uso das novas tecnologias de informação, para efetuar troca de informação via plataforma *moodle*, e via correio eletrónico. No entanto, se por um lado os coordenadores consideram a procura da uniformidade de procedimentos dos critérios de avaliação dos alunos vantajosa, para os professores a mesma é considerada pouco vantajosa. Segundo os mesmos, os alunos não são todos iguais e nem todos reagem bem às mesmas propostas, propondo em alternativa a expressão - harmonização de critérios. Na verdade, parece possível estabelecer no departamento, de acordo com os critérios gerais definidos pelo Agrupamento, os critérios de avaliação a usar em cada disciplina ou área disciplinar, por exemplo, operacionalizando os pontos das escalas de avaliação face aos objetivos das disciplinas (Roldão, 2009). Esta vertente das funções do departamento, porém, parece ainda não ser aceite pelos professores entrevistados, mas apenas pelos coordenadores. A divergência entre as opiniões dos coordenadores e a dos professores que temos vindo a assinalar ao longo

desta categoria, indicia que o papel dos departamentos curriculares não foi suficientemente discutido entre os docentes, dando origem, eventualmente, a expectativas diferentes entre quem os integra e quem os coordena. De entre as funções curriculares que os inquiridos atribuem aos departamentos, destaca-se ainda a **análise dos problemas e dos resultados da intervenção**.

Quadro 18 – Análise dos problemas e dos resultados da intervenção.

Subcategorias	Indicadores	Coordenador	Freq. UR	Professor	Freq. UR
5 - Análise dos problemas e dos resultados da intervenção	Análise estatística dos resultados dos alunos	-----	0	(3)P1	3
	Resolução dos problemas dos alunos, depois tratados em CP	(1)C1	1	-----	0
	Análise conjunta dos resultados da avaliaç. form. e sum. e respetivos reajustamentos da intervenção.	(4)C1 (1)C2	5	(2)P1 (1)P2	3

A professora do departamento de línguas (P1) considera que a análise estatística dos resultados dos alunos é pernicioso:

Eu contesto um pouco a estatística, porque às vezes dá situações fora do normal (. . .) O mesmo acontece com o sucesso, tens uma turma muito complicada. Por exemplo o ano passado tive uma turma como nunca tive na vida, e já tive turmas muito fracas, em que chumbaram 9 alunos a inglês. É uma turma muito complicada, por várias razões, não interessa agora as razões, e tive outras turmas com 90% de sucesso. Isto não tem a ver com o professor, mas com uma série de dinâmicas, inclusive, os pais que estão por detrás destas crianças (P1).

Apenas a coordenadora do departamento de ciências experimentais (C1) considera que a resolução dos problemas dos alunos, depois tratados em conselho pedagógico é também uma das funções do departamento:

existe uma estrutura organizacional dos departamentos, uma exigência organizativa, tipo didático, que tem como objetivo conseguir um adequado tratamento dos problemas educativos que se colocam nos diferentes agrupamento de escola e muitos desses problemas são tratados em conselho pedagógico (C1)

Relativamente à análise conjunta dos resultados da avaliação formativa, sumativa e respetivos reajustamentos da intervenção, os dados revelam-nos que tanto os coordenadores como os professores consideram que nos departamentos há a preocupação de “analisar os resultados que os alunos vão obtendo na sua avaliação formativa ao longo do ano e elencar as

estratégias que são necessárias para colmatar as lacunas e as problemáticas que os alunos vão apresentando” (C1). Para a coordenadora do departamento de expressões (C2), a escola centra-se muito na avaliação externa dos alunos, e afirma que “houve algumas reflexões sobre os nossos alunos NEE, mas são coisas mais pontuais”. A professora do departamento de línguas (P1) acredita que o feedback das avaliações externas possa vir a regularizar os hábitos e métodos de trabalho dos alunos, destacando as provas de aferição, pelo facto de “dar dados. Falham mais nisto, falham mais naquilo. Poderá dar dados orientadores, agora são dados para serem ponderados e não para serem tomados como norma” (P1).

Perante os dados obtidos podemos concluir que, segundo os inquiridos, os departamentos têm como função a análise dos problemas e dos resultados da intervenção. Formosinho e Machado (2009) baseando-se em Hargreaves (2001) referem que “nas culturas de colaboração, as relações de trabalho entre os professores tendem a ser espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento” (p. 27). No que diz respeito à importância dos resultados dos alunos, não há consenso nas opiniões. Se por um lado há professores que consideram a análise estatística perniciosa e outros que consideram que a escola se centra demasiadamente na avaliação externa dos alunos, por outro lado, há docentes que consideram que o *feedback* das avaliações externas possa vir a regularizar os hábitos e métodos de trabalho dos alunos. A última subcategoria relativa às funções curriculares diz respeito ao **encaminhamento de alunos problemáticos**.

Quadro 19 – Encaminhamento de alunos problemáticos.

Subcategorias	Indicadores	Coordenador	Freq. UR	Professor	Freq. UR
6 Encaminhamento de alunos problemáticos	Falta de poder da escola no encaminhamento de alunos problemáticos	-----	0	(2)P1	2
	Integração de alunos problemáticos nas turmas	-----	0	(3) P1	3

Baseando-nos nos dados fornecidos pelas entrevistas, verificamos que os departamentos curriculares, segundo os entrevistados, deveriam ter como função o encaminhamento dos alunos problemáticos. A professora do departamento de línguas (P1)

refere que há uma evidente falta de poder da escola no encaminhamento destes mesmos alunos problemáticos:

Miúdos que nos dizem, como o ano passado, uma miúda que estava a fazer o 5º ano pela terceira vez, eu este ano vou passar porque estou cá há 3 anos. E portanto não fez nada, dormia nas aulas (..) Entretanto foi encaminhada para uma escola de formação profissional, disseram que sim, a escola fez todos os esforços, inscreveu a menina e a menina está novamente na escola. Está no 5º, porque chumbou e não foi para a escola porque tinha que apanhar um autocarro e não tinha os amiguinhos com quem se diverte nesta escola para fazer os disparates que faz e o sistema aceita que os pais tomem a decisão e que a escola não tome nenhuma decisão, em situações que é para o bem dos miúdos, que é pô-los a fazer qualquer coisa de útil. (P1)

A mesma professora refere que a integração dos alunos problemáticos nas turmas é uma questão controversa e a escola devia ter outras alternativas:

Depois as turmas, cada vez mais complexas e o facto de não se apostar na escola na qualidade e portanto não se medir corretamente a integração de miúdos com problemas nas turmas (. . .) o mito da inclusão destrói muitas turmas e criminosamente impede muitas crianças de ter uma aprendizagem normal. (. . .) O que eu acho criminoso é que está tudo muito preocupado com aqueles que têm resultados negativos e não se preocupam em ver se têm os resultados negativos porque não trabalham, porque não fazem um trabalho contínuo ou porque realmente têm dificuldades inerentes ao seu ser, digamos assim. (. . .) Não se valorizam os miúdos que se esforçam que trabalham, que cumprem e que têm dificuldade em aprender num ambiente em alguns perturbam. (P1)

À luz dos princípios consagrados na declaração realizada pela UNESCO e assinada por 92 países, na Conferência Mundial Sobre - Acesso e Qualidade, que teve lugar em Espanha em junho de 1994, as escolas têm tentado colocar em prática o princípio fundamental que "todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independente das dificuldades e diferenças que apresentem". No entanto, o princípio da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas turmas, esteja previsto, podemos constatar que, segundo os dados obtidos no nosso estudo, há uma evidente falta de poder da escola, no encaminhamento de alunos problemáticos e na inclusão dos mesmos alunos nas turmas.

3.2-DINÂMICA INTERNA DO DEPARTAMENTO

Apresentaremos em seguida os resultados relativos ao **segundo tema** abordado no nosso estudo - *dinâmica interna do departamento*. Este tema inclui três categorias: processos de gestão do departamento, processos de supervisão do departamento e efeitos da avaliação de desempenho no departamento.

3.2.1. Processos de gestão no departamento

Esta categoria incide sobre a promoção do trabalho cooperativo entre docentes e o grau de participação dos professores nas decisões do departamento. Relativamente à **primeira subcategoria** - promoção do trabalho cooperativo entre docentes que lecionam a mesma disciplina segue-se o quadro 19.

Quadro 20 – Promoção do trabalho cooperativo entre docentes que lecionam a mesma disciplina.

Subcategorias	Indicadores	Coordenador	Freq. UR	Professor	Freq. UR
1 Promoção do trabalho cooperativo entre docentes que lecionam a mesma disciplina	Realização de reuniões informais de subdepartamento	(1)C1 (1)C2 (1)C4	3	(1)P2	1
	Ausência de reuniões informais de subdepartamento	-----	0	(1)P4	1
	Perda de informação até à chegada aos professores	-----	0	(2)P3	2
	Subdepartamento como espaço de reflexão e trabalho colaborativo.	(2)C1 (2)C2 (3)C4	7	(1)P1 (1)P2 (1)P4	3
	Ausência de reflexão de qualidade	-----	0	(1)P4	1

Através dos dados obtidos nas entrevistas podemos constatar que, nos departamentos, há *promoção do trabalho cooperativo entre docentes que lecionam a mesma disciplina*. Este facto pode-se evidenciar através da realização de reuniões informais de subdepartamento, a maioria dos coordenadores refere que houve uma necessidade sentida por parte dos professores em se reunirem, e que esta necessidade surgiu de uma forma espontânea:

Vejam o que as ciências físico químicas dizem, apesar de não ter sido contemplados nos horários dos professores de ciências físico químicas, horas de articulação, estes reuniram-se todas as 3ª feiras, das tantas às tantas, conforme registo que se encontra arquivado no dossiê de subdepartamento (C1)

Os entrevistados consideram que este tipo de atividade é uma boa prática do trabalho docente, e permite uma articulação, uma colaboração e partilha entre os intervenientes de modo a contribuir para o sucesso educativo. A coordenadora do

departamento de expressões (C2) referiu que “(...) houve uma série de professores que manifestaram na reunião de final de ano que manifestaram o agrado de tudo isso”. Na mesma linha de pensamento a coordenadora do departamento de ciências sociais e humanas (C4) refere que “(...) sempre que podemos temos reuniões de trabalho das quais fazemos apenas um sumário, mas apenas nas sessões de trabalho voluntárias, as pessoas veem utilidade neste trabalho”. A contrastar com estes depoimentos temos a posição da professora do departamento de ciências sociais e humanas (P4) que considera que há ausência de reuniões informais de subdepartamento:

O que temos realmente é um bloco no horário, livre para toda a gente. Que é para quando queremos fazer reuniões, escusa de ser às seis e meia da tarde e nada mais do que isso. Estamos a falar de reuniões que não são só as de departamento, mas também as de subdepartamento. Ora sendo que isso não está no horário dos professores e não conta como hora letiva e supõe-se que sejam reuniões esporádicas e é isso que acontece na realidade, não se chegando portanto a criar nenhum grupo de trabalho, podiam-se criar outros grupos de trabalho noutras horas não letivas, no horário de cada professor. Mas como ninguém propõe, ninguém pede, não nos oferecem, nada se faz (C4)

A professora do departamento de ciências experimentais (P3) considera que, nesta forma de gestão do departamento, há perda de informação até à chegada aos professores “muitas vezes são os subcoordenadores que vão dar as informações aos professores, logo aí acho que há um erro. Portanto perde-se informação no meio deste caminho todo.”

Os dados revelam um elevado índice de unidades de registo em como os subdepartamentos surgem como espaço de reflexão e trabalho colaborativo. Para a coordenadora do departamento de ciências experimentais (C1) o subdepartamento deve ser o espaço em que se deve refletir sobre as práticas docentes, porque é “tendente às boas práticas, porque o professor até fica enriquecido”. A coordenadora do departamento de ciências sociais e humanas (C4) refere que o “trabalho de supervisão passa muito também por esse nosso trabalho colaborativo. Está claro que eu tenho de não deixar que as coisas sejam cumpridas, mas sempre com colaboração. Para mim é só assim que faz sentido a coordenação” (C4). Esta coordenadora estabelece uma associação quase intrínseca entre supervisão, colaboração, e coordenação. Mais uma vez, surge-nos uma opinião divergente das anteriores, a professora do departamento de ciências sociais e humanas (P4) considera que há ausência de reflexão de qualidade nos departamentos:

Se promove a reflexão entre os professores? Promove, dentro da limitação dos vários intervenientes. Promove porquê? Porque se fala do assunto. Porquê com as limitações? Porque se vê por algumas intervenções de alguns colegas, ou pela falta delas, quão limitada é a sua capacidade de reflexão, ou a sua preparação pedagógica, ou mesmo científica, portanto cada um reflete à sua maneira. (P4)

Perante os dados obtidos, podemos concluir que, segundo os coordenadores há promoção do trabalho cooperativo entre docentes que lecionam a mesma disciplina e que os subdepartamentos surgem como um espaço de reflexão sobre as práticas docentes, como um espaço de trabalho colaborativo, o que é tendente às boas práticas, e que se torna enriquecedor. Podemos concluir ainda que a cooperação entre docentes se faz essencialmente nos grupos disciplinares, tal como se efetuava antes da criação dos departamentos curriculares. Segundo Formosinho e Machado (2009) a organização pedagógica de cada escola centra-se no conselho de turma e no grupo disciplinar, para estes autores “a interação profissional faz-se mais em torno do conselho de disciplina do que do conselho de turma” (p. 103). À medida que o nosso estudo se vai estendendo parece-nos que a criação dos departamentos curriculares em nada adiantou para a promoção do trabalho colaborativo, porque ele já existia em sede de grupo disciplinar. Para Alarcão e Roldão (2010) é este trabalho de apoio, orientação e regulação, que é realizado nos grupos disciplinares e que de acordo com os dados obtidos no nosso estudo, que a supervisão surge com “uma dimensão de formação com grande relevância” (p. 56). Por outro lado, os professores entrevistados consideram que há ausência de reuniões informais de subdepartamento e ausência de reflexão de qualidade nos departamentos. Consideram também que nesta forma de gestão do departamento há perda de muita informação, porque muitas vezes são os subcoordenadores que vão dar as informações aos professores. No quadro 21 apresenta-se a subcategoria - **grau de participação dos professores nas decisões do departamento.**

Quadro 21 – Grau de participação dos professores nas decisões do Departamento.

Subcategorias	Indicadores	Coordenador	Freq. UR	Professor	Freq. UR
2 -Grau de participação dos professores nas decisões do	Gestão democrática do departamento	(4)C1 (4)C2 (2)C3 (2)C4	12	(4)P2 (1)P3 (1)P4	6

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

Departamento	Distanciamento da figura do coordenador	-----	0	(1)P2 (1)P3	2
	Pseudo democracia interna	-----	0	(2)P1 (2)P3 (1)P4	5
	Avaliação das atividades desenvolvidas pelo departamento e sugestões de melhoria	(5)C1 (4)C2 (1)C4	10	(1)P2 (2)P3	3
	Envolvimento dos professores através da distribuição de tarefas no departamento	(1)C1 (3) C2 (1)C3	5	-----	0
	Desinteresse dos professores devido à constante mudança	-----	0	(2)P3	2

No que diz respeito ao *grau de participação dos professores no departamento*, podemos constatar que a grande maioria dos entrevistados considera que existe uma gestão democrática do departamento. Os coordenadores referem que têm uma *ação democrática*, no sentido de ouvir todos e de darem a possibilidade de todos darem o seu contributo “esse núcleo de trabalho é feito com os subcoordenadores, portanto decisões que sejam tomadas, são tomadas com os subcoordenadores, que por sua vez refletiram e trabalharam nas suas disciplinas” (C2). Apesar da concordância em relação à gestão democrática dos departamentos, alguns dos professores entrevistados consideram que com esta nova organização existe um maior distanciamento da figura do coordenador “Nunca há a transmissão diretamente do coordenador aos professores. Poucas vezes, uma vez por período. É isso que eu acho mal. E é por isso que eu estou contra este novo processo” (P3). Esta docente do departamento de ciências experimentais chega mesmo a afirmar que existe uma pseudo democracia interna:

É uma gestão democrática, mas que não é tão democrática como isso, porque no fundo eles não podem sair muito do que vem lá de cima do ministério da educação, dos normativos, das leis (. . .) por exemplo, basta o coordenador dizer isto já está mais ao menos definido, porque é dentro deste termos e vamos avançar nesta linha de pensamento, e nem sequer dá hipótese de agente rejeitar. Portanto isto é uma máquina política (P3)

No que diz respeito à avaliação das atividades desenvolvidas pelo departamento e sugestões de melhoria os dados revelam-nos que esta é uma prática comum. Verificamos que em todos os departamentos se realiza um questionário aos professores que diz respeito à organização, à gestão, reuniões, informação, trabalho desenvolvido, funcionamento do grupo disciplinar e liderança. Normalmente, esse inquérito por questionário é feito depois das aulas terminarem e é feito em reunião de departamento. Em seguida, é efetuado o tratamento dos dados através de grelhas, posteriormente realizam uma reunião onde são dados a conhecer ao departamento os resultados e são analisados e depois incorporados no relatório crítico final.

No que concerne ao envolvimento dos professores através da distribuição de tarefas no departamento, verificamos que apenas os coordenadores referiram este aspeto, os professores, pelo contrário, não se manifestaram porque consideram que o desempenho de tarefas é mais a nível burocrático, como já foi referido anteriormente. Os coordenadores referem que o trabalho desenvolvido decorre com a colaboração dos professores, no qual se apresentam contributos com o intuito de visar a melhoria do agrupamento. A coordenadora do departamento de expressões (C2) salienta que, apesar de haver envolvimento por parte dos professores, há sempre exceções:

A nível dos professores na globalidade, temos professores que aderem muito bem, temos professores que continuam a não trabalhar, ok? Mas eu acho que é isso depois que nos leva a saber que depois os que dão bom nome à classe e os que dão mau nome à classe, eu não sei se isto é eticamente muito bonito dizer, mas, mas são realidades e há professores que se mexem pouco (C2)

A professora do departamento de ciências experimentais (P3) refere que tendo em conta a constante mudança, constata-se que emerge um certo desinteresse de entre a classe dos professores “(...) porque as coisas estão sempre em mudança, o que é verdade, amanhã não é. E as pessoas ficam cansadas no meio disto tudo”.

Em função dos dados obtidos, podemos concluir que os coordenadores consideram que têm uma *ação democrática*, no sentido de ouvir todos e de darem a possibilidade de todos darem o seu contributo. Apesar da concordância em relação à gestão democrática dos departamentos, alguns dos professores entrevistados consideram que com nesta nova organização existe um maior distanciamento da figura do coordenador e para alguns existe inclusivamente uma pseudo democracia interna, porque no fundo não se pode sair muito dos normativos emanados do ministério da

educação. Relativamente à avaliação das atividades desenvolvidas pelo departamento e às sugestões de melhoria, os dados revelam-nos que esta é uma prática comum e que o balanço final das atividades é incorporado no relatório de final de ano do departamento. Notamos também que a constante mudança que se patenteia a nível das diretrizes emanadas do ministério da educação causam desinteresse e desmotivação entre os professores. Apesar deste mal-estar sentido por alguns dos professores entrevistados, autores como Alarcão e Tavares (2003) consideram que “o desenvolvimento humano, individual e coletivo, é a pedra de toque para o desenvolvimento organizacional” (p. 153). Para Formosinho e Machado (2009) não é fácil a tarefa de contribuir para o apoderamento dos professores num sistema tendencialmente centralizado como é o sistema português, mas “torna-se aliciante este desafio” (p. 67).

3.2.2. - Processos de supervisão no departamento

A segunda categoria - processos de supervisão no departamento – incide sobre a supervisão interpares e os constrangimentos à supervisão, que são de duas ordens diferentes: logísticos e de carácter pessoal. Passamos à análise da **primeira subcategoria** - supervisão inter pares.

Quadro 22 – Supervisão inter pares.

Subcategorias	Indicadores	Coordenador	Freq. UR	Professor	Freq. UR
1-Supervisão inter pares	Observação de aulas como fator de partilha das boas práticas	(3)C1 (2)C3	5	-----	0
	Observação de aulas apenas em casos de suspeita de problemas	(1)C3	1	-----	0
	Supervisão da prática docente como sinónimo de inspeção	-----	0	(3)P1 (1) P3	4
	Elaboração de dispositivos de supervisão em subdepartamentos	(2)C1	2	(3)P2	3

De acordo com o nosso estudo, podemos verificar que de entre os *processos de supervisão do departamento* destaca-se a *supervisão inter pares*. Os dados revelam-nos que, segundo os coordenadores a observação de aulas surge como fator de partilha das boas práticas. Para a coordenadora do departamento de ciências experimentais (C1):

O ideal até seria observarem as aulas uns dos outros, isso é que seria o ideal. Mas às vezes há coincidências de horários e isso não é possível, mas o ideal seria a observação de aulas, de uns pelos outros e a discussão da prática letiva, das estratégias a utilizar (C1)

No entanto, ao longo do nosso estudo vamos verificando que não há esse hábito, mas segundo a coordenadora do departamento de línguas (C3) “(...) deveria haver, mas não há”. Segundo esta docente, no ano letivo anterior verificou-se observação de aulas, mas associada à avaliação de desempenho. No seu testemunho refere que as “suas aulas estão abertas, podem ir quando quiserem”. Esta docente refere ainda que a observação de aulas associada à avaliação acaba por ser intimidatória:

As nossas aulas deviam estar abertas. Lá está a supervisão inter pares, sem o sentido de supervisionar, de avaliar, eu só a coordenadora, isto intimida e não é só isso, porque todos nós aprendemos em estudo acompanhado, que damos com outro colega doutra área, isso também é uma situação de supervisão inter pares e nós aprendemos muito mais, porque não estamos numa situação de desconfiança e aprendemos muito (C3)

A coordenadora em questão refere que é quase impraticável a observação de aulas, devido à falta de tempo. No fundo, este tipo de prática só se verifica em casos de suspeita de problemas:

Mas de resto acho que é lírico pensar que as pessoas têm tempo (. . .) ou então numa situação em que há suspeitas que há problemas, há queixas, aí far-se-á, agora sistematicamente não há hipótese, mesmo que quiséssemos, não há hipótese (C3)

As professoras do departamento de línguas e de ciências experimentais defendem a perspetiva da supervisão da prática docente como sinónimo de inspeção:

Acho que supervisão tem a ver com inspeção. Para mim tudo o que tenha supervisão do professor é inspeção, inspeção externa. Ou então mandam o inspetor que está na escola e vai supervisionar toda a gente. Então tu achas que o coordenador não deveria ter esse papel? Não! (P1)

Para a docente de línguas (P1) são *funções distintas e papéis distintos*, propondo que haja “(...) uma estrutura sozinha, chamem-lhe coordenador, mas alguém que não dá aulas e que anda por ai a visitar aulas”. Na mesma linha de

pensamento, a professora do departamento de ciências experimentais (P3) refere que deve ser feita:

(...) uma supervisão das escolas, mas essencialmente externa, é assim que deve ser feita, por inspetores, tal e qual como havia antigamente. Chega à escola, vai ver dossiês, e tudo o resto são jogos e papeis em excesso, muito papel, muito papel (P3)

A coordenadora do departamento de ciências experimentais (C1) e o professor do departamento de expressões (P2) referem que há a elaboração de dispositivos de supervisão em subdepartamentos, nomeadamente fichas de suporte de aulas, com os conteúdos, objetivos, estratégias e a avaliação. Segundo a coordenadora do departamento de ciências experimentais (C1) este género de documentos são elaborados e depois analisados pelo subdepartamento e pelos coordenadores. Para o professor do departamento de expressões (P2):

(...) as planificações são efetuadas a nível de subdepartamento, elas têm que ser entregues em devido tempo ao subcoordenador, que naturalmente dará conhecimento ao coordenador, isto em relação a todas as disciplinas. Existe um dossiê onde são guardados os documentos, que ficam à disposição de qualquer pessoa que os queira consultar, desde que haja conhecimento disso, por parte do subcoordenador (P2)

Segundo os coordenadores há supervisão inter pares, e que esta é efetuada através da observação de aulas. Podemos constatar que a observação de aulas surge associada à avaliação de desempenho e apresenta um cunho intimidatório. No entanto, os coordenadores consideram que não há muito o hábito de observação se aulas, como mero fator de partilha das boas práticas, mas que deveria existir, surgindo a falta de tempo como principal causa. Na realidade, segundo os coordenadores, a observação de aulas não inserida no processo de ADD só se verifica em casos de suspeita de problemas. Para os professores entrevistados, a supervisão da prática docente surge como sinónimo de inspeção e deveria ser efetuada por uma estrutura à parte, por alguém que não desse aulas e que andasse apenas a visitar as aulas, referindo o exemplo dos inspetores. No que diz respeito à elaboração de dispositivos de supervisão, estes realizam-se em subdepartamentos e são também analisados em sede de subdepartamento. Podemos verificar mais uma vez, que o trabalho essencial é realizado nos grupos disciplinares, como antigamente.

Em função dos dados obtidos, parece-nos que os coordenadores relacionam a supervisão mais com observação de aulas, como sendo um fator de partilha de boas

práticas, enquanto os professores consideram a supervisão como sinónimo de inspeção. Como vimos no primeiro capítulo, a ambiguidade do conceito de supervisão, patente no nosso estudo, não é uma questão nova. Durante o século XIX, o termo supervisão, era usado frequentemente no sentido de inspeção, o supervisor ou inspetor tinha como função controlar a eficácia do corpo docente e vigiar se as técnicas e os conteúdos estavam de acordo com o estabelecido pela direção das escolas (Glanz, 1997). Na atualidade o conceito de supervisão surge como sinónimo de desenvolvimento e aprendizagem dos profissionais envolvidos no processo, segundo Alarcão e Roldão (2008) o supervisor surge como o facilitador de aprendizagens ou como gestor de aprendizagens. Será à luz desta dicotomia que interpretamos as diferentes reações relativamente às distintas perceções do conceito de supervisão. Os entrevistados focaram ainda os **constrangimentos à supervisão de natureza logística**.

Quadro 23 – Constrangimentos à supervisão de natureza logística.

Subcategorias	Indicadores	Coordenador	Freq. UR	Professor	Freq. UR
2 -Constrangimentos à supervisão de natureza logística	Falta de tempo e espaço para reunir	(3)C1 (4)C3	7	(1)P1	1
	Resistência ao uso das novas tecnologias	-----	0	(1)P3	1
	Número elevado de elementos nas reuniões de departamento	(1)C2	1	(1)P2	1

Relativamente aos constrangimentos à supervisão, de natureza logística surgem a falta de tempo e espaço para reunir “As pessoas estão tão sobrecarregadas, estão tão cheias de tanta coisa para fazer, que acaba por ser complicado ainda estarmos a tentar ver onde podemos fazer articulações” segundo a coordenadora do departamento de línguas (C3). Na opinião da mesma, a resistência ao uso das novas tecnologias surge como outro dos constrangimentos de natureza logística “(...) tudo o que seja novo é complicado, não é fácil e tudo o que meta grelhas e cálculos do *excel*, que nos facilitam a vida se as coisas estiverem feitas (...) mas as pessoas ficam assustadíssimas”. Por último, surge o elevado número de elementos nas reuniões de

departamento, que é referido pela coordenadora do departamento de expressões (C2) e também pelo professor do departamento de expressões (P2), o que segundo estes torna quase impossível tomar decisões em 90 minutos, na presença de 40 pessoas. Para este professor de expressões (P2) “A dificuldade maior é que em alguns departamentos, o número de professores e de disciplinas é realmente muito elevado, o departamento de expressões é um caso (...) uma reunião por período, é complicado”. Podemos concluir que, segundo os nossos entrevistados, a falta de tempo e espaço para reunir, a resistência ao uso das novas tecnologias e o elevado número de elementos nas reuniões de departamento surgem como os principais constrangimentos de natureza logística no que diz respeito à supervisão. Recordando Formosinho e Machado (2009) “a escola é conservadora” e surgem sempre atitudes defensivas e “aos constrangimentos da administração educativa (...) juntam-se outras limitações internas” (p. 74), o que nos remete para os constrangimentos de ordem logística do nosso estudo (falta de tempo e de espaço para reunir) e os constrangimentos de ordem pessoal. No quadro seguinte apresentamos os dados relativos à subcategoria constrangimentos à supervisão de carácter pessoal.

Quadro 24 – Constrangimentos à supervisão de carácter pessoal.

Subcategorias	Indicadores	Coordenador	Freq. UR	Professor	Freq. UR
3 -Constrangimentos à supervisão de carácter pessoal	Questões relacionamento interpessoal	(2)C2	2	-----	0
	Fragilidades a nível pessoal	(2)C2	2	-----	0
	Diferente grau de envolvimento dos subcoordenadores	(1)C2	1	-----	0
	Excesso zelo da coordenadora	(1)C2	1	-----	0

Segundo a coordenadora do departamento de expressões (C2), no que diz respeito aos constrangimentos de ordem pessoal destacam-se as questões de relacionamento interpessoal, que podem surgir, quando se assume um cargo:

Entrou em conflito, porque não queria estar neste departamento, isto gerou problemas muito, muito, muito complicados aqui na escola, terríveis, ok? Isto foi extremamente desagradável,

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

complicou todo o trabalho de reuniões de coordenação com os subcoordenadores e trouxe-me um mal estar brutal a mim (C2)

A mesma coordenadora refere que as fragilidades de ordem pessoal também, podem acarretar constrangimentos no desempenho da supervisão:

Eu sinto uma responsabilidade enorme e sinto muito receio de nunca estar à altura, porque eu sou uma pessoa que reconheço com muita facilidade os meus pontos fracos, pronto e reconheço as minhas falhas. E se erro, reconheço, há pessoas que têm dificuldade em reconhecer que erram, e acham que reconhecer que se erra, num cargo que se está (. . .) E portanto, nesta base eu tenho as minhas inseguranças, é como te digo, e porque tenho consciência que não sou perfeita (C2).

A mesma coordenadora (C2) considera que o diferente grau de envolvimento dos subcoordenadores pode ser igualmente um constrangimento à supervisão:

Há subcoordenadores que têm de imediato, dão resposta ao que é pedido, portanto são muito dinâmicos e muito responsáveis, pessoas muito responsáveis, não é? E portanto a resposta é perfeita, quase que perfeita, porque perfeita não há ninguém, quase que perfeita, ok? Depois há aquelas que se encostam mais, porquê? Pela sua natureza, porque já têm mais vícios no trabalho, porque o grupo disciplinar com quem trabalham não é tão fácil, poderá haver muitas razões para isso, não é? (C2)

Por último, destacamos o excesso de zelo por parte da coordenadora (C2):

Se calhar não sei se peço por exagero, penso que não, pronto. Equaciono muito bem o trabalho, estás a perceber a minha explicação? Eu questiono muito bem o trabalho em termos de indicações. Escrevo tudo, ponho-lhes as indicações de todos os temas que vamos trabalhar, desde planificações ou que quer que seja necessário para o departamento, escrevo todas essas coisas, digo o que pretendo de cada uma dessas coisas, a data que pretendo, o que é preciso para chegar a essas coisas, tudo isto vai equacionado.

De referir que apenas a coordenadora do departamento de expressões refere constrangimentos de ordem pessoal, dos quais se destacam questões de relacionamento interpessoal, fragilidades de ordem pessoal, o diferente grau de envolvimento dos diferentes subcoordenadores e o excesso de zelo por parte da coordenadora no exercício das suas funções. Finalizamos a análise desta subcategoria com uma citação de Fullan (2002, p. 41) utilizada por Formosinho e Machado (2009) “evitar os problemas reais é o inimigo da mudança produtiva, porque são estes os problemas que devem ser enfrentados para avançar” (p. 74).

3.2.3. Efeitos da avaliação de desempenho no departamento

A terceira categoria deste tema incide sobre os efeitos positivos e negativos da avaliação de desempenho no departamento. No quadro seguinte reunimos os dados referentes às duas subcategorias - os efeitos positivos e os efeitos negativos.

Quadro 25 – Efeitos positivos/Efeitos negativos da ADD

Subcategorias	Indicadores	Coordenador	Freq. UR	Professor	Freq. UR
Efeitos positivos	Elemento unificador do trabalho no departamento	(1)C2	1	-----	0
Efeitos negativos	Fator de injustiça	-----	0	(3)P1 (2)P3	5
	Diminuição do trabalho em equipa	-----	0	(1)P3	1
	Impossibilidade de objetividade	-----	0	(1)P1 (1)P4	2

No que diz respeito aos efeitos da avaliação de desempenho no departamento, segundo a coordenadora do departamento de expressões (C2) existem efeitos positivos. Para esta coordenadora a avaliação surge como elemento unificador do trabalho no departamento:

(...) eu sinto que a avaliação do desempenho, este ciclo que nós vivemos, este trabalho, que nós e se calhar por estar dentro da comissão e se calhar por me ter aproximado muito e se calhar por me ter passado pelas mãos a avaliação do agrupamento todo, eu sinto que isto veio mexer com as pessoas nesse sentido. Mexer no sentido positivo, mexer no sentido positivo (C2).

No entanto, os resultados do nosso estudo revelam-nos que, a avaliação de desempenho no departamento apresenta maioritariamente efeitos negativos, sendo o fator de injustiça, o que é referido pelos professores do departamento de línguas (P1) e de ciências experimentais (P3).

Não porque eu nesta escola, assisti a professores mais velhos do que eu, a irem tirarem fotocópias a cores para uma aula assistida, porque era mais bonitinho. E nunca fizeram isso na sua vida, coisa que eu até faço nas minhas aulas, às vezes quando se dá as cores, e não é para aulas assistidas. Uma coisa é, para aulas assistidas, deve ser uma aula normal do professor, do dia a dia, e isso como é que se avalia? Não sei, não é com papelada, não é com planos que ficam no dossiê, que aí passamos o tempo a preparar planos, em vez de prepararmos as atividades das aulas. (P1).

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

Acho que, se um professor é de matemática e de ciências da natureza, no início da sua carreira tem que ser avaliado pelos dois subcoordenadores e não só por um. Ele está no início da sua formação, pode estar em período probatório e tem que ter formação nas duas áreas e eu durante muitos anos fui professora das duas coisas, a maior parte (P3)

Outra das desvantagens dos efeitos da avaliação de desempenho, no departamento é a diminuição do trabalho em equipa:

Mesmo antes destas avaliações, íamos ver os resultados uns dos outros e encontravamo-nos bem posicionados. E isso para nós era gratificante, não estamos tão bem como estávamos, já fomos muito melhores. Já fomos melhores, a ES já foi muito melhor, as pessoas trabalhavam mais com gosto, e mais em equipa e mais contentes no trabalho. Esta avaliação de professores veio prejudicar o funcionamento da nossa escola. Primeiro fez com que muitos professores se reformassem antecipadamente e eram muito bons profissionais. (P3).

Nesta linha de pensamento, os professores do departamento de línguas (P1) e a professora do departamento de ciências sociais e humanas (P4) consideram igualmente, que a avaliação de desempenho acarreta consigo a impossibilidade de objetividade:

Aqui há alguns tempos vinha na net, era um senhor, especialista de avaliadores de professores Americano que a avaliação dos professores nunca será objetiva, porque há muitos casos, que não é a competência científica que faz dele um melhor professor, tem algo que ultrapassa a formação. A formação é importante, mas ultrapassa. Há professores que cientificamente são ótimos e péssimos professores. Há professores que não sabem tanto como isso e conseguem ser ótimos professores. Portanto há algo que tem a ver com o nível de relações do humano, que interfere imenso na profissão do professor, que não se compadece com papelada. Eu dou o meu caso, eu detesto documentação, detesto planificação e penso que não dou más aulas. Mas peçam-me para fazer uma papelada, que eu subo pelas paredes acima. (P1)

Podemos concluir, que em função dos resultados obtidos, a avaliação de desempenho no departamento, acarreta consigo maioritariamente efeitos negativos: o fator de injustiça, a diminuição do trabalho em equipa e a impossibilidade de objetividade. O único efeito positivo que emerge do nosso estudo é o facto da avaliação de desempenho surgir como elemento unificador do trabalho no departamento. Embora a avaliação seja indissociável da supervisão na sua função de regulação, segundo Vieira e Moreira (2011) “o conflito entre as funções de ajudar e avaliar tem de ser enfrentado e explicitado” (p. 19). Para estas autoras é necessário criar uma imagem construtiva da avaliação, assente numa conceção de avaliação como instrumento a favor do professor e da sua atuação profissional, o que implica passar de uma atitude burocrática (postura de controlo e sujeição), para uma atitude sistémica (de reconhecimento dos sujeitos). Perante os dados obtidos no nosso

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

estudo, parece-nos que esta transição ainda não foi conseguida. Na sua maioria os entrevistados consideram que os efeitos negativos da avaliação de desempenho nas dinâmicas dos departamentos superam fortemente qualquer efeito positivo da avaliação de desempenho nas dinâmicas de departamento.

3.3- Papel do coordenador de departamento

O terceiro e último tema agrupa duas categorias: perfil do cargo de coordenador e desempenho supervisivo do coordenador. Iniciamos com a **primeira categoria** - *perfil do cargo*.

3.3.1. Perfil do cargo de coordenador

Esta categoria incide sobre a conformidade com os normativos que estabelecem esse perfil e as características que os entrevistados reconhecem como essenciais, sendo estas de carácter profissional e pessoal. Iniciamos pela análise da **primeira subcategoria** - conformidade com os normativos.

Quadro 26 – Conformidade com os normativos.

Subcategorias	Indicadores	Coordenador	Freq. UR	Professor	Freq. UR
1 - Conformidade com os normativos	Escolha por nomeação do Diretor	(2)C2 (1)C3	3	-----	0
	Funções de acordo com a legislação e os documentos regulamentares do AE	(2)C1 (2)C2 (2)C3 (1)C4	7	(1)P1 (2)P3 (2)P4	5

Os professores consideram que o perfil do cargo dos coordenadores está em *conformidade com os normativos em vigor*, (DL-75/2008). Os coordenadores dos departamentos de expressões (C2) e de línguas (C3) referem que este é um cargo de nomeação efetuada pelo diretor. Segundo a coordenadora de expressões (C2):

(...) até aqui não era, era a eleição dos pares, era uma situação muito diferente. Portanto a responsabilidade de um coordenador por eleição de pares é muito diferente da responsabilidade de um coordenador nomeado, embora os papéis possam parecer os mesmos, não são (C2)

A coordenadora do departamento de línguas (C3) reforça também esta ideia, afirmando que “antigamente os antigos delegados eram representantes dos colegas no

pedagógico e agora é exatamente o sentido inverso”, justificando pelo facto de o coordenador já não ser eleito entre pares, e ser nomeado pelo diretor. Segundo esta docente “a alteração à lei não foi muito bem entendida por algumas pessoas, o que causa alguns constrangimentos” (C3). Destacamos o elevado número de unidades de registo no que concerne às funções do coordenador que estão de acordo com a legislação e com os documentos regulamentares do AE. Para a coordenadora do departamento de ciências experimentais (C1) o desempenhar estas funções “traz responsabilidades, exige competências que são expressas na legislação, mas estão expressas no regulamento interno, no projeto educativo”. A coordenadora do departamento de expressões (C2) considera que há um conjunto de diretrizes que têm a ver com o cumprimento das obrigações das escolas e que ela enquanto coordenadora tem que transmitir.

A perspetiva dos coordenadores contrasta com uma visão mais pessimista dos professores, que consideram que os coordenadores apenas garantem que as ordens da escola e da administração central sejam cumpridas:

Quais são as funções que são atribuídas ao coordenador de departamento? O que é que compete ao coordenador de departamento fazer? Compete-lhe em primeiro lugar, coordenar as reuniões do seu departamento, depois da coordenação do departamento, ele tem assento no conselho pedagógico, esse assento no conselho pedagógico ele tem transmitir as informações aos subcoordenadores (P3)

Podemos concluir que, segundo os coordenadores a sua nomeação pelo diretor está em *conformidade com os normativos em vigor*, (DL-75/2008). Verificamos, também que os coordenadores consideram que a alteração à lei não foi muito bem entendida por muitos docentes o que causa muitos constrangimentos no exercício de funções de coordenação. Os professores, por seu lado, consideram que os coordenadores apenas garantem que as ordens da escola e da administração central sejam cumpridas, opinião que provavelmente decorre do facto de o cargo ter deixado de ser decidido por eleição. Formosinho e Machado (2009) citam Fullan (2002, p. 15) “o modo como se prepara o professorado, se organizam as escolas, funciona a hierarquia educativa e os decisores políticos tratam a educação, traduz-se num sistema que tende a manter o *status quo* em vez de o mudar” (p. 73).

No quadro seguinte apresentamos os dados relativos à **segunda subcategoria** - características profissionais para o desempenho do cargo de coordenador.

Quadro 27 – Características profissionais.

Subcategorias	Indicadores	Coordenador	Freq. UR	Professor	Freq. UR
Características profissionais para desempenho do cargo coordenador.	Promotor das aprendizagens dos professores	(1)C1 (1)C2	2	-----	0
	Promotor da reflexão sobre a prática	(4)C1 (3)C2 (1)C3	8	(1)P1	1
	Professor com funções acrescidas	1 (C4)	1	-----	
	Promotor do trabalho colaborativo	(7)C2 (1)C3	8	-----	0
	Gestor das relações humanas	(2)C1 (3)C3	5	-----	0
	Formação científica adequada	-----	0	(1)P2 (1)P3 (1)P4	3
	Liderança democrática	(4)C1 (5)C2 (1)C3 (1)C4	11	(1)P4	1

De acordo com o nosso estudo, podemos constatar que segundo os entrevistados, o coordenador de departamento deverá apresentar um perfil com determinadas características profissionais, surgindo-nos como alguém que promove as aprendizagens dos professores e que agrega num só papel “a coordenação, o apoio, as tomadas de decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e também o desenvolvimento profissional dos docentes”(C1). Verificamos que o testemunho desta docente se enquadra na linha de pensamento de Alarcão e Tavares (2003), quando citam Glickman (1985) relativamente aos *skills* interpessoais que os supervisores devem apresentar. Para este autor são dez as características que os supervisores devem apresentar: “o prestar atenção”; “clarificar”; “encorajar”; “servir de espelho”; “dar opinião”; “ajudar a encontrar soluções para o problema”; “negociar”; “orientar”; “estabelecer critérios”; “condicionar” (p. 74). Para estes autores o destaque dado pelos supervisores a algumas destas atitudes determina o estilo de supervisão que se pode praticar “não diretivo, de colaboração, diretivo”(p. 75). Verificamos que há um grande número de referências dos diferentes coordenadores à promoção da reflexão sobre a prática. Para a coordenadora do departamento de ciências experimentais (C1) os coordenadores deverão:

desabrochar as capacidades de colaboração por um lado, levar os outros colegas a colaborarem e a desenvolver capacidades reflexivas, no sentido de face às problemáticas e face à legislação

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

que é produzida pelo Ministério, também refletir sobre essa legislação, ponderar sobre essa legislação e tomar posição relativamente a essa legislação (C1)

A coordenadora do departamento de expressões (C2) também partilha a perspetiva das suas colegas, referindo que coordenadores efetuam a “promoção de trabalho, promoção de reflexões, promover, eu acho que é um papel extremamente importante, dinamizar as pessoas e fazer mexer as pessoas”. A coordenadora do departamento de ciências sociais e humanas (C4) considera-se como uma mera professora com funções acrescidas e que com o trabalho que desenvolve com os colegas, também aprende:

a supervisão que eu faço, ou tento promover, é com o meu desempenho, tentar que as funções do departamento sejam cumpridas. Agora eu nunca me esqueço que sou uma professora que tem estas funções. Portanto, a minha supervisão vai no sentido de tentar organizar, garantir que tudo seja cumprido, sempre com a noção, que eu com os meus colegas também posso aprender muito, essa noção nunca a perco, ou tento nunca a perder. Tenho sempre a noção que com a experiência dos meus colegas, eu também posso aprender (C4)

O testemunho desta coordenadora remete-nos não só para a noção de uma supervisão democrática, como um processo emancipatório através do qual os professores se podem apoiar mutuamente e ganhar controlo nas suas vidas; mas também para uma noção de agência relacional que “pressupõe a capacidade de apoiar e de receber apoio de outros” (Vasconcelos, 2009, p. 90).

Com um número significativo de unidades de registo surge-nos, também, a perspetiva do coordenador como promotor do trabalho colaborativo, a coordenadora do departamento de expressões (C2) refere “eu sinto essa necessidade, de pôr a girar as coisas. Lá está a história das roldanas que tu dizes, pôr a girar, porque senão parece que se estagna. É o tal trabalho colaborativo, que nós temos que pôr a mexer” (C2). Segundo a mesma docente, o trabalho colaborativo consegue:

(...) desmanchar a individualização do trabalho, consegue trazer os professores ao trabalho comum, não é? E consegue depois dinamizar o trabalho que leva, estamos a falar de todo o trabalho que é obrigatório no sentido de fazer a máquina andar” (C2).

Surge-nos também a perspetiva do coordenador como gestor de relações humanas:

E eu tenho que saber os meus limites, ser-se democrata é saber que só se pode ir até um determinado ponto. (...) Portanto, as relações humanas é mesmo isso, é eu ser suficientemente tolerante e eu ser suficientemente flexível para ter a capacidade de admitir atitudes dos outros que são menos corretas, mas que não posso interferir, porque então também não estou a ser correta e portanto a supervisão é no sentido disto. Portanto eu também não posso ser incorreta, porque então eu não estou a agir como ser humano, eu também posso admitir que posso errar, isso também é humano. E no momento próprio, eu errei e peço desculpa a um aluno, é o mínimo que eu posso fazer, é o mínimo que posso fazer, é eu ter errado e pedir desculpa (C1)

Para os professores entrevistados, os coordenadores deverão ser detentores de formação científica adequada e deverão ser “pessoas do ponto de vista científico, técnico-pedagógico, didático, com uma formação, portanto que seja a mais adequada para exercer as funções” (P2).

A liderança democrática surge como um aspeto referido por vários entrevistados, conforme podemos constatar no testemunho da coordenadora do departamento de ciências experimentais (C1) e da coordenadora do departamento de expressões (C1):

Eu não tenho a noção do poder. Eu sou uma docente, com uma função específica e nós trabalhamos em empatia em colaboração, eu própria procuro a colaboração, o trabalho participativo entre todos e o respeito entre todos (C1)

(...) eu só consigo imprimir alguma autoridade se for compreensiva, se socialmente me conseguir relacionar com as pessoas. Só assim é que eu consigo, porque não concebo a liderança, sem ter como base essas situações. (C2)

Nesta mesma linha de pensamento, a coordenadora do departamento de ciências sociais (C4) considera que as decisões que toma relativamente ao departamento, são sempre tomadas “nunca perdendo de vista que é uma professora e que trabalha com professores, procurando sempre que é possível ouvir as opiniões dos colegas e ter consciência da opinião desses mesmos colegas”. Segundo os dados das entrevistas, podemos concluir que os coordenadores entrevistados consideram que deverá existir um perfil com determinadas características profissionais para o exercício do cargo de coordenação. Do nosso estudo emergiram as seguintes características: gestão de relações humanas, formação científica adequada e exercer uma liderança democrática. Verificamos, igualmente, que os coordenadores consideram que devem promover as aprendizagens dos professores e que será sua função desmanchar a individualização do trabalho, conseguindo promover o trabalho em conjunto. Há ainda alguns coordenadores que se consideram como meros professores com funções acrescidas e que encaram o trabalho que desenvolvem com os colegas, como mais uma aprendizagem. No que diz respeito aos professores, parece-nos que estes se centram mais e apenas na sua competência científica, considerando todo o trabalho para além do lecionar, como tarefas burocráticas e vazias de sentido e consideram que o papel do coordenador de departamento nem deveria existi.

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

No quadro seguinte apresentamos os dados relativos à **terceira subcategoria** - características pessoais.

Quadro 28 – Características pessoais.

Subcategorias	Indicadores	Coordenador	Freq. UR	Professor	Freq. UR
Características pessoais	Integridade	(1)C1	1	-----	0
	Capacidade de relacionamento	(2)C2 (1)C4	3	(1)P2 (1)P3	2
	Gosto pelo desempenho das funções	(1)C1 (5)C2 (1)C3 (1)C4	8	-----	0
	Preocupação no desempenho da função	(1)C4	1	-----	0
	Dificuldade em definir um perfil ideal	(1)C3 (1)C4	2	-----	0

De acordo com os dados das entrevistas, podemos constatar que emergem do nosso trabalho, algumas *características pessoais* que os coordenadores deverão ser detentores. Apenas a coordenadora do departamento de ciências experimentais (C1) refere a integridade, como um aspeto importante, para o desempenho do cargo “o respeito no sentido da integridade do indivíduo, que entronca na cidadania, que implica o respeito pelo outro”. Ambos os grupos de entrevistados consideraram que a capacidade de relacionamento é um aspeto importante para o desempenho do cargo:

(...) eu acho que o coordenador tem que ser ponderado, tem que ter um relacionamento humano fácil, tem que ser hábil a gerir diferenças. Eu acho que isso é muito importante, tem que ser uma pessoa organizada, tem que ser ponderado nas decisões que toma, eu não vejo pelo lado do autoritarismo, nem pouco mais ou menos (C4)

Relativamente ao indicador gosto pelo desempenho das funções, apenas os coordenadores o manifestaram:

Quando me deixam desempenhar o cargo, gosto. Gosto, em havendo um ambiente de trabalho agradável e não estou só a falar de trabalho de departamento, é preciso que a direção, que o conselho pedagógico que funcione bem, porque senão funcionassem as coisas eram muito mais complicadas, não é? (C3)

Gosto no sentido que também me está a obrigar a mim a crescer, nesse sentido do gostar da responsabilidade, que eu isso não gosto muito! Não gosto muito dessa responsabilidade, porque tenho sempre receio de não estar à altura e de nem sempre proceder da melhor forma. Acho que sim, que o trabalho tem sido positivo, pronto esse lado também vou gostar, portanto está a ser bom! (C2)

A coordenadora do departamento de (C4), embora manifeste gosto no desempenho das suas funções, revela alguma preocupação no desempenho das mesmas:

Dificuldades há sempre, a pessoa tem a noção que tem de cumprir uma série de tarefas, eu procuro cumprir o melhor que eu posso. Junto 4 turmas de história, 1 de estudo acompanhado, o trabalho para além do trabalho da coordenação acaba por ser uma preocupação constante. Essa preocupação constante tem me acompanhado ao longo destes 5 anos e às vezes cansa, porque eu já não sou propriamente jovem. Mas é uma inerência da vida de professor desempenhar certos cargos, tocou-me a mim, tento fazer o melhor que posso. (C4)

Se por um lado, as coordenadoras dos departamentos de línguas e ciências sociais e humanas (respetivamente C3 e C4) consideram que há dificuldade em definir um perfil ideal “um coordenador ideal, essa pergunta é muito perversa! (...) Mas porquê? (...) Porque, porque é! E há? E há alguma coisa que seja ideal?” (C3). A coordenadora (C4) considera que:

(...) E um coordenador ideal? Para mim era aquele que conseguisse juntar tudo isso, o que é um pouco difícil, não é? Eu acho, o coordenador ideal seria aquele que conseguisse juntar todas essas características, que fosse respeitado pelos colegas, conseguisse que os colegas vissem nele que está sempre disponível para colaborar, eu acho que esse é o coordenador ideal. E principalmente que consegue manter um bom ambiente de trabalho, que é fundamental. (C4)

Relativamente às características pessoais, das quais os coordenadores deverão ser detentores, surgem-nos a integridade o respeito pelo outro, o gosto pelo desempenho das funções, e a preocupação no desempenho das mesmas, devido à agregação do cargo com um número elevado de turmas e de níveis. Os professores, por outro lado, apenas destacam a capacidade de relacionamento como sendo o único requisito para o desempenho do cargo de coordenação, nunca referindo características de índole científica ou profissional.

3.3.2. – Desempenho supervisivo

Na **segunda categoria** deste tema - desempenho supervisivo – os entrevistados referem-se ao apoio e acompanhamento aos professores e à promoção da autonomia dos mesmos. Iniciamos pela análise à **primeira subcategoria** - apoio e acompanhamento dos professores.

Quadro 29 – Apoio e acompanhamento dos professores.

Subcategorias	Indicadores	Coordenador	Freq. UR	Professor	Freq. UR
Apoio e acompanh. dos professores	Apoio ao reajustamento e análise das estratégias desenvolvidas	(1)C2	1	(1)P4	1
	Apoio ao desenvolvimento às capacidades do professor	(1)C1	0	-----	0
	Acompanhamento informal da atividade docente dos prof.	(1)C2	1	(2)P4	2

Relativamente ao *desempenho supervisivo*, verificamos que, segundo os entrevistados, existe apoio e acompanhamento dos professores no departamento. A coordenadora do departamento de expressões (C2) e a professora do departamento de ciências sociais e humanas (P4) consideram que há apoio ao reajustamento e análise das estratégias desenvolvidas “para mim é muito importante, o reajustar, o reavaliar de estratégias, o realterar, o modificá-las” (C2).

Segundo a coordenadora do departamento de ciências experimentais (C1), no departamento há igualmente apoio ao desenvolvimento das capacidades dos professores “o papel superviso abarca a tolerância, a flexibilidade, o levar os outros a desenvolverem as suas capacidades de intervenção, partilha, tomada de decisões próprias”. A coordenadora do departamento de expressões (C2) e a professora do departamento de ciências sociais e humanas (P4) consideram que o acompanhamento informal da atividade docente dos professores se caracteriza por:

a supervisão não é feita num sentido muito rígido, é num sentido menos formal, ou seja, quando digo rígido é num sentido muito formal. Não há aqui atas a registar, há departamentos, que eu sei que fazem isso, que regista tudo (C2).

A coordenadora afirma que não estabelece um sistema rígido de trabalho, pelo contrário, estabelece um sistema mais flexível, de modo a que as pessoas se sintam mais à vontade, e de forma que não haja constrangimentos e muitas burocratizações.

Relativamente ao desempenho supervisivo, verificamos que segundo os entrevistados, existe apoio e acompanhamento dos professores no departamento no reajustamento e análise das estratégias desenvolvidas. Para os coordenadores o papel superviso abarca a tolerância, a flexibilidade, o levar os outros a desenvolverem as

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

suas capacidades e dar apoio ao desenvolvimento das capacidades dos professores. Podemos verificar que para este grupo de coordenadores entrevistados, a supervisão não é estabelecida num sentido muito rígido, deste modo, as pessoas sentem-se mais à vontade e não há tanta burocratização. Relembramos, neste contexto, Alarcão e Tavares (2003) que citam Kriesberg (1992) destacando a diferença entre o poder sobre (power over) e poder com (power with):

No primeiro caso trata-se de controlo e de domínio. No segundo, estamos perante a noção de empowerment, ou seja, a consciência que os professores assumem relativamente ao seu poder e também perante a existência que os professores assumem relativamente ao seu poder e também perante a existência de relações de trabalho colaborativo. (p. 146)

Em seguida apresentamos os dados relativos à **segunda subcategoria** - promoção da autonomia dos professores.

Quadro 30 – Promoção da autonomia dos professores.

Subcategorias	Indicadores	Coordenador	Freq. UR	Professor	Freq. UR
Promoção da autonomia dos professores	Incentivo à capacidade do professor enquanto promotor das aprendizagens	(2)C1	2	(1)P1	0
	Incentivo à autoridade do professor	(1)C1	1	-----	0
	Delegação nos subcoordenadores do apoio à indução dos novos professores	(1)C3	1	-----	0
	Delegação nos subcoordenadores em caso de queixa dos pais.	-----	0	(1)P4	1
	Excesso de tarefas atribuídas aos Subcoordenadores	-----	0	(1)P4	1
	Articulação entre o trabalho do coordenador e subcoordenador	(4) C4	4	(1) P4	1

Segundo os dados das entrevistas verificamos que os inquiridos consideram que nos departamentos há a *promoção da autonomia dos professores*, através do incentivo à capacidade do professor, enquanto promotor das aprendizagens:

cada docente deve ter na sua área específica, sólidos conhecimentos relativamente às matérias que leciona e deve transmiti-las de uma forma adequada aos seus alunos, tornando o ensino e a aprendizagem por um lado atrativo e contribuindo para o desabrochar das capacidades dos alunos e também dos colegas, dos docentes(C1).

Segundo a mesma coordenadora (C1) os professores são uma autoridade e devem ser tratados como tal, devendo existir um incentivo à autoridade do professor. De acordo com os dados do nosso estudo verificamos que, segundo a coordenadora do departamento de línguas (C3), há delegação nos subcoordenadores, no que diz respeito ao apoio à indução dos novos professores “orientar, mas isso é mais dos subcoordenadores, orientar os colegas mais novos, porque já tem a ver com as características das várias disciplinas” (C3). Para a professora do departamento de ciências sociais e humanas (P4) verifica-se a delegação nos subcoordenadores em caso de queixa dos pais:

(...) mas se qualquer coisa acontece, isso depois depende dos casos, muitas vezes é através dos subcoordenadores. Por exemplo, imagina no caso de um professor que esteja a ser alvo de queixa dos pais, qualquer coisa. É através do subcoordenador que atua (P4)

Para esta docente há excesso de tarefas atribuídas aos subcoordenadores:

(...) o que não é normal é que o coordenador tenha tantas horas no horário e o subcoordenador, eu acho que só tem um bloco. O coordenador é por lei, agora o subcoordenador, tiram-lhe duas horas. O subcoordenador é muitíssimo sobcarregado. (P4)

Por último, esta professora considera que deverá existir mais articulação entre o trabalho do coordenador e do subcoordenador, através da atribuição de horas aos professores do departamento para efetuarem determinadas funções, nomeadamente trabalharem em propostas de documentos “porque senão o coordenador ou trabalha sozinho, ou trabalha com um desgraçado que está ali a dar horas de graça. Seja o subcoordenador, ou seja outro professor e isso é muito antipático” (P4). Os dados apresentados permitem-nos concluir que há promoção da autonomia dos professores, através do incentivo à capacidade do professor, enquanto promotor das aprendizagens, e que deveria existir um incentivo à autoridade do professor. Os dados sugerem-nos que há delegação nos subcoordenadores, no que diz respeito ao apoio à indução dos novos professores e em caso de queixa dos pais. Deste modo os professores entrevistados consideram que há excesso de tarefas atribuídas aos subcoordenadores e sugerem uma maior articulação entre o trabalho do coordenador e do subcoordenador, através da atribuição de horas aos professores do departamento para trabalharem em propostas de documentos orientadores da escola e para escola.

Capítulo IV - Considerações Finais

A síntese reflexiva, aqui apresentada, foi construída a partir das interrogações e das críticas que nos foram surgindo no percurso do estudo. As preocupações que motivaram o caminho da nossa investigação relacionam-se com as transformações organizacionais que têm vindo a decorrer no nosso sistema educativo.

O nosso primeiro objetivo consistia em **conhecer a representação dos Coordenadores e dos Professores sobre as funções dos departamentos curriculares.**

No nosso estudo, verificamos que todos os entrevistados consideram que os departamentos curriculares fazem parte de uma estrutura organizacional complexa. De salientar que, enquanto os coordenadores dão ênfase ao facto de os departamentos curriculares terem sido organizados de acordo com a legislação em vigor e à sua organização subdepartamentos, os professores explicitam que a formação dos departamentos decorre de uma visão burocrática de organização da escola e alguns mostram o seu desacordo face à diversidade de áreas disciplinares que os constituem.

As funções dos departamentos, segundo os entrevistados, são essencialmente administrativas, organizacionais e curriculares.

Nas funções administrativas e organizacionais, os coordenadores assinalam o papel dos departamentos na interpretação e operacionalização dos principais documentos do Agrupamento (Projeto Educativo, Plano de Atividades) e a necessidade de articulação inter e intradepartamental. Com efeito, os coordenadores entrevistados consideram os departamentos curriculares como órgãos de gestão intermédia que articulam entre si, e consideram a sua criação positiva e vantajosa. Relativamente à função departamental de articulação vertical entre ciclos, apenas os coordenadores a consideram como uma experiência enriquecedora, produtiva, chegando a utilizar a imagem simbólica de ponte para representar a função dos departamentos.

Os docentes, ao invés dos coordenadores, tendem a considerar articulação intradepartamental inexistente e ineficaz, descrevendo-a como um mito, porque os departamentos estão assoberbados com tarefas burocráticas, e nunca se chega a estabelecer um clima continuado de trabalho, considerando tudo muito esporádico e superficial.

Também a articulação com a comunidade é referida apenas pelos coordenadores. Através do nosso estudo vai-se tornando evidente que, para os coordenadores, é através dos departamentos que a escola articula com a comunidade, sendo igualmente evidente que neste Agrupamento de Escolas se considera importante a participação dos encarregados de educação.

Ao invés, a articulação com o poder central é salientada essencialmente pelos docentes, que de algum modo parecem considerar os departamentos como um veículo de transmissão das orientações emanadas do Ministério da Educação e uma tentativa de controlo dos professores. Com efeito, o grupo de professores entrevistados considera que a inserção dos departamentos curriculares na estrutura do agrupamento transformou a escola numa organização burocrática, considerando inclusivamente que os departamentos curriculares não deveriam existir.

A promoção do desenvolvimento profissional dos docentes, por sua vez, é uma função do departamento assinalada apenas por dois dos coordenadores e um dos docentes.

Quanto às funções curriculares, estas abrangem, segundo os inquiridos, o diagnóstico de necessidades dos alunos, os processos de planificação, de intervenção e de avaliação e ainda a análise dos resultados com vista à melhoria dos resultados escolares e ao encaminhamento dos alunos problemáticos.

O diagnóstico de necessidades dos alunos pelo Departamento é assinalado por coordenadores e por docentes, referindo que este se realiza através da análise da caracterização das turmas, traçando-se a partir daqui as linhas orientadoras de trabalho, o que pressupõe uma confluência de atitudes dos diferentes professores da escola.

Podemos verificar que os entrevistados consideram que os departamentos têm igualmente a função de coordenação dos processos de planificação, aferindo as planificações a longo e médio prazo e a adaptação dos programas à nova carga horária. No entanto, esta função é descrita sobretudo pelos coordenadores, enquanto os professores parecem continuar a apostar em formas de planeamento de cariz individual, tradicionais na classe docente e parecendo negligenciar a oportunidade que os departamentos poderiam constituir para um trabalho colaborativo ao nível do planeamento da ação educativa.

Os coordenadores sublinham ainda a tentativa de uniformidade de procedimentos dos critérios de avaliação dos alunos no Departamento, mas os professores, pelo contrário, consideram esta uniformização de critérios como sendo pouco vantajosa. Na opinião dos

professores entrevistados, os alunos não são todos iguais e nem todos reagem bem às mesmas propostas, propondo como alternativa à uniformização de critérios o termo - harmonização de critérios.

Em termos gerais, parece possível concluir que os coordenadores têm uma visão construtiva e otimista sobre as funções administrativas, organizativas e curriculares dos departamentos, a qual não é partilhada pelos docentes que integram esses departamentos, os quais tendem a considerar os departamentos como órgãos essencialmente burocráticos com objetivos de controlo do trabalho docente. Neste sentido, não equacionam as potencialidades deste órgão intermédio nem na articulação com outros órgãos da escola ou da comunidade, nem na coordenação do processo de organização curricular.

Por outro lado, os resultados obtidos neste estudo permitem ainda verificar que o grupo de entrevistados não atribui funções supervisivas aos departamentos curriculares, sendo apenas a Coordenadora do Departamento de Expressões a referi-las. O testemunho da mesma remete-nos para o *Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril*, que define o novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas. Segundo este Decreto-Lei, os departamentos curriculares são estruturas de coordenação e supervisão que visam: a articulação e gestão curricular do currículo nacional; a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades dos alunos; a coordenação pedagógica e a avaliação de desempenho do pessoal docente (capítulo IV, art.º 42, ponto 2). Apesar de podermos inferir que algumas das funções curriculares atribuídas aos departamentos pelos coordenadores podem ter um caráter supervisivo, as funções supervisivas não parecem ter sido ainda interiorizadas e assimiladas quer pelos Professores, quer pelos próprios Coordenadores. Podemos inclusivamente verificar que os entrevistados nunca explicitam claramente uma conceção de supervisão, embora se possa inferir que os professores confundem a noção de supervisão com inspeção.

Em relação ao segundo objetivo, era nossa pretensão **conhecer a opinião dos Coordenadores de Departamento e dos Professores sobre a Dinâmica Supervisiva do Departamento**. Os dados que emergem do nosso estudo indicam-nos que os coordenadores consideram os departamentos curriculares como um espaço privilegiado para a coordenação das atividades docentes e relacionam a supervisão sobretudo com a observação de aulas, como sendo um fator de partilha de boas práticas. No entanto, ao

longo do nosso estudo, vamos verificando que não há esse hábito, mas na perspetiva da coordenadora do departamento de línguas (C3) “deveria haver”. Segundo a mesma docente, a observação de aulas só se pratica na escola em casos de suspeita de problemas ou associada à avaliação de desempenho. Podemos constatar que a supervisão assume um carácter intimidatório e que os professores entrevistados associam automaticamente a questão da supervisão à Avaliação de Desempenho Docente, sem que lhes tenha sido colocada alguma questão relativamente a este aspeto. Aliás, como já tínhamos indiciado anteriormente, na perspetiva da maioria dos entrevistados a supervisão é conotada negativamente e associada a uma prática inspetiva. De referir que, apenas uma coordenadora (C2) destaca os efeitos da avaliação de desempenho no departamento como um aspeto positivo e um elemento unificador do trabalho no departamento.

Para a Coordenadora do Departamento de Línguas (C3), as suas aulas estão abertas, podendo os colegas assistir sempre que queiram. No testemunho desta docente, há uma tentativa para a abertura da mudança das práticas, embora também esteja presente a consciência das limitações existentes, no que diz respeito à falta de tempo.

Ao longo do estudo, os entrevistados parecem associar essencialmente os processos supervisivos aos processos de gestão dos departamentos, referindo que existem dispositivos de supervisão que são construídos em subdepartamento, nomeadamente as fichas de suporte de aulas, com os conteúdos, objetivos, estratégias e a avaliação. De acordo com os coordenadores, estes documentos são posteriormente analisados pelo subdepartamento e pelos coordenadores, o que revela, na perspetiva destes últimos, que as reuniões são produtivas, ao contrário daquilo que os professores possam defender.

No que concerne ao envolvimento dos professores através da distribuição de tarefas no departamento, os coordenadores referem que o trabalho desenvolvido decorre com a colaboração dos professores, sendo apresentados contributos com o intuito de visar a melhoria da qualidade de ensino no agrupamento. Apesar disso, de acordo com o testemunho dos coordenadores, podemos verificar que o trabalho é essencialmente realizado nos grupos disciplinares, como antes de terem sido constituídos os departamentos.

No que diz respeito ao grau de participação dos professores no departamento, podemos constatar que a grande maioria dos entrevistados considera que existe uma gestão democrática do departamento. Os coordenadores referem que têm uma ação democrática, no sentido de ouvir todos e de darem a possibilidade de todos darem o seu contributo. No entanto, apesar da concordância em relação à gestão democrática dos departamentos, alguns dos professores entrevistados consideram que, com nesta nova organização em Departamentos Curriculares, existe um maior distanciamento da figura do coordenador, nunca se verificando a transmissão direta do coordenador aos professores, tendo alguns docentes afirmado que existe uma pseudo democracia interna.

No que diz respeito aos constrangimentos de natureza logística surge a falta de tempo e espaço para reunir “as pessoas estão tão sobrecarregadas, estão tão cheias de tanta coisa para fazer, que acaba por ser complicado ainda estarmos a tentar vermos onde podemos fazer articulações” (C3). O elevado número de elementos nas reuniões de departamento é outro dos constrangimentos de natureza logística que se destacam.

O terceiro objetivo pretendia **conhecer o papel supervisivo atribuído aos Coordenadores de Departamento**, para o efeito tentámos traçar o perfil do cargo de coordenador e caracterizar o desempenho supervisivo do mesmo.

Ao longo do nosso estudo constatamos que, se por um lado os coordenadores não se sentem muito confortáveis relativamente ao facto de desempenharem o papel de avaliadores, por outro, os professores consideram inclusivamente que o papel de coordenador como supervisor não deveria existir e que estas funções deveriam ser desempenhadas por alguém externo à escola, proveniente da inspeção. No ponto de vista dos coordenadores, a alteração efetuada pelo Decreto-Lei 75/2008 (artigo 43º, ponto 4, Capítulo IV), a partir da qual os coordenadores passam a ser designados pelo diretor e deixam de ser eleitos pelos seus pares, não foi muito bem entendida por muitos docentes, provocando constrangimentos no exercício de funções de coordenação.

A maioria dos coordenadores considera que efetua a promoção de trabalho e a promoção de reflexões, considerando extremamente importante esta capacidade de dinamizar as pessoas, no quadro de uma liderança democrática. A coordenadora do departamento das ciências sociais e humanas (C4) refere inclusivamente que se considera

como uma mera professora com funções acrescidas e que com o trabalho que desenvolve com os colegas, também aprende. Os coordenadores consideram-se igualmente como promotores do trabalho colaborativo, afirmando a coordenadora do departamento de expressões (C2) “eu sinto essa necessidade, de pôr a girar as coisas. Lá está a história das roldanas que tu dizes, pôr a girar, porque se não, parece que se estagna. É o tal trabalho colaborativo, que nós temos que pôr a mexer”.

No que diz respeito às características pessoais, os coordenadores assumem que os mesmos deverão ser detentores de idoneidade, do gosto pelo desempenho das funções, e a preocupação no desempenho das mesmas. Consideram ainda que a formação científica adequada e a capacidade de relacionamento como as características essenciais no perfil de um coordenador. De referir que as características aqui apontadas para o perfil do Coordenador de Departamento, se enquadram na literatura por nós revisitada no primeiro capítulo. No entanto, na perspetiva de alguns dos professores entrevistados, os coordenadores apenas garantem que as ordens da escola e da administração central sejam cumpridas, opinião que provavelmente decorre do facto de o cargo ter deixado de ser decidido por eleição. De sublinhar, no entanto, que as referências dos professores ao perfil ideal do coordenador são escassas e em número muito menor do que as referências proferidas pelos coordenadores. De certo modo, parece ser possível inferir que os coordenadores pensaram já bastante sobre o assunto, enquanto os docentes parecem não se ter debruçado sobre ele.

Na perspetiva de alguns coordenadores, os constrangimentos de ordem pessoal no desempenho do cargo, tais como, as questões de relacionamento interpessoal e as fragilidades de ordem pessoal podem surgir quando se assume um cargo, acarretando dificuldades no desempenho da supervisão.

Do nosso estudo emergem ainda alguns aspetos relacionados com o papel central desempenhado pelos subcoordenadores: a resolução de questões pedagógicas em caso de queixa dos pais e o apoio na indução dos professores novos. Alguns dos professores entrevistados consideram que há excesso de tarefas atribuídas aos subcoordenadores. Os professores entrevistados consideram também que deverá existir mais articulação entre o trabalho do coordenador e o dos subcoordenadores, através da atribuição de horas aos

professores do departamento para efetuarem determinadas tarefas, nomeadamente trabalharem em propostas de documentos.

Segundo os entrevistados, a avaliação de desempenho no departamento acarreta consigo maioritariamente efeitos negativos, como a diminuição do trabalho em equipa e uma sensação geral de injustiça, que os docentes relacionam com a impossibilidade de objetividade do processo. Com efeito, apenas a coordenadora do departamento de expressões (C2) refere a existência de efeitos positivos, nomeadamente ser um elemento unificador do trabalho dos professores. Relativamente às questões relacionadas com a avaliação de desempenho, parece possível concluir que os efeitos negativos da avaliação de desempenho nas dinâmicas dos departamentos superam fortemente qualquer efeito positivo nas mesmas.

No que diz respeito à promoção do desenvolvimento profissional dos docentes, os coordenadores assumem que esta é também uma função do departamento, enquanto os professores, por seu lado, parecem considerar que o desenvolvimento profissional é uma questão individual e pessoal, que só a eles diz respeito.

Na verdade, quando questionados sobre o desempenho supervisivo dos coordenadores de departamento, os entrevistados dão especial relevo ao apoio e acompanhamento aos professores, ainda que de modo informal, e consideram que é necessário promover a autonomia dos professores, através do incentivo às suas capacidades enquanto promotores das aprendizagens.

Em jeito de balanço, constatamos que o papel de coordenador de departamento como supervisor ainda não foi totalmente aceite e interiorizado pelos professores e que os coordenadores, embora o refiram, mostram alguma dificuldade em assumir-se enquanto tal. Para além disso, parece-nos possível concluir que o modelo atual de departamento, enquanto estrutura intermédia na organização da escola, ainda não foi totalmente aceite e que os professores não lhe conferem um sentido e um papel relativamente às suas práticas profissionais, enquanto os coordenadores tentam encontrar-lhe um sentido. A nível concetual e funcional ainda há barreiras a serem ultrapassadas, mas se a escola, nos seus documentos internos (projeto educativo, regulamento interno, projeto curricular de agrupamento de agrupamento e de departamento), promover formas de valorizar o

trabalho em equipa, através do estabelecimento de relações de cooperação e de partilha comum, o departamento poderá tornar-se um espaço agradável e mais produtivo para se trabalhar em conjunto.

Temos consciência que este estudo realizado num contexto situacional e temporal diferente, poderia levar a conclusões diferentes, no entanto, esta limitação não diminui a necessidade e a utilidade deste tipo de estudos. Através da realização de outras investigações do género podemos extrair novas aprendizagens a partir das opiniões e experiências analisadas e, com base nesse conhecimento, introduzir melhorias na forma como os coordenadores devem exercer as suas funções, bem como nas condições que lhes são dadas para que a tarefa seja realizada com eficácia.

A natureza do nosso estudo e as limitações e constrangimentos de vária ordem, com que nos fomos deparando ao longo da sua realização, impediram a consecução de um maior grau de profundidade. Um dos maiores constrangimentos sentidos esteve relacionado com o facto de termos realizado este trabalho a par com o desempenho da nossa atividade profissional, condicionando o tempo a ele dedicado. Numa primeira fase, deparamo-nos com alguma dificuldade em encontrar bibliografia portuguesa sobre este tema em concreto. A opção de um estudo de natureza qualitativa absorveu-nos muito tempo, porque a realização das entrevistas, a sua transcrição bem como a análise de conteúdo ocuparam muito do nosso tempo.

Com base nos resultados do nosso estudo, gostaríamos de deixar algumas sugestões e pistas para futuras investigações, porque nos parece que esta temática se reveste de alguma importância e poderá ter implicações fortes na qualidade do trabalho desenvolvido na escola.

- Como são assumidas pelos coordenadores de departamento as suas funções supervisivas no quadro da avaliação de desempenho docente?
- Quais as dificuldades que os coordenadores de departamento enfrentam ao desempenharem as funções supervisivas relativamente ao trabalho dos seus pares?
- Quais as funções efetivas desempenhadas pelos subcoordenadores de departamento?

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

- Como se articulam as funções dos subcoordenadores de departamento com as dos coordenadores e em que medida é que os atuais departamentos dão resposta às necessidades dos professores dos diferentes grupos de docência?

Antes de finalizarmos o nosso trabalho gostaríamos de tecer algumas considerações sobre o enriquecimento que ele nos trouxe em termos pessoais e profissionais. As várias leituras efetuadas (o cruzamento das diversas opiniões, experiências, diferentes pontos de vista sobre o tema), as conversas sobre esta temática com os nossos colegas e professores de mestrado, a atitude questionadora e reflexiva que aprendemos a desenvolver, contribuíram para o nosso crescimento enquanto pessoa e profissionais da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.

Ávila de Lima, J. e Pacheco J. A. (2006) (Org.). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (2000) (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (2001) (Org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

ALARCÃO, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional – Que Novas Funções Supervisivas?. *In Formosinho, J. (org.). A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, p. 217-237.

ALARCÃO, I. E ROLDÃO, M. C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

ALARCÃO, I. E TAVARES, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina (1ª edição).

ALARCÃO, I. E TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina (2ª edição).

BARDIN, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BRAZ, J (2009). *Articulação curricular como problema da gestão escolar : estudo do trabalho colaborativo em dois departamentos numa escola básica 2-3 com ensino secundário da lezíria do Tejo*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Lisboa. Policopiada.

CABRAL, I (2009). *As Funções Supervisivas dos Coordenadores de Departamento de Línguas*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade dos Açores. Policopiada.

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

CANÁRIO R. (1997) (Org). *Formação e situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.

CANÁRIO, R. (2001). A Prática Profissional na Formação de Professores. In Campos, B.P. (Org.). *Formação profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora/INAFOP

CANÁRIO, R. (2007). *Formação e Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Comunicação apresentada na Conferência sobre Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida, promovida pela Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia e realizada em Lisboa.

CARVALHO, C. F. (2010). *Importância da articulação curricular nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico : um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Porto. Policopiada.

Declaração Universal do Genoma Humano (Em linha). Acessível em http://www.ghente.org/doc_juridicos/dechumana.htm.

DICIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA (em linha). Acessível em <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa>.

ESTEVES, M. (2006). Análise de conteúdo. In: Ávila de Lima, J. e Pacheco J. A. (Org.) *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Professores. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

FERREIRA, C. (2005). A estruturação diptica da gramática de regras do agrupamento de escolas como organização. [Versão eletrónica]. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Acedido em Junho de 2010, em: <<http://biblioteca.sinbad.ua.pt/Teses>>.

FORMOSINHO, J. (Coord.) (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem Profissional e Acção Docente*. Porto: Porto Editora.

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

FORMOSINHO, J. e MACHADO, J., (2009). *Equipas Educativas: para uma Nova Organização da Escola*. Porto: Porto Editora.

FULLAN, M. G. (2002). Leadership and Sustainability. *Educational Leadership*, 3. Acessível em <http://www.michaelfullan.ca>.

GARCIA, C. (1999) *Formação de Professores. Para uma mudança Educativa*. Porto Editora.

GLANZ, J. e NEVILLE, R. T. (1997) *Educational Supervision: Issues and Controversies*. Norwood: Christopher – Gordon Publisher.

HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança: o Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

HARGREAVES, A. (2001). *Learning to Change: Teaching beyond Subjects and Standards*. San Francisco. Jossey-Bass and Barcelona: Octaedro

HARGREAVES, A. (2004). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a Educação na Era da Insegurança*. Porto: Porto Editora.

LIMA, J. (2006). Ética na Investigação. In Lima, J. e Pacheco, J. (org.). *Fazer Investigação. Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora.

LIMA, J. & J. PACHECO (2006) (Org.). *Fazer Investigação: Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora.

LOPES, J. (2004). A regulação e as dinâmicas micropolíticas: os departamentos curriculares. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação.

MARTINS, I., CANDEIAS, I., Costa N. (2010) *Avaliação e regulação do desempenho profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

MOREIRA, M. (2008). A Coordenação do departamento curricular: conceções, lógicas e praticas. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Aberta. Policopiada.

MORIN, E., (2000) *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. – São Paulo: Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000

NETO-MENDES, A. (2004). Escola publica: ‘gestão democrática’, colegialidade e individualismo [Versão eletrónica]. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2): 115-131. Acedido em 07 de Junho de 2010, e <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37417205.pdf>>.

NÓVOA, A. (2009). *Professores Imagens do Futuro e do Presente*. Lisboa: Educa.

OLIVEIRA, M. L. (2000). O papel do gestor intermédio na supervisão escolar. In Alarcão, I. (org.) *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA- FORMOSINHO, J. (1998). *O Desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância – Um Estudo de Caso*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho. Policopiada.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (2002) *A Supervisão na Formação de Professores* (Vol. II) Porto: Porto Editora.

ONU (1948). Declaração Universal dos Direitos do Homem. (Em linha). Acessível em <http://afilosofia.no.sapo.pt/cidadania1htm>

PACHECO, J. A. (2006) Um olhar global sobre o processo de investigação. In Ávila de Lima, J. e Pacheco J. A. (Org.) *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

PÉREZ, B. F. J. (2009). *Coaching para Docentes. Motivar para o Sucesso*. Porto: Porto Editora

REIS, P. (2010). *Análise e Discussão de Situações de Docência*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ROLDÃO, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O Saber e o Agir do Professor*. Vila Nova de Gaia Fundação Manuel Leão.

ROTHES, L. (2009). Liderança, Género e Poder em Contexto Educativo. In Macedo, E. & Koning, M. (org.) *Reinventando Lideranças. Género, Educação e Poder*. Porto: Fundação Cuidar o Futuro & Livpsic.

SÁ – CHAVES, I (1994). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro. Policopiada.

SÁ-CHAVES, I (2000). *Formação conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SCHON, D. (1983, 1987). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action e Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass-Inc. Publishers.

SULLIVAN, S. and GLANZ, J. (2000) Alternative Approaches to Supervision: Cases from the Field. In: *Journal of Curriculum and Supervision*. V15, n 3, p. 212-35.

STAKE, R. E. (1995) *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (2ª edição)

STONES, E (1984) *Supervision and Teacher Education: A Counselling and Pedagogical Approach*. Great Britain: University Press, Cambridge.

TUCKMAN, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

TUNA, D., (2009). *A Supervisão no Contexto das Estruturas de Gestão Intermédia: o Coordenador de Departamento*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

VASCONCELOS, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de Saberes e Competências*. Lisboa: Edições Colibri/IPL.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Realizada em Salamanca.

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH & HUMAN SERVICES (1974). *Ethical Principles and Guidelines for the Protection of Human Subjects of Research – The Belmont Report* (Em linha). Acessível em <http://www.hhs/ohrp/humansubjects/guidance/belmont.html>

VIEIRA, F. (1993). *Supervisão - Uma Prática Reflexiva de Formação*. Rio Tinto: Asa.

VIEIRA, F. MOREIRA, M. A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente. Para uma abordagem de Orientação Transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

A) Leis e Decretos-Lei

1989

- Decreto-Lei nº 286/89 – Estabelece o quadro de referência da reforma do sistema educativo, decorrendo a definição dos planos curriculares dos ensinos básicos e secundários.

1991

- Decreto-Lei nº172/91 – Estabelece a gestão democrática dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário.

1998

- Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio – Regime de Autonomia; Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário

2001

- Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, *In* DR I-A: 5568-5575 – Perfil geral do Professor do Ensino Básico e Secundário
- Decreto-Lei nº 6/2001 - procede a uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento.

2007

- Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro – Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário
- Decreto-Lei nº 43/2007 – estabelece a revisão das condições de atribuição de habilitação para a docência.
- Decreto-Lei nº 200/2007 – estabelece duas categorias na carreira docente distintas: a de professor e a de professor titular.

2008

- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, *In* DR I.ª série, n.º 79 – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário

2010

- Decreto-Lei n.º 75/2010, de 25 de Junho, – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário

B) Despachos

1989

- Despacho nº 8/SERE, de 1989 - Redefinição da constituição do Conselho Pedagógico.

1993

- Despacho 27/ME/93 - define com exatidão, as disciplinas ou grupos de docência que compõem cada departamento curricular.

C) Decreto Regulamentar

1999

- Decreto Regulamentar n.º10/99 de 21 de Julho (revogado artº 71), *In* DR, I.ª série, nº 79 de 22 de Abril de 2008. Competências das Estruturas de Orientação Educativa
- Decreto Regulamentar nº 10/99, 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

2008

- Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, *In* DR, I.ª série, nº 7 – Regulamentação do sistema da Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico e Secundário

D) PORTARIAS

1976

- Portaria nº 679/77 – regulamento de funcionamento dos conselhos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário

ANEXOS

**ANEXO I - SOLICITAÇÃO FORMAL PARA A REALIZAÇÃO DAS
ENTREVISTAS**

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

Ana Rebelo almeida.rebelo@gmail.com

29/08/11

Ex.ma Senhora Directora do Agrupamento de [REDACTED]

Ana Margarida Laranjeiro Teodoro de Almeida Rebelo, professora do Quadro de Agrupamento da Escola Básica Integrada da [REDACTED] vem deste meio solicitar autorização a Vossa Excelência para efectuar entrevistas aos professores da escola [REDACTED] no âmbito do Mestrado de Supervisão em Educação que está a frequentar, na Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Superior Politécnico. As entrevistas constituem a parte prática da Tese de Mestrado "O Papel supervisivo do coordenador de departamento", mais se informa que o número total de entrevistas não excederá o total de 12.

Aguardo resposta

Com os melhores cumprimentos

ANA REBELO

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

ANEXO II CONFIRMAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

Direcção - Escola [REDACTED]

18/09/11

Exma Sr. Professora Ana Rebelo

A direcção deste Agrupamento não coloca qualquer obstáculo à realização de entrevistas aos professores, no âmbito da sua tese de mestrado, no entanto cabe a cada professor a aceitação da colaboração solicitada.

Com os melhores cumprimentos,

[REDACTED]

***ANEXO III FICHA PARA RECOLHA DE DADOS SÓCIO
DEMOGRÁFICOS***

Dados sociodemográficos do Professor Entrevistado

Este questionário surge como complemento da entrevista, no âmbito da recolha de dados para o desenvolvimento do estudo de investigação e é dirigido aos professores a fim de caracterizar o seu perfil, garantindo o anonimato dos sujeitos envolvidos.

Dados Pessoais

Género: _____

Idade: _____

Habilitações académicas: _____

Ano de conclusão do curso: _____

Instituição onde conclui o curso: _____

Ano em que começou a exercer a profissão: _____

Áreas curriculares que leciona: _____

Cargo que desempenha: _____

Há quanto tempo: _____

***ANEXO IV: GUIÃO DE ENTREVISTAS AOS
PROFESSORES***

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

1 - Preparação da Entrevista – **ENTREVISTA AOS PROFESSORES**

Passos necessários	Descrição
1.1. Enquadramento da entrevista.	Este estudo irá abordar o modo como o coordenador de departamento encara a sua função Supervisiva e como os restantes Professores encaram o papel Supervisivo do Coordenador.
2 -Definição dos objetivos da entrevista.	<p>Conhecer a representação dos coordenadores de departamento e dos professores sobre as funções dos departamentos curriculares.</p> <p>Conhecer a opinião dos coordenadores de departamento e dos professores sobre a dinâmica supervisiva do departamento.</p> <p>Conhecer o papel supervisivo atribuído aos coordenadores de departamento.</p>
1.3 Entrevistados	Professores do ensino básico
1.4 Entrevistador	Quem realiza a entrevista
1.5 Prazos	
1.6 Condições Logísticas	Impressão de guiões. Software necessário à elaboração do guião e ao tratamento e análise de dados.

2 - Planeamento da Entrevista

2.1 - Decisão	Propósito	<p>- Tema: <i>O Papel Supervisivo dos Coordenadores de Departamento.</i></p> <p>- Objetivos dar resposta a algumas questões de investigação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual a representação dos coordenadores de departamento e dos professores sobre as funções dos departamentos curriculares? • Qual a opinião dos coordenadores de departamento e dos professores sobre a dinâmica supervisiva do departamento? • Qual o papel supervisivo atribuído aos coordenadores de departamento? <p>- Quem realiza a entrevista.</p>
	Entrevistador	
	Entrevistados	Professores do Ensino Básico 2º e 3º ciclos e Coordenadores de distintos Departamentos Curriculares.
2.2 Planeamento da entrevista.	Meio de Comunicação	Tipo – oral (se consentida, gravada); Espaço - espaço reservado (uma sala) no edifício escolar; Momento - a definir com o entrevistado.
	Tempo de Entrevista	De 20 a 30 minutos
	Entrevista	<p>Variáveis a serem estudadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação da representação dos coordenadores e dos professores sobre as funções dos departamentos curriculares na organização escolar

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

<p>2.3 Elaboração da Entrevista</p>	<p>Marcação da entrevista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de eventuais dinâmicas internas de departamento num Agrupamento de Escolas no Centro de Lisboa; • Identificação do papel supervisivo atribuído aos coordenadores de departamento. <p>- Elaborar perguntas; - Considerar as expectativas do entrevistador; - Criar alternativas para fugas às perguntas; - Selecionar vocabulário adequado - Apresentar de forma breve o projeto - Decidir espaço e momento</p> <p>Atenção a manifestações do entrevistado (confiança, confusão, dúvida...) - Contradições apresentadas pelo entrevistado; - Momentos de entusiasmo ou emoção; - Linguagem corporal; - Ritmo da entrevista - Tipo de linguagem utilizada; - Ambiente da entrevista.</p>
<p>2.4 Realização da Entrevista</p>	<p>Questões gerais a ter em conta.</p> <p>Aspetos a ter em conta na condução da entrevista.</p>	<p>Apresentação - Manter um equilíbrio entre gentileza e profissionalismo; - Iniciar com uma conversa informal, (sobre o tempo por exemplo).</p> <p>Descrição do projeto - Referir a entidade que entrevista; - Fazer uma referência ao projeto, aos objetivos, intenções.</p> <p>Consentimento - Solicitar o consentimento para a gravação da entrevista; - Apresentar o consentimento por escrito sobre a gravação, para possíveis citações futuras da conversa.</p> <p>Decorrer da entrevista - Ajudar o entrevistado na expressão das suas ideias de forma clara; - Ajudá-lo na focagem do assunto; - Ajudá-lo na elaboração das ideias; - Encorajá-lo nas suas linhas de pensamento; - Estimular o entrevistado a dizer mais; - Resumir oportunamente as ideias.</p> <p>Terminar a entrevista - Atender ao limite de tempo previsto; - Abrandar o diálogo; - Resumir as ideias principais; - Agradecimento final.</p> <p>Tomar notas - Anotar impressões da entrevista e ideias que a gravação não tenha captado.</p>

3 - Realização da Entrevista

3.1 - Legitimação da entrevista	Objetivos	Questões	Observações
	<p><u>Legitimar a entrevista:</u></p> <p>Informar sobre o âmbito do trabalho que conduziu à realização desta entrevista</p> <p><u>Motivar o entrevistado:</u></p> <p>Informar sobre a importância da Participação do entrevistado. Utilização dos dados recolhidos</p>	<p>Estou a frequentar Mestrado de Supervisão em Educação na Escola Superior de Educação de Lisboa e no âmbito da minha tese "<i>O Papel Supervisivo dos Coordenadores de Departamento</i>" foi-me solicitado que procurasse saber junto de alguns colegas o que pensam sobre as práticas supervisivas e qual o papel Supervisivo desempenhado pelos Coordenadores de Departamento; como eles próprios se perspetivam neste papel e como é que os outros professores os veem.</p> <p>Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.</p>	<p>Frisar que se trata de um estudo no âmbito da Supervisão em Educação.</p> <p>Esclarecer:</p> <p>- o objetivo da entrevista; - que não há respostas corretas ou erradas.</p> <p>Garantir a confidencialidade e o anonimato do sujeito, bem como a proteção e a não difusão dos registos. Solicitar o uso da maior sinceridade, sem qualquer tipo de preocupação juízos de valor.</p>

Blocos Temáticos	Objetivos	Tópicos/ Exemplos de Questões.	Observações
Funções dos departamentos curriculares na organização escolar	Conhecer a representação dos professores sobre as funções dos departamentos curriculares	<p>O que pensa sobre a criação dos departamentos curriculares?</p> <p>Que funções considera essenciais para os departamentos, na perspectiva da organização da escola?</p> <p>E na perspetiva curricular?</p> <p>Parece-lhe que os Departamentos existentes contribuem para a articulação entre as diferentes disciplinas que os compõem?</p>	<p>Tentar saber vantagens e desvantagens</p> <p>Tentar saber se essa articulação é equacionada na vertical ou na horizontal</p>

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

<p>Dinâmicas Supervisivas nos Departamentos</p>	<p>Conhecer a opinião dos professores sobre a dinâmica supervisiva do departamento.</p>	<p>De que forma o Coordenador planifica e avalia as actividades do Departamento?</p> <p>Como são distribuídas as funções e as tarefas no Departamento?</p> <p>Qual é a participação dos professores nas decisões do departamento?</p> <p>Considera que no seu Departamento são promovidas a reflexão sobre as práticas dos professores ? Porquê?</p>	<p>Tentar perceber até que ponto é que estas dinâmicas contribuem para o aparecimento de um espírito colaborativo.</p> <p>Tentar perceber até que ponto se organizam dispositivos supervisivos e até que ponto se promove a avaliação destes processos.</p>
<p>Papel do Coordenador de Departamento</p>	<p>Conhecer o papel supervisivo atribuído aos Coordenadores de Departamento.</p>	<p>Que funções são atribuídas ao coordenador de departamento?</p> <p>Quais as características que considera importantes para se ser Coordenador?</p> <p>O que seria para si o coordenador ideal?</p> <p>De que forma o Coordenador do seu Departamento toma as decisões relativas ao Departamento?</p> <p>No seu Departamento existem formas de supervisão inter-pares estabelecidas?</p> <p>De que forma são organizados os dispositivos de supervisão e acompanhamento das actividades?</p> <p>Considera que o coordenador deve ter um papel de supervisor?</p> <p>Qual considera a melhor forma de o Coordenador exercer o seu papel supervisivo?</p>	<p>Tentar perceber se e como é que o Coordenador exerce as funções supervisivas.</p>

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

Validação da entrevista	Objetivos	Tópicos	Observações
	<p>Averiguar as reações do professor à situação de entrevista.</p> <p>Recolher sugestões do entrevistado acerca dos tópicos a incluir na entrevista.</p> <p>Agradecimentos</p>	<p>O que lhe acrescentaria?</p> <p>Mais uma vez, agradeço a sua disponibilidade e colaboração, fundamentais para a consecução desta tarefa.</p>	<p>Agradecer mais uma vez e valorizar o contributo do entrevistado.</p>

ANEXO V: GUIÃO DE ENTREVISTAS AOS COORDENADORES

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

1 - Preparação da Entrevista – **ENTREVISTA AOS COORDENADORES**

Passos necessários	Descrição
1.1. Enquadramento da entrevista.	Este estudo irá abordar o modo como o coordenador de departamento encara a sua função Supervisiva e como os restantes Professores encaram o papel Supervisivo do Coordenador.
2 -Definição dos objetivos da entrevista.	<p>Conhecer a representação dos coordenadores de departamento e dos professores sobre as funções dos departamentos curriculares.</p> <p>Conhecer a opinião dos coordenadores de departamento e dos professores sobre a dinâmica supervisiva do departamento.</p> <p>Conhecer o papel supervisivo atribuído aos coordenadores de departamento.</p>
1.3 Entrevistados	Professores do ensino básico
1.4 Entrevistador	Quem realiza a entrevista
1.5 Prazos	
1.6 Condições Logísticas	Impressão de guiões. Software necessário à elaboração do guião e ao tratamento e análise de dados.

2 - Planeamento da Entrevista

2.1 - Decisão	Propósito	<p>- Tema: <i>O Papel Supervisivo dos Coordenadores de Departamento.</i></p> <p>- Objetivos dar resposta a algumas questões de investigação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual a representação dos coordenadores de departamento e dos professores sobre as funções dos departamentos curriculares? • Qual a opinião dos coordenadores de departamento e dos professores sobre a dinâmica supervisiva do departamento? • Qual o papel supervisivo atribuído aos coordenadores de departamento? <p>- Quem realiza a entrevista.</p>
	Entrevistador	
	Entrevistados	Professores do Ensino Básico 2º e 3º ciclos e Coordenadores de distintos Departamentos Curriculares.
2.2 Planeamento da entrevista.	Meio de Comunicação	Tipo – oral (se consentida, gravada); Espaço - espaço reservado (uma sala) no edifício escolar; Momento - a definir com o entrevistado.
	Tempo de Entrevista	De 20 a 30 minutos
	Entrevista	<p>Variáveis a serem estudadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação da representação dos coordenadores e dos professores sobre as funções dos departamentos curriculares na organização escolar

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

<p>2.3 Elaboração da Entrevista</p>	<p>Marcação da entrevista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de eventuais dinâmicas internas de departamento num Agrupamento de Escolas no Centro de Lisboa; • Identificação do papel supervisivo atribuído aos coordenadores de departamento. <p>- Elaborar perguntas; - Considerar as expectativas do entrevistador; - Criar alternativas para fugas às perguntas; - Selecionar vocabulário adequado - Apresentar de forma breve o projeto - Decidir espaço e momento</p> <p>Atenção a manifestações do entrevistado (confiança, confusão, dúvida...) - Contradições apresentadas pelo entrevistado; - Momentos de entusiasmo ou emoção; - Linguagem corporal; - Ritmo da entrevista - Tipo de linguagem utilizada; - Ambiente da entrevista.</p>
<p>2.4 Realização da Entrevista</p>	<p>Questões gerais a ter em conta.</p> <p>Aspetos a ter em conta na condução da entrevista.</p>	<p>Apresentação - Manter um equilíbrio entre gentileza e profissionalismo; - Iniciar com uma conversa informal, (sobre o tempo por exemplo).</p> <p>Descrição do projeto - Referir a entidade que entrevista; - Fazer uma referência ao projeto, aos objetivos, intenções.</p> <p>Consentimento - Solicitar o consentimento para a gravação da entrevista; - Apresentar o consentimento por escrito sobre a gravação, para possíveis citações futuras da conversa.</p> <p>Decorrer da entrevista - Ajudar o entrevistado na expressão das suas ideias de forma clara; - Ajudá-lo na focagem do assunto; - Ajudá-lo na elaboração das ideias; - Encorajá-lo nas suas linhas de pensamento; - Estimular o entrevistado a dizer mais; - Resumir oportunamente as ideias.</p> <p>Terminar a entrevista - Atender ao limite de tempo previsto; - Abrandar o diálogo; - Resumir as ideias principais; - Agradecimento final.</p> <p>Tomar notas - Anotar impressões da entrevista e ideias que a gravação não tenha captado.</p>

3 - Realização da Entrevista

3.1 - Legitimação da entrevista	Objetivos	Questões	Observações
	<p><u>Legitimar a entrevista:</u></p> <p>Informar sobre o âmbito do trabalho que conduziu à realização desta entrevista</p> <p><u>Motivar o entrevistado:</u></p> <p>Informar sobre a importância da Participação do entrevistado. Utilização dos dados recolhidos</p>	<p>Estou a frequentar Mestrado de Supervisão em Educação na Escola Superior de Educação de Lisboa e no âmbito da minha tese "<i>O Papel Supervisivo dos Coordenadores de Departamento</i>" foi-me solicitado que procurasse saber junto de alguns colegas o que pensam sobre as práticas supervisivas e qual o papel Supervisivo desempenhado pelos Coordenadores de Departamento; como eles próprios se perspetivam neste papel e como é que os outros professores os vêem.</p> <p>Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.</p>	<p>Frisar que se trata de um estudo no âmbito da Supervisão em Educação.</p> <p>Esclarecer:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o objetivo da entrevista; - que não há respostas corretas ou erradas. <p>Garantir a confidencialidade e o anonimato do sujeito, bem como a proteção e a não difusão dos registos. Solicitar o uso da maior sinceridade, sem qualquer tipo de preocupação juízos de valor.</p>

Blocos Temáticos	Objetivos	Tópicos/ Exemplos de Questões.	Observações
Funções dos departamentos curriculares na organização escolar	Conhecer a representação dos coordenadores sobre as funções dos departamentos curriculares	<p>O que pensa sobre a criação dos departamentos curriculares?</p> <p>Que funções considera essenciais para os departamentos, na perspetiva da organização da escola?</p> <p>E na perspetiva curricular?</p> <p>Parece-lhe que os Departamentos existentes contribuem para a articulação entre as diferentes disciplinas que os compõem?</p>	<p>Tentar saber vantagens e desvantagens</p> <p>Tentar saber se essa articulação é equacionada na vertical ou na horizontal</p>

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

<p>Dinâmicas Supervisivas nos Departamentos</p>	<p>Conhecer a opinião dos coordenadores sobre a dinâmica supervisiva do departamento.</p>	<p>De que forma o Coordenador planifica e avalia as actividades do Departamento?</p> <p>Como são distribuídas as funções e as tarefas no Departamento?</p> <p>Qual é a participação dos professores nas decisões do departamento?</p> <p>Considera que no seu Departamento são promovidas a reflexão sobre as práticas dos professores ? Porquê?</p>	<p>Tentar perceber até que ponto é que estas dinâmicas contribuem para o aparecimento de um espírito colaborativo.</p> <p>Tentar perceber até que ponto se organizam dispositivos supervisivos e até que ponto se promove a avaliação destes processos.</p>
<p>Papel do Coordenador de Departamento</p>	<p>Conhecer o papel supervisivo atribuído aos Coordenadores de Departamento.</p>	<p>Que funções são atribuídas ao coordenador de departamento?</p> <p>Quais as características que considera importantes para se ser Coordenador?</p> <p>O que seria para si o coordenador ideal?</p> <p>De que forma o Coordenador do seu Departamento toma as decisões relativas ao Departamento?</p> <p>No seu Departamento existem formas de supervisão inter-pares estabelecidas?</p> <p>De que forma são organizados os dispositivos de supervisão e acompanhamento das actividades?</p> <p>Considera que o coordenador deve ter um papel de supervisor?</p> <p>Qual considera a melhor forma de o Coordenador exercer o seu papel supervisivo?</p>	<p>Tentar perceber se e como é que o Coordenador exerce as funções supervisivas.</p>

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

Validação da entrevista	Objectivos	Tópicos	Observações
	<p>Averiguar as reações do professor à situação de entrevista.</p> <p>Recolher sugestões do entrevistado acerca dos tópicos a incluir na entrevista.</p> <p>Agradecimentos</p>	<p>O que lhe acrescentaria?</p> <p>Mais uma vez, agradeço a sua disponibilidade e colaboração, fundamentais para a consecução desta tarefa.</p>	<p>Agradecer mais uma vez e valorizar o contributo do entrevistado.</p>

**ANEXO VI: PROTOCOLO DA ENTREVISTA AOS
COORDENADORES**

PROTOCOLO DA ENTREVISTA À COORDENADORA DO DEPARTAMENTO MATEMÁTICA E CIÊNCIAS

Entrevista n.º 1

Local: Anfiteatro da [REDACTED]
17 outubro 14.30

Bom dia, agradeço imenso a disponibilidade para esta entrevista e pela autorização que me deu para a poder gravar.

Entrevistadora – Antes de mais queria agradecer à E. a disponibilidade e ainda a preocupação (riso da entrevistada e da entrevistadora)

E – Não, preocupação, alguma. Não é?

Questão 2 – Não foi, foi preocupação. Por acaso comentei com a orientadora e ela disse, que isso é muito bom quando as pessoas se preocupam, porque às vezes nós pedimos e há uma certa resistência. E eu disse que neste caso nem houve.

E – (Fala em simultâneo comigo) Porque as pessoas até te conhecem e isso é meio caminho andado....

Entrevistadora – É, é verdade! Porque eu acho que esta escola temestá sempre recetiva a projetos novos. Não é?

E – É!

Entrevistadora – É a ideia que eu tenho.

E – Aliás a avaliação externa que foi feita, eles, eles acharam mesmo isso. Primeiro que o Projeto Educativo é muito, muito.....está muito bem feito. E além disso é ambicioso e por outro lado elas viram a recetividade logo na apresentação com a Hermínia a apresentar o Plano de Ação e pronto..... Manifestaram isso.

Entrevistadora – Foi?

E – Foi (risos)

Entrevistadora – Ora bem, Elvira! O que é que pensa sobre a criação dos departamentos curriculares?

E – (Pausa) Quer dizer o Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos, como instituição e que tem uma grande complexidade.....aaaaaaaah, parece-me a mim que cumprindo

a legislação em vigor, aaaaaaaah que contempla, portanto, uma série de departamentos no âmbito da escola sede que é a [REDACTED] contempla o departamento de matemática e ciências experimentais, que é este e que eu estou agora a responder a ele; o departamento de expressões; o departamento de línguas e o departamento de expressões e tem ainda o departamento do 1º ciclo. Portanto eu acho que, tendo em conta o organigrama da escola que no topo contempla o Conselho Geral, e depois abaixo está a direção, que num dos braços tem a área administrativa, e abaixo da direção tem nomeadamente os órgãos colegiais, nomeadamente o Conselho Pedagógico e também abaixo dele tem os órgãos unipessoais de direção que também são responsáveis, digamos por uma série de articulações, das orientações que vêm de lado, digamos da direção e por outro lado das estruturas do agrupamento todo e no Conselho Pedagógico por baixo estão os Departamentos cujos os Coordenadores têm acento, portanto nesse, nesse órgão.

Entrevistadora – Nesse órgão, exato.

E – Nesse órgão pedagógico. Esse primeiro critério, digamos que é um critério funcional, funcional que origina a chamada organização horizontal e o seu problema resolve-se, digamos que é um problema enorme, estando subdividido em subdepartamentos. Subdepartamentos que englobam as áreas disciplinares específicas. Portanto o departamento tem um nome genérico, que é o departamento das matemáticas e das ciências, mas depois agrega subdepartamentos específicos, de áreas específicas que dizem respeito à matemática, do 2º ciclo, matemática do 3º ciclo. Depois as ciências da natureza do 2º ciclo, ciências naturais do 3º ciclo, ciências físico químicas do 3º ciclo e tem também as TIC

Entrevistadora – Ah, também agrega as TIC?

E – Também agrega as Tic. Assim o departamento é constituído por pessoas. Portanto também agrega à parte funcional, são responsáveis assim pela educação de uma área determinada e pela sua organização e aí, portanto surge a divisão por funções, estas funções, aaaaaaaaaah estão contempladas na lei, mas depois há documentos, que de facto a escola elaborou, nomeadamente o Regimento Interno da Escola, aaaaaaaah, queeeeeeeeeee nele estão inseridas as funções e as competências, digamos dos departamentos e dos subdepartamentos e por outro lado o projeto educativo que é ambicioso, digamos que aaaaaaaah vaiiii verter, verter neste documento uma série de grandes objetivos, objetivos específico duas finalidades essenciais. Por um lado, primeiro o grande objetivo é o sucesso educativo e depois a segunda grande, grande finalidade é a qualidade do serviço público. A qualidade de ensino e a qualidade de aprendizagem, portanto são as duas grandes finalidades.

Entrevistadora – Aqui já me respondeu a quais as funções dos departamentos....

E – Mas, eu talvez mais à frente traçava de uma forma mais sucinta, sem estar a elencar as competências que estão na legislação.

Entrevistadora – Sim.

E – Quer dizer que há uma grande preocupação nesta divisão, quanto a mim na classificação dos elementos que integram, digamos aaaaaaaaah o departamento pela educação, pelo aspeto educativo, portanto ensino/aprendizagem, pela orientação do sentido dos alunos e pela vertente administrativa. Tendo que todas elas, quer a primeira, quer a segunda, quer a terceira não são estanques. Quer dizer que elas interligam-se umas nas outras, porque a finalidade máxima é a educação, porque as finalidades máximas estão previstas no projeto educativo da escola, do agrupamento. Quer dizer existe uma estrutura organizacional dos departamentos, quer dizer que é uma, uma exigência organizativa, tipo didático, que tem como objetivo conseguir um aduado tratamento dos problemas educativos que se colocam nos diferentes agrupamento de escola e que muitos desses problemas são tratados em conselho pedagógico. Portanto, os problemas do 1º, do 2º e do 3º ciclo e que o Conselho Pedagógico, digamos muitas vezes, quer dizer aaaaaaaaah, ou muitas vezes em termos de procedimentos ou em termos de, de uniformidade de critérios.....por exemplo, da avaliação, etc, quer dizer é um órgão que procura uniformizar, quer dizer aaaaaaaaah essa vertente. São portanto pequenos grupos agregados, que articulam entre si, não é? E que têm os especialistas, os técnicos, digamos assim, de distintas áreas que se pronunciam e nas temáticas e nos conteúdos e que são tratados nas suas disciplinas, procurando nas reuniões de coordenação, porque nós temos reuniões de coordenação não só para tratar das funções e agora ia falar das funções eeeeeeeeeeh

Entrevistadora – Já as foi falando, ao longo

E – Já as fui falando, que são as funções do departamento, coordenação das atividades docentes, que têm de desenvolver-se, eeeeeeeeeeh aferindo as matrizes dessas programações, quer a planificação a longo prazo, quer a planificação a médio prazo, dos objetivos e agora também das metas, há as atividades e há a avaliação. E tendo a preocupação também em sede de reuniões de coordenação e depois nos subdepartamentos e quando for feita a avaliação, ter uma preocupação também em analisar os resultados que os alunos vão obtendo na sua avaliação formativa ao longo do ano e elencar as estratégias que são necessárias para colmatar as lacunas e as problemáticas que os alunos vão apresentando. Portanto, aí também há o processo de realização de atividades letivas e não letivas, realizadas por cada professor e cada professora e que são tratados nos conselhos de turma e muitos dos quais também constam também de atividades do agrupamento, mas também do projeto curricular de turma e que vai permitir a partir do diagnóstico, prognóstico, não só de cada aluno, como, digamos, dos alunos da turma e a caracterização dessa turma, saber quais são as atividades que melhor se adequam no plano curricular de turma e também no

departamento e subdepartamento, aquelas mais gerais que interessam aos alunos. Aaaaaaaah portanto, perante isto, vão traçar-se situações problemáticas na turma que permitem, de cada discente que permitem traçar linhas orientadoras de cada aluno e portanto, isto pressupõe uma confluência de atitudes na estrutura organigramica da escola que permita os técnicos orientadores dar o seu contributo, que podem ser os tutores, os psicólogos, os médicos, aaaaaah o ensino especial e que podem ajudar a colmatar algumas falhas, algumas lacunas que estes alunos e algumas lacunas que estes alunos possam apresentar. Depois, outras funções do departamento, pode ser a previsão de necessidades e aperfeiçoamento de professores. Portanto no aspeto científico, no aspeto didático, no aspeto pedagógico, alguns aspetos de investigação, no sentido de aplicar novas técnicas de ensino/aprendizagem. Nomeadamente a nossa escola esteve inserida no projeto dos novos programas de matemática e eu e alguns professores, não foram muitos, porque havia uma incompatibilidade de horários, mas decorreu ao longo de todo um ano eeeeeeh na frequência e na realização dessa formação. Depois há uma grande preocupação da escola e também do agrupamento no estabelecimento de ligações, com outras entidades externas à escola. Nomeadamente de um projeto, e eu estou a falar de um projeto da área da saúde em que esse projeto acaba por eeeeeeh que acaba por envolver uma série de entidades que acabam por ser exteriores à escola, nomeadamente médicos que são convidados e a título gratuito acabam por dar, quer dizer eeeeeeh ter uma mais valia nesses técnicos e que são especialistas em determinadas áreas, nomeadamente na Educação Sexual, que é muito enriquecedor para os alunos

Entrevistadora – E para os professores, também.

E – Também, e normalmente é sempre dado conhecimento aos EE e os EEs que o queiram também podem estar informados e vir a essas ações.

Entrevistadora – A E., portanto, olhando aqui para as minhas questões, acha que..., parece-lhe que há uma articulação horizontal, também há uma articulação vertical?

E – Há essa preocupação, embora ainda seja em alguns casos pontuais na verticalidade. Na verticalidade há alguns aspetos pontuais, no sentido das disciplinas que compõem o departamento.

Entrevistadora – Considera que esta articulação vertical é uma área a melhorar.

E– É ainda uma área a melhorar, é ainda uma área a melhorar exatamente. (...).Trabalham com a Dr^a Beatriz que é a responsável pelo Centro de Saúde de S.J. , é S.J. de B. que se chama, não é?

Entrevistadora – Não é de [REDACTED]

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

E – É ela a responsável pela área da saúde, por outro lado também trabalham com o Dr Bruno Dias, que é o responsável pela Saúde Oral.

Entrevistadora – Pois é o responsável da Saúde Oral.

E – Mas depois articulam com outras entidades médicas, nomeadamente com aquela que fica ao pé do Hospital de São José, com médicos do IPO, com médicos de Santa Maria que vêm falar sobre temas a turmas que são seriadas e que depois vêm à sala 20, portanto ao anfiteatro assistir a essas apresentações.

Entrevistadora – Está bem. Agora mais concretamente aaaaaaaah às funções do Coordenador, já falámos das funções que o Coordenador desempenha, mas no seu entender quais é que são as características mais importantes para se ser Coordenador?

E – Nós como Coordenadores fazemos parte das funções de Gestão Intermédia e esta exige de nós um perfil profissional, com um conjunto de competências que devem estar enquadradas na supervisão escolar eeeeeeeeh, agregando a coordenação, o apoio, as tomadas de decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e também o desenvolvimento profissional dos docentes. Saber as carências, as falhas, portanto dar sugestões e depois apresentar as sugestões ao Centro de Formação, que neste caso é [REDACTED]. Digamos que relativamente ao perfil de liderança e autoridade dos professores, porque os professores são uma autoridade eeeeeeeeh cada docente deve ter na sua área específica, sólidos conhecimentos relativamente às matérias que leciona e deve transmiti-las de uma forma adequada aos seus alunos, tornando o ensino e a aprendizagem por um lado atrativo e contribuindo para o desabrochar das capacidades dos alunos e também dos colegas, dos docentes. Levar a desabrochar as capacidades de colaboração por um lado, levar os outros colegas a colaborarem e a desenvolver capacidades reflexivas, no sentido de face às problemáticas e face à legislação que é produzida pelo Ministério, também refletir sobre essa legislação, ponderar sobre essa legislação e tomar posição relativamente a essa legislação. Mas mesmo em relação à sua prática letiva também relativamente à sala de aula, essas aulas serem refletidas no sentido de poderem melhorar, no sentido de conduzirem às novas práticas, às novas práticas, quer no ensino, quer na aprendizagem. Porque quer dizer não é só utilizar as novas tecnologias, quer dizer se isso for importante. Porque um bom professor muitas vezes nem necessita das novas tecnologias, quer dizer acaba por ter a capacidade de motivar os alunos, de atrair-lhes a atenção e de fazer com que eles no fundo, eeeeeeeeh portanto não só aprendam e é isso que coiso, mas também em termos de cidadania levá-los a ter determinadas

Entrevistadora – Posturas.

E – Aprofundar, determinados aspetos da cidadania, que o nosso Projeto Educativo dá também uma grande ênfase para os objetivos do âmbito da cidadania e portanto eeeeeeeeh o que é que, digamos o líder deve ser um indivíduo que deve ser justo

relativamente aos colegas e relativamente aos alunos com quem trabalha e incutir-lhes uma atitude de confiança. Se ele se demite, perde a confiança, a motivação, a capacidade de inovar e do que quer que seja. No fundo deve ser um líder eficiente que é capaz de criar uma sinergia positiva, e esta sinergia positiva deve ser assente nas relações profissionais de confiança, na credibilidade e no respeito pelos outros AAAAAAH, no respeito pelos outros, portanto não é só o respeito pelos alunos é também o respeito pelos outros docentes. O respeito no sentido da integridade do indivíduo, na integridade, na integridade e também entronca aqui a cidadania que implica o respeito pelo outro.

Entrevistadora – Implica o respeito pelo Outro. Então para a Elvira ao referir todas estas características são estas as características que fazem parte de um coordenador ideal?

E – Eu acho que sim, para mim sim! AAAAAAAA e portanto enquanto coordenador, ou coordenadora, tanto na estrutura formal e, na organização, esta função traz responsabilidades, exige competências que são expressas na legislação, mas estão expressas no Regulamento Interno, estão expressas no Projeto Educativo, portanto quer dizer que o Projeto é como um meio de ação que tende a criar um ideal. Ali estão traçados ideais, mas todos nós temos ideais, ideais do ser humano que por inerência é insatisfeito, a insatisfação trás conquistas, tudo isto levou o departamento a elaborar aaaaaaaaah um plano de ação e esse plano de ação, com um elencar de, deé que nós elaborámos um plano de ação e veio previsto no regimento do departamento a elaboração do relatório e portanto nós elaborámos uma coisa, ou seja, eu elaborei isto que é a planificação anual do departamento. Para além daquelas coisas que vêm elencadas no, no, portanto digamos grande parte das coisas vêm elencadas na legislação, portanto que é a organização e lançamento do ano letivo, iniciação e organização do dossiê, análise e apreciação de documentos pedagógicos, como as planificações anuais e a médio prazo, os critérios de avaliação, depois também elaborámos o regimento de departamento, a análise dos resultados da avaliação. Aqui eu queria falar na análise, porque nós temos preocupação nisto, que é fazer a avaliação aaaaaaaaah, digamos que eu chamo normativa, aquela de caráter normativo, eeeeeeeeh que vem dos dados percentuais, estatísticos ou gráficos relativos à distribuição das qualificações eeeeeeeeh que nos permitem dizer que estes níveis são positivos, quer dizer positivos de irem para cima do três, do quatro e do cinco, são negativos se forem o dois ou o um. E depois traçar as linhas orientadoras, digamos de melhoria dos alunos, dos apoios, das recuperações, e até mesmo dos alunos que se salientam, dos planos de desenvolvimento. Quer dizer isto é um caráter normativo, nós fazemos essa avaliação. Mas também há a avaliação de caráter criterial e esta também o fazemos, que é não só relativamente às fichas de avaliação, quando cada professor faz a sua avaliação, portanto faz....., como também aquelas que vêm das provas, porque as provas eram a língua portuguesa e a matemática e portanto

relativamente às provas de aferição a matemática também se faz a análise dos resultados e relativamente a isso também se traçam coisas de melhoria e portanto em relação aos testes de 3º ciclo, a mesma coisa e isto eu considero que é um caráter criterial, portanto é um critério que nós seguimos para fazer a análise. Este plano portanto, a estruturação do PAA, portanto tudo isto está elencado, à luz do qual foram traçados todos os planos de subdepartamento, atendendo às especificidades de cada um foi feito também. Em relação ao relatório do final do ano foi apresentado um relatório parcial de cada subdepartamento, foi agregado ao meu relatório e depois foi feito também análises desenvolvidas para coordenar a análise crítica e a orientação crítica da escola, foi um elencar das coisas que foram tratadas nas reuniões de coordenação. Depois a minha avaliação de desempenho com os objetivos conseguidos, também apliquei um questionário este questionário foi para três vertentes, na parte da organização, na parte da gestão e na parte da liderança. Portanto, o trabalho desenvolvido pela coordenadora do departamento, pelos subcoordenadores e depois as sugestões a melhorar e nas reuniões de coordenação também aparecem essas avaliações, se decorrem de modo previsto, se decorrem de forma ordenada, se valorizam a participação de todos os elementos, se correm de acordo com os assuntos prementes e decisões a tomar, se estabelecem um plano de atividades que foi aquele que coiso.... se decorrem com a colaboração e cooperação dos professores nas atividades, se analisam, se analisam e tomam decisão sobre o que se apresenta e se apresentam contributos próprios visando a melhoria e o aperfeiçoamento do agrupamento de escola.

Entrevistadora -gosta de desempenhar a função de coordenadora?

E – Se gosto? Gosto! (risos)

Entrevistadora – Queria-lhe perguntar quais são os maiores constrangimentos deste cargo? Quando realizou o relatório no final do ano.

E – Os maiores constrangimentos deste cargo são a nível logístico, porque vamos lá ver! Muitas das coisas que são feitas, não são feitas só nas reuniões de coordenação ou só na escola, são feitas dividindo tarefas em casa, ou por mim ou pelos meus colegas, portanto há esse aspeto que o professor dá muito mais horas do que aquelas que estão contempladas no seu horário o que é de facto uma sobrecarga. E depois há outros aspetos que considero de constrangimento, que a direção e a diretora sabem, mas que não dependem deles. Dizem respeito ao espaço para as reuniões

Entrevistadora – Espaço físico, espaço temporal?

E – Espaço físico. Sabes onde é que são feitas as reuniões de coordenação? São feitas na sala de diretores de turma!

Entrevistadora – A sério? Qual é o dia e a hora?

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

E – É às 3ª feira às 14.15. Um bloco à tarde. E as reuniões de departamento ou subdepartamento realizam-se ao último bloco da manhã de 3ª feira. Aí já há espaço, mas à tarde para as reuniões de coordenação, onde estão os coordenadores e os subcoordenadores estão num espaço exíguo e que é um aspeto, que portanto, devia ser resolvido, mas a escola está com todos os espaços preenchidos.

Entrevistadora – Nessas reuniões é a E. com os subcoordenadores e não com o departamento todo. Mas o departamento reúne alguma vez?

E – Sim, sim! O que vem legislado, e que vem no regimento, tenho aqui..... É que o departamento reúne uma vez no início, uma vez no final e poderá reunir sempre que o coordenador o achar pertinente. Este é o regimento, e diz aqui: competências do departamento.....periodicidade “o departamento reúne sempre antes do início do ano, no fim do ano e sempre que for convocado por sua iniciativa ou requerimento de dois terços dos elementos e por solicitação da diretora”. É isso em relação à periodicidade das reuniões do departamento. Mas há também um constrangimento em relação às reuniões de subdepartamento de 2º ciclo porque o 2º ciclo agrega professores que simultaneamente podem lecionar as disciplinas de matemática e ciências da natureza. E o que vai acontecer este ano, o ano passado não porque ainda havia, decorriam os novos programas e a implementação dos novos programas, eles reuniam muito e tinham necessidade disso e o que é que acontecia? As ciências da natureza reuniam fora do horário e sempre reuniam àquela hora, mesmo o 2º ciclo de matemática. Este ano achámos que deveria haver uma alternância, entre o 2º ciclo de matemática alternava com o 2º ciclo das ciências e sempre que havia necessidade de reunir o departamento reunia e depois o que não tinha ficado prosseguia e ficava. Mas é um constrangimento, a falta de espaço.

Entrevistadora – Pensei que fosse espaço temporal, mas é espaço físico.

E – (..... Pega no relatório final, no qual efetua o balanço do ano) Objetivos foram na sua maioria atingidos, devido ao esforço, empenho e trabalho extra dos docentes, bem como à sua determinação nas diferentes áreas de intervenção, que tem permitido responder a tantas solicitações. Nós temos muitas solicitações e procuramos sempre responder a essas solicitações, mas com grande sobrecarga para nós! E depois digo aqui... considera-se um bloco disponível para cada grupo disciplinar onde se prevê o trabalho colaborativo e de articulação disciplinar entre os professores que funcione como um espaço de encontro deMuitas vezes no âmbito das ciências da natureza, no ano passado, não foi, não foi, quer dizer fazia-se às 18.30.

Entrevistadora – Já era muito cansativo.

E – Já era muito cansativo, aí que calor, calor....

Entrevistadora – Queria-lhe perguntar, quando toma decisões relativas ao departamento, de que forma é que as toma?

E – Eu procuro que as decisões no departamento, quer dizer as pessoas têm que ser....lá está é também uma questão de perfil. O perfil para além do respeito tem que ouvir todos e eu oiço todos. Portanto eu tenho uma ação democrática, no sentido de ouvir todos e todos darem o seu contributo e depois de todos darem o seu contributo, analisar e discutir a situação. Essa é a vertente que eu sigo e nos departamentos também o fazem. Mesmo que alguém não concorde, uma coisa é alguém não concordar e outra coisa é fazer com que ele faça qualquer coisa, mesmo discordando. Discordando por causa dos constrangimentos, mas face aos constrangimentos as até vão fazendo. Mas o meu papel tem que ser democrático e foi muito enriquecedor por isto, porque mesmo os documentos que são elaborados, se há um grupo que elabora do CP, então também há articulação entre departamentos. Porquê? Porque esses documentos vão outros departamentos, são analisados, descem aos subdepartamentos, são analisados, correções são feitas, sugestões de melhoria são introduzidas e portanto sobe outra vez, e subindo outra vez, às vezes também desce outra vez. Portanto isto é a estrutura democrática, a nossa escola tem funcionado assim, ou seja, o documento sai, desce é aprovado nos departamentos, sobe a CP e é aprovado no CP.

Entrevistadora – Eu em relação às funções do coordenador não tenho mais nenhuma questão para acrescentar, não sei se a Elvira tem mais alguma coisa para acrescentar. E agora passava para as dinâmicas supervisivas nos departamentos. No fundo há aqui muitas questões que já foram referenciadas, de que forma planifica e avalia as atividades do departamento e como é que distribui as tarefas no departamento?

E – Quer dizer, eeeeeeeeeeeeeeeeeeh.

Entrevistadora – E qual a participação dos professores, nestas atividades?

E – De certo modo vem aqui referenciado no tal inquérito, que permite em termos de organização. O inquérito é este: a organização, a gestão, tem as reuniões de departamento, de subdepartamento, as reuniões de coordenação.....Depois se quiseres isto, depois

Entrevistadora – Eu ia perguntar, eu tenho que transcrever isto. Eu pergunto à orientadora se faz sentido pegarmos nesses documentos para fazermos a análise documental.

E – O documento, eu estruturei-o da seguinte maneira, portanto a primeira é a identificação do coordenador, a caracterização do departamento no agrupamento e dos professores, depois as ações para coordenar. É capaz de ser melhor porque estão aqui elencadas tudo aquilo que se tratou nas reuniões de departamento. Estás a ver,

até por exemplo na avaliação, na assiduidade, os PITs, se o aluno mantem, progride o regride em momentos de avaliação anteriores. Estão aqui elencadas o que cada subdepartamento deveria fazer e também o que nós fizemos na avaliação do desempenho dos docentes, do processo de avaliação de aulas, a observação de aulas, a calendarização, a entrega de plano. Está aqui tudo, e depois está isto, que é o tratamento de dados, os aspetos a melhorar, na matemática, nas ciências naturais e físico químicas. Vejam o que as ciências físico químicas diz, apesar de não ter sido contemplados nos horários dos professores de ciências físico químicas, horas de articulação, estes reuniram-se todas as 3ª feiras, das tantas às tantas, conforme registo que se encontra arquivado no dossiê de subdepartamento. Os professores consideram que este tipo de atividade é uma boa prática do trabalho docente, permitindo uma articulação, uma colaboração e partilha entre os intervenientes de modo a contribuir para o sucesso educativo nesta disciplina. Face ao exposto, sugere-se que caso seja possível, que estas horas sejam contabilizadas no horário dos docentes. Face ao exposto todos consideraram avaliar o ponto 1.3. Avaliaram, embora não tivesse contemplado no horário, portanto foram reuniões informais. A gestão trata aqui das reuniões, como é que elas decorrem, se têm informação, se recebem informação e constituiu uma mais-valia. Porquê? Isto está contemplado também no regimento, as atas podem ser elaboradas pelo secretário e envia-las ao coordenador e os coordenados, envia a todos, lêem e dão sugestões, se forem muitas as alterações, aí tem que ser lida na reunião de departamento, se são coisas pontuais, ao fim de dois dias é automaticamente aprovada. Portanto o trabalho desenvolvido, está se decorre com a colaboração dos professores, se analisa se tomam posição sobre as mesmas, se apresentação contributos próprios visando a melhoria do agrupamento. Portanto está aqui tudo avaliado, estás a ver? E a liderança também.

Entrevistadora - Então ia-lhe pedir, como 5ª feira venho cá, vou-lhe pedir autorização se posso fotocopiar e depois trago na 5ª feira.

E – Aliás, levas o regimento, está o regimento, o plano anual do departamento. Não estão aqui as de subdepartamento, aaaaaaaaah estão aqui todos

Entrevistadora – Depois na 5ª feira, onde é que eu deixo?

E – Na [REDACTED].

Entrevistadora – Então, eu ia-lhe perguntar, se promove a reflexão sobre as práticas no seu departamento e como é que o faz?

E – Sobre as práticas letivas, dos professores? Nós falámos disso, quando se falou na avaliação de desempenho, na observação de aulas, para os outros isso é sede de subdepartamento. Foi feito, de facto, a fichas de suporte que permitissem suportar os itens de uma programação de aula: os conteúdos, os objetivos, as estratégias, a avaliação. Esses documentos foram elaborados e depois foram analisados pelo

subdepartamento, pelos coordenadores, mas digamos que as práticas foi mais em termos de aulas observadas. Às vezes dúvidas que tinham e colocavam, em relação às práticas, atendendo ao limite de tempo que temos, muitas vezes não o fazemos. É mais em termos de conteúdos, de planificações naquilo que podem articular, não só horizontalmente como verticalmente, articulando com as disciplinas curriculares.

Entrevistadora – E acha que deveria haver espaço para que os refletissem sobre estas práticas, das suas práticas correntes?

E – Eu acho que sim, que em sede de subdepartamento deveria ser feito isso, porque é tendente às boas práticas, porque o professor até fica enriquecido, porque não lhe passaria pela ideia que um determinado colega faz as coisas de uma determinada maneira.... O ideal até seria observarem as aulas uns dos outros, isso é que seria o ideal. Mas às vezes há coincidências de horários e isso não é possível, mas o ideal seria a observação de aulas, de uns pelos outros e a discussão da prática letiva, das estratégias a utilizar. Embora nas planificações há uma articulação entre os conteúdos programáticos, os objetivos gerais e específicos, com o elencar de estratégias de, se as metas, porque nós estamos a trabalhar as metas, se as metas a atingir se articulam com as estratégias que foram definidas e por isso vão surgir novas planificações, aaaaaaaaah isso há uma preocupação em fazer-se. Portanto são diretrizes que vieram do CP, vieram para os departamentos e os departamentos deram aos subdepartamentos e agora os subdepartamentos têm que cumprir essas orientações, essas diretrizes.

Entrevistadora – Agora aqui em relação às funções supervisivas dos coordenadores. Acha que promove formas de supervisão interpares no departamento?

E – Como interpares? Dois a dois?

Entrevistadora – Entre colegas, pode ser dois a dois, entre pares,....entre colegas do departamento.

E – Como nós somos.....o departamento é muito grande, mas aaaaaaaaaaaaaah, o que é que acontece? Estamos lá porque o de TIC não faz parte, quer dizer não tem horas, e estamos 5, comigo 6. Somos poucos, debatemos ali as questões, por exemplo há documentos que são produzidos, às vezes, estou a lembrar-me da ficha de apoio a matemática....Havia uma disparidade de fichas de apoio, do APA, para a matemática e portanto aquilo não tinha razão de ser. Um punha umas coisas, outro dava ênfase a outra, portanto era díspar, ficou decidido o ano passado, trouxemos aquelas fichas todas e saiu uma. Construída aonde? Nas reuniões de coordenação. Agora supervisão inter pares, dois a dois, não se faz muito.

Entrevistadora – Isto aqui apontava mais para aquilo que há pouco referia sobre a observação de aulas, de trocas de experiências, de reflexão conjunta. Portanto este aspeto é o tal que.....

E – O que tem havido é, naquela formação que houve o ano passado, é claro que houve produção de materiais e portanto, foi mais aos professores que fizeram a ação. Fui eu, foi a G. e foi o A. que fizemos troca de materiais, estás a ver? Alguns foram também entregues, tenho a impressão que a Gabriela também recebeu. Pontualmente também receberam, discutir eu o ano passado não tinha a matemática e essa prática letiva, tem que ser em sede de subdepartamento. Esse ponto da situação tem que ser feito em sede de departamento e quando fizer o ponto da situação relativamente ao ponto da matéria em que está, o que vai fazendo, aí sim pode entrar mas.....

Entrevistadora – Mas falta outra vez o tempo, o espaço temporal.

E – Pois!

Entrevistadora – De que forma é que organiza este dispositivo de supervisão, o acompanhamento das atividades? Mas

E – Este tempo é utilizado para várias coisas, algumas coisas que nós fizemos o ano passado, nós vamos aproveitar e utilizar este ano, não é? Quer dizer há coisas que têm de ser construídas e quer dizer há coisas que têm de ser lá debatidas, depois decididas e portanto é nessas reuniões que têm de ser feitas. Por exemplo o ano passado (pausa) tivemos a avaliação externa que decorreu no 1º período e isso obrigou a uma leitura da nossa parte, aaaaaaaaah dos documentos da inspeção geral da educação com os diferentes pontos.....Porque nós não sabíamos que questões é que iriam ser levantadas, mas muita da coisa foi lida e depois de lida analisada e depois refletida. Portanto refletiu-se sobre vários aspetos, atendendo às variáveis, pois são múltiplas variáveis, relativas ao funcionamento e portanto procurou imprimir-se uma mobilização dos docentes, que quando eventualmente fossem questionados, pudessem mostrar as evidências em relação às práticas que cada um, nas diferentes áreas desenvolvia, isso foi de facto preocupação. Depois algum documento é produzido por nós, apresentado e enriquecido nessas reuniões de coordenação. Os critérios, o ano passado a escola tinha já elaborado os critérios de avaliação do agrupamento, mas havia que elaborar os critérios de avaliação específicos de cada disciplina. E portanto essa elaboração partiu dos subdepartamentos, claro com orientação do departamento, desceu aos subdepartamentos, portanto depois foi aprovado em subdepartamento, subiu ao departamento e foi aprovado. Portanto todos os documentos produzidos são sempre analisados, refletidos e discutidos e depois aprovados. Por exemplo as fichas diagnósticas, as propostas de adequações curriculares que foram produzidas em sede de coordenação de DT, também esses documentos foram ao departamento que fez descer ao subdepartamento e os

professores todos deram o seu contributo de melhoria e depois foram aprovados no cimo no CP. A construção da proposta para o PAA, o departamento dá as orientações, desce ao subdepartamento dá o seu contributo, constrói, enviam para o departamento. A parte da coordenação é dado conhecimento aos subcoordenadores vai a departamento é aprovado e é entregue à diretora. Também relativamente à análise de situações problemáticas e são ponderadas estratégias com vista à resolução dessas situações problemáticas e depois o documento, nós elaborámos logo no 1º período, depois vai aos respetivos CT, que face às características da turma, aos problemas de cada aluno, não é? E depois há o traçar do perfil e do preenchimento das fichas de recuperação, do apoio. Nas reuniões de avaliação intercalares e de final de período também há uma série de procedimentos e análise de resultados, que e a aferição de atuações, cujas dinâmicas vão contribuir para as finalidades do PE, portanto ai participam todos. Quem somos nós? Quer dizer, eu não tenho a noção do poder. Eu sou uma docente, com uma função específica e nós trabalhamos em empatia em colaboração, eu própria procuro a colaboração, o trabalho participativo entre todos e o respeito entre todos.

Entrevistadora – Essa resposta vem um pouco de encontro à pergunta que eu lhe queria fazer. A E. como coordenadora considera que deve ter um papel de supervisora?

E – Há tomadas de decisões que eu tenho de tomar e muito sinceramente se há alguma coisa que possa melindrar na reunião, eu não o faço na reunião, então nessa altura eu trato particularmente, porque acho que não o devo e não tenho o direito. Nós somos seres humanos e às vezes há aspetos que são menos corretos, porque as relações humanas têm ser as mais cordiais. E eu tenho que saber os meus limites, ser-se democrata é saber que só se pode ir até um determinado ponto. E se alguém o ultrapassa, tem que ser chamado à atenção, mas de uma forma correta e eu prezo-me por ser filha de muito boa gente (risos) e tento não tratar de forma imprópria, qualquer que tenha sido menos cordial, esses assuntos tento que sejam resolvidos e colmatados da melhor forma. Portanto, as relações humanas é mesmo isso, é eu ser suficientemente tolerante e eu ser suficientemente flexível para ter a capacidade de admitir atitudes dos outros que são menos corretas, mas que não posso interferir, porque então também não estou a ser correta e portanto a supervisão é no sentido disto. Portanto eu também não posso ser incorreta, porque então eu não estou a agir como ser humano, eu também posso admitir que posso errar, isso também é humano. E no momento próprio, eu errei e peço desculpa a um aluno, é o mínimo que eu posso fazer, é o mínimo que posso fazer, é eu ter errado e pedir desculpa.

Entrevistadora – A pergunta que lhe ia fazer a seguir é qual é a melhor forma de exercer o papel de supervisora?

E – A supervisora, por um lado não tem o poder, não considero que tenha algum poder aqui. Eu acho que é uma coisa que tem que ser partilhada, é um papel que tem que ser partilhado com os outros. Eu também saio enriquecida com a minha partilha com os outros e ai! Perdi-me agora, ia para dizer qualquer coisa, ai o meu raciocínio. Qual foi a pergunta, diz lá?

Entrevistadora - Qual é a melhor forma de exercer o papel de supervisora?

E – O papel superviso abarca a tolerância, a flexibilidade, o levar os outros a desenvolverem as suas capacidades de intervenção, partilha, tomada de decisões próprias. Porque também têm que tomar decisões, porque cada um toma no seu dia as decisões, mas estas decisões depois de serem ponderadas por todos, serem analisadas e depois tomarem a decisão final, porque a decisão final, se ela é democrática, resulta da posição de todos e aí há que atender à maioria, evidentemente. A não ser que seja uma coisa que não seja muito própria, então cabe a cada um ter a noção que não é própria e deve tentar essa sugestão, não é? É um bocado abstrato o que eu respondi.

Entrevistadora – Não, no fundo já foi respondendo, nas questões anteriores já está implícita a resposta à questão anterior e as ideias estão lá. Eu em relação a questões, não tenho mais. Não sei se a E. quer acrescentar algo à entrevista, alguma questão que não tenha sido referida, algo pertinente que não tenha sido referido.

E – (PAUSA) Quer dizer em relação ao funcionamento, daqui decorre que procuro que ela, que os trabalhos decorram em equipa e que sejam amplamente participativas e que as atividades desenvolvidas, elas decorram de necessidades do ensino ou da aprendizagem dos alunos, o fulcro da ação é realmente o aluno e tudo tem que ser pensado em função desse mesmo aluno e as ações que daí decorrem, planificações têm que ter em vista isso, tem que ser um trabalho cuidadoso feito por cada docente. Agora é dado uma margem de autonomia, eu também delego competências, eu não faço tudo. Eu dou orientações, portanto a delegação de competências, que faço em relação aos subcoordenadores. Se eles desenvolvem uma atividade, eu não vou lá, quer dizer....estão os professores que foram divididos para o fazerem. Portanto, no fundo vai depender da avaliação que é feita pela diretora, que passa tambéme aplica uns instrumentos de inquérito e portanto também é avaliado, o PAA também é avaliado, eu tenho que delegar competências. A delegação de competências cabe depois ao outro fazê-lo, não é? É isso! Portanto há autonomia, não só aos procedimentos de trabalho, que às vezes estão indicados nas minhas orientações, mas se pensarem em determinadas coisas também o podem fazer e em relação aos métodos que vão utilizar.

Entrevistadora – Tem mais alguma coisa para acrescentar?

E – Não! Tudo bem! Tudo bem!

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

ANEXO VII: PROTOCOLO DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES

PROTOCOLO DA ENTREVISTA À PROFESSORA DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

Entrevista n.º 8

Local: Anfiteatro da [REDACTED]

9 janeiro 2012

Bom dia, agradeço imenso a disponibilidade para esta entrevista e pela anuência da entrevista ser gravada.

Entrevistadora – Ora vamos lá então começar, Ana. O que é que tu pensas sobre a criação dos departamentos curriculares nas escolas?

A – O que é que eu penso sobre isso? Bem, foi uma boa ideia que tem sido mal aproveitada. Uma boa ideia porque devia por pessoas de áreas afins, a trabalhar e a refletir em conjunto. Mal aproveitada, porque mais parece uma maneira de ditar instruções das instâncias hierárquicas superiores e basta, não? E mais uma coisa já agora, é que os departamentos surgem na mesma altura, não sei se antes, se durante, se depois da avaliação que surgiu, de maneira que estão inevitavelmente marcados por esse ferrete do que vai dar a nota, do que classifica.

Entrevistadora – Quais é que são as funções essenciais para os departamento numa perspetiva de organização da escola?

A – Quais é que eu acho que deviam ser? Ou quais é que eu vejo a serem implementadas?

Entrevistadora – Não, quais é que tu achas, na tua opinião, que são as funções essenciais na escola?

A – Dos coordenadores?

Entrevistadora – Não dos departamentos.

A – Portanto, que funções considera essenciais na perspetiva da organização escolar? Lá está como acabei de dizer há pouco, a implementação do trabalho colaborativo entre grupos disciplinares, depois uniformização, mas é preciso ter muito cuidado com esta palavra – uniformização – não me agrada, uniformização de critérios de avaliação, não quero uniformização de facto. Harmonização de critérios de avaliação, por exemplo, isto é o que eu acho das funções essenciais dos departamentos.

Entrevistadora – Isto é na perspetiva da escola e na perspetiva curricular?

A – Pois na perspectiva do currículo são as mesmas, nem sequer as vejo separadas. E qualquer coisa que haja na organização da escola tem que ser por via do cerne da profissão, que é ensinar. Não deve minimamente ser desviada para funções burocráticas. É o que acontece muitas vezes e que eu acho pernicioso. A pergunta seguinte? Acho que contribuem pouco, muito pouco. Queres que explique porquê?

Entrevistadora – Sim

A - Muito pouco, porque primeiro estão assoberbados com tarefas burocráticas, nomeadamente a transmissão de instruções do conselho pedagógico, de informações várias, sabe-se lá bem mais o quê, começa logo por aí. Depois reúnem as pessoas de quando a quando e não chega a haver o estabelecimento de um clima continuado de trabalho, portanto é tudo muito esporádico, tudo muito superficial.

Entrevistadora – Mas de qualquer das maneiras, vocês aqui na escola, por aquilo que eu fui vendo, todas as semanas, ou não, diz-me só reúnem com os subcoordenadores e com os professores?

A – Não, não reunimos. Isso já foi chão de já deu uvas. Agora é só o português e a matemática e o português, e a matemática não sei bem exatamente porquê, e o português é por via da implementação do novo programa, portanto história e geografia não. O que temos realmente é um bloco no horário livre para toda a gente. Que é para quando queremos fazer reuniões, escusa de ser às seis e meia da tarde e nada mais do que isso. Estamos a falar de reuniões que não são só as de departamento, mas também as de subdepartamento. Ora sendo que isso não está no horário dos professores e não conta como hora letiva e supõe-se que sejam reuniões esporádicas e é isso que acontece na realidade, não se chegando portanto a criar nenhum grupo de trabalho, podiam-se criar outros grupos de trabalho noutras horas não letivas, no horário de cada professor. Mas como ninguém propõe, ninguém pede, não nos oferecem, nada se faz. Mandam-se umas bocas, quando lá vamos, mas nada tem consistência.

Entrevistadora – Isto foi em relação aos departamentos e agora em relação ao coordenador na tua perspectiva, quais são as funções atribuídas ao coordenador de departamento?

A – Bem, seria dinamizar todo este trabalho, não é? E também por outro lado, lidar com situações excecionais que viessem a surgir, quer dizer não.....Não vou agora enumerá-las, mas podem ser de muita ordem, não é? Mas no quotidiano, no dia a dia seria liderar esse processo e coordenar esse processo. Em casos que fugissem ao normal, intervir da forma adequada.

Entrevistadora – E tu achas quehá quem diga que deve haver um perfil para se ser coordenador, achas que há características?

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

A – Claro que há características de líder, tem que dominar bem a linguagem, tem que ser capaz de argumentar, tem que ter conhecimentos pedagógicos aprofundados, tem que dominar bem metodologias de trabalho em grupo, tem que perceber um pouco de organização educacional, deve conhecer bem o agrupamento em que está.

Entrevistadora – Então, um coordenador ideal? Quais são as características?

A – Um coordenador ideal tem essas características, *en plus*, que não queira obter favores pela sua posição, ou seja, que seja honesto.

Entrevistadora – E aqui na escola, em relação ao departamento de ciências sociais, como é que o coordenador toma as decisões relativas ao departamento?

A - De que forma é que ele as toma? Como é que ele faz para as tomar? Então, normalmente fala com as pessoas, é muito democrata, aqui dentro deste....

Entrevistadora – Há uma gestão democrática?

A – Vai havendo, na medida das possibilidades. Porque às vezes é complicado, porque às vezes há imposições superiores, não se sabe exatamente de onde, é preciso.... Não se sabe, o que quer dizer que não se venha a saber, mas quer dizer, em princípio nem se percebe muito bem, de onde é que vêm essas discussões e essas orientações e que contrariam bastante esse pendor democrático, mas vai-se conseguindo, sobretudo devido ao papel da oposição.

Entrevistadora – Olha, agora em relação às dinâmicas internas do departamento. De que forma é que a coordenadora planifica e avalia as atividades do departamento?

A – De que forma é que ela planifica....? Mas tu fizeste aí uma introdução....

Entrevistadora – É em relação às dinâmicas internas do departamento...

A – Então, ela por um lado mantém as atividades dos anos anteriores e que se revelaram enfim....adequadas. É a continuidade, um bocado conservadora, nesse aspeto, e acolhe sugestões dos professores, isto é como ela planifica.

Entrevistadora – E como é que ela avalia?

A– Isso, eu já não sei. Tens que lhe perguntar, coitada!

Entrevistadora – Eu sei, porque ela já mo disse, mas na tua perspetiva?

A – Na minha perspetiva, não faço ideia, coitada. Para mim é um mistério, até porque ela raramente critica, o que quer que seja. Portanto, eu nem sequer sei o que ela pensa, não é?

Entrevistadora – Mas, vocês no final do ano, fazem no vosso departamento, aqueles relatórios críticos de atividades.....

A – Oh, Ana Margarida, eu o ano passado não estava neste departamento, estava no outro.....

Entrevistadora – Estavas no de português.

A – Portanto, só posso referir-me ao departamento de português, se quiseres...Mas não estava a querer misturar.

Entrevistadora – Não, por aqui é só na perspetiva do departamento.

A – Mas como é que ela faz? Pronto, eu aí volto ao mesmo.... Ela deve ter recolhido elementos sobre os professores, ela tem por hábito mandar a todas as pessoas os documentos produzidos após as reuniões para verificarem, portanto nesse aspeto faz uma gestão muito democrata. Agora, como é que ela avalia? Eh, pá, não sei, não faço ideia. Mas geralmente está tudo bem, quase tudo com nota máxima, é ir ver a avaliação que foi feita o ano passado.

Entrevistadora – Ela trouxe-me o relatório de atividades, mas eu não fiquei com ele, de história só li. E em relação às tarefas....

A – Como são distribuídas as tarefas e as funções no departamento? É de uma forma, mais ou menos, como é que eu hei-de dizer isto? Eh, pá.....há poucas tarefas e funções no departamento. Em relação às funções, quer dizer, somos todos professores, a não ser os subcoordenadores, isto não muda. Quanto às tarefas, as tarefas é fazer ata, mais nada. Não há tarefas de departamento, mas sim do subdepartamento, portanto digamos que, quando chega aquela parte que, se tem que fazer alguma coisa, é a nível de subdepartamento e não a nível do departamento.

Entrevistadora – Pois, isso é uma constante, que eu tenho verificado aqui. E depois há uma coisa, o que é que acontece? O que acontece, é que, por exemplo, faz-se uma reunião, imagina, com o 4º ano para ver se há articulação. Eh, pá, mas como não são distribuídas tarefas.....há aquela reunião, as pessoas conversam um bocado e depois nada mais acontece. E como ninguém tem uma função específica em relação a essa articulação, também se não houver nenhum maluco que se lembre, ah vamos agora fazertambém não há quem a convoque. Há bastante inércia..... A direção não as convoca?

A – Mal estaríamos..... se agora a direção.... Oh, Ana Margarida, estamos a falar dos professores do 4º ano e dos professores de História e Geografia de Portugal, como também poderia ser com os professores de matemática. Quer dizer, isto não faz parte das nossas funções, quer dizer.....

Entrevistadora – Mas a direção da minha escola convoca, todos os períodos.....

A– Oh, Ana Margarida, cada escola é uma escola

Entrevistadora – Aqui, não funciona assim?

A – Não, graças a Deus. Senão, então não tínhamos tempo para nos coçar. Já basta o que basta, não tínhamos mais nada que fazer. Quer dizer, a tirania da direção tem limites. Já vi que na tua escola ultrapassa aquilo que eu achava demais, não é? O departamento, o departamento, eh pá, há poucas funções e tarefas no departamento. Em relação às funções, quer dizer somos todos professores, a não ser os que são subcoordenadores, isto não muda. Pronto, quanto às tarefas, as tarefas é fazer a ata, mais nada. Não há tarefas do departamento, há tarefas do subdepartamento. Portanto, quando chega aquela parte de fazer qualquer coisa, pois isso não é a nível do departamento, isso é normalmente

Entrevistadora – Qual é o grau de participação dos professores?

A – Eu a isso já te respondi.....Se promove a reflexão entre os professores? Promove, dentro da limitação dos vários intervenientes. Promove porquê? Porque se fala do assunto. Porquê com as limitações? Porque se vê por algumas intervenções de alguns colegas, ou pela falta delas, quão limitada é a sua capacidade de reflexão, ou a sua preparação pedagógica, ou mesmo científica, portanto cada um reflete à sua maneira. Sendo que o nível geral do departamento é, deixa-me ver, é mediozinho. A média seria doze, treze, dando dezasseis à Angelina.

Entrevistadora – Ora bem, não posso comentar.....

A – Português é quatro

Entrevistadora – Aqui em relação ao papel atribuído aos coordenadores, no processo de supervisão. Ora bem, na tua perspectiva de professora, vamos então falar do papel supervisivo do coordenador.

A – Papel supervisivo do coordenador, começa logo. Alguma coisa estranha se passa o coordenador sabe, fala, entra em contacto com quem de direito. Começa logo por aí, somos poucos, há grande comunicação, independentemente do que se comunica. Há um conhecimento do quotidiano e de casos dentro do normal. Há trabalho feito em comum, vamos lá ver, tem a ver com as matrizes dos testes, com as competências.....agora já não são competências, como é que se diz?

Entrevistadora – Objetivos

A - Com aspetos importantes a considerar, na planificação. Mas digamos que não me parece que haja verificação, não quero dizer que haja orientações que sejam dadas, mas há acordos a que se chega. Agora se efetivamente são, são efetuados, ou

implementados, ou não, pois eu acho que o coordenador não verifica. No entanto, quando alguma coisa começa a correr mal, o coordenador é imediatamente informado.

Entrevistadora – E atua?

A – Sim, de diversas maneiras.

Entrevistadora – Então, e de que forma é que esses dispositivos de supervisão são estabelecidos? Como é que eles são organizados, como é que eles são feitos?

A – Dispositivos de supervisão, então é nas reuniões que as instruções são dadas. Depende se se espera pela concordância ou, não necessariamente imediata, dos pares nas reuniões. É assim e depois lá está, isto numa primeira fase, depois como te digo, não me parece que haja verificação sistemática. Mas se qualquer coisa acontece, isso depois depende dos casos, muitas vezes é através dos subcoordenadores. Por exemplo, imagina no caso de um professor que esteja a ser alvo de queixa dos pais, qualquer coisa.

Entrevistadora – É através do subcoordenador que atua? Ah, isso também é assim?

A – Pois, é mais ou menos normal. Por acaso, o que não é normal é que o coordenador tenha tantas horas no horário e o subcoordenador, eu acho que só tem um bloco. O coordenador é por lei, agora o subcoordenador, tiram-lhe duas horas. O subcoordenador é muitíssimo sobcarregado.....

Entrevistadora – Olha e tu achas que o que o coordenador deve ter um papel supervisivo?

A – O coordenador tem que ter, porque assim o diz a lei. Ora, quanto a isso, batatas. Se deve ter? Não, não deve ter. Deve colaborar no processo de supervisão, mas deve ter funções específicas e deve trabalhar em estreita colaboração com os outros professores e com os subcoordenadores, porque senão torna-se inviável.

Entrevistadora – E pronto. Mas de qualquer das maneiras vou-te perguntar novamente. Qual é a melhor forma do coordenador exercer essa função supervisiva.

A – Olha, dando mais horas ao subcoordenador e permitindo uma articulação melhor entre ambos. E sei que isso, tire as muitíssimas funções que o subcoordenador tem e que lhe cabem. E por outro lado, dando horas a professores do departamento para efetuarem determinadas funções, nomeadamente trabalharem em propostas de documentos. Porque senão o coordenador ou trabalha sozinho, ou trabalha com um desgraçado que está ali a dar horas de graça. Seja o subcoordenador, ou seja outro professor qualquer. Isso é muito antipático, realmente.

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

Entrevistadora – Não é agradável. Foste a primeira pessoa que falou da questão das horas.

A – Ah, pois, porque as pessoas têm pouco sentido prático.

Entrevistadora – Sabes, eu não me tinha apercebido disso e é a última entrevista que faço.

ANEXO VIII

PRIMEIRA FASE DA ANÁLISE DE CONTEÚDO – EXEMPLO DE RECORTE DAS UNIDADES DE REGISTO E CRIAÇÃO DE INDICADORES

Análise de Conteúdo - Entrevista Coordenador do Departamento Matemática/CN (codificado como C1)

Unidades de registo	indicadores	Freq UR/ind
Quer dizer o Agrupamento de Escolas ES, como instituição e que tem uma grande complexidade.....	Complexidade organizacional do Agrupamento de escolas	1C1
<p>aaaaaaaaah, parece-me a mim que cumprindo a legislação em vigor, aaaaaaaah que contempla, portanto, uma série de departamentos no âmbito da escola sede que é a Escola ES contempla o departamento de matemática e ciências experimentais, que é este e que eu estou agora a responder a ele; o departamento de expressões; o departamento de línguas e o departamento de expressões e tem ainda o departamento do 1º ciclo.</p> <p>Assim o departamento é constituído por pessoas. Portanto também agrega à parte funcional, são responsáveis assim pela educação de uma área determinada e pela sua organização e aí, portanto surge a divisão por funções, estas funções, aaaaaaaaaah estão contempladas na lei, mas depois há documentos, que de facto a escola elaborou, nomeadamente o Regimento Interno da Escola, aaaaaaaah, queeeeeeeeeee nele estão inseridas as funções e as competências, digamos dos departamentos e dos subdepartamentos (...)</p>	Criação de Departamentos segundo a legislação em vigor	2C1
Portanto eu acho que, tendo em conta o organigrama da escola que no topo contempla o Conselho Geral, e depois abaixo está a direção, que num dos braços tem a área administrativa, (...)	Órgão de gestão intermédia	1C1
(...) e abaixo da direção tem nomeadamente os órgãos colegiais, nomeadamente o Conselho Pedagógico e também abaixo dele tem os órgãos unipessoais de direção que também são responsáveis, digamos por uma série de articulações, das orientações que vêm de lado, digamos da direção e por outro	Hierarquia dos órgãos de gestão intermédia	1C1

<p>lado das estruturas do agrupamento todo e no Conselho Pedagógico por baixo estão os Departamentos cujos Coordenadores têm assento, portanto nesse, nesse órgão.</p>		
<p>Nesse órgão pedagógico. Esse primeiro critério, digamos que é um critério funcional, funcional que origina a chamada organização horizontal e o seu problema resolve-se, digamos que é um problema enorme, estando subdividido em subdepartamentos.</p> <p>Subdepartamentos que englobam as áreas disciplinares específicas. Portanto o departamento tem um nome genérico, que é o departamento das matemáticas e das ciências, mas depois agrega subdepartamentos específicos, de áreas específicas que dizem respeito à matemática, do 2º ciclo, matemática do 3º ciclo. Depois as ciências da natureza do 2º ciclo, ciências naturais do 3º ciclo, ciências físico químicas do 3º ciclo e tem também as TIC.</p> <p>Também agrega as Tic.</p> <p>São portanto pequenos grupos agregados, que articulam entre si, não é? E que têm os especialistas, os técnicos, digamos assim, de distintas áreas que se pronunciam e nas temáticas e nos conteúdos e que são tratados nas suas disciplinas, procurando nas reuniões de coordenação, porque nós temos reuniões de coordenação não só para tratar das funções e agora ia falar das funções eeeeeeeeh</p>	<p>Organização intradepartamental em subdepartamentos</p>	<p>3C1</p>
<p>(...) e por outro lado o projeto educativo que é ambicioso, digamos que aaaaaaaah vaiiiii verter, verter neste documento uma série de grandes objetivos, objetivos específico duas finalidades essenciais. Por um lado, primeiro o grande objetivo é o sucesso educativo e depois a segunda grande, grande finalidade é a qualidade do serviço público. A qualidade de ensino e a qualidade de aprendizagem, portanto são as duas grandes finalidades.</p>	<p>Articulação entre os objetivos dos departamentos e o PEA</p>	<p>3C1</p>

<p>Aprofundar, determinados aspetos da cidadania, que o nosso Projeto Educativo dá também uma grande ênfase para os objetivos do âmbito da cidadania</p> <p>O respeito no sentido da integridade do indivíduo, na integridade, na integridade e também entronca aqui a cidadania que implica o respeito pelo outro.</p>		
<p>Quer dizer que há uma grande preocupação nesta divisão, quanto a mim na classificação dos elementos que integram, digamos aaaaaaaaah o departamento pela educação, pelo aspeto educativo, portanto ensino/aprendizagem, pela orientação do sentido dos alunos e pela vertente administrativa.</p>	<p>Principais Funções</p>	<p>1C1</p>
<p>Tendo que todas elas, quer a primeira, quer a segunda, quer a terceira não são estanques. Quer dizer que elas interligam-se umas nas outras, porque a finalidade máxima é a educação, porque as finalidades máximas estão previstas no projeto educativo da escola, do agrupamento.</p>	<p>Interdependência das várias funções do departamento</p>	<p>1C1</p>
<p>Quer dizer existe uma estrutura organizacional dos departamentos, quer dizer que é uma, uma exigência organizativa, tipo didático, que tem como objetivo conseguir um adequado tratamento dos problemas educativos que se colocam nos diferentes agrupamento de escola e que muitos desses problemas são tratados em conselho pedagógico.</p>	<p>Resolução dos problemas dos alunos, depois tratados em CP</p>	<p>1C1</p>

<p>Portanto, os problemas do 1º, do 2º e do 3º ciclo e que o Conselho Pedagógico, digamos muitas vezes, quer dizer aaaaaaaaah, ou muitas vezes em termos de procedimentos ou em termos de, de uniformidade de critérios.....por exemplo, da avaliação, etc, que dizer é um órgão que procura uniformizar, quer dizer aaaaaaaaah essa vertente.</p> <p>Os critérios, o ano passado a escola tinha já elaborado os critérios de avaliação do agrupamento, mas havia que elaborar os critérios de avaliação específicos de cada disciplina. E portanto essa elaboração partiu dos subdepartamentos, claro com orientação do departamento, desceu aos subdepartamentos, portanto depois foi aprovado em subdepartamento, subiu ao departamento e foi aprovado.</p>	<p>Procura de uniformidade de procedimentos e de critérios de avaliação dos alunos</p>	<p>2C1</p>
<p>Já as fui falando, que são as funções do departamento, coordenação das atividades docentes, que têm de desenvolver-se, eeeeeeeeh (...)</p> <p>Como nós somos.....o departamento é muito grande, mas aaaaaaaaaaaaah, o que é que acontece? Estamos lá porque o de TIC não faz parte, quer dizer não tem horas, e estamos 5, comigo 6. Somos poucos, debatemos ali as questões, por exemplo há documentos que são produzidos, às vezes, estou a lembrar-me da ficha de apoio a matemática....Havia uma disparidade de fichas de apoio, do APA, para a matemática e portanto aquilo não tinha razão de ser. Um punha umas coisas, outro dava ênfase a outra, portanto era díspar, ficou decidido o ano passado, trouxemos aquelas fichas todas e saiu uma. Construída aonde? Nas reuniões de coordenação.</p> <p>(...) mas muita da coisa foi lida e depois de lida analisada e depois refletida. Portanto</p>	<p>Coordenação das atividades docentes</p>	<p>3C1</p>

<p>refletiu-se sobre vários aspetos, atendendo às variáveis, pois são múltiplas variáveis, relativas ao funcionamento e portanto procurou imprimir-se uma mobilização dos docentes, que quando eventualmente fossem questionados, pudessem mostrar as evidências em relação às práticas que cada um, nas diferentes áreas desenvolvia, isso foi de facto preocupação. Depois algum documento é produzido por nós, apresentado e enriquecido nessas reuniões de coordenação.</p>		
<p>(...) aferindo as matrizes dessas programações, quer a planificação a longo prazo, quer a planificação a médio prazo, dos objetivos e agora também das metas (...)</p>	<p>Aferição de planificações a longo e médio prazo</p>	<p>1C1</p>
<p>(...) há as atividades e há a avaliação. E tendo a preocupação também em sede de reuniões de coordenação e depois nos subdepartamentos e quando for feita a avaliação, ter uma preocupação também em analisar os resultados que os alunos vão obtendo na sua avaliação formativa ao longo do ano e elencar as estratégias que são necessárias para colmatar as lacunas e as problemáticas que os alunos vão apresentando.</p> <p>Aqui eu queria falar na análise, porque nós temos preocupação nisto, que é fazer a avaliação aaaaaaaaah, digamos que eu chamo normativa, aquela de carácter normativo, eeeeeeeeeeh que vem dos dados percentuais, estatísticos ou gráficos relativos à distribuição das qualificações eeeeeeeeeeh que nos permitem dizer que estes níveis são positivos, quer dizer positivos de irem para cima do três, do quatro e do cinco, são negativos se forem o dois ou o um.</p> <p>E depois traçar as linhas orientadoras, digamos de melhoria dos alunos, dos apoios, das recuperações, e até mesmo dos alunos que se salientam, dos planos de desenvolvimento. Quer dizer isto é um</p>	<p>Análise conjunta dos resultados da avaliação formativa e sumativa e respetivos reajustamentos da intervenção.</p>	<p>4C1</p>

<p>caráter normativo, nós fazemos essa avaliação.</p> <p>Mas também há a avaliação de caráter criterial e esta também o fazemos, que é não só relativamente às fichas de avaliação, quando cada professor faz a sua avaliação, portanto faz....., como também aquelas que vêm das provas, porque as provas eram a língua portuguesa e a matemática e portanto relativamente às provas de aferição a matemática também se faz a análise dos resultados e relativamente a isso também se traçam coisas de melhoria e portanto em relação aos testes de 3º ciclo, a mesma coisa e isto eu considero que é um caráter criterial, portanto é um critério que nós seguimos para fazer a análise</p>		
<p>Portanto, aí também há o processo de realização de atividades letivas e não letivas, realizadas por cada professor e cada professora e que são tratados nos conselhos de turma e muitos dos quais também constam também de atividades do agrupamento, mas também do projeto curricular de turma e que vai permitir a partir do diagnóstico, prognóstico, não só de cada aluno, como, digamos, dos alunos da turma e a caracterização dessa turma, saber quais são as atividades que melhor se adequam no plano curricular de turma e também no departamento e subdepartamento, aquelas mais gerais que interessam aos alunos.</p>	<p>Análise da caracterização das diversas turmas, inserida em cada PCT</p>	<p>1C1</p>
<p>Aaaaaaaah portanto, perante isto, vão traçar-se situações problemáticas na turma que permitem, de cada discente que permitem traçar linhas orientadoras de cada aluno e portanto, isto pressupõe uma confluência de atitudes na estrutura organigramica da escola que permita os técnicos orientadores dar o seu contributo, que podem ser os tutores, os psicólogos, os médicos, aaaaaah o ensino especial e que podem ajudar a colmatar algumas falhas, algumas lacunas que estes alunos e algumas lacunas que estes alunos possam apresentar.</p>	<p>Levantamento de situações problemáticas por turma, a partir do PCT</p>	<p>2C1</p>

<p>Também relativamente à análise de situações problemáticas e são ponderadas estratégias com vista à resolução dessas situações problemáticas e depois o documento, nós elaborámos logo no 1º período, depois vai aos respetivos CT, que face às características da turma, aos problemas de cada aluno, não é? E depois há o traçar do perfil e do preenchimento das fichas de recuperação, do apoio. Nas reuniões de avaliação intercalares e de final de período também há uma série de procedimentos e análise de resultados, que e a aferição de atuações, cujas dinâmicas vão contribuir para as finalidades do PE, portanto ai participam todos.</p>		
<p>Depois, outras funções do departamento, pode ser a previsão de necessidades e aperfeiçoamento de professores. Portanto no aspeto científico, no aspeto didático, no aspeto pedagógico, alguns aspetos de investigação, no sentido de aplicar novas técnicas de ensino/aprendizagem.</p> <p>Saber as carências, as falhas, portanto dar sugestões e depois apresentar as sugestões ao Centro de Formação, que neste caso é o Centro de Formação – João Soares.</p>	<p>Levantamento de necessidades de formação dos professores</p>	<p>2C1</p>
<p>Nomeadamente a nossa escola esteve inserida no projeto dos novos programas de matemática e eu e alguns professores, não foram muitos, porque havia uma incompatibilidade de horários, mas decorreu ao longo de todo um ano eeeeeeh na frequência e na realização dessa formação.</p>	<p>Participação em programas de formação</p>	<p>1C1</p>
<p>Depois há uma grande preocupação da escola e também do agrupamento no estabelecimento de ligações, com outras entidades externas à escola.</p>	<p>Ligação a entidades externas à escola</p>	<p>1C1</p>

<p>Nomeadamente de um projeto, e eu estou a falar de um projeto da área da saúde em que esse projeto acaba por eeeeeeeh que acaba por envolver uma série de entidades que acabam por ser exteriores à escola, nomeadamente médicos que são convidados e a título gratuito acabam por dar, quer dizer eeeeeeeh ter uma mais valia nesses técnicos e que são especialistas em determinadas áreas, nomeadamente na Educação Sexual, que é muito enriquecedor para os alunos</p> <p>(.....)Trabalham com a Drª Beatriz que é a responsável pelo Centro de Saúde de S.J. de Brito, é S.J. de Brito que se chama, não é? (...) É ela a responsável pela área da saúde, por outro lado também trabalham com o Dr Bruno Dias, que é o responsável pela Saúde Oral. (...) Mas depois articulam com outras entidades médicas, nomeadamente com aquela que fica ao pé do Hospital de São José, com médicos do IPO, com médicos de Santa Maria que vêm falar sobre temas a turmas que são seriadas e que depois vêm à sala 20, portanto ao anfiteatro assistir a essas apresentações.</p>	<p>Colaboração em Projetos Integrados com parceiros sociais</p>	<p>2C1</p>
<p>(...) AAAAAAAAAAH e portanto enquanto coordenador, ou coordenadora, tanto na estrutura formal e na organização esta função traz responsabilidades, exige competências que são expressas na legislação, mas estão expressas no Regulamento Interno, estão expressas no Projeto Educativo, portanto quer dizer que o Projeto é como um meio de ação que tende a criar um ideal</p> <p>Nós como Coordenadores fazemos parte das funções de Gestão Intermédia (...)</p>	<p>Funções dos coordenadores de acordo com legislação em vigor, com o regulamento interno e com o projeto educativo do AE</p>	<p>2C1</p>
<p>Ali estão traçados ideais, mas todos nós temos ideais, ideais do ser humano que por inerência é insatisfeito, a insatisfação trás conquistas, tudo isto levou o departamento a</p>	<p>Articulação entre os objetivos do PA do departamento e a legislação em vigor</p>	<p>3C1</p>

<p>elaborar aaaaaaaaah um plano de ação e esse plano de ação, com um elencar de, deé que nós elaborámos um plano de ação e veio previsto no regimento do departamento a elaboração do relatório e portanto nós elaborámos uma coisa, ou seja, eu elaborei isto que é a planificação anual do departamento</p> <p>Para além daquelas coisas que vêm elencadas no, no, portanto digamos grande parte das coisas vêm elencadas na legislação, portanto que é a organização e lançamento do ano letivo, iniciação e organização do dossiê, análise e apreciação de documentos pedagógicos, como as planificações anuais e a médio prazo, os critérios de avaliação, depois também elaborámos o regimento de departamento, a análise dos resultados da avaliação</p> <p>Este plano portanto, a estruturação do PAA, portanto tudo isto está elencado, à luz do qual foram traçados todos os planos de subdepartamento, atendendo às especificidades de cada um foi feito também (...)</p>		
--	--	--

<p>Em relação ao relatório do final do ano foi apresentado um relatório parcial de cada subdepartamento, foi agregado ao meu relatório e depois foi feito também análises desenvolvidas para coordenar a análise crítica e a orientação crítica da escola, foi um elencar das coisas que foram tratadas nas reuniões de coordenação.</p> <p>De certo modo vem aqui referenciada no tal inquérito, que permite em termos de organização. O inquérito é este: a organização, a gestão, tem as reuniões de departamento, de subdepartamento, as reuniões de coordenação (...)</p> <p>(...) O documento, eu estruturei-o da seguinte maneira, portanto a primeira é a identificação do coordenador, a caracterização do departamento no agrupamento e dos professores, depois as ações para coordenar. É capaz de ser melhor porque estão aqui elencadas tudo aquilo que se tratou nas reuniões de departamento. Estás a ver, até por exemplo na avaliação, na assiduidade, os PITs, se o aluno mantém, progride o regride em momentos de avaliação anteriores. Estão aqui elencadas o que cada subdepartamento deveria fazer e também o que nós fizemos na avaliação do desempenho dos docentes, do processo de avaliação de aulas, a observação de aulas, a calendarização, a entrega de plano. Está aqui tudo, e depois está isto, que é o tratamento de dados, os aspetos a melhorar, na matemática, nas ciências naturais e físico químicas.</p> <p>Depois a minha avaliação de desempenho com os objetivos conseguidos, também apliquei um questionário este questionário foi para três vertentes, na parte da organização, na parte da gestão e na parte da liderança. Portanto, o trabalho desenvolvido pela coordenadora do departamento, pelos</p>	<p>Avaliação das atividades desenvolvidas pelo departamento e sugestões de melhoria</p>	<p>4C1</p>
--	--	-------------------

<p>subcoordenadores e depois as sugestões a melhorar e nas reuniões de coordenação também aparecem essas avaliações, se decorrem de modo previsto, se decorrem de forma ordenada, se valorizam a participação de todos os elementos, se correm de acordo com os assuntos prementes e decisões a tomar, se estabelecem um plano de atividades que foi aquele que coiso.... se decorrem com a colaboração e cooperação dos professores nas atividades, se analisam, se analisam e tomam decisão sobre o que se apresenta e se apresentam contributos próprios visando a melhoria e o aperfeiçoamento do agrupamento de escola</p>		
<p>(...) Objetivos foram na sua maioria atingidos, devido ao esforço, empenho e trabalho extra dos docentes, bem como à sua determinação nas diferenres áreas de intervenção, que tem permitido responder a tantas solicitações. Nós temos muitas solicitações e procuramos sempre responder a essas solicitações, mas com grande sobrecarga para nós! E depois digo aqui... considera-se um bloco disponível para cada grupo disciplinar onde se prevê o trabalho colaborativo e de articulação disciplinar entre os professores que funcione como um espaço de encontro deMuitas vezes no âmbito das ciências da natureza, no ano passado, não foi, não foi, querem dizer fazia-se às 18.30.</p> <p>Portanto o trabalho desenvolvido, decorre</p>	<p>Envolvimento dos professores através da distribuição de tarefas no departamento</p>	<p>2C1</p>

<p>com a colaboração dos professores, analisa-se tomam posição sobre as mesmas, se apresentação contributos próprios visando a melhoria do agrupamento. Portanto está aqui tudo avaliado, estás a ver? E a liderança também</p>		
<p>(...) é sempre dado conhecimento aos EE e os EEs que o queiram também podem estar informados e vir a essas ações.</p>	<p>Participação dos EE na vida escolar</p>	<p>1C1</p>
<p>(...) há uma articulação horizontal, também há uma articulação vertical(...)</p>	<p>Articulação curricular no departamento</p>	<p>1C1</p>
<p>Há essa preocupação, embora ainda seja em alguns casos pontuais na verticalidade. Na verticalidade há alguns aspetos pontuais, no sentido das disciplinas que compõem o departamento</p>	<p>Articulação vertical pontual</p>	<p>1C1</p>
<p>(...) exige de nós um perfil profissional, com um conjunto de competências que devem estar enquadradas na supervisão escolar (...)</p>	<p>Formação científica adequada</p>	<p>1C1</p>
<p>(...) eeeeeeeeh, agregando a coordenação, o apoio, as tomadas de decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e também o desenvolvimento profissional dos docentes (...)</p>	<p>Promotor das aprendizagens dos professores</p>	<p>1C1</p>

<p>(...) digamos o líder deve ser um indivíduo que deve ser justo relativamente aos colegas e relativamente aos alunos com quem trabalha e inculcar-lhes uma atitude de confiança. Se ele se demite, perde a confiança, a motivação, a capacidade de inovar e do que quer que seja. No fundo deve ser um líder eficiente que é capaz de criar uma sinergia positiva, e esta sinergia positiva deve ser assente nas relações profissionais de confiança, na credibilidade e no respeito pelos outros AAAAAAH, no respeito pelos outros, portanto não é só o respeito pelos alunos é também o respeito pelos outros docentes.</p> <p>Quem somos nós? Quer dizer, eu não tenho a noção do poder. Eu sou uma docente, com uma função específica e nós trabalhamos em empatia em colaboração, eu própria procuro a colaboração, o trabalho participativo entre todos e o respeito entre todos.</p> <p>A supervisora, por um lado não tem o poder, não considero que tenha algum poder aqui. Eu acho que é uma coisa que tem que ser partilhada, é um papel que tem que ser partilhado com os outros. Eu também saio enriquecida com a minha partilha com os outros e ai! Perdi-me agora, ia para dizer qualquer coisa, ai o meu raciocínio.</p>	<p>Liderança democrática</p>	<p>3C1</p>
<p>O papel superviso abarca a tolerância, a flexibilidade, o levar os outros a desenvolverem as suas capacidades de intervenção, partilha, tomada de decisões próprias. Porque também têm que tomar decisões, porque cada um toma no seu dia as decisões, mas estas decisões depois de serem ponderadas por todos, serem analisadas e depois tomarem a decisão final, porque a decisão final, se ela é democrática,</p>	<p>Apoio ao desenvolvimento das capacidades do professor</p>	<p>1C1</p>

<p>resulta da posição de todos e aí há que atender à maioria, evidentemente.</p>		
<p>eeeeeeeh cada docente deve ter na sua área específica, sólidos conhecimentos relativamente às matérias que leciona e deve transmiti-las de uma forma adequada aos seus alunos, tornando o ensino e a aprendizagem por um lado atrativo e contribuindo para o desabrochar das capacidades dos alunos e também dos colegas, dos docentes</p> <p>Porque quer dizer não é só utilizar as novas tecnologias, quer dizer se isso for importante. Porque um bom professor muitas vezes nem necessita das novas tecnologias, quer dizer acaba por ter a capacidade de motivar os alunos, de atrair-lhes a atenção e de fazer com que eles no fundo, eeeeeeeeh portanto não só aprendam e é isso que coiso, mas também em termos de cidadania levá-los a ter determinadas</p>	<p>Incentivo à capacidade do professor enquanto promotor das aprendizagens</p>	<p>2C1</p>
<p>Mas mesmo em relação à sua prática letiva também relativamente à sala de aula, essas aulas serem refletidas no sentido de poderem melhorarem, no sentido de conduzirem às novas práticas, às novas práticas, quer no ensino, quer na aprendizagem.</p> <p>Levar a desabrochar as capacidades de colaboração por um lado, levar os outros colegas a colaborarem e a desenvolver</p>	<p>Promotor da reflexão sobre a prática</p>	<p>4C1</p>

<p>capacidades reflexivas, no sentido de face às problemáticas e face à legislação que é produzida pelo Ministério, também refletir sobre essa legislação, ponderar sobre essa legislação e tomar posição relativamente a essa legislação</p> <p>(...) essas aulas serem refletidas no sentido de poderem melhorarem, no sentido de conduzirem às novas práticas, às novas práticas, quer no ensino, quer na aprendizagem</p> <p>Então, eu ia-lhe perguntar, se promove a reflexão sobre as práticas no seu departamento e como é que o faz? (...) Sobre as práticas letivas, dos professores? Nós falámos disso, quando se falou na avaliação de desempenho, na observação de aulas,(...)</p>		
<p>Embora nas planificações há uma articulação entre os conteúdos programáticos, os objetivos gerais e específicos, com o elencar de estratégias de, se as metas, porque nós estamos a trabalhar as metas, se as metas a atingir se articulam com as estratégias que foram definidas e por isso vão surgir novas planificações, aaaaaaaah isso há uma preocupação em fazer-se (...)</p>	<p>Elaboração de planificações de acordo com as metas</p>	<p>1C1</p>
<p>O respeito no sentido da integridade do indivíduo, na integridade, na integridade e também entronca aqui a cidadania que implica o respeito pelo outro. (...) Implica o respeito pelo Outro. Então para a E ao referir todas estas características são estas as características que fazem parte de um coordenador ideal?</p>	<p>Integridade</p>	<p>1C1</p>
<p>Digamos que relativamente ao perfil de liderança e autoridade dos professores, porque os professores são uma autoridade</p>	<p>Incentivo à autoridade do professor</p>	<p>1C1</p>

<p>Porque quer dizer, não é só utilizar as novas tecnologias, quer dizer se isso for importante. Porque um bom professor muitas vezes nem necessita das novas tecnologias, quer dizer acaba por ter a capacidade de motivar os alunos, de atrair-lhes a atenção e de fazer com que eles no fundo</p>	<p>Promoção do uso das novas tecnologias de informação</p>	<p>1C1</p>
<p>(...) gosta de desempenhar a função de coordenadora (...) – Se gosto? Gosto! (risos)</p>	<p>Satisfação no desempenho das funções como coordenadora</p>	<p>1C1</p>
<p>Os maiores constrangimentos deste cargo são a nível logístico, porque vamos lá ver! Muitas das coisas que são feitas, não são feitas só nas reuniões de coordenação ou só na escola, são feitas dividindo tarefas em casa, ou por mim ou pelos meus colegas, portanto há esse aspeto que o professor dá muito mais horas do que aquelas que estão contempladas no seu horário o que é de facto uma sobrecarga. E depois há outros aspetos que considero de constrangimento, que a direção e a diretora sabem, mas que não dependem deles. Dizem respeito ao espaço para as reuniões</p> <p>(...) Espaço físico. Sabes onde é que são feitas as reuniões de coordenação? São feitas na sala de diretores de turma!(...) É às 3ª feira às 14.15. Um bloco à tarde. E as reuniões de departamento ou subdepartamento realizam-se ao último bloco da manhã de 3ª feira. Aí já há espaço, mas à tarde para as reuniões de coordenação, onde estão os coordenadores e os subcoordenadores estão num espaço exíguo e que é um aspeto, que portanto, devia ser resolvido, mas a escola está com todos os espaços preenchidos.</p> <p>(...) Mas há também um constrangimento em relação às reuniões de subdepartamento de 2º ciclo, porque o 2º ciclo agrega professores</p>	<p>Falta de tempo e espaço para reunir</p>	<p>3C1</p>

<p>que simultaneamente podem lecionar as disciplinas de matemática e ciências da natureza. E o que vai acontecer este ano, o ano passado não porque ainda havia, decorriam os novos programas e a implementação dos novos programas, eles reuniam muito e tinham necessidade disso e o que é que acontecia? As ciências da natureza reuniam fora do horário e sempre reuniam àquela hora, mesmo o 2º ciclo de matemática. Este ano achámos que deveria haver uma alternância, entre o 2º ciclo de matemática alternava com o 2º ciclo das ciências e sempre que havia necessidade de reunir o departamento reunia e depois o que não tinha ficado prosseguia e ficava. Mas é um constrangimento, a falta de espaço.</p>		
<p>Nessas reuniões é a E. com os subcoordenadores e não com o departamento todo. Mas o departamento reúne alguma vez? (...) – Sim, sim! O que vem legislado, e que vem no regimento, tenho aqui..... É que o departamento reúne uma vez no início, uma vez no final e poderá reunir sempre que o coordenador o achar pertinente. Este é o regimento, e diz aqui: competências do departamento.....periodicidade “o departamento reúne sempre antes do início do ano, no fim do ano e sempre que for convocado por sua iniciativa ou requerimento de dois terços dos elementos e por solicitação da diretora”.</p> <p>A gestão trata aqui das reuniões, como é que elas decorrem, se têm informação, se recebem informação e constituiu uma mais valia. Porquê? Isto está contemplado também no regimento, as atas podem ser elaboradas pelo secretário e enviá-las ao coordenador e aos subcoordenadores, envia a todos, lêem e dão sugestões, se forem</p>	<p>Periodicidade e gestão das reuniões de departamento</p>	<p>2C1</p>

<p>muitas as alterações, aí tem que ser lida na reunião de departamento, se são coisas pontuais, ao fim de dois dias é automaticamente aprovada.</p>		
<p>Queria-lhe perguntar, quando toma decisões relativas ao departamento, de que forma é que as toma? (...) Eu procuro que as decisões no departamento, quer dizer as pessoas têm que ser....lá está é também uma questão de perfil. O perfil para além do respeito tem que ouvir todos e eu oiço todos. Portanto eu tenho uma ação democrática, no sentido de ouvir todos e todos darem o seu contributo e depois de todos darem o seu contributo, analisar e discutir a situação. Essa é a vertente que eu sigo e nos departamentos também o fazem. Mesmo que alguém não concorde, uma coisa é alguém não concordar e outra coisa é fazer com que ele faça qualquer coisa, mesmo discordando. Discordando por causa dos constrangimentos, mas face aos constrangimentos as pessoas até vão fazendo. Mas o meu papel tem que ser democrático</p> <p>Portanto são diretrizes que vieram do CP, vieram para os departamentos e os departamentos deram aos subdepartamentos e agora os subdepartamentos têm que cumprir essas orientações, essas diretrizes.</p> <p>Portanto todos os documentos produzidos são sempre analisados, refletidos e discutidos e depois aprovados. Por exemplo as fichas diagnóstico, as propostas de adequações curriculares que foram produzidas em sede de coordenação de DT, também esses documentos foram ao departamento que fez descer ao subdepartamento e os professores todos</p>	<p>Gestão democrática do departamento</p>	<p>4C1</p>

<p>deram o seu contributo de melhoria e depois foram aprovados no cimo no CP</p> <p>A construção da proposta para o PAA, o departamento dá as orientações, desce ao subdepartamento dá o seu contributo, constrói, enviam para o departamento. A parte da coordenação é dado conhecimento aos subcoordenadores vai a departamento é aprovado e é entregue à diretora</p>		
<p>(...) foi muito enriquecedor por isto, porque mesmo os documentos que são elaborados, se há um grupo que elabora do CP, então também há articulação entre departamentos. Porquê? Porque esses documentos vão outros a departamentos, são analisados, descem aos subdepartamentos, são analisados, correções são feitas, sugestões de melhoria são introduzidas e portanto sobe outra vez, e subindo outra vez, às vezes também desce outra vez. Portanto isto é a estrutura democrática, a nossa escola tem funcionado assim, ou seja, o documento sai, desce é aprovado nos departamentos, sobe a CP e é aprovado no CP.</p>	<p>Articulação entre os diferentes departamentos</p>	<p>1C1</p>
<p>E agora passava para as dinâmicas supervisivas nos departamentos. No fundo há aqui muitas questões que já foram referenciadas, de que forma planifica e avalia as atividades do departamento e como é que distribui as tarefas no departamento?(...) E qual a participação dos professores, nestas atividades?</p>	<p>Envolvimento dos professores através da distribuição de tarefas no departamento</p>	<p>1C1</p>

<p>Vejam o que as ciências físico químicas dizem, apesar de não ter sido contemplados nos horários dos professores de ciências físico químicas, horas de articulação, estes reuniram-se todas as 3ª feiras, das tantas às tantas, conforme registo que se encontra arquivado no dossiê de subdepartamento. Os professores consideram que este tipo de atividade é uma boa prática do trabalho docente, permitindo uma articulação, uma colaboração e partilha entre os intervenientes de modo a contribuir para o sucesso educativo nesta disciplina. Face ao exposto, sugere-se que caso seja possível, que estas horas sejam contabilizadas no horário dos docentes. Face ao exposto todos consideraram avaliar o ponto 1.3. Avaliaram, embora não tivesse contemplado no horário, portanto foram reuniões informais.</p>	<p>Realização de reuniões informais de subdepartamento</p>	<p>C1</p>
<p>(...) para os outros isso é em sede de subdepartamento. Foi feito, de facto, as fichas de suporte que permitissem suportar os itens de uma programação de aula: os conteúdos, os objetivos, as estratégias, a avaliação. Esses documentos foram elaborados e depois foram analisados pelo subdepartamento, pelos coordenadores, mas digamos que as práticas foi mais em termos de aulas observadas. Às vezes dúvidas que tinham e colocavam, em relação às práticas, atendendo ao limite de tempo que temos, muitas vezes não o fazemos. É mais em termos de conteúdos, de planificações naquilo que podem articular, não só horizontalmente como verticalmente, articulando com as disciplinas curriculares.</p> <p>De que forma é que organiza este dispositivo de supervisão, o acompanhamento das</p>	<p>Elaboração de dispositivos de supervisão em subdepartamento</p>	<p>2C1</p>

<p>atividades? Mas (...) Este tempo é utilizado para várias coisas, algumas coisas que nós fizemos o ano passado, nós vamos aproveitar e utilizar este ano, não é? Quer dizer há coisas que têm de ser construídas e quer dizer há coisas que têm de ser lá debatidas, depois decididas e portanto é nessas reuniões que têm de ser feitas</p>		
<p>E acha que deveria haver espaço para que os professores refletissem sobre estas práticas, das suas práticas correntes? (...) Eu acho que sim, que em sede de subdepartamento deveria ser feito isso, porque é tendente às boas práticas, porque o professor até fica enriquecido, porque não lhe passaria pela ideia que um determinado colega faz as coisas de uma determinada maneira....</p> <p>O que tem havido é, naquela formação que houve o ano passado, é claro que houve produção de materiais e portanto, foi mais aos professores que fizeram a ação. Fui eu, foi a G. e foi o A. que fizemos troca de materiais, estás a ver? Alguns foram também entregues, tenho a impressão que a G. também recebeu. Pontualmente também receberam, discutir eu o ano passado não tinha a matemática e essa prática letiva, tem que ser em sede de subdepartamento. Esse ponto da situação tem que ser feito em sede de departamento e quando fizer o ponto da situação relativamente ao ponto da matéria em que está, o que vai fazendo, ai sim pode entrar mas (...) Mas falta outra vez o tempo, o espaço temporal.</p>	<p>Subdepartamento como espaço de reflexão e de trabalho colaborativo</p>	<p>3C1</p>

<p>(...) Agora supervisão inter pares, dois a dois, não se faz muito. Isto aqui apontava mais para aquilo que há pouco referia sobre a observação de aulas, de trocas de experiências, de reflexão conjunta. Portanto este aspeto é o tal que (...)</p>		
<p>O ideal até seria observarem as aulas uns dos outros, isso é que seria o ideal. Mas às vezes há coincidências de horários e isso não é possível, mas o ideal seria a observação de aulas, de uns pelos outros e a discussão da prática letiva, das estratégias a utilizar.</p> <p>Agora aqui em relação às funções supervisivas dos coordenadores. Acha que promove formas de supervisão interpares no departamento? (...) Como inter pares? Dois a dois? (...) Entre colegas, pode ser dois a dois, entre pares....entre colegas do departamento.</p>	<p>Observação de aulas como fator de partilha das boas práticas</p>	<p>2C1</p>
<p>Por exemplo o ano passado (pausa) tivemos a avaliação externa que decorreu no 1º período e isso obrigou a uma leitura da nossa parte, aaaaaaaaah dos documentos da inspeção geral da educação com os diferentes pontos.....Porque nós não sabíamos que questões é que iriam ser levantadas</p>	<p>Avaliação externa como fator de promoção de trabalho colaborativo</p>	<p>1C1</p>
<p>Essa resposta vem um pouco de encontro à pergunta que eu lhe queria fazer. A E. como coordenadora considera que deve ter um</p>	<p>Gestor das relações humanas</p>	<p>2C1</p>

<p>papel de supervisora? Há tomadas de decisões que eu tenho de tomar e muito sinceramente se há alguma coisa que possa melindrar na reunião, eu não o faço na reunião, então nessa altura eu trato particularmente, porque acho que não o devo e não tenho o direito. Nós somos seres humanos e às vezes há aspetos que são menos corretos, porque as relações humanas têm ser as mais cordiais.</p> <p>E eu tenho que saber os meus limites, ser-se democrata é saber que só se pode ir até um determinado ponto. E se alguém o ultrapassa, tem que ser chamado à atenção, mas de uma forma correta e eu prezo-me por ser filha de muito boa gente (risos) e tento não tratar de forma imprópria, qualquer que tenha sido menos cordial, esses assuntos tento que sejam resolvidos e colmatados da melhor forma. Portanto, as relações humanas é mesmo isso, é eu ser suficientemente tolerante e eu ser suficientemente flexível para ter a capacidade de admitir atitudes dos outros que são menos corretas, mas que não posso interferir, porque então também não estou a ser correta e portanto a supervisão é no sentido disto. Portanto eu também não posso ser incorreta, porque então eu não estou a agir como ser humano, eu também posso admitir que posso errar, isso também é humano. E no momento próprio, eu errei e peço desculpa a um aluno....</p>		
---	--	--

ANEXO IX – GRELHA GERAL DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	Freq UR/ Ind							
				1 C1	2C2	1C3	-----	1P1	1P2	2 P3	-----
Funções dos departamentos curriculares na organização escolar	Inserção dos departamentos curriculares na estrutura do Agrupamento	Estrutura organizacional dos Agrupamentos	Complexidade organizacional dos Agrupamento de Escolas	1 C1	2C2	1C3	-----	1P1	1P2	2 P3	-----
			Órgão de gestão central	1 C1	1C2	1C3	1C4	1P1	---	-----	-----
			Hierarquia dos órgãos de gestão intermédia	1C1	3C2	-----	-----	-----	-----	-----	-----
		Formação dos Departamentos Curriculares	Criação de Departamentos segundo a legislação em vigor	2C1	3C2	1C3	1C4	-----	1P2	-----	1P4
			Criação dos departamentos associado à avaliação de desempenho	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	1P4
			Organização intradepartamental em subdepartamentos	3C1	5C2	1C3	1C4	-----	1P2	-----	1P4
			Organização burocrática da escola	-----	-----	---	-----	5P1	-----	2P3	1P4
			Desacordo com a multidisciplinaridade dos atuais departamentos	-----	-----	-----	-----	-----	-----	5 P3	-----
			Vantagens na criação de grupos disciplinares	-----	-----	-----	-----	-----	-----	3 P3	-----
			Finalidades de acordo com os documentos reguladores da escola	Articulação entre os objectivos dos departamentos e o PEA	3C1	2C2	-----	1C4	-----	-----	-----
	Articulação entre os objetivos do PA do departamento e a legislação em vigor	3C1		1C2	1C3	2C4	1P1	1P2	-----	-----	
	Funções organizativas, curriculares e administrativas	1C1		1C2	-----	-----	-----	1P2	-----	1P4	
	Funções administrativas e organizacionais	Articulação inter e intra departamental	Articulação entre os diferentes departamentos	1C1	5C2	-----	2C4	-----	-----	-----	-----
			Articulação curricular no departamento	2C1	4C2	4C3	5C4	-----	3P2	-----	-----
			Articulação curricular como um mito	-----	-----	-----	-----	2P1	-----	-----	1P4
			Inércia nas reuniões de articulação com o 1º ciclo	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	1P4
			Periodicidade e gestão das reuniões de departamento	2C1	3C2	1C3	-----	-----	---	-----	-----
			Interdependência das várias funções do departamento	1C1	1C2	-----	-----	-----	---	-----	-----
		Articulação com a comunidade	Ligação a entidades externas à escola	1C1	1 C2	-----	-----	-----	-----	-----	-----
			Colaboração em Projectos Integrados com parceiros sociais	2C1	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Participação dos EE na vida escolar			1C1	-----	-----	1C4	-----	---	-----	-----	
Articulação com o poder central		Avaliação externa como fator de promoção de trabalho colaborativo	1C1	1C2	1C3	-----	-----	---	-----	-----	

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

		Cumprimento das diretrizes emanadas do ME	----- ---	----- -	-----	----- --	2P1	-----	1P3	1P4
		Escola como uma empresa, promotora do currículo nacional	----- -	-----	-----	----- -	----- --	-----	2 P3	----- --
		Incapacidade do poder central controlar a qualidade dos professores	----- ---	-----	-----	----- -	1P1	-----	----- --	----- ---
		Insatisfação com a escola / instituição	----- -	-----	-----	----- -	----- ---	-----	1P3	----- ---
	Promoção do desenvolvimento profissional dos docentes	Levantamento de necessidades de formação dos professores	2C1	1C2	-----	----- --	-----	-----	----- ---	----- --
		Participação em programas de formação	1C1	1C2	-----	----- --	1P1	---	----- ---	----- ---
Funções curriculares	Diagnóstico de necessidades dos alunos	Análise da caracterização das diversas turmas, inserida em cada PCT	1C1	-----	1C3	----- --	1P1	-----	----- ---	----- ---
		Levantamento de situações problemáticas por turma, a partir do PCT	2C1	-----	-----	----- --	----- -	-----	----- ---	----- --
		Importância da prática diária da auto-avaliação dos alunos	----- ---	----- -	-----	----- --	1P1	---	----- ---	----- --
		Importância do cumprimento de regras por parte dos alunos para o sucesso escolar	----- ---	----- --	-----	----- --	----- ---	-----	1P3	----- -
	Coordenação de processos de planificação	Aferição de planificações a longo e médio prazo	1C1	-----	1C3	----- --	-----	1P2	----- --	----- -
		Elaboração de planificações de acordo com as metas	1C1	-----	3C3	----- --	----- --	-----	----- ---	----- --
		Adaptação dos programas à nova carga horária	----- ---	-----	-----	----- --	2P1	-----	----- ---	----- ---
	Coordenação de processos de intervenção	Coordenação das atividades docentes	3C1	5C2	3C3	----- -	----- --	-----	----- ---	----- --
		Promoção do uso das novas tecnologias de informação	1C1	-----	3C3	----- --	----- --	-----	1P3	----- ---
	Coordenação de processos de avaliação	Procura de uniformidade de procedimentos e de critérios de avaliação dos alunos	2C1	-----	3C3	----- --	----- --	-----	1P3	----- --
		Uniformidade de procedimentos e de critérios de avaliação dos alunos como pouco vantajosa	----- ---	-----	-----	----- --	2P1	-----	----- ---	1P4
	Análise dos problemas e dos resultados da intervenção	Análise estatística dos resultados dos alunos	----- --	-----	-----	----- -	3P1	-----	----- ---	----- --
		Resolução dos problemas dos alunos, depois tratados em CP	1C1	-----	-----	----- -	----- --	-----	----- --	----- --
		Análise conjunta dos resultados da avaliação formativa e sumativa e respetivos reajustamentos da intervenção.	4C1	1C2	-----	----- -	2P1	1P2	----- --	----- ---
	Encaminhamento de alunos problemáticos	Falta de poder da escola no encaminhamento de alunos problemáticos	----- ---	----- -	-----	----- --	2P1	-----	----- ---	----- --
		Integração de alunos problemáticos nas turmas	----- ---	----- -	-----	----- --	3P1	-----	----- --	----- ---
Dinâmica Interna do Departamento	Processos de gestão do departamento	Promoção do trabalho cooperativo entre	Realização de reuniões informais de subdepartamento	1C1	1C2	----- ---	1C4	----- -	1P2	----- ---

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

	docentes que lecionam a mesma disciplina	Ausência de reuniões informais de subdepartamento	----- -	----	----- ---	----- -	----- -	----	----- -	1P4	
		Perda de informação até à chegada aos professores	----- --	-----	-----	-----	----- --	-----	2P3	----- -	
		Subdepartamento como espaço de reflexão e trabalho colaborativo.	2C1	2C2	----	3C4	1P1	1P2	----- --	1P4	
		Ausência de reflexão de qualidade	----- -	----	-----	----- -	----- -	-----	----- -	1P4	
	Grau de participação dos professores nas decisões do Departamento	Gestão democrática do departamento	4C1	4C2	2C3	2C4	----- --	4P2	1P3	1P4	
		Distanciamento da figura do coordenador	-----	-----	-----	-----	-----	1P2	1P3	-----	
		Pseudo democracia interna	----	-----	-----	-----	2P1	-----	2P3	1P4	
		Avaliação das atividades desenvolvidas pelo departamento e sugestões de melhoria	5C1	4C2	-----	1C4	----- -	1P2	2P3	----- --	
		Envolvimento dos professores através da distribuição de tarefas no departamento	1C1	3C2	1C3	----- --	----- -	----	----- -	----- -	
		Desinteresse dos professores devido à constante mudança	----- --	----- -	----- -----	----- --	----- -	----	2P3	----- --	
	Processos de supervisão no departamento	Supervisão inter pares	Observação de aulas como fator de partilha das boas práticas	3C1	-----	2C3	----- --	----- --	-----	----- --	----- -
			Observação de aulas apenas em casos de suspeita de problemas	----- --	----- -	1C3	----- --	----- -	----	----- --	----- --
			Supervisão da prática docente como sinónimo de inspeção	----- --	----- -	----	----- --	3P1	----	----- --	----- --
			Elaboração de dispositivos de supervisão em subdepartamentos	2C1	----	-----	----- --	----- -	3P2	----- --	----- --
		Constrangimentos à supervisão de natureza logística	Falta de tempo e espaço para reunir	3C1	-----	4C3	----- --	1P1	----	----- --	----- --
Resistência ao uso das novas tecnologias			----- --	-----	-----	----- -	----- --	----	1P3	----- --	
Número elevado de elementos nas reuniões de departamento			----- -	1C2	-----	----- -	----- -	1P2	----- --	----- --	
Constrangimentos à supervisão de carácter pessoal		Questões relacionamento interpessoal	----- --	2C2	----	----- --	----- -	-----	----- --	----- --	
		Fragilidades a nível pessoal	----- --	2C2	-----	----- --	----- -	-----	----- --	----- --	
		Diferente grau de envolvimento dos subcoordenadores	----- --	1C2	-----	----- --	----- --	----	----- --	----- --	
		Excesso zelo da coordenadora	----- --	1C2	-----	----- --	----- -	-----	----- --	----- --	
Efeitos da avaliação		Efeitos positivos	Elemento unificador do trabalho no departamento	----- --	1C2	-----	----- --	----- --	----	----- --	

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

desempenho no departamento		Observação de aulas como fator de partilha das boas práticas	3C1	----- -	2C3	----- -	----- -	----- -	----- -	----- -
		Observação de aulas apenas em casos de suspeita de problemas	----- ---	----- -	1C3	----- -	----- -	----- -	----- ---	----- ---
	Efeitos negativos	Fator de injustiça	----- ---	----- -	----- -	----- -	3P1	----- -	2P3	----- ---
		Diminuição do trabalho em equipa	----- --	----- -	----- -	----- -	----- --	----- ---	1P3	----- -
		Impossibilidade de objectividade	----- --	----- -	----- -	----- -	1P1	----- -	----- --	1P4
Papel do Coordenador de Departamento	Perfil do cargo	Conformidade com os normativos	Escolha por nomeação do Director	----- --	2C2	1C3	----- --	----- -	----- -	----- --
			Funções de acordo com a legislação e os documentos regulamentares do AE	2C1	2C2	2C3	1C4	1P1	----	2P3
	Características profissionais	Promotor das aprendizagens dos professores	1C1	1C2	----- -	----- -	----- --	----- ---	----- ---	----- ---
		Promotor da reflexão sobre a prática	4C1	3C2	1C3	----- --	1P1	----	----- ---	----- ---
		Professor com funções acrescidas	----- -	----- -	----- -	1C4	----- -	----- -	----- ---	----- -
		Promotor do trabalho colaborativo	----- --	7C2	1C3	----- -	----- -	----- -	----- ---	----- ---
		Gestor das relações humanas	2C1	----- -	3C3	----- --	----- --	----- -	----- --	----- ---
		Caraterísticas pessoais	Integridade	1C1	----- -	----- -	----- --	----- -	----- -	----- ---
	Formação científica adequada		----- ---	----- --	----- -	----- ---	----- --	1P2	1P3	1P4
	Capacidade de relacionamento		----- --	2C2	----- -	1C4	----- --	1P2	1P3	----- -
	Liderança democrática		4C1	5C2	1C3	1C4	----- -	----- -	----- -	1P4
	Gosto pelo desempenho das funções		1C1	5C2	1C3	1C4	----- --	----- -	----- --	----- -
	Preocupação no desempenho da função		----- ---	----- -	----- -	1C4	----- -	----- -	----- ---	----- -
	Dificuldade em definir um perfil ideal		----- ---	----- --	1C3	1C4	----- -	----- -	----- --	----- -
	Existência de um perfil		----- --	----- -	----- -	----- -	----- -	1P2	----- --	----- -
	Desempenho supervisivo	Apoio e acompanhamento dos professores	Apoio ao reajustamento e análise das estratégias desenvolvidas	----- --	1C2	----- -	----- -	----- -	----- -	----- -
			Apoio ao desenvolvimento às capacidades do professor	1C1	----- -	----- -	----- -	----- -	----- -	----- -
			Acompanhamento informal da actividade docente dos prof.	----- --	1C2	----- -	----- -	----- -	----- -	----- --

O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular.

		Promoção da autonomia dos professores	Incentivo à capacidade do professor enquanto promotor das aprendizagens	2C1	----- -	-----	----- -	1P1	----- --	----- --	----- -
			Incentivo à autoridade do professor	1C1	-----	-----	-----	----- --	-----	----- --	----- --
			Delegação nos subcoordenadores do apoio à indução dos novos professores	----- --	----- -	1C3	----- --	----- -	-----	----- --	----- --
			Delegação nos subcoordenadores em caso de queixa dos pais.	----- -	-----	-----	----- -	----- -	-----	----- -	1P4
			Excesso de tarefas atribuídas aos Subcoordenadores	----- -	-----	-----	----- -	----- -	-----	-----	1P4
			Articulação entre o trabalho do coordenador e subcoordenador	-----	-----	-----	4C4	-----	-----	-----	1P4