



A SUPERVISÃO NAS ESTRUTURAS INTERMÉDIAS

DO 1º CICLO:

AS COORDENAÇÕES DE ANO

Sílvia Filipa da Silva Miranda

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

2014



**A SUPERVISÃO NAS ESTRUTURAS INTERMÉDIAS
DO 1º CICLO:
AS COORDENAÇÕES DE ANO**

Sílvia Filipa da Silva Miranda

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

Orientadora: Prof. Doutora Teresa Maria de Sousa dos Santos Leite

2014

Agradecimentos

A realização deste trabalho exigiu muito esforço e dedicação, mas contribuiu para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, no entanto várias pessoas contribuíram às quais passo a agradecer:

À Prof.^a Doutora Teresa Leite, por aceitar ser minha orientadora, pelo constante encorajamento, pela ajuda, conhecimento e supervisão científica;

À Diretora do Agrupamento Doutora Alzira Roso, por possibilitar a consulta de todos os documentos que foram necessários;

A todos os professores que participaram neste estudo, em especial aos que se disponibilizaram para participar nas entrevistas, pois sem a sua colaboração não teria sido possível realizar este estudo;

À Coordenadora da escola Prof.^a Eugénia Figueiredo, pelo apoio e por disponibilizar o espaço para a realização das entrevistas;

Às minhas amigas e colegas do mestrado com quem partilhei as minhas dúvidas e angústias, pelo apoio;

À minha irmã Carla, pelo incentivo, apoio, força para continuar e disponibilidade;

Aos meus pais, pelo carinho, pelos valores transmitidos, pela confiança e por sempre me apoiarem.

RESUMO

As Coordenações de Ano são estruturas de gestão intermédia específicas das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Com este estudo pretendemos perceber as finalidades, orientações e modo de funcionamento das Coordenações de Ano.

Neste sentido, estudamos o caso da Coordenação de Ano num Agrupamento de Escolas da região de Sintra. Utilizamos as entrevistas semiestruturadas para tentar saber quais as perceções dos Professores e dos Coordenadores de Ano sobre a organização e finalidades destes órgãos e qual o papel supervisão que desempenham ou devem desempenhar, procurando ainda saber o seu contributo para o Desenvolvimento Profissional Docente. Realizamos também a análise das quatro atas das reuniões do 2º período do ano letivo 2013/14, para perceber as formas de organização das reuniões de Coordenação de Ano e os eixos de ação dos seus coordenadores, nomeadamente no exercício da função supervisiva.

No cruzamento dos dados obtidos, concluímos que existe algum consenso em relação às finalidades e funções da Coordenação de Ano, embora os Coordenadores de Ano lhe atribuam mais finalidades e funções que os professores. Nas reuniões de grupo de Ano, os Professores e os Coordenadores acham positiva a colaboração estabelecida entre os docentes, referindo a existência de momento de partilha e reflexão sobre a prática. No entanto, nos documentos analisados, essa reflexão não se torna visível, assumindo as reuniões preferencialmente a finalidade de prestação de contas e não de análise formativa do processo curricular desenvolvido.

A função supervisiva das Coordenações de ano não é enunciada pelos docentes nas entrevistas e não é discernível na análise das atas. Quanto inquiridos diretamente sobre o assunto, torna-se notório que não existe consenso entre os professores sobre se o Coordenador de Ano deve ou não ter uma função supervisiva e consideram que, até ao momento, esta não contribuiu para o seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Supervisão; Coordenação de Ano; Estruturas de gestão intermédia; Colaboração; Desenvolvimento Profissional Docente.

ABSTRACT

The Year Coordination are specific intermediate management structures of the schools of the 1st cycle of primary education. With this study we intend to understand the purposes, guidelines and method of work of the Year Coordination.

Since, we studied the case of the Coordination of Year in a Group of Schools of the Sintra region. We used semi-structured interviews to know which the perceptions of the Teachers and Coordinators of Year about the organization and purpose this management and which the supervision roles that they have done or should do, looking for know their contribution to the Teacher Professional Development. We also performed the analysis of the four minutes of meetings of the 2nd term of the school year 2013/2014, to understand the organizational forms of the Year Coordination meetings and lines of action of their coordinators, particularly in the exercise of supervision function.

At the intersection of the data obtained, we conclude that there is some consensus on the purposes and functions of the Year Coordination. Although the Year Coordinators place more purposes and functions that teachers. In the year group meetings, Teachers and Coordinators found the established cooperation between teachers positive, referring to the existence of time-sharing and reflection on practice. However, in the analyzed documents, this reflection does not become visible, assuming the meetings preferably the purpose of accountability and not formative analysis of the curricular process developed.

The supervision function of Year Coordination is not stated by the teachers in the interviews and it is not discernible in the analysis of the minutes. The respondents directly about it, it becomes clear that there is not consensus between teachers about the Year Coordinator should or should not have a supervision function and consider that, so far, this has not contributed to their professional development.

Keywords: Supervision; Coordination of Year; intermediate management structures of; Collaboration; Teacher Professional Development.

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
Capítulo 1. Enquadramento Teórico.....	3
1.1. Desenvolvimento Profissional docente	3
1.2. Evolução do conceito de Supervisão	5
1.3. O papel e as características do Supervisor.....	12
1.4. Colaboração e Supervisão – a Supervisão como forma de colaboração inter pares	17
1.5. Os órgãos e estruturas de gestão intermédia e a Supervisão.....	20
Capítulo 2. Enquadramento metodológico	24
2.1. Formulação do Problema	24
2.2. Objetivos, natureza e plano do estudo.....	26
2.3. Técnicas e Instrumentos de recolha e tratamento de dados.....	29
2.3.1. Entrevista e análise de conteúdo	30
2.3.2. Pesquisa e análise documental.....	34
2.4. Caracterização dos participantes.....	35
Capítulo 3. Apresentação e análise dos resultados.....	37
3.1. Resultado da análise das entrevistas	37
3.2. Resultado da análise documental das atas do 2º período 2012/13.....	65
Capítulo 4. Considerações finais.....	77
4.1. Considerações decorrentes do estudo	77
4.2. Limitações do estudo.....	82
4.3. Sugestões para estudos futuros	82
Referências	83
Anexos	88

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Plano de Recolha e Análise de dados.....	28
Figura 2. Frequência de UR da análise das atas do 2º período 2013/14.....	66

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1. Guião da entrevista	31
Quadro 2. Caracterização dos professores que colaboraram no estudo	36
Quadro 3. Análise das entrevistas (Temas, categorias e Subcategorias).....	37
Quadro 4. Análise das entrevistas (1º tema: Estatuto da Coordenação de Ano do agrupamento)	38
Quadro 5. Análise das entrevistas (1º tema: Organização e enfoque nas reuniões) ...	42
Quadro 6. Análise das entrevistas (1º tema: Papel do Coordenador de Ano)	48
Quadro 7. Análise das entrevistas (1º tema: Dificuldades do Coordenador de Ano) ...	53
Quadro 8. Análise das entrevistas (2º tema: Coordenação de Ano e Supervisão)	57
Quadro 9. Análise das entrevistas (2º tema: Conceções de Supervisão).....	57
Quadro 10. Análise das entrevistas (2º tema: Papel Supervisivo do Coordenador)	61
Quadro 11. Análise das entrevistas (3º tema: Contributos para o Desenvolvimento Profissional).....	62
Quadro 12. Análise das entrevistas (3º tema: Processos formais e experienciais)	63
Quadro 13. Análise das entrevistas (3º tema: Processos formativos formais).....	64
Quadro 14. Análise documental das atas do 2º período 2013/14 (Temas, Categorias e Subcategorias).....	66
Quadro 15. Análise documental das atas do 2º período 2013/14 (1º tema: Avaliação dos alunos).....	67
Quadro 16. Análise documental das atas do 2º período 2013/14 (2º tema: Informações e Decisões).....	73

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

UR	Unidades de referência
PAA	Plano Anual de Atividades
CA	Coordenação de Ano
CEB	Ciclo do Ensino Básico
PE	Projeto Educativo
AE	Agrupamento de Escolas
RI	Regulamento Interno
PEE	Projeto Educativo de Escola
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
CP	Conselho Pedagógico
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PAP	Plano de Acompanhamento Pedagógico
CEI	Currículo Específico Individual
ACI	Adequações Curriculares Individuais
PEI	Plano Educativo Individual
EE	Encarregado de Educação

INTRODUÇÃO

Hoje em dia a sociedade espera que a escola corresponda aos desafios da atualidade e que os professores assumam o compromisso de melhorar a qualidade do ensino. Aos docentes, compete-lhes desenvolver estratégias que promovam o desenvolvimento dos alunos e dos próprios professores, criando oportunidades de reflexão sobre as práticas. Defende-se assim a emergência de uma escola reflexiva que “continuamente se pensa a si própria” (Alarcão, 2000, p.13), na qual os professores partilham experiências e conhecimentos, com vista à promoção e renovação do processo educativo.

Neste processo, os órgãos de gestão intermédia têm um papel fundamental, uma vez que constituem formas de descentralização interna, através de estruturas que façam a articulação e a ligação entre o topo e a base e além disso consagram a participação democrática de todos os professores na organização e gestão da escola (Neto-Mendes, 2004).

Ao nível dos Agrupamentos de Escolas, os Departamentos Curriculares são os órgãos de gestão intermédia por excelência. No entanto, para além destes, podemos considerar também como estruturas de gestão intermédia os Conselhos de Turma no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário e ainda os Conselhos de Ano, nas escolas do 1º Ciclo.

Segundo Roldão (2009), estes órgãos e estruturas e os seus coordenadores têm desempenhado funções de coordenação formal e de mediação institucional que são visíveis, mas subsistem dimensões esquecidas, como a supervisão, a formação e a própria liderança. A mesma autora considera necessário que estes órgãos se debrucem sobre as formas de melhoria da aprendizagem dos alunos, através do desenvolvimento profissional e científico das práticas e do conhecimento profissional docente, contribuindo para tornar as escolas organizações eficazes porque mais inteligentes e reflexivas.

O estudo que passamos a apresentar incide sobre as finalidades, orientações e formas de organização das estruturas intermédias dos agrupamentos de escolas e mais especificamente, as finalidades, orientações e modo de funcionamento das Coordenações de Ano, sendo estas estruturas de coordenação intermédia específicas das escolas do 1º CEB.

A escolha deste tema está relacionada com a nossa experiência profissional, porque é um órgão com o qual trabalhamos mensalmente sendo difícil identificar exatamente qual o papel e as funções deste cargo. Consideramos pertinente

aprofundar o conhecimento das formas pelas quais é praticada a supervisão dos coordenadores de ano, uma vez que o enriquecimento funcional dessas estruturas intermédias constituiria um importante passo no caminho para a renovação da escola, promovendo o desenvolvimento profissional dos docentes que o integram.

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico, com a apresentação e desenvolvimento dos conceitos de Desenvolvimento Profissional Docente, Supervisão, envolvendo o papel do supervisor, a Colaboração interpares e a gestão dos órgãos e das estruturas intermédias na supervisão.

No segundo capítulo abordamos a metodologia de investigação, justificando as opções tomadas e os devidos fundamentos, destacando a importância da escolha da entrevista semiestruturada, da análise documental e o facto de recorreremos à triangulação dos dados para cruzarmos a informação e promover uma abordagem mais aprofundada do estudo.

No terceiro capítulo apresentamos a análise dos resultados obtidos nas entrevistas e nas atas do 2º período 2013/14, procurando interpretá-los para assim, podermos dar resposta aos nossos objetivos. Podemos ver e confrontar as perceções dos Professores e dos Coordenadores de Ano relativamente ao papel dos Coordenadores de Ano, da Supervisão exercida ou não pelos Coordenadores e da contribuição da Supervisão para o Desenvolvimento Profissional Docente.

Por último, no quarto capítulo, são apresentadas as considerações finais, tendo em conta os objetivos e as questões orientadoras a que nos propusemos estudar ao longo deste trabalho. Apresentamos algumas das limitações deste estudo e deixamos sugestões para futuras investigações.

Em anexo apresentamos os pedidos de autorização para a realização das entrevistas e para a consulta de documentos à diretora do Agrupamento, onde realizamos o estudo, o protocolo das oito entrevistas, o quadro de análise de conteúdo das entrevistas, as atas do 2º período que analisamos e o quadro de análise documental das atas do 2º período do ano letivo 2013/14.

Capítulo 1. Enquadramento Teórico

1.1. Desenvolvimento Profissional Docente

Longe vai o tempo em que a ideia de que uma formação inicial, (período anterior ao exercício da profissão e durante o qual se adquiriam os conhecimentos que seriam a sustentação das prática) sólida seria suficiente para assegurar bom desempenho durante todo o percurso profissional (Alarcão & Canha, 2013). Exercer uma profissão, hoje em dia, implica um grande envolvimento pessoal num sistema contínuo de desenvolvimento, permitindo a cada um acompanhar a mudança, aprendendo a mudar com ela, construindo e reconstruindo o seu conhecimento e a sua atuação ao longo da vida (García & Roblin, 2008; Marcelo, 2009) e conviver com as imposições de um mundo em permanente mudança (Goodson, 2003).

Se entendermos assim o desenvolvimento profissional, este assenta num processo sistemático de aprofundamento e reconstrução do conhecimento com vista à melhoria da prática consistindo num processo de aprendizagem e investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão (Alarcão & Canha, 2013).

Roldão (1999) considera o desenvolvimento profissional “como um continuum construído a partir da incorporação adequada de saberes e saberes-fazer que são apropriados de formas diversas por cada um” (p.133), a construção deste saberes tem início na formação inicial, mas mantém-se ao longo da vida.

O desenvolvimento profissional pressupõe uma atitude de pesquisa constante, de questionamento e procura de soluções. Como refere Rudduck (1987, citado por Garcia, 1999, p. 17) requer “(...) a capacidade de um professor para manter a curiosidade acerca da classe; identificar interesses significativos no processo de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com os colegas especialistas como apoio na análise de dados.”

Em 1991, Nóvoa apresentava três vertentes do desenvolvimento do professor: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional. No desenvolvimento pessoal, o autor referia-se à procura que cada professor fazia para a sua formação contínua. Por desenvolvimento profissional entendia a reflexão realizada sobre a prática, envolvendo a colaboração que os professores realizavam. E no desenvolvimento organizacional abarcava a escola como organização, salientando que as mudanças ocorridas na gestão do currículo e

refletidas nos projetos de escola, também, contribuíam para o desenvolvimento dos professores.

Uns anos mais tarde, Nóvoa (2002) reflete sobre a formação contínua de professores atribuindo-lhe uma perspectiva mais vasta, relacionando-a com as políticas educativas e a profissionalidade docente. O autor afirma:

A formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Nesse sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar (p. 38).

O autor reorganiza assim as três dimensões anteriores em duas, mais abrangentes: “a pessoa-professor no centro da formação contínua, a autoformação participada” e “a organização – escola e o seu projeto educativo/referencial essencial para a formação contínua (Nóvoa, 2002, p. 38-39).

Por sua vez, Day (2001) refere que:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do individuo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, (...) o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica (...), o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (p. 20).

A análise das diferentes definições do conceito de desenvolvimento profissional revela que este está estreitamente ligado ao desenvolvimento da organização escolar, tal como refere Garcia (1999):

O desenvolvimento do profissional é muito mais do que proporcionar um serviço a um professor ou a um grupo de professores. Inclui também a dinâmica organizacional da escola, como o clima, a estrutura da autoridade, as normas que definem as relações entre o pessoal da escola, a natureza das comunicações numa escola (...), e os papéis e responsabilidades do pessoal que pertence à organização (Fenstermacher & Berliner, 1985, citado por Garcia, 1999, p. 141)

1.2. Evolução do conceito de Supervisão

O termo supervisão deriva de *supervision*, já existente em 1640, segundo os dicionários etimológicos de Nascentes e Cunha (2011). Se consultarmos o Priberam, dicionário da Língua Portuguesa online, (consultado a 22-02-14) supervisão surge como **uma visão superior à normal**, daí a imagem simbólica que muito frequentemente se encontra associada ao termo de supervisão, um olho. Mas podemos verificar, também, que é um termo que se utiliza em inúmeros campos. Fala-se em supervisão financeira, supervisão de professores, supervisão pedagógica, supervisão clínica, supervisão da investigação, supervisão da informação, supervisão curricular, supervisão institucional, entre outros, tal como referem Alarcão e Canha (2013). Existe também um conjunto de conceitos associados ao termo supervisão, utilizados hoje em dia, tais como formação, regulação monitorização, gestão/administração, mediação, coordenação, liderança e inspeção/fiscalização, o que torna difícil desentrelaçar os diferentes conceitos, pois eles complementam-se.

Segundo Alarcão e Canha (2013), os elementos mais significativos no conceito de supervisão estão interligados com a ideia de orientação, regulação e direção.

Assim numa primeira aproximação ao conceito de **supervisão** geral, a nossa análise salienta a essência de Supervisão como um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de **regulação** que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de **monitorização** em que a **avaliação** está obviamente presente (p. 19).

O termo supervisão tem sido utilizado para designar processos com duas finalidades distintas, tal como referem Alarcão e Canha (2013) uma formativa, que engloba os conceitos de *coaching*, *mediação*, *coordenação*, *formação* e *liderança* e outra inspetiva. A finalidade formativa visa estimular o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas e das instituições, dando atenção ao potencial de cada um. A finalidade inspetiva, de carácter fiscalizador, visa o *controlo* do papel desempenhado pelos agentes.

Para além destas duas grandes aceções, o conceito de supervisão tem sofrido alterações ao longo do tempo, quer em termos gerais, quer quando aplicado à educação e formação em particular. A primeira publicação em Portugal sobre a utilização da supervisão no campo educativo surge em 1974, num artigo de Pacheco, publicado na Revista *O Professor*. Segundo Rangel (2008), a autora “utiliza-o para se

referir à atividade dos professores metodólogos e dos assistentes pedagógicos que com este trabalhavam em equipas na orientação de estágios para candidatos de professores” (p. 13). Em 1977, o termo surgiu de novo num artigo de Bettencourt e Bredorode Santos, utilizado aqui com a conotação de ajuda para superação de carências da formação científica do estagiário, referindo-se ao papel dos professores das faculdades de Ciências nos estágios pedagógicos profissionalizantes (citado por Alarcão & Canha, 2013, p. 28).

Em 1982, Alarcão introduz num artigo o termo “Supervisão Clínica”, tornando-se num marco para a história da Supervisão no campo educativo. A autora apresenta as principais vantagens do modelo de supervisão clínica salientando a forma como este clarifica, desde o início, os direitos e deveres do supervisor e supervisionado e a relação colegial estabelecida entre ambos com base no objetivo comum de melhorar o ensino. O modelo procura, também, resolver as dificuldades sentidas pelos professores face às suas realizações e competências. Resoluções estas encontradas num “(...) esforço conjunto de análise objetiva quanto aos efeitos da interação professor - aluno no processo ensino aprendizagem” (p. 163).

Em 1987, Alarcão e Tavares definiam supervisão como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 18).

A Supervisão Clínica faz parte de um conjunto de nove cenários que Alarcão e Tavares (1987; 2003) referem como possíveis, referidos também por Oliveira (2008):

- a) O cenário da imitação artesanal – refere-se a uma forma de supervisão em que se aprende imitando o professor como um modelo incomparável de saber;
- b) O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada – neste cenário solicita-se que o aluno estagiário aprenda pela sua própria experiência: observando, intuindo, refletindo e reformulando. Conferindo-lhe “(...) um papel activo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto na inovação pedagógica.” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 21). A grande dificuldade, para este modelo, referida por estes autores, é a articulação entre a vertente prática e a aprendizagem teórica. Questionando-se a capacidade dos alunos estagiários de poderem intervir, sem terem, antes, passado por uma fase de observação, acompanhados por professores mais experientes e de uma pesquisa teórica para alicerçar a sua prática pedagógica.
- c) O cenário behaviorista – este modelo de supervisão é baseado na observação (com recurso a gravações de vídeo) de professores a efetuarem pequenas tarefas com pequenos grupos de alunos. Sendo atribuída grande importância à

imitação do modelo observado e do modo particular como o professor leciona, descontextualizando estas observações da realidade, afastando o aluno de uma relação de partilha com o professor. Alarcão e Tavares (2003) alertam-nos para o facto de, com este cenário, atribuir maior importância à forma como se ensina e não ao conteúdo que é transmitido ao ensinar.

d) O cenário clínico – Neste cenário o aluno estagiário é a figura central da sua própria aprendizagem, conduzindo o supervisor a um papel de acompanhamento, de ajuda e de análise conjunta. Vários investigadores propuseram esta nova forma de fazer supervisão tal como Mosher e Purple (1972), citados por Villas-Boas (1991) e Cogan (1973), Golghammer (1969) e Anderson (s.d.), citados por Alarcão e Tavares (2003) e também por Villas-Boas (1991). Se tivermos em conta os limites dos modelos apresentados anteriormente “este processo implicava um espírito de colaboração entre o supervisor e o professor e entre estes e os seus colegas; mas implicava também uma atividade continuada que englobasse a planificação e a avaliação conjuntas para além da observação e da análise.” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 24). Este modelo de supervisão pressupõe um ciclo com fases particulares que, segundo Alarcão e Tavares, se podem sintetizar em: (1) encontro de pré-observação (planificação, antecipação de problemas e determinação dos aspetos a observar); (2) observação das aulas; (3) análise da aula e organização das estratégias; (4) encontro de pós-observação (discussão da coerência entre intenções e realizações, focando-se no processo de ensino – aprendizagem); (5) análise do ciclo de supervisão (avaliação da eficácia do ciclo de supervisão).

e) O cenário psicopedagógico – Este cenário refere que o objetivo principal da supervisão, segundo Stones (citado por Alarcão & Tavares, 2003), deve ser ensinar os professores a ensinar. Procurando assim, perceber as relações que se estabelecem entre supervisor e aluno estagiário no processo de ensino/aprendizagem, da mesma forma que procura entender as relações inerentes ao processo de ensino aprendizagem entre o aluno estagiário e os seus próprios alunos. Sustenta uma supervisão baseada na aquisição de conceitos, capacidades e na resolução das dificuldades. Propondo um conjunto de princípios psicopedagógicos que apoiam o aluno estagiário ao longo da na sua função, lecionar, e de se tornar um modelo positivo e significativo para os seus alunos. Encontramos, neste modelo de supervisão, um ciclo de três etapas: (1) preparação da aula com o aluno estagiário, subdividindo-se em planificação e interação; (2) discussão da aula, subdividindo-se em planificação e interação e (3) avaliação do ciclo de supervisão.

f) O cenário pessoalista – Vários investigadores contribuíram para a construção deste modelo de supervisão de áreas distintas como a filosofia existencial a fenomenologia, a antropologia cultural, a psicanálise, a psicologia diferencial, a psicologia cognitiva e a psicologia do desenvolvimento. Todas estas áreas atribuem grande importância ao desenvolvimento pessoal e social do aluno estagiário. Assim sendo, considera-se que a formação de futuros professores deve atender a sua intensidade de desenvolvimento, as perceções, aos sentimentos e aos objetivos. A formação de futuros professores deve ter em atenção a sua experiência de vida, ajudando-os na reflexão, e colocando o auto - conhecimento para o centro do desenvolvimento psicológico e profissional destes estagiários.

g) O cenário reflexivo – Este cenário aposta num processo formativo que “combina ação, experimentação e reflexão sobre a ação, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematização pela reflexão.” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 24). Este modelo procura que o aluno estagiário, além da aprendizagem de conhecimentos, seja capaz de transformar esses conhecimentos na prática e reflita sobre a prática enquanto ela decorre. Assim, o supervisor obtém um papel fundamental para ajudar o aluno estagiário a compreender e saber agir diante das situações, sistematizando o conhecimento que deriva da interação entre a ação e o pensamento. O supervisor deverá encorajar o aluno a explorar as suas capacidades, a sua capacidade de interagir e de aprender na prática. Fundamentadas numa postura reflexiva, implícita ao modelo, surgindo como estratégias de supervisão, apontadas por Shön (citado por Alarcão & Tavares, 2003): a experimentação em conjunto, a demonstração acompanhada de reflexão e a experiência multifacetada.

h) O cenário ecológico – este modelo procura associar o desenvolvimento pessoal do aluno estagiário com as noções teóricas do processo de socialização. “Neste cenário, a supervisão (...) assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas que, possibilitando aos estagiários o desempenho de novas atividades, a assunção de novos papéis e a interação com pessoas até aí desconhecidas, se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional.” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 37).

Neste sentido, é inevitável referir Bronfenbrenner (citado por Formosinho, 2002) com a sua teoria ecológica do desenvolvimento humano, baseada numa estrutura de

sistemas: micro, meso, exo e macrosistema. Formosinho (2002) refere-nos que o modelo ecológico de supervisão baseia-se em três pontos de partida: (1) reconhecimento pelos contextos significativo para o aluno estagiário: a sala de estágio e a instituição de ensino superior (microsistemas); as interações inerentes a estes dois contextos (mesossistema); o contexto educativo exclusivo do local da prática pedagógica, reflexo da situação cultural, social, económica ou política em que se encontra (exossistema) e de forma mais abrangente o contexto que envolve o aluno estagiário, que se refere às suas crença, valores, estilo de vida e hábitos que são característicos da sociedade onde se insere e que refletem os contextos vistos anteriormente (macrosistema). (2) atribuição de importância às interações e comunicação entre esses contextos profissionalizantes. (3) reconhecimento da influência de outros contextos culturais e sociais mais abrangentes existentes nos contextos profissionalizantes.

i) O cenário dialógico – este modelo, segundo Alarcão e Tavares (2003), baseia-se em pilares de outros modelos anteriormente referidos. No entanto, consideram que a novidade deste modelo “(...) consiste em atribuir à linguagem e ao diálogo crítico um papel de enorme significado na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da sua profissão.” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 40). Este modelo beneficia a verbalização do pensamento reflexivo, como base para a aquisição de conhecimento e contribui para a regulação do contexto situacional, através da linguagem que funciona como amplificadora da capacidade cognitiva. Smyth (citado por Alarcão & Tavares, 2003) considera que este modelo contribui para a criação de contextos de supervisão em que, através de processos de colaboração, baseados nos princípios anteriormente abordados no cenário da supervisão clínica, funciona como um instrumento de autonomia individual e coletivo dos professores.

Alarcão e Tavares (2003) referem que estes cenários não são estanques, pois não se excluem e podem facilmente coexistir. Alertam também, para o surgimento de novos cenários que refletem a evolução do conceito de supervisão, para as exigências que as mudanças na formação de professores requerem e para a tomada de consciência da complexidade e especificidade que envolve a supervisão pedagógica.

A Supervisão clínica procura articular num processo conjunto a observação, o registo de informação sobre o processo de ensino e a sua análise/reflexão para uma consequente reconstrução de significados sobre a prática dos protagonistas em ação:

alunos, professor e supervisor. Nesta perspetiva, a dimensão da colaboração, como princípio ou condição essencial no modelo da supervisão clínica, assume-se como uma condição de qualidade, facilitadora e promotora de boas práticas nas relações interpessoais (Goldhammer & Cogan, 1987, p. 137, citado por Alarcão & Tavares, 1987).

Assim enquanto que a supervisão em geral atua de fora para dentro, impondo aos professores soluções técnicas e físicas relativamente aos processos, aos conteúdos, às estratégias, aos materiais e à própria realização do ensino na sala de aulas, soluções que assentam em teorias mais ou menos standardizadas (idem), a supervisão clínica, pelo contrário, atua de dentro para fora pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entreaajuda dos colegas que, na clínica da sala de aula, procuram a interação do processo de ensino e aprendizagem como um processo de reflexão e fonte de hipóteses de solução e mudança (Alarcão & Tavares, 1987, p. 118).

Os autores colocam o professor, o ensino e o seu desenvolvimento humano e profissional no centro da atividade supervisiva. O processo da supervisão surge como orientação da prática pedagógica, mas incidindo no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando a importância de um ambiente propício à interação relacional positiva, mas tendo em atenção o grau de desenvolvimento dos professores formandos e a sua diferenciação. Como os autores salientam,

depreende-se desta noção que a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo. Tem um objetivo: o desenvolvimento profissional do professor. E situa-se no âmbito da orientação de uma ação profissional; daí chamar-se também ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA “(Alarcão & Tavares, 1987, p. 18).

Em 1992, Alarcão relaciona o conceito de profissional reflexivo com a noção de supervisão e realça as implicações deste conceito nos processos supervisivos quer na formação inicial, quer na formação contínua de professores. Vários autores foram associando a reflexão sobre as práticas com a crítica realizada com vista à melhoria e transformação das mesmas e, em 1993, Vieira define a supervisão como:

Supervisão pode definir-se como actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão experimentação nas suas dimensões analítica e interpessoal, de observação como estratégia de formação e de didáctica como campo especializado de reflexão /experimentação pelo professor. Desta

definição decorrem os seguintes pressupostos: o objecto da supervisão é a prática pedagógica do professor; a função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação (1993, p. 28).

Por seu lado, em 1994, Sá-Chaves afirmava que a supervisão:

se tratava de uma prática acompanhada, interativa, colaborativa e reflexiva que tem como objetivo contribuir para desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitem enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada ato educativo (Sá-Chaves, 1994, citado por Sá-Chaves, 2000b, p. 74).

A ação da supervisão está situada no quadro de influência das ciências como a filosofia, a psicologia, numa perspetiva socio-construtivista de desenvolvimento de valores, atitudes e de respeito pela unicidade de cada ato educativo. Cada ser humano é visto como um ser individual que possui os seus valores, tem as suas crenças, respeitando todas as suas ideias e ideais, sendo como objetivo da supervisão contribuir para o seu próprio desenvolvimento, ajudando-o a refletir (Alarcão & Canha, 2013, p. 31).

Em 2003, Alarcão e Tavares alargam consideravelmente o conceito e o campo de aplicação da supervisão, considerando-a como uma ação facilitadora e mobilizadora do potencial de cada um dos intervenientes no universo educativo, no sentido de fomentar a cooperação entre docentes, visando não apenas a melhoria individual do professor, mas também a melhoria coletiva da organização escolar. Assim, os autores afirmam que a supervisão é o processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo as dos novos agentes” (p. 154).

A supervisão surge, nesta perspetiva, “como a orientação da prática pedagógica num processo lento que, iniciado na formação inicial, não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão pouco considerada “formação contínua”. Ou seja, a dinâmica da supervisão deve continuar através da aut supervisão ou da supervisão realizada no seio do grupo dos colegas. Neste sentido, supervisão é, fundamentalmente, interagir: informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 124).

Alarcão e Roldão (2008, p. 56) defendem que:

“A supervisão tem um papel securizante. É mesmo considerada fulcral no processo de formação (...) Como actividade de apoio, orientação e regulação aparece como uma dimensão de formação com grande relevância, não obstante a heterogeneidade das suas práticas. Na diversidade estratégica é possível detectar uma tendência alinhada com uma abordagem reflexiva.”

Há uma constante na evolução da definição do conceito de supervisão, que se mantem desde as primeiras definições, desde a definição de 1987: a existência de um professor mais experiente, um professor que ajuda. Permanece também a ideia da ajuda, do apoio, da atenção ao outro, às circunstâncias e às necessidades de cada um (Alarcão & Canha, 2013).

Tal como escreveu Smyth (1984),

Este tipo de supervisão, como ‘empowerment’, é muito mais pessoalizado, contextualizado e situado. Na sua agenda está o apoio aos professores e aos estudantes, no seu processo de atribuição de sentidos. Nesta alternativa, a única razão para a existência de supervisores é assegurar que os recursos físicos, intelectuais e emocionais, de que os professores necessitam para dar sentido à sua pedagogia, estão disponíveis” (reproduzido por Alarcão & Tavares, 1991, p. 74).

Aqui se vê a ideia do supervisor também ele como facilitador, criador e dinamizador de contextos da aprendizagem e confiante em que os professores têm potencialidades para aprender, para se desenvolverem, para continuarem a sua qualificação, precisando para isso apenas de contextos favoráveis, de apoios e desafios. É precisamente sobre o papel do supervisor que nos debruçaremos em seguida.

1.3. O papel e as características do Supervisor

A nossa sociedade vive em constante transformação, alterando as exigências da escola e dos profissionais de educação, onde a simples ideia “da escola como um espaço exclusivo de aulas que devem ser dadas e lições que devem ser apreendidas imunes às lutas e conflitos que se dão longe dela” (Oliveira & Formosinho, 2002, p. 9), ou a que o professor é apenas um técnico de ensino preocupado com o seu espaço sala de aula.

Tal como foi referido anteriormente, a supervisão entendida como a orientação da prática pedagógica por alguém, em princípio, mais experiente e informado (Alarcão

& Tavares, 2003), pode contribuir para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das organizações aprendentes. O supervisor é, então, o orientador pedagógico, o educador a quem compete ajudar o professor a desenvolver-se e a aprender como adulto e profissional que é, e a sua ação perspectiva-se em dois níveis distintos, embora relacionados entre si: exerce sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do professor uma influência indireta sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que ele ensina (Alarcão & Tavares, 2003).

Medina (2004) refere que “(...) é o trabalho do professor (...) que dá sentido ao trabalho do supervisor no interior da escola. O trabalho do professor abre o espaço e indica o objecto da acção/reflexão, ou de reflexão/acção para o desenvolvimento da acção supervisora” (p. 32). Entendendo-se que o supervisor deve promover 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.

Já Alarcão e Tavares referiam, em 1987, que a função do supervisor é de “ajudar o professor a tornar-se um bom profissional, para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais” (p. 65). Referem ainda que as situações de supervisão se devem caracterizar por relações interpessoais, dinâmicas, encorajadoras e facilitadoras de desenvolvimento e aprendizagem, de forma comprometida e consciente, para que deste modo se possa maximizar as capacidades do professor como pessoa e como profissional e, em simultâneo, que se repercutam num “melhor grau de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, através de um ensino de qualidade ministrado em condições facilitadoras da própria aprendizagem” (p. 85-86).

Oliveira e Oliveira (1997) afirmam que ao supervisor (no âmbito da formação contínua) compete:

criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento do professor, nomeadamente através de um clima de confiança e de apoio, mas simultaneamente confrontando os professores com situações de desafio, de dissonância cognitiva, potencializadoras do seu contínuo desenvolvimento (p. 20).

Sendo este o objetivo central da atuação do supervisor, numa perspectiva formativa e facilitadora na criação de contextos favoráveis ao desenvolvimento do professor, promover o estabelecimento de uma relação de confiança e de abertura que possibilite a participação responsável e ativa do professor no seu processo de formação (idem, 1997). Ribeiro (2000) partilha da mesma opinião referindo-se ao

supervisor como “alguém que deve acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões e capacidades, enfim, criar condições de sucesso (...)” (p. 89).

Alarcão (2000) afirma que o supervisor é alguém a quem se pode exigir a “capacidade de passar do nível de observação da realidade para o nível da sua compreensão profunda, uma compreensão que, despida do acessório, se concentra no âmago do seu significado e do seu detonador da acção”, salientando ainda que “o supervisor ou os supervisores não podem trabalhar isoladamente, fazem parte de uma equipa” (p. 21).

O supervisor surge, assim, como alguém cuja função é extremamente rica de conteúdo, sendo capaz de assumir posições de: liderança, coordenação, organização, formação e promoção da reflexão coletiva acerca dos caminhos que vão sendo seguidos quer pela própria instituição quer pelos agentes educativos. Sem dúvida que se trata de uma peça fundamental na vida escolar, mas que necessita de compreender profundamente o seu funcionamento, a fim de detetar possibilidades de intervenção que induzam ou potenciem o desenvolvimento do supervisionado.

Harris (2002) faz referência a algumas das competências necessárias ao exercício da supervisão, de acordo com vários autores, mencionando, por exemplo: competências técnicas, competências de liderança, conhecimento dos procedimentos de observação rigorosa e sistemática, procedimentos de workshop, técnicas de moderação de debates, competências de interação face a face, entrevista, trabalho com grupos, desenvolvimento curricular, competências e técnicas de formação, competências relacionadas com a aprendizagem do adulto, consultadoria, coordenação, inovação, antecipação, pensamento criativo, tomada de decisões, avaliação formativa, planeamento e resolução de problemas, entre outras. Por sua vez, Alarcão (2002) destaca as seguintes: competências interpretativas, competências de análise e avaliação, competências de dinamização da formação e competências relacionais. Na base dessas competências, deverão estar conhecimentos “ao nível das pessoas e da sua actuação em grupo, ao nível da profissão, da organização e do contexto sociocultural e político” (p. 235).

Alarcão e Tavares (2003) fazem referência à supervisão, como sendo uma área transdisciplinar, daí recorrer a saberes variados, para construir o seu conhecimento específico: “Para além da psicologia, da pedagogia, da didáctica, da observação, da avaliação e do desenvolvimento curricular, passa a incluir também a gestão de recursos, a mudança organizacional e o desenvolvimento profissional” (p. 152).

Todos estes conhecimentos e competências serão mobilizados no exercício de uma função que Alarcão (2002) classifica de “*macroscópica*”, e que desdobra nas seguintes:

- “a) colaborar na concepção do projecto de desenvolvimento da escola e perceber o que se pretende atingir e qual o papel que devem desempenhar os vários participantes;
- b) colaborar no processo de auto-avaliação institucional e analisar as suas implicações;
- c) criar ou apoiar condições e culturas de formação com predomínio para a formação através da identificação e resolução de problemas específicos da escola numa atitude de aprendizagem experiencial e, preferencialmente, no contexto de metodologias de investigação-acção;
- d) acompanhar a formação e integração dos novos agentes educativos;
- e) colaborar no processo de avaliação do desempenho de professores e funcionários;
- f) dinamizar atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos ” (p. 233-235).

Como vimos, é vasto o leque de tarefas que incumbem ao supervisor, mas é também significativo o conjunto de competências que deve possuir e de saberes que deve dominar. É uma função bastante importante no contexto atual das escolas, que nos leva afirmar que todos os profissionais com cargos de gestão intermédia (coordenadores de ano ou de departamento) ou mesmo gestão de topo (diretores de agrupamento e coordenadores de escola) desempenham diariamente, no seu exercício, funções de supervisão. Como faz referência Oliveira (2000) referindo as múltiplas funções atribuídas aos atores escolares, aqueles que têm mais responsabilidades ao nível da coordenação e liderança pedagógica e curricular (coordenador de ano, ciclo ou curso e estruturas de orientação educativa) e responsabilidades de acompanhamento e orientação profissional (coordenador de departamento, delegado de disciplina, e orientador de estágio) desempenharão sempre cargos com uma vertente de supervisão (p. 49-51).

As autoras Alarcão e Tavares (2003) apresentam seis áreas de características para o supervisor desempenhar as suas funções, citando estudos de Mosher e Purpel (1972):

- “ a) sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas;
- b) capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem;

- c) capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos;
- d) competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino;
- e) “skills” de relacionamento interpessoal;
- f) responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação.” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 73)

Como características menos gerais temos a empatia, a capacidade de prestar atenção, o saber escutar, capacidade de compreender, de manifestar uma atitude de resposta adequada, de integrar as perspetivas dos formandos e a construção de uma linguagem comum (Alarcão & Tavares, 2003, p. 74).

Os mesmos autores citam igualmente os estudos de Glickman (1985) que identifica os “skills” interpessoais que devem surgir numa relação de supervisão pedagógica e que são tidos como fundamentais:

- 1) Prestar atenção: O supervisor escuta o que o aluno estagiário lhe diz e expressa a sua atenção através de demonstrações verbais e não-verbais.
- 2) Clarificar: O supervisor questiona e faz afirmações para ajudar a ilustrar e compreender o pensamento do estagiário.
- 3) Encorajar: O supervisor revela interesse em que o estagiário continue a falar ou a pensar em voz alta.
- 4) Servir de espelho: O supervisor desenvolve ou resume o que o estagiário disse de modo a verificar se entendeu bem.
- 5) Dar opinião: O supervisor opina e apresenta as suas ideias sobre o assunto que está a ser analisado.
- 6) Ajudar a encontrar soluções para os problemas: Primeiro o assunto é discutido e depois o supervisor toma a iniciativa e pede sugestões para possíveis soluções.
- 7) Negociar: O supervisor desvia o centro da discussão do estudo das soluções possíveis para as soluções plausíveis e ajuda a pensar os prós e os contra das soluções apresentadas.
- 8) Orientar: O supervisor diz ao estagiário o que deve fazer.
- 9) Estabelecer critérios: O supervisor explica as consequências do cumprimento ou não cumprimento das orientações (p. 74-75).

1.4. Colaboração e supervisão – a supervisão como forma de colaboração interpares

O conceito de colaboração e supervisão tocam-se e conjugam-se na intenção de promover o desenvolvimento e a qualidade (Alarcão & Canha, 2013, p. 59), sendo que, ao consultar o *dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, podemos verificar que colaboração é definida como: “Trabalhar em comum com outrem; cooperar; coadjuvar; (consultado em 24-03-2014). O termo colaboração é utilizado em inúmeras áreas, tal como também acontece com a palavra supervisão, (como vimos anteriormente), envolvendo trabalho em conjunto, independentemente do campo de atuação. No ato colaborativo há uma distribuição do poder por todos os participantes do grupo, todo o grupo se mobiliza para alcançar os objetivos que persegue. Exige que haja partilha das responsabilidades, negociação de objetivos, disponibilidade para acolher o saber e a experiência do outro, leva a um questionamento do próprio conhecimento e proporciona benefícios para todos os intervenientes fazendo-os evoluir na interação que exercem para com os outros (Alarcão & Canha, 2013).

Alarcão e Canha (2013) referem que “Colaborar é, assim, um instrumento que serve o desenvolvimento (cf. Attard & Armour, 2005; Vescio, Ross & Adams, 2008, p. 89) das pessoas e das atividades que elas se envolvem e, presumivelmente, também nas instituições em que se inserem” (p. 46).

Para haver colaboração, tem de haver confiança no outro/outros, a valorização dos saberes e experiências, acreditar que com o outro é possível ir mais longe do que sozinho, ou seja, tem de existir uma vontade de trabalhar com o outro. Implica que haja um reconhecimento humilde do nosso próprio conhecimento e da nossa experiência, desejando que ele se desenvolva e se enriqueça ao longo do trabalho colaborativo.

Stewart (1997) refere que a colaboração é um processo que envolve pessoas de diferentes contextos e com diferentes vivências e experiências profissionais, trabalhando conjuntamente, como iguais, tendo em vista benefícios mútuos. Aponta também a colaboração como uma relação em que pessoas se envolvem em trabalho conjunto, “como pares e não numa relação hierárquica, e em que uma das partes pode utilizar a outra, ou pelo menos o contexto da outra, para um estudo” (p. 31). As relações de colaboração são espontâneas, porque partem principalmente dos professores, embora possam ser facilitadas institucionalmente por outros agentes educativos. Estas relações de trabalho são também voluntárias, porque nascem da livre vontade dos professores em trabalharem em torno de um tema e são,

normalmente, orientadas para o desenvolvimento de objetivos partilhados (Hargreaves, 1998).

Sá-Chaves (2000) advoga que a supervisão colaborativa transmite:

o alargamento da relação didática e dual supervisor-supervisando para uma concepção que admite, como princípio, a importância de outros atributos, de outras fontes de informação, de outras formas de conhecer que não se reduzem simplisticamente à ideia de alguém, que supostamente sabe, pode transmitir o seu saber a alguém que, também supostamente, não sabe (p. 128).

Na opinião de Morais et al. (2003) a supervisão colaborativa pretende anular o isolamento pedagógico, (re)conceptualizar conceitos, crenças e preencher algumas lacunas no processo formativo. A colaboração que se estabelece entre supervisor e professor assenta num clima de partilha, num processo contínuo de (re)construção do conhecimento da prática profissionais.

De acordo com Alarcão e Tavares (2003), as interações colaborativas no âmbito da formação contínua implicam uma “atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva”, promotora de uma “(...) entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária (...)” (p. 61). Esta atmosfera relacional enquadra-se numa dimensão *horizontal* da supervisão, que perspectivada de modo ecológico, enriquece o “(...) espaço de construção partilhada do conhecimento situado” (ibidem, p. 129). Para além da relação supervisiva, estes autores destacam que “uma reflexão conjunta de colegas” ajuda a identificar e procurar a solução mais ajustada para os problemas que possam surgir, constituindo o alicerce para a formação contínua e o desenvolvimento profissional (ibidem, p. 124). Esta supervisão interpares pressupõe uma relação igualitária e não transmissiva do conhecimento associada a processos de observação, feedback e planificação colaborativa, assentes numa perspectiva comunicativa bilateral e reflexiva. Supervisor e professor desenvolvem uma “ (...) relação de interdependência (...) num regime partilhado de indagação crítica assente em processos de problematização, confronto, negociação, intencionalização de opções e intervenção renovadora” (Vieira, 2007, p. 8). Nesta relação igualitária, supervisor e supervisionado constroem-se mutuamente, mediante a partilha de diferentes perspetivas, saberes e experiências, numa atitude de equilíbrio e de abertura ao outro. Tal como referem Alarcão e Tavares (2010), a utilização da supervisão colaborativa conduz a:

(...) um processo permanente de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática, (...) [geradora] de uma atmosfera

afectivo-relacional positiva em ordem a facilitar o desenvolvimento normal do processo de desenvolvimento dos professor e da aprendizagem dos seus alunos (p. 129).

Vieira (2007) considera que o supervisor, ao promover a autocrítica e ao “expor” a experiência pessoal favorece a democratização dos papéis, criando um ambiente mais dialógico e colegial. Esta autora defende que o supervisionado, ao ter acesso às autorreflexões do supervisor, se desenvolve, para além de possibilitar que o supervisor se renove, mediante as reações e o feedback dos supervisionados. Assim, e como salientam Alarcão, Leitão e Roldão (2009) tendo por base Askew (2000), esta visão colaborativa da supervisão integra um tipo de feedback: “(...) dialógico, democrático, bi-direcional, de responsabilidade partilhada, reflexivo, situado, metacognitivo, formativo, problematizador, potenciador de aprendizagens” (p. 6). Ou seja, um tipo de feedback que Alarcão et al. (2009) denominaram de *formativo* e *co-construtivo*, que se pretende crítico e de apoio, com vista ao benefício mútuo.

Este *feedback co-construtivo* baseia-se numa relação simétrica de colaboração, que tem como objetivo inovar e provocar mudanças nos contextos profissionais, mediante a busca de um entendimento mútuo que promova o desenvolvimento individual e coletivo dos sujeitos. Nesta relação supervisiva, Sá-Chaves (2009) conjectura “(...) um jogo reflexivo e inteligente, ora de distanciamento para permitir (...) o espaço e a afirmação do supervisionado, ora de aproximação sensível para permitir a escuta, a cumplicidade, a compreensão e o encontro” (p. 52). É nestes diferentes olhares durante o processo supervisivo, designados por Sá-Chaves (2009) como “efeito de zoom” (p. 52), que o supervisor pode atender à singularidade do supervisionado e dos processos formativos. A ideia de “distanciamento” *versus* “aproximação” estratégica do supervisor em relação ao supervisionado, permite alargar o campo de análise e compreender o supervisionado de um modo mais sistémico, “(...) apropriado às condições incertas e imprevistas de cada contexto” (ibidem, p. 52). Neste seguimento, considera-se que esta atitude permitirá ao supervisor “sentir” o supervisionado, facilitando a compreensão dos sentimentos, dificuldades e experiências vivenciadas, bem como a sua reconstrução permanente através da auto-supervisão e do feedback co-construtivo.

Moreira (2008) refere que as tendências supervisivas, na hodiernidade, deslocam-se para uma conceção democrática que realça a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa horizontal, perspetivando o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a auto supervisão, a auto aprendizagem e a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, “*visando a criação e sustentação de*

ambientes promotores da construção, sustentação e desenvolvimento da autonomia profissional” (p. 253).

A prática supervisiva encarada como um processo através do qual supervisor e professor se unem para, de uma forma reflexiva e colaborativa, (re) construir o conhecimento profissional tem sido defendida por autores como Alarcão e Tavares (2010). No entanto, em 2008, Alarcão e Tavares concluíam que existia ainda uma grande resistência a esta supervisão colaborativa de natureza reflexiva e autocrítica.

1.5. As estruturas de gestão intermédia e a supervisão

Atualmente em Portugal, os órgãos de gestão intermédia são estruturas de coordenação e supervisão pedagógica que “colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação do desempenho” (Dec. Lei 75/2008, art.º 42).

Os primeiros órgãos de gestão intermédia da escola surgiram em 1977, através da portaria nº 679/77, quando foi estabelecida a existência de um órgão com representatividade disciplinar - o conselho pedagógico.

Mais tarde 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 fragmentação disciplinar, pois cada uma tinha o seu delegado ou representante.

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 115-A/98 estabelece que sejam fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com a direção, referindo 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. A criação destas estruturas visa facilitar a articulação curricular através de uma representação multidisciplinar. O Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de julho surge um ano depois e vai regulamentar as referidas estruturas.

Por sua vez, o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro 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.

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).

É no Decreto-Lei 137/2012 de 2 de junho, art.º31 que o diretor surge com o poder de designar os responsáveis das estruturas de coordenação sendo o conselho Pedagógico “o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa (...) nos domínios pedagógicos-didáticos, da orientação e acompanhamento dos alunos e formação inicial e contínua de pessoal docente e não docente.”

Esta breve resenha da criação e desenvolvimento dos Departamentos Curriculares nos Agrupamentos de Escolas mostra a importância que progressivamente têm vindo a assumir estes órgãos de gestão intermédia. Entre as funções do Coordenador destes Departamentos está também a função supervisiva.

Embora os Departamentos Curriculares sejam os principais órgãos de gestão intermédia dos Agrupamentos, existem outras estruturas de gestão e coordenação igualmente importantes. Entre elas contam-se os Conselhos de Ano, estruturas particulares das escolas do 1º ciclo, com um coordenador eleito ou nomeado entre os docentes que lecionam um dado ano de escolaridade.

Estas estruturas específicas das escolas do 1º ciclo e amplamente disseminadas atualmente não têm legislação específica, sendo definidas ao nível da regulamentação interna de cada Agrupamento de Escolas, uma vez que estes “podem definir, de acordo com as suas necessidades e especificidades, outros cargos, cujas funções passam a estar enunciadas no Regulamento Interno do Agrupamento”. (Diário da República, 1ª série-nº79-29 de Abril de 2008, pp 2342).

Os professores com funções de coordenação de ano são elementos fundamentais na organização curricular das escolas do 1º ciclo, criando condições para o planeamento conjunto e para a reflexão coletiva sobre as estratégias de ensino desenvolvidas e sobre os seus resultados. Por outro lado, eles são também elementos de articulação entre os professores e os órgãos de gestão.

Nesta interação, há uma partilha de conhecimentos, experiências que poderá promover o desenvolvimento contínuo de todos e ao longo de toda a vida profissional (Day, 2001).

Rudduck (1991, citado por Day, 2001) considera que, se...

(...) não forem proporcionadas, regular e adequadamente, oportunidades aos professores para uma auto renovação de perspetivas e de propósitos, se eles não forem ajudados a adquirir novos hábitos ou a rever os modos de pensamento existentes (...) a melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos (...) das práticas dos seus colegas estarão condicionadas à partida e o seu crescimento condicionado (p.136).

O trabalho em equipa é uma necessidade para a melhoria da escola e pressupõe um líder, um condutor, já que “conduzir é dar vida, sem contentar-se apenas em distribuir falas” (Perrenoud, 2008, p. 85). Para se ser líder é necessário refletir sobre as práticas, cooperar com todos os elementos do grupo e saber coordenar esse mesmo grupo, função esta que cabe ao líder/coordenador de ano, proporcionando um ambiente propício ao diálogo entre todos os elementos do grupo.

Segundo Oliveira (2000) “o desempenho de funções de gestor intermédio requer um determinado perfil profissional e um conjunto de competências que poderão ser enquadradas no domínio da supervisão escolar” (p. 47). Para este autor, o gestor intermédio é:

“um ator educativo que, pela sua posição no contexto da comunidade escolar, tem a possibilidade reconhecer: os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar; servir de agente catalisador da formação contínua dos professores (necessidades de formação); Promover o trabalho colaborativo e a reflexão conjunta; Tem a autonomia e a legitimidade para promover medidas de apoio e de correção, tendentes à melhoria do desempenho docente com a finalidade de promover o sucesso educativo” (p. 48).

A aprendizagem decorre da reflexão que emerge da ação, das emoções, dos sentimentos, das vivências que englobam toda experiência entre os professores que fazem parte do mesmo grupo.

Os coordenadores de ano do 1º ciclo, como elementos de gestão intermédia, têm um papel fundamental no envolvimento de todos os elementos de análise, compreensão e de resolução de problemas que surgem na atividade profissional, na dinamização do processo educativo e na liderança das práticas reflexivas.

Assim como refere Alarcão (2007):

Só o fruto desta análise, o espírito de grupo e o entusiasmo pela profissão que se abraçou poderão ajudar a ultrapassar dificuldades e a levar à escola aquilo de que ela tanto carece hoje em dia: a inovação (2007, p. 155).

Para o coordenador constituir um grupo de trabalho que seja capaz de refletir, que partilhe e desenvolva estratégias para resolver os seus problemas, terá de agir de modo inteligente, flexível e inovador, pois só assim se poderão criar bases para uma escola “aprendente”, na qual os professores se sintam atores e participantes, envolvendo-se nas tomadas de decisão de forma fundamentada e empenhada. Onde as crianças possam desenvolver as suas competências.

CAPÍTULO 2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

2.1. Formulação do problema

A identificação do problema é “uma das fases mais difíceis num projeto de investigação” (Tuckman, 2012, p. 87), pois tudo começa com o questionamento, podendo este ser contínuo ao longo de todo o processo de investigação.

Para dar início à construção de um projeto de investigação, o investigador vai basear-se na sua experiência profissional e pessoal, uma vez que “as experiências de vida e o conhecimento de mundos profissionais (...) devem ser mobilizados para o trabalho de identificação de problemas” (Afonso, 2005, p. 48). O investigador deverá refletir sobre as suas experiências, tornando-se mais autocrítico, de modo a “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” (p. 50). O mesmo autor alerta para a necessidade de se manter algum distanciamento experiencial em relação ao objeto de estudo, podendo vir a ser “uma mais-valia significativa em relação à sua capacidade para questionar a realidade, permitindo-lhe um olhar eventualmente mais revelador porque menos contaminado” (Afonso, 2005, p. 48).

Para Schön (1983), Sá-Chaves (2000) e Alarcão (2001), os professores e a escola, enquanto organização, devem ser capazes de refletir sobre a sua própria experiência e com ela aprender a renovar-se, levando à reformulação de perguntas pertinentes, construindo as respostas necessárias. Os líderes das escolas devem ser capazes de gerir com inteligência, saber articular estratégias de inovação e estarem orientados para a qualidade das escolas “está nas mãos dos professores e dos diretores dessas organizações” (Fullan, 2001, p. 7).

Dada a dimensão atual dos agrupamentos de escolas, tornou-se necessário criar órgãos e estruturas de gestão intermédia. O processo de criação e desenvolvimento destes órgãos intermédios nem sempre foi efetuado de modo a corresponder às necessidades da comunidade educativa e das situações emergentes dos contextos reais, resultando, por vezes, em formas burocráticas de controlo do trabalho dos docentes. Neste contexto, o desempenho de funções dos gestores intermédios é visto apenas como uma forma de delegação do órgão executivo do Agrupamento e não como uma verdadeira gestão intermédia.

Com efeito, raramente é referido pelos agentes educativos, em contexto escolar, a importância das funções dos cargos de gestão intermédia. Uma vez que os coordenadores destes órgãos de gestão intermédia estão mais próximo dos

professores, são eles que melhor poderão identificar as disfunções e instabilidades organizacionais e curriculares e desenvolver estratégias de apoio e de correção, ajudando na melhoria do desempenho docente e contribuindo para o sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem. Estes coordenadores podem assumir-se como:

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 específica (Oliveira, 2000, p. 49).

Oliveira (2000) refere que 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” (p. 48). Equacionar o gestor intermédio como tendo uma função supervisiva implica um conceito alargado de supervisão (Oliveira, 2000), que não se restrinja apenas a um contexto especificamente de formação inicial ou 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 problema apresentado neste estudo relaciona-se com a necessidade de uma melhor identificação das finalidades, orientações e formas de organização das Coordenações de Ano, sendo estas estruturas de gestão e coordenação intermédia específicas das escolas do 1º CEB, procurando saber se a supervisão é uma das finalidades e orientações atribuídas pelos docentes a essas estruturas.

Consideramos pertinente aprofundar o conhecimento das formas pelas quais é praticada a supervisão dos coordenadores de ano, uma vez que o enriquecimento funcional dessas estruturas intermédias constituiria um importante passo no caminho para a renovação da escola. Por outro lado, ao induzir a reflexão sobre as práticas, bem como uma cultura de avaliação sistemática e de promoção da colegialidade e da inovação, uma supervisão efetiva constituiria também um importante contributo para a própria revalorização e evolução da profissão docente.

Tendo em conta estes aspetos, definimos como questões orientadoras:

1. Como é perspetivado o cargo de coordenador de ano no 1º ciclo pelos professores que exercem esse cargo e pelos professores titulares de turma?
2. Quais as perceções dos coordenadores de ano e dos professores do 1º ciclo sobre a função supervisiva dos primeiros?

3. Qual o contributo atribuído à supervisão para o Desenvolvimento Profissional Docente?

2.2. Objetivos, natureza e plano do estudo

Com este trabalho de investigação pretendemos atingir os seguintes objetivos:

- Identificar as funções valorizadas pelos professores do 1º CEB e dos coordenadores de ano no desempenho das tarefas de coordenação de ano no 1º ciclo;
- Confrontar as perceções que os titulares do cargo de coordenador de ano detêm relativamente à vertente de Supervisão escolar que exercem no desempenho desse mesmo cargo com as perceções dos professores titulares de turma relativamente ao mesmo assunto.
- Perceber a contribuição da supervisão do coordenador de ano para o desenvolvimento profissional dos professores e dos próprios coordenadores.

Tendo em conta os objetivos atrás definidos, o estudo insere-se no paradigma interpretativo, recorrendo, portanto, a uma abordagem qualitativa. Para Ludke e André (1986) a pesquisa qualitativa pode assumir várias formas, destacando-se, principalmente, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. Ambas vêm ganhando muita aceitação e credibilidade na área da educação, mais precisamente para investigar questões relacionadas com a escola.

A investigação qualitativa tem, na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1994), cinco características: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo, só posteriormente analisa os dados; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Para Merriam (1988, citado por Carmo & Ferreira, 2008), nas metodologias qualitativas, os intervenientes da investigação não são reduzidos a variáveis isoladas, mas vistos como parte de um todo no seu contexto natural. O investigador é o instrumento principal na recolha e análise dos dados, frequenta os locais do estudo,

uma vez que se preocupa com o contexto em que os fenômenos acontecem. O mesmo autor resumiu as características de um estudo de caso qualitativo, referindo que é dada uma maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação:

Particular - porque se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenômeno; **Descritivo** – porque o produto final é uma descrição “rica” do fenômeno que está a ser estudado; **Heurístico** – porque conduz à compreensão do fenômeno que está a ser estudado; **Indutivo** – porque a maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo; **Holístico** – porque tem em conta a realidade na sua globalidade. (Merriam, 1988, citado por Carmo & Ferreira, 2008, p. 235)

O investigador é uma pessoa com uma história de vida, com interesses que resultam da sua etnia, género, idade e sexo que irão influenciar as suas escolhas e a forma como irá analisar os dados recolhidos. O investigador fica assim exposto, como qualquer outro instrumento de recolha e de análise de dados a interferir ou errar com as suas convicções pessoais, podendo negligenciar informações importantes. No entanto a subjetividade é parte integrante do mesmo, o investigador deverá tomar consciência disso (Bogdan & Biklen, 1994).

Para que isto não se verifique, o investigador tem de utilizar um discurso acessível para com os outros, ser rigoroso, competente, um ouvinte atento e sensível. O respeito pelas perspetivas e concepções dos sujeitos em estudo deve estar sempre presente, assim como a construção de uma relação de confiança e compreensão entre ambos (Lima, 2006).

A presente investigação desenvolve-se numa perspetiva de estudo de caso. O estudo de caso é uma abordagem metodológica de investigação qualitativa especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores (Yin, 1994). O mesmo autor (1988, citado por Carmo & Ferreira, 2008) define o estudo de caso como uma abordagem empírica que investiga um fenómeno atual no seu contexto real e no qual são utilizadas múltiplas fontes de dados. Este autor afirma ainda que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, nas quais é especialmente difícil a identificação das variáveis consideradas importantes. Coutinho (2003) refere que quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação. Da mesma forma, Ponte (2006) considera que o estudo de caso:

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse (p. 2).

É essencial que haja uma rigorosa análise de dados em qualquer investigação mas, num estudo de caso qualitativo, o investigador deverá proceder à análise dos dados à medida que procede à sua recolha. O produto final é uma descrição “rica” e rigorosa do caso que constitui o objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

Nos estudos de caso, como em qualquer outro estudo, é essencial assegurar a validade e fiabilidade do estudo. A validade diz respeito à correspondência que tem de existir entre os resultados e a realidade, a fiabilidade refere-se à necessidade de assegurar que os resultados obtidos seriam idênticos aos que se alcançariam se o estudo fosse realizado novamente (Carmo & Ferreira, 2008).

Por sua vez Yin, (1988, citado por Carmo & Ferreira, 2008) indica cinco características de um bom estudo de caso: ser relevante, completo, considerar perspectivas alternativas de explicação, evidenciar uma recolha de dados adequada e suficiente a ser apresentada de uma forma que motiva o leitor.

Consideramos que os estudos de caso são o tipo de investigação que melhor se adapta à nossa investigação, dado que “podem ter graus de dificuldade variáveis: tanto principiantes como investigadores experientes os efetuam” (Scott, 1965, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 89).

Este estudo decorreu no ano letivo 2013/2014, em dois estabelecimentos de ensino do 1º ciclo de um Agrupamento de Escolas do concelho de Sintra. Foi solicitada uma autorização para a recolha de dados através de um ofício dirigido à Diretora do Agrupamento (Anexo I) que prontamente autorizou o pedido, permitindo a consulta do Projeto Educativo, do Regulamento Interno, das atas de reunião de conselho de ano e de toda a documentação necessária à recolha de dados para a investigação.

A figura seguinte mostra o plano de recolha e análise de dados para a realização do estudo.

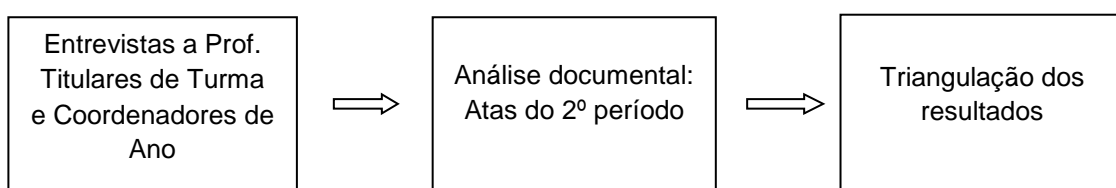


Figura 1. Plano de recolha e análise de dados.

O confronto dos dados das entrevistas com os das atas permitiu a triangulação dos resultados. A triangulação consiste no uso de múltiplas técnicas de recolha de dados e/ou de múltiplas fontes para investigar o mesmo fenómeno, facultando o cruzamento de informação e promovendo uma abordagem aprofundada do fenómeno em estudo (De Ketele & Roegiers, 1999). Segundo Stake (2009), para que se possa triangular, a descrição do caso terá que apresentar um corpo substancial de descrição incontestável. O relato deverá ser muito minucioso, relatando-se, por vezes, o que o leitor já conhece, assegurando-lhe que a descrição está correta. Fielding e Schreier (2001) referem que a mais-valia da “triangulação” consiste em permitir que os investigadores sejam mais críticos, face aos dados recolhidos

“(…) Triangulation offers a mean for qualitative researchers to be more discriminating and discerning about their data, to take on the stance so often characteristic of the quantitative researcher, for whom conclusions are always ‘on test’, hold only under specific conditions, and whose relationship to the data is not uncritical ‘immersion’ but measured detachment” (p. 47).

Fielding e Schreier (2001) acrescentam: “(…) we do argue that when we look at triangulation its value lies more in its effects on ‘quality control’ than in its guarantee of ‘validity’” (p. 48). Com efeito, também Flick (2005) explica que, embora inicialmente a triangulação tenha surgido como uma forma de credibilizar e validar os processos de investigação qualitativa, acabou por se tornar num meio de garantir a complexidade, riqueza e profundidade de um estudo qualitativo.

2.3. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados

Os processos de recolha de dados mais utilizados num estudo de caso são a observação e as entrevistas, contudo não pode ser descartado nenhum outro processo (Hamel, 1993). Como a figura anterior mostra, para responder às questões orientadoras do nosso estudo e atingir os objetivos propostos, utilizamos a entrevista e respetiva análise de conteúdo e a pesquisa e análise documental das atas de reunião do terceiro ano relativas ao 2º período do ano letivo em que decorreu o estudo.

Os dados foram recolhidos entre o mês de novembro e abril de 2013/14.

2.3.1. Entrevista e análise de conteúdo

A técnica da entrevista é utilizada pelos investigadores para transformar em dados as informações comunicadas, diretamente, por uma pessoa, tal como refere Tuckman (2012). Verificamos, então, que é um processo que se baseia no questionamento dos atores, com a finalidade de obter informações em relação a um fenómeno em estudo, contudo dever-se-á ter em atenção que as respostas podem mostrar realidades diferentes. Anderson e Kanuka (2003) consideram a entrevista como um método único na recolha de dados, por meio do qual o investigador reúne dados, através da comunicação entre indivíduos.

As entrevistas, como refere Bogdan e Biklen (2000, p. 135), variam quanto ao grau de estruturação, desde as entrevistas estruturadas até às entrevistas não estruturadas. No entanto, este autor refere ainda que as entrevistas semiestruturadas têm a vantagem de garantir a obtenção de dados comparáveis entre os vários sujeitos.

Neste estudo, optou-se pelas entrevistas semiestruturadas por parecem mais adequadas aos objetivos e por permitem maior segurança ao investigador. Quivy e Campenhoudt (1992) referem que a entrevista assume-se semiestruturada “no sentido em que não é nem inteiramente aberta, nem encaminhada por um número de perguntas precisas” (p. 194). O guião semiestruturado garante a obtenção de dados comparáveis provenientes de vários sujeitos, embora não permita captar exatamente a forma como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico da questão, como acontece nas entrevistas não estruturadas ou livres.

A entrevista é importante num estudo de caso, pois através dela o investigador percebe como os sujeitos interpretam as suas vivências já que ela “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Para este estudo foi elaborado o guião da entrevista que consta no quadro seguinte.

Quadro 1

Guião da Entrevista

Blocos temáticos	Objetivos	Formulário de questões
Coordenação de ano	- Identificar as perspetivas dos docentes sobre o papel da coordenação de ano n 1º ciclo	1-Na sua escola como são nomeados os coordenadores de ano? 2- Tem conhecimento da existência de algum documento na escola, (Regulamento Interno, por exemplo) no qual seja referida esta estrutura (coordenação de ano)? 3- Considera que a coordenação de ano é importante no 1º ciclo? Porquê? 4-Como são organizadas e dinamiza as reuniões de coordenação do seu grupo de ano? 5- Que tipo de colaboração se cria entre os professores nessas reuniões? 6- Que balanço faz sobre a coordenação de ano na sua escola?
Coordenador de ano	- Conhecer as funções atribuídas pelos docentes ao coordenador de ano. - Identificar o perfil ideal do coordenador de ano.	1- Que funções considera principais no desempenho do cargo de coordenador de ano? 2- Que características considera desejáveis para um coordenador de ano? Porquê?
Supervisão no âmbito da coordenação de ano	- Conhecer o papel superviso atribuído aos coordenadores de ano.	1- O que entende por supervisão? 2-Considera que o coordenador de ano deve ter um papel Supervisivo? Qual? 3- No seu grupo de ano, de que forma é exercida a supervisão?
Desenvolvimento Profissional Docente	- Conhecer o contributo da supervisão entre pares para o Desenvolvimento Profissional.	1- Considera que as reuniões de ano e o coordenador de ano do 1º ciclo contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores? 2- Na sua opinião de que modo pode a supervisão do coordenador de ano contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores? 3-O que mudaria nas funções do coordenador de ano para melhorar o desempenho docente?

De modo a tornar possível o confronto dos resultados, o mesmo guião foi aplicado a quatro coordenadores de ano (um/uma de cada ano de escolaridade do 1º ciclo) e a quatro professores desses mesmos grupos de ano (um de cada grupo de ano), alterando-se a formulação das questões apenas para adequação à função desempenhada pelo entrevistado.

As entrevistas foram realizadas num ambiente informal, descontraído e sem pressões, procurando sempre deixar os entrevistados responderem à vontade. Biggs (1986) citado por Bogdan e Biklen (1994, p. 136) refere a este propósito que as boas entrevistas se caracterizam pelo facto de os indivíduos estarem à vontade e falarem livremente dos seus pontos de vista. Por outro lado, em todas as entrevistas, o investigador colocou questões que exigiam alguma exploração de ideias. Como refere Bogdan e Biklen (1994, p. 136), “as entrevistas, devem evitar perguntas que possam ser respondidas “sim” e “não”, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração”.

Todos os entrevistados foram contactados, mostrando-se, logo desde o início, recetivos à participação no estudo. Foram informados da forma como iam decorrer as entrevistas e que iria ser utilizado um gravador, não colocando qualquer obstáculo. O anonimato dos dados, da instituição e dos intervenientes foi salvaguardado.

As entrevistas efetuaram-se durante os meses de novembro e dezembro, sempre no final das aulas, num gabinete da escola, tendo uma duração média de 40 a 60 minutos. A recolha de dados decorreu sem contratempos, os intervenientes foram colocados à vontade para responder às questões, sem qualquer tipo de constrangimentos. O facto dos entrevistados terem demonstrado disponibilidade, desde o início do estudo, facilitou todo o processo.

Terminadas as oito entrevistas, estas foram transcritas e devolvidas aos entrevistados para validação (Anexo II).

Para o tratamento das entrevistas, utilizamos a técnica de análise de conteúdo. Entende-se por análise de conteúdo "um conjunto de técnicas de análise das 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/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (Bardin, 2009, p. 44). Esta técnica propõe analisar o que é explícito no texto para obtenção de indicadores que permitam fazer inferências.

O *corpus* da análise foi constituído pelos protocolos de todas as entrevistas, uma vez que foi material expressamente produzido para este estudo.

Inicialmente lemos os protocolos das entrevistas para nos inteirarmos de uma forma mais global do seu conteúdo e colocar hipóteses de categorização, processo que Bardin (2008) designa como leitura flutuante.

Tendo por base os temas criados no guião da entrevista e os objetivos de estudo, procedemos ao recorte da primeira entrevista em unidades de registo. Tal como refere Bardin (2009), as unidades de registo são as unidades mínimas de

significação, que não têm que corresponder a unidades sintáticas, sendo constituídas por fragmentos de texto com sentido autónomo e completo.

Depois do recorte das unidades de registo, passamos à criação dos indicadores que nos permitem comparar e agrupar o discurso dos entrevistados, mantendo o sentido original da ideia de cada um dos inquiridos. Como refere Estrela (1990), os indicadores operacionalizam cada categoria ou subcategoria constituinte da análise.

A análise de conteúdo pode ser realizada através de procedimentos indutivos (ou abertos), dedutivos (ou fechados) ou mistos (Esteves, 2005). Nos procedimentos indutivos, a categorização é realizada a partir do próprio material em análise; nos procedimentos dedutivos, pelo contrário, parte-se de uma grelha de análise prévia, realizada com base na literatura ou no resultado de estudos anteriores. Neste caso, seguimos procedimentos predominantemente indutivos, embora tenhamos recorrido aos blocos temáticos das entrevistas para estabelecer os temas gerais da análise, o que poderá configurar um processo misto.

Tendo em conta os temas definidos no guião da entrevista e os indicadores emergentes da própria entrevista, definimos categorias e subcategorias, as quais “ são rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será qualificado e eventualmente quantificado” (Grawitz, 1953, citado por Carmo & Ferreira, 2008, p. 251).

As cinco regras básicas apontadas por Bardin (2008) como garantia da validade da análise foram tidas em consideração na criação de indicadores, subcategorias e categorias, sendo elas: a exaustividade, incluindo todo o conteúdo nas categorias; a exclusão mútua, uma vez que o mesmo elemento só pertence a uma única categoria, o que levou a ajustes sistemáticos; a objetividade, clarificando o processo de entrada de cada indicador na subcategoria e desta na categoria; a homogeneidade, garantindo que, num mesmo conjunto de categorias, só haveria uma dimensão de análise; e a pertinência, assegurada pelo recurso aos blocos temáticos do guião da entrevista e pela verificação constante do sistema de categorias face aos objetivos de estudo.

A partir da análise das primeiras entrevistas, conseguimos obter um quadro de indicadores, subcategorias e categorias relativamente estável, que resultou na grelha base para a análise das restantes entrevistas. Sempre que necessário, reformularam-se as subcategorias já criadas. Posteriormente, quando todas as entrevistas estavam já codificadas e categorizadas, a grelha síntese foi revista cuidadosamente, de modo a que os temas, as categorias e subcategorias estivessem organizados de forma homogénea e coerente (Anexo III).

As unidades de registo foram quantificadas por indicador e por subcategoria, de modo a permitir verificar a frequência com que ocorreram no discurso dos entrevistados.

2.3.2. Pesquisa e análise documental

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

Como referimos antes, solicitámos ainda atas das reuniões de ano, as quais foram objeto de análise documental.

O objetivo principal da análise documental é dar forma conveniente e representar de outro modo a informação recolhida, facilitando o acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação com o máximo de pertinência (Bardin, 2009). Segundo este autor:

A análise documental permite passar de um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro). São, por exemplo, os resumos ou *abstracts* (condensação do documento segundo certas regras); ou indexação, que permite, por classificação em palavras-chave, descritores ou índices, classificar os elementos de informação dos documentos de maneira muito restrita (p. 46).

A análise documental tem algumas similaridades com a análise de conteúdo, uma vez que implica o recorte da informação, a classificação em categorias segundo analogias e diferenças e a indexação das categorias umas em relação às outras. No entanto, a análise documental difere da análise de conteúdo, segundo Bardin (2009) porque apresenta algumas diferenças essenciais: incide sobre documentos e não sobre a comunicação; tem como objetivo a organização da informação em categorias e não a categorização inferencial das mensagens dos sujeitos (Bardin, 2009). Este autor afirma que:

O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma realidade que não a da mensagem (p. 48)

Como *corpus* da análise documental para este estudo, selecionamos as quatro atas (Anexo IV) das reuniões realizadas ao longo do 2º período do ano letivo 2013/14.

Pretendíamos, assim conhecer a forma e conteúdo das reuniões de ano e perceber qual o papel do coordenador de ano nestas reuniões.

Procedemos à “leitura flutuante” (Bardin, 2009) das atas para nos inteirmos dos assuntos nelas abordados. Pudemos verificar que nos diferentes momentos das atas se abordavam assuntos comuns, como a avaliação do processo de ensino aprendizagem dos alunos, avaliação do PAA, atualização de dados das turmas, entre outros.

A análise documental foi realizada através de procedimentos abertos, resultantes do material selecionado, tendo sempre em consideração os objetivos do estudo. De seguida procedemos ao recorte das atas em unidades de registo que corresponderam a unidades de significado com sentido completo (Bardin, 2009). Os indicadores foram agrupados em categorias e subcategorias. Com todas as atas codificadas e categorizadas construímos uma grelha que anexamos (Anexo V).

2.4. Caracterização dos participantes

Como referimos anteriormente, para este estudo, entrevistamos quatro professores Coordenadores de Ano do 1º Ciclo, um por cada ano de escolaridade; e quatro Professores Titulares de Turma, também um de cada ano de escolaridade. Todos os participantes nas entrevistas exercem funções no mesmo Agrupamento de Escolas, no concelho de Sintra, mas lecionam em dois estabelecimentos de ensino do 1º ciclo.

Antes da realização das entrevistas foi preenchida uma ficha de caracterização (Anexo VI) de cada docente, com o intuito de recolher os dados pessoais e profissionais de todos os inquiridos, garantindo sempre a confidencialidade e o anonimato.

De modo a preservar a identidade dos participantes, foi-lhes atribuído um código pessoal. Aos professores coordenadores de Ano foi dado o seguinte código C 1, 2, 3 e 4 conforme fosse Coordenador de Ano do 1º, 2º, 3º ou 4º ano e aos Professores Titulares de Turma foi atribuído o código PT 1, 2, 3 e 4 conforme fosse Professor Titular de Turma do 1º, 2º, 3º ou 4º ano de escolaridade.

Estes códigos foram utilizados na ficha de caracterização, na apresentação dos dados da entrevista e na respetiva análise.

No quadro seguinte apresentamos os dados dos elementos entrevistados.

Quadro 2

Caracterização dos professores que colaboraram no estudo

Sujeitos	Sexo	Idade	Habilitações Académicas	Tempo de serviço	Cargos desempenhados anteriormente
P1	Feminino	32	Licenciatura	4 anos	Coordenadora pedagógica
P2	Masculino	39	Licenciatura	11 anos	
P3	Feminino	54	Magistério Primário	34 anos	Presidente da Antiga Assembleia de Agrupamento e coordenadora de ano
P4	Feminino	32	Licenciatura	4 anos	
C1	Feminino	42	Licenciatura	14 anos	Coordenadora de ano
C2	Feminino	42	Licenciatura	20 anos	Coordenadora de departamento
C3	Feminino	33	Licenciatura e Pós - Graduação	13 anos	Diretora de turma (2ºciclo) e Bibliotecária
C4	Feminino	43	Licenciatura	19 anos	Coordenadora de ano e de outros projetos

Fonte: própria.

As professoras Coordenadoras de Ano do 1º ciclo são todas do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 32 e os 54 anos, tendo entre 4 a 20 anos de tempo de serviço. Verificamos ainda que todas as professoras Coordenadoras de Ano do 1º ciclo já desempenharam este cargo ou outras funções de coordenação em anos anteriores, contando já com alguma experiência. Dos professores Titulares de Turma entrevistados, apenas um é do sexo masculino, sendo as idades compreendidas entre os 32 e os 54 anos de idade. Em relação ao tempo de serviço, este varia entre os 4 e os 34 anos. Dos quatro Professores Titulares entrevistados, dois nunca desempenharam qualquer tipo de cargo e uma já desempenhou o cargo de Coordenadora de Ano.

Dos oito professores entrevistados, apenas um tem como formação o Magistério Primário, todos os outros sete são Licenciados, sendo que a maioria dos professores entrevistados já desempenhou cargos na escola. Os professores inquiridos são maioritariamente do sexo feminino e a média geral das idades é de 40 anos. Nenhum dos professores entrevistados possui formação em Supervisão.

CAPÍTULO 3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

3.1. Resultado da análise das entrevistas

Ao longo deste capítulo iremos proceder à apresentação e análise dos dados obtidos nas entrevistas realizadas aos quatro Coordenadores de Ano do 1º ciclo e aos quatro Professores Titulares de Turma. A análise do nosso estudo está organizada em três temas, resultantes dos blocos temáticos dos guiões das entrevistas, que apresentamos no quadro seguinte com as respetivas categorias e subcategorias.

Quadro 3

Temas, categorias e subcategorias

Temas	Categorias	Subcategorias
Coordenação de Ano (CA) no 1º CEB	Estatuto da Coordenação de Ano no Agrupamento	Nomeação do coordenador
		Documentos relativos à CA
		Finalidades da CA
	Organização e enfoque das reuniões	Orientação geral
		Discussão de problemas pedagógicos
		Definição de orientações curriculares comuns
		Incentivo à colaboração entre os docentes
	Papel do coordenador de ano	Funções do coordenador de ano
		Características desejáveis no coordenador
		Opinião sobre a coordenação atual
	Dificuldades do coordenador de ano	Fatores externos à CA
		Fatores internos à CA
Fatores pessoais		
Melhoria da ação do coordenador		
Coordenação de Ano e Supervisão	Conceções de supervisão	Finalidade da supervisão
		Formas de supervisão
		Incidência da supervisão
	Papel supervisorio do Coordenador	Funções supervisorias do coordenador de ano
		Desempenho supervisorio do coordenador de ano
		Dificuldades do coordenador enquanto supervisor
Contributos para o Desenvolvimento Profissional	Processos formativos experienciais	Participação em reuniões
		Desempenho do cargo de coordenador
	Processos formativos formais	Formação contínua
		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, podendo assim confrontar as opiniões dos dois grupos de inquiridos.

1º Tema: Coordenação de Ano do 1º CEB

Como vimos no quadro anterior este tema inclui quatro categorias: “Estatuto da Coordenação de Ano do Agrupamento”; “ Organização e enfoque das reuniões”; “Dificuldades do Coordenador de Ano”; e o “Papel do Coordenador de Ano”.

Neste tema e na primeira categoria, os entrevistados referem a nomeação do Coordenador, os documentos relativos à Coordenação de Ano e as finalidades desta (CA). No quadro seguinte (Quadro 4) apresentamos os dados relativos às subcategorias da primeira categoria.

Quadro 4

Categoria: Estatuto da Coordenação de Ano do Agrupamento

Subcategoria	Indicador	UR/Ind		UR/SC	
		Prfs.	Coord.	Prfs.	Coord.
Nomeação do coordenador de ano	Nomeação dos coordenadores de ano pelo diretor do AE	1P1 1P2 2P3 1P4	1C1 1C2 1C3 1C4	5	4
Documentos relativos à CA	Eventual referência à coordenação de ano na legislação	1P1	2C2 1C3	4	5
	Desconhecimento da referência da coordenação de ano na legislação	1P2 1P3 1P4			
	Conhecimento da referência da coordenação de ano no RI/PEE		1C1 1C4		
Finalidades da CA	Coordenar o trabalho por ano de escolaridade nas escolas do mesmo ciclo de ensino	2P1 1P3 1P4	1C1 3C2 1C3	8	11
	Resolver as dificuldades dos docentes que lecionam o mesmo ano de escolaridade	1P1			
	Uniformizar os critérios de avaliação.	1P2			
	Uniformizar o trabalho realizado por todos	1P3	1C4		
	Transmitir informações dos órgãos da direção	1P4			
	Relevância da coordenação de ano para atingir objetivos do PE		1C1		
	Coordenação de ano como momento de reflexão		2C2		
	Coordenação como orientação		1C4		
Importância das reuniões de coordenação de ano		1C4			

Em relação à nomeação do Coordenador, percebemos pelas entrevistas, que os inquiridos sabem que este é nomeado pelo diretor do Agrupamento de Escolas, tal como podemos constatar pelos seguintes excertos das entrevistas: “Os coordenadores de ano são nomeados pela diretora do agrupamento, atualmente é assim” (P1) “Quem decidiu foi a diretora do agrupamento.” (C4) Nenhum dos inquiridos colocou outra hipótese para a nomeação do professor para o cargo de Coordenador, demonstrando conhecimento sobre o modo como funcionam as nomeações dos coordenadores, neste agrupamento de escolas, uma vez que consta no Regulamento Interno do mesmo.

No que concerne ao conhecimento da existência de documentos relativos à Coordenação de Ano, podemos verificar que poucos inquiridos colocam a hipótese da eventual existência na legislação de alguma informação sobre a coordenação, afirmando, por exemplo:

“sim eu penso que isso deve estar escrito em algum lado, sim” (C2). A maior parte dos professores inquiridos afirmam o seu desconhecimento sobre o assunto, atribuindo a si mesmos a causa desse desconhecimento, ao afirmarem: “Não tenho conhecimento, mas acho que é ignorância minha.” (P4) “Não faço a menor ideia.” (P2).

Em contrapartida podemos verificar que das Coordenadoras, apenas duas têm conhecimento da referência à coordenação de Ano no Regulamento Interno e/ou no Projeto Educativo da Escola, afirmando:

“Sim, o regulamento interno prevê quais são os direitos, os deveres e as principais funções do coordenador de ano.” (C1)

“Está no regulamento interno e no Projeto Educativo da Escola.” (C4)

Sintetizando, os Professores Titulares entrevistados demonstram desconhecimento e alguma falta de interesse sobre o que está regulamentado acerca do cargo do Coordenador de Ano, aceitando o que lhes é apresentado sem qualquer tipo de questionamento. Por outro lado verificamos que algumas das Coordenadoras revelam ter conhecimento sobre o Regulamento Interno (RI) e o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), talvez por terem procurado conhecer as suas responsabilidades/funções. O facto de só duas Coordenadoras terem conhecimento da referência no RI/PEE da Coordenação de Ano parece indicar a aceitação de um cargo imposto e sem pretensão de o desempenhar de acordo com as normas do AE.

Em relação às finalidades da Coordenação de Ano os Professores Titulares vêm-na, essencialmente, com objetivo de coordenar o trabalho por ano de escolaridade nas escolas do mesmo ciclo de ensino, tal como refere a professora:

“Eu acho que sim, sobretudo quando há mais do que uma escola do mesmo ciclo é um elo de ligação, coordena ao fim ao cabo, entre as duas escolas, por exemplo uma pessoa tem uma ideia outra tem outra ideia e às vezes as pessoas nem sempre se encontram para as trocar e cabe ao coordenador de ano colocar essas ideias na mesa.” (P1)

Alguns Professores referem que outra das finalidades é ajudar a resolver as dificuldades dos docentes que lecionam o mesmo ano de escolaridade, afirmando, por exemplo:

“(...) se um colega está com uma determinada dificuldade na aula, convocar uma reunião ou para outras coisas.” (P1)

Um dos professores considera também que as CA visam uniformizar os critérios de avaliação, como excerto seguinte mostra:

“Considero, principalmente para haver uniformização nos critérios de avaliação, e com o coordenador de ano pode haver isso.” (P4), para uniformizar o trabalho realizado por todos “(...) assim conseguimos todos trabalhar no mesmo sentido podendo depois haver um grau de comparação com o trabalho que é feito.” (P3)

Outro professor, por sua vez, salienta a função de transmissão das informações dos órgãos da direção, referindo:

“(...) tem de haver um coordenador de ano que transmita as informações tanto da direção, como do ministério aos colegas (...)” (P4).

As Coordenadoras de Ano, tal como os Professores Titulares, consideram como finalidade essencial coordenar o trabalho por ano de escolaridade nas escolas do mesmo ciclo de ensino, tal como refere esta Coordenadora:

“Sim, é muito importante. Quase todos os agrupamentos têm mais do que uma escola, no caso do meu agrupamento tem duas escolas do 1º ciclo, a coordenação de ano ajuda a referir o modo de dar continuidade e de não haver muito desfasamento entre o trabalho que é feito nas diferentes escolas (...)” (C1).

Outra coordenadora faz referência também ao papel da coordenação na uniformização do trabalho realizado por todos:

“Sim, porque é uma maneira de nos orientarmos e de orientar os colegas do grupo, para ver se seguimos todos as mesmas orientações, fazendo tudo o que é necessário para o bem dos nossos alunos.” (C4)

As Coordenadoras de Ano atribuem alguma relevância à coordenação de ano para atingir os objetivos do PE *“(...) e aproximar dos objetivos que o agrupamento pretende*

atingir em função do seu Projeto Educativo.” (C1), referindo que as reuniões de coordenação são momento de reflexão e de orientação:

“(…) é o momento de reflexão em que nós nos juntamos e muitas vezes vamos nos apercebendo que as dificuldades são as mesmas, é engraçado, porque nós sentimos mesmo isso.” (C2)

Em suma, os resultados parecem indicar que os Professores Titulares apenas vêm as reuniões de Coordenação de Ano como um meio de trabalharem todos de igual modo, dentro do mesmo grupo de ano, pois os docentes trabalham em estabelecimentos de ensino diferentes, mesmo dentro do mesmo agrupamento, não tendo a possibilidade de trocar informações, materiais e dúvidas diariamente. Assim, nas reuniões de coordenação, uniformizam todo este processo. Esta procura de uniformização do trabalho desenvolvido com os alunos de um mesmo ano de escolaridade poderá corresponder à necessidade dos docentes de aferir o planeamento curricular e monitorizar a sua operacionalização, mas revela também uma tendência para a uniformização das práticas curriculares que não se coaduna com a diversidade atual da população escolar (Rodão, 2009).

Já as Coordenadoras de Ano, além desta finalidade, vêm estas reuniões como momentos de reflexão, de orientação e de construção de meios para atingir os objetivos do PE. Tal como refere Medina (2004) o supervisor deve promover ações baseadas na reflexão sobre o processo pedagógico, onde o professor se torna o principal instrumento dessa reflexão. O facto de apenas uma Coordenadora referir que são benéficas as reuniões de ano, parece-nos indicar que as restantes Coordenadoras apenas as realizam por imposição e que existe alguma falta de motivação para o desempenho das suas funções.

Na segunda categoria, os indicadores foram organizados nas seguintes subcategorias: a orientação geral das reuniões, discussão de problemas pedagógicos, definição das orientações curriculares comuns e o incentivo à colaboração entre docentes, que passamos a apresentar no quadro seguinte (Quadro 5).

Quadro 5

Categoria: Organização e enfoque das reuniões

Subcategoria	Indicador	UR/Ind		UR/SC	
		Prfs.	Coord.	Prfs.	Coord.
Orientação geral	Organização prévia dos aspetos a discutir na reunião	1P1 1P2 2P3 2P4	1C1 3C2 2C3 4C4	8	12
	Realização mensal de reuniões	1P1			
	Transmissão de informações do/ao CP	1P1	2C2		
Discussão de problemas pedagógicos	Informação e resolução coletiva de problemas relativos às turmas	1P1	1C2 3C4	4	11
	Discussão sobre problemas de comportamento e aprendizagem	1P1	1C4 1C3		
	Análise dos ritmos de aprendizagem de cada turma	1P1			
	Discussão sobre os processos de avaliação	1P1			
	Discussão de assuntos organizativos do agrupamento		1C3		
	Análise dos percursos curriculares desenvolvidos nas turmas		1C1 1C3		
	Momento de partilha e desabafo sobre a docência		2C3		
Definição de orientações curriculares comuns	Definição dos instrumentos de avaliação a utilizar	1P1		3	3
	Definição das linhas orientadoras da planificação	1P1	1C2 1C4		
	Consenso entre todos os docentes na partilha de materiais e estratégias de ensino	1P3	1C4		
Incentivo à colaboração entre os docentes	Colaboração positiva entre docentes	2P1 1P2 1P4	1C1 1C2 1C3	9	10
	Algumas dificuldades na colaboração entre docentes	1P3 1P4			
	Distribuição de tarefas pelos docentes do grupo	3P1 1P4	2C4		
	Colaboração participativa e igualitária entre os docentes		3C1 2C4		
	Necessidade do coordenador articular com os diferentes órgãos de gestão		1C1		
	Necessidade de aumentar o número de reuniões entre os coordenadores de ano		1C2		
	Necessidade de formação específica dos coordenadores		2C4		
	Necessidade de mais autoridade e poder de afirmação por parte do coordenador de ano	1P2 1P3			

No que se refere à organização das reuniões é unânime por parte de todos os Professores Titulares que existe um planeamento prévio dos aspetos a discutir nas reuniões, que se realizam uma vez por mês, sendo enviada uma convocatória com 48 horas de antecedência, tal como consta no RI do próprio agrupamento, da qual fazem parte os pontos a abordar nas reuniões, como explica esta professora:

“É feita uma convocatória que é entregue com 48 horas de antecedência, onde consta a ordem de trabalhos e a reunião decorre seguindo essa ordem de trabalhos.” (P3)

Os Professores concordam com este esquema organizativo, pois facilita o trabalho e a organização de cada docente:

“Sim, não me parece incorreto, porque é importante haver uma ordem de trabalhos quando vamos para uma reunião, para sabermos o que se vai tratar, para não perdermos tempo (...)” (P3).

“(...) o coordenador de ano envia a ordem de trabalhos por mail para cada um de nós em casa preparar o que vem na ordem de trabalhos, para depois ser mais fácil organizar na reunião. (P2)

Nestas reuniões, são transmitidas as informações do Conselho Pedagógico e referidos assuntos que tenham de ir ao Conselho Pedagógico:

“Por vezes há informações que a coordenadora de departamento traz do conselho pedagógico e que cabe ao coordenador de ano transmitir nessa reunião, que normalmente estão mais ligadas ao funcionamento e mapas.” (P1)

As Coordenadoras de Ano, tal como os Professores Titulares, fazem referência ao planeamento prévio dos aspetos a tratar nas reuniões, que se realizam mensalmente, (*“É feita uma convocatória com a respetiva ordem de trabalhos...”*, C4). Estes referem ainda, que são os elementos do grupo de professores de cada ano que propõem os pontos a tratar nas reuniões (*“...os elementos do grupo dizem o que é importante trabalharmos, e é escrito nessa convocatória.”*, C4) dando a entender que apesar de haver assuntos obrigatórios a serem analisados em grupo de ano, outros são sugeridos pelos colegas naquele momento:

“Seguimos os pontos de ordem dessa convocatória e sempre outros assuntos que nós achamos importantes ou que outro colega queira falar, até porque eu escrevo sempre na minha convocatória outros assuntos exatamente para poder falar de outros assuntos que surjam e que se achou necessário serem abordados.” (C4)

E, tal como referiram também os Professores Titulares, nestas reuniões são transmitidos e abordados temas que têm de ir ao Conselho Pedagógico, uma vez que...

“os coordenadores de ano são muitas vezes solicitados a levar as propostas dos restantes elementos ao CP para depois podermos tomar as decisões entre os quatro (...)” (C2).

Podemos aqui verificar que todos os inquiridos têm conhecimento prévio dos assuntos a tratar nas reuniões de grupo de ano, mas parece-nos que as Coordenadoras de Ano deixam sempre em aberto um ponto da ordem de trabalhos “Outros assuntos” para que os Professores se possam pronunciar sobre assuntos que à partida não estavam planeados. No entanto, os Professores nunca fizeram referência a este ponto, dando a entender que os pontos a tratar nas reuniões já estão pré definidos e são mesmo só esses a serem tratados.

Ao longo das reuniões são discutidos problemas pedagógicos, mas apenas uma Professora Titular faz referência à resolução destes problemas em reunião de grupo de ano:

“Normalmente são as informações relativas às turmas, onde são dadas informações pedagógicas, problemas que vão surgindo, alterações que são feitas nas turmas, problemas que preocupam os professores e é nessa partilha que encontramos soluções para as coisas.” (P1)

A mesma professora refere que são abordados os problemas comportamentais e de aprendizagem e ainda problemas relacionados com alunos de ritmos mais lentos de trabalho:

“Há sempre uma parte que tem a ver com a constituição da turma e funcionamento pedagógico, problemas de comportamento e aprendizagem (...)” (P1)

“(...) ou quando determinados colegas não estão a conseguir acompanhar o ritmo, porque há turmas que têm alunos muito diferentes e impedem que uma pessoa avance tanto quanto os outros.” (P1)

“(...) como é que se fazia se uma pessoa tivesse um ritmo diferente, se tínhamos de adaptar as fichas de avaliação em determinada turma ou alunos.” (P1).

De salientar que esta professora, apesar de ter apenas 4 anos de serviço, já foi coordenadora pedagógica.

As Coordenadoras de Ano confirmam o elenco de situações focadas pela Professora (P1), realçando que nas reuniões de grupo de ano se faz a análise de problemas relativos às turmas:

“(...) nós partilhamos problemas entre nós e como os resolvemos, parecendo que não, mas havendo partilha entre todos torna-se mais fácil resolver outros problemas.” (C4)

“(...) dos assuntos importantes relacionados com alunos mais problemáticos (...)” (C4).

Uma das coordenadoras salienta também a análise dos percursos curriculares das turmas que é realizada nas reuniões, como o excerto seguinte mostra:

“Quando estamos em reunião falamos destes problemas, para percebermos como é que temos que atuar para que cheguemos mais rapidamente aos nossos objetivos.” (C3)

Apenas as Coordenadoras de Ano fazem referência à discussão de assuntos organizativos do agrupamento como sendo algo inevitável a ser discutido, referindo que (*“Falamos dos assuntos do agrupamento, esses são obrigatórios...”*, C3). Houve uma Coordenadora que referenciou estas reuniões como sendo um momento de desabafo, partilha e reflexão entre os docentes, explicitando:

“Primeiro de tudo nas reuniões depois da partilha e das informações passa a ser um momento de desabafo entre professores, (...)” (C3).

Em suma, os Professores parecem perspetivar estas reuniões apenas como momento de discussão do que já está previamente planeado numa ordem de trabalhos, relacionado com o comportamento, aprendizagem e ritmos de trabalho dos alunos, preocupações fundamentais no seu dia-a-dia. As Coordenadoras de Ano, por seu lado, também referem a análise e procura de resolução de problemas relativos ao comportamento e aprendizagem dos alunos, realçando ainda que nestas reuniões há espaço para a discussão de assuntos organizativos do agrupamento, para a análise dos percursos curriculares com vista a uma melhor aprendizagem e para a existência de momentos de partilha e desabafo entre docentes, o que pode indiciar uma perspetiva mais abrangente das finalidades das reuniões, incluindo uma vertente que se aproxima da função supervisiva (Alarcão & Roldão, 2008).

Acerca da definição de orientações curriculares comuns apenas uma Professora faz referência à definição das linhas orientadoras da construção das planificações que é decidida em grupo, apesar de ser depois aperfeiçoada, como refere o mesmo Professor:

“Depois temos sempre uma parte de planificação, não é ali que a gente escreve aquela planificação com os objetivos todos, mas é ali que combinamos que temas vamos dar nas diferentes áreas, para todos estarem mais ou menos, ao mesmo ritmo, depois a parte formal dessa planificação mensal é feita por um ou outro elemento do grupo nesta ou noutra área, faz as grelhas em função do que o grupo decidiu, mas é dali que sai o que vai ser trabalho mensalmente.” (P1)

A mesma professora refere ainda a definição dos instrumentos de avaliação a utilizar que é realizada no grupo de ano:

“Também as fichas de avaliação mensal ou as sumativas, que não são feitas ali, mas são analisados os conteúdos e combinado o que vai sair na prova, tudo isto em grupo.” (P1)

Apenas um professor faz referência ao facto de nestas reuniões haver consenso entre todos os docentes na partilha de materiais e na seleção de estratégias de ensino:

“(...) desde que as coisas sejam organizadas nesse sentido, depois é tratar os pontos que lá estão, chegar a um consenso entre todos e assim facilita-se o trabalho de todos.” (P3)

Por sua vez, as Coordenadoras de Ano referem que nas reuniões de grupo de ano se definem as linhas orientadoras das planificações:

“(...) fazemos as planificações, ou seja o trabalho que é feito na reunião de grupo é planificar todas as atividades, para que todos trabalhem de acordo com as mesmas orientações.” (C4)

Também as coordenadoras salientam que há consenso entre todos os docentes na partilha de materiais e estratégias de ensino, referindo, por exemplo:

“No fundo é onde há a partilha das estratégias dos conhecimentos, das dificuldades que sentimos na resolução de determinadas situações ou coisas que até correram bem e queremos partilhar.” (C4)

Nestas reuniões verifica-se um incentivo à colaboração entre docentes, considerada positiva pelos professores, que afirmam:

“Criam-se colaborações para desenvolver atividades, (...)” (P4) *“Isso depende da relação dos grupos e das escolas, enquanto eu fui coordenadora de ano, eu acho que mais ou menos o grupo andou bem.” (P1)*

“(...) mas não tem havido falta de colaboração entre todos, todos têm participado.” (P2)

Simultaneamente, os Professores referem algumas dificuldades na colaboração entre docentes, apesar de anteriormente afirmarem que existem formas de colaboração. Essas dificuldades prendem-se com a relação entre os elementos do grupo, como expressa esta docente:

“Isso depende das pessoas, dos grupos, há pessoas que são mais colaborantes e outras mais individualistas, mas tentasse que, dentro do grupo, todos participem da mesma forma, quando assim não é, essa pessoa tem o trabalho mais simplificado, pois aproveita o trabalho dos outros e não se preocupa tanto.” (P3)

Os Professores salientam também que há uma distribuição de tarefas pelos docentes do grupo, como os excertos seguintes ilustram:

“Nem todas as pessoas têm as mesmas capacidades para fazer as mesmas coisas, e há aí que distribuir tarefas entre os diferentes elementos de grupo, por exemplo, eu não tenho muito jeito para fazer as cotações das fichas, mas gosto e acho que tenho jeito e faço bem a organização das fichas, claro que eu não vou decidir o que lá vou colocar, isso é decidido em grupo e eu apenas faço os arranjos.” (P1)

” Penso que essa colaboração não tem de ser toda a gente a fazer tudo, há que distribuir trabalho, porque nem se deve acumular, porque depois chegamos ao ponto que estão todos a fazer o mesmo, mas eu acho que todos os elementos devem ter a sua cota parte do trabalho. Por vezes nem sempre acontece, mas de uma maneira geral toda a gente vai trabalhando, é a experiência que eu tenho.” (P1)

As Coordenadoras de Ano tal como os Professores, acham positiva a colaboração estabelecida entre os docentes nas reuniões de grupo de Ano, proporcionando benefícios para todos os intervenientes fazendo-os evoluir na interação que exercem para com os outros:

“E isso ajuda-nos muito uns aos outros e eu fiz assim, o outro colega resolveu de outra maneira, porque quase sempre o meu problema é igual ao de outro colega e isso não nos faz sentir sozinhos.” (C3)

Consideram ainda positiva a distribuição de tarefas pelos docentes, assinalando que:

“Quando há trabalho que tem de ser feito, faz-se ou delega-se aos colegas que quando acabam de fazer enviam para todos, para que todos tenham conhecimento de tudo o que foi feito.” (C4)

Com efeito, As Coordenadoras de Ano alegam a existência de uma colaboração participativa e igualitária entre os docentes do mesmo grupo de ano, assinalando:

“Quando um faz uma atividade, fazemos para todos ao mesmo tempo, tanto para uma escola como para a outra.” (C4)

“É uma colaboração baseada na participação, todos intervêm, todos dão a sua opinião, todos participam, a opinião de todos é importante (...)” (C1).

Mais uma vez verificamos que não são referidas dificuldades por parte das Coordenadoras de Ano, neste caso na colaboração entre docentes, mas os Professores fazem referência a algumas dificuldades, dando a entender que no mesmo grupo de trabalho há colegas que trabalham mais do que os outros, que partilham mais uns do que outros, aspetos de que as coordenadoras parecem não se aperceber ou sobre os quais não querem falar.

Na terceira categoria, surgem as seguintes subcategorias: as funções do Coordenador de Ano, as características desejáveis do Coordenador de Ano e a

opinião sobre a coordenação atual, que passamos a apresentar no quadro seguinte (Quadro 6).

Quadro 6

Categoria: Papel do Coordenador de Ano

Subcategoria	Indicador	UR/Ind		UR/SC	
		Prfs.	Coord.	Prfs.	Coord.
Funções do Coordenador de Ano	Identificação das necessidades dos docentes	2P1		13	10
	Uniformização do grupo e dos critérios de avaliação	1P2			
	Transmissão de informações dos órgãos de topo	1P1 4P3	1C1		
	Promoção da tomada de decisões em consenso	1P1 1P4	2C2		
	Elo de ligação entre todos os docentes	2P3			
	Promoção da harmonia no grupo	1P4			
	Promoção do trabalho em equipa		3C3		
	Tomada de decisões após ouvir os docentes		1C2		
	Dinamização e orientação de reuniões		3C2		
Características desejáveis no Coordenador	Capacidade de organização	1P1	1C3	17	16
		1P1	1C1		
	Capacidade de mediação e negociação	1P2 1P3			
	Capacidade de motivar o grupo	1P3	2C3		
	Disponibilidade para ouvir os outros	1P1 1P2 1P3	3C1 1C2		
	Capacidade de liderança	1P1 1P4	1C1 1C3		
	Capacidade de trabalhar em equipa	1P1	1C2		
	Capacidade de iniciativa		1C1		
	Solidário para com os colegas		2C2		
	Paciente	1P2	1C2		
	Democrático	1P1 1P2			
	Experiente	1P2			
	Tolerante	1P4			
	Profissional e humano	1P4			
	Coerente		1C2		
Opinião sobre a coordenação atual	Balanço positivo da coordenação	2P1 1P2 1P3	1C1 2C4	6	3
	Falta de organização no grupo	1P3			
	Descontentamento com a organização e dinamização desta estrutura pedagógica	1P4			

No que concerne às funções do Coordenador de Ano os Professores atribuem-lhes a tarefa de identificar as necessidades dos docentes (*“Cabe sobretudo ver a necessidade das reuniões de grupo, falar com as pessoas, ver se alguém tem alguma coisa importante para trazer para a mesa, (...)”*, P1), de uniformizar os critérios de avaliação e criar condições para a uniformização do próprio grupo:

“Eu acho que a principal função é uniformizar o grupo o mais possível, uniformizar os critérios de avaliação, de divulgar o que de melhor se faz e se sabe em cada sala para partilhar e podermos todos usufruir daquilo que os outros fazem. Mas a principal função eu acho que é uniformizar.” (P2)

Transmitir as informações dos órgãos de gestão superiores é uma das funções bastante referida pelos inquiridos, como consta no RI do agrupamento:

“O papel é um pouco esse, é a pessoa ir sabendo através das coordenações de escola e departamento que é quem nos transmite mais as informações (...)” (P1),

“(...) deve também fazer chegar ao grupo as propostas que são feitas pela direção, passar essas informações e manter sempre o grupo informado de tudo o que lhe é transmitido para que as coisas funcionem corretamente.” (P3).

O Coordenador é visto como o responsável pela tomada de decisões em consenso, dentro do grupo de ano, como afirma esta docente:

“(...) acho que a principal é reunir o consenso e corrigir o que está errado por parte de um colega ou por parte de um estabelecimento de ensino, uma vez que neste agrupamento temos dois estabelecimentos do 1º ciclo.” (P4)

Simultaneamente o coordenador é percecionado como o elo de ligação entre os docentes do mesmo grupo:

“Acho que é importante que consiga que entre todos os colegas do ano haja uma boa relação, e uma vez que há duas escolas o coordenador acaba por ser o elo de ligação entre todos, a maior parte das vezes não o é, mas deveria ser.” (P3)

Por último, os Professores referem que o Coordenador tem como função promover a harmonia no seio do grupo de trabalho, assinalando que *“A forma de criar uma harmonia nesse grupo de ano tem de ser feito por uma pessoa que o saiba fazer (...)” (P4).*

Quanto às Coordenadoras de Ano, estas assumem como suas funções a transmissão de informações dos órgãos de topo ao seu grupo de Coordenação, *“(...e ser um bom comunicador para ouvindo os colegas possa fazer chegar a opinião dos colegas onde deve chegar.”, C1)*, salientando ainda a promoção da tomada de decisões em consenso:

“(...) mas as propostas já foram discutidas no grupo, depois os coordenadores decidem/compilam todas as informações de modo a poder-se resolver e tomar uma decisão sobre qualquer assunto.” (C2)

Assumem também como função promover o trabalho em equipa, (*“Eu acho que é essencialmente o contribuir para a cooperação em equipa, é o principal lema, trabalharmos numa equipa ...”*, C3), ouvir os colegas e tomar decisões mediante o que eles disseram (*“... mas quando tiver de decidir terei de decidir e fá-lo-ei.”*, C2) e dinamizar e orientar as reuniões de grupo de ano (*“Quer dizer, orienta que acho que é a sua função, orientar, dinamizar a reunião mas é uma mais-valia com os outros ...”*, C2).

Como características desejáveis do Coordenador de Ano vários Professores, em simultâneo, fazem referência à capacidade de mediação e negociação, salientando que (*“ compete também ao coordenador gerir da melhor maneira o que é falado em grupo (...)”* P3). Coerentemente com o que disseram antes, os docentes consideram também desejável a existência, por parte do Coordenador, de disponibilidade para ouvir todos os elementos do grupo (*“Tem de ser uma pessoa disponível para a escola, para nos ouvir...”*, P2).

Na mesma linha de pensamento, referem como desejável a capacidade de liderar o grupo e de agir democraticamente:

“(...)deve ser uma pessoa que tenha uma perspetiva global, não deve pensar que por estar numa escola e que essa escola por ser a dela tem mais razão por ela estar lá ou que a outra é melhor porque tem lá amizades. Tem de ser uma pessoa que considere com igual importância todos os colegas (...)” (P1).

Salientam ainda, mas com menor frequência, que o Coordenador deve ter a capacidade de organização (*“Eu considero desejável uma característica que eu não tenho que é ser organizado...”*, P1), e de motivação, tal como refere a seguinte inquirida:

“(...) e no fundo que seja uma pessoa que consiga motivar o grupo todo no mesmo sentido, porque ter um coordenador que puxe por nós, que nos ajude, que consiga chegar a todos, pois somos todas pessoas diferentes e nem todos temos a mesma disponibilidade e o mesmo à vontade e é aí que o coordenador deve tentar que estejam todos para o mesmo.” (P3)

Outras qualidades consideradas desejáveis são: saber trabalhar em equipa (*“... capacidade de trabalhar em equipa ...”*, P1): ser paciente (*“... no meu grupo tem de ser paciente”*, P2): ser experiente (*“Deve ter alguma experiência, daí ter de ser um professor do quadro, o que eu acho que faz todo o sentido.”*, P2): ser tolerante (*“É ser tolerante, em relação a sua maneira de estar na vida.”*, P4), e por último ser profissional e humano (*“Profissionalismo e humanismo.”*, P4).

As Coordenadoras de Ano referem como características desejáveis para o seu próprio cargo a capacidade de organização (*“Uma das principais, que eu tenho algumas dificuldades é ser organizada, dever ser uma pessoa muito organizada, (...)”*) (C3), ser capaz de mediar e negociar (*“(...) tentar mediar o que houver para mediar(...)”*) (C1), ser capaz de motivar o grupo de trabalho

“(...) e ao mesmo tempo motivar os colegas. Que os faça gostar de estar ali, e de trabalharmos todos no mesmo sentido, com bem-estar, as pessoas têm de se sentir bem no que estão a fazer e gostarem de estar a participar e a colaborar.” (C3)

Consideram ainda importante ter disponibilidade para ouvir os outros (*“... mas temos de estar acima de tudo muito disponível aos problemas do grupo e de cada professor...”*, C2), deter características de um líder (*“...deve ter um cariz que saiba liderar...”*, C3), deve ser capaz de trabalhar em equipa (*“...e acima de tudo haver uma entre ajuda dentro da disponibilidade de cada um de nós...”*, C2), ser paciente (*“Acho que temos de ser muito pacientes, de modo a não magoar ninguém...”*, C2) e coerente (*“...mas por vezes temos de ter uma posição sólida e coerente sempre...”*, C2). Apenas as Coordenadoras de Ano fazem referência à capacidade de *iniciativa* (*“... partir do coordenador determinada iniciativa e querer ver mais além, de não esquecer...”*, C1) e ao facto de serem solidários para com os colegas (*“...e ser solidários uns com os outros, principalmente nas turmas mais complicadas, porque calhou aquele colega, mas poderia ser a qualquer um de nós.”*, C2).

É de salientar que as Coordenadoras de Ano não fazem qualquer referência à falta de organização nos grupos de Ano ou a algum descontentamento na organização e dinamização desta estrutura pedagógica, o que nos leva a pensar que apenas os Professores não estão satisfeitos com o modo de funcionamento deste órgão intermédio, mas as Coordenadoras de Ano não se apercebem deste mal-estar por parte dos colegas, existindo talvez falta de diálogo sobre o assunto. No entanto, como refere Perrenoud (2008), coordenar é “primeiramente, contribuir para instituir e para que funcionem os locais de discussão, para que as coisas sejam ditas debatidas abertamente, com respeito mútuo” (p. 105).

A maioria das Professoras faz um balanço positivo da Coordenação. Uma das Professoras mostra-se insatisfeita com a organização existente no grupo de ano, explicitando que (*“Ainda só tive uma reunião de ano e não tenho uma opinião concreta, mas acho que as coisas têm de ser mais organizadas.”*) (P3) e outro demonstra o seu descontentamento com a organização e dinamização desta estrutura pedagógica, afirmando:

“(...) é menos má, porque do ponto de vista subjetivo, a minha opinião é de que o trabalho de grupo, muitas das vezes, é sinónimo de democracia e a democracia é o sistema menos maus. Eu, falando subjetivamente, não concordo com esse tipo de reuniões, mas como a maioria está de acordo eu não tenho outra alternativa se não aceitar e cumprir.” (P4)

As coordenadoras também fazem um balanço positivo da coordenação (*“Eu penso que funciona bem, é um bom balanço.”*) (C1).

Sintetizando, tanto os Professores como as Coordenadoras de Ano estão de acordo na atribuição das funções de transmissores de informação dos órgãos de topo e na contribuição para a tomada de decisões em consenso. Existe também um consenso de ambos os subgrupos na seleção de algumas das características desejáveis, tais como a capacidade de ser organizado, de motivar o grupo, ter disponibilidade para ouvir os outros, ter capacidade de liderança, ser paciente e ter a capacidade de mediação e negociação entre os elementos do grupo de ano. Os Professores são os únicos a fazer referência às seguintes características: ser democrático; ter experiência; ser tolerante; profissional e humano; o que nos leva a pensar que os Professores sentem nas atitudes das Coordenadoras uma postura de superioridade e de pouca compreensão e contam aprender com eles, daí acharem que estas devem ter experiência para exercer as suas funções. Já as Coordenadoras de Ano são as únicas a assumir a capacidade de iniciativa, dando-nos a entender que têm consciência que têm de ser eles a dar o primeiro passo, incentivo e motivação e a capacidade de ser solidário para com os colegas, compreendendo as suas posições, opiniões, ideias, meios e hábitos de trabalho.

Confrontando estes dados com as características definidas por Alarcão e Tavares (2003), é possível perceber que as capacidades de comunicação, negociação e mediação, isto é, as capacidades relacionais indicadas por estes autores, estão presentes no discurso dos entrevistados. No entanto, não surgem referências expressas ou implícitas à “capacidade para analisar e conceptualizar os problemas” e às “competências em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino” (p. 73) que estes autores abordam, o que parece indiciar uma visão redutora do perfil do coordenador, que não é equacionado como supervisor e orientador das práticas curriculares.

Na quarta categoria, encontramos as seguintes subcategorias: fatores externos, internos, fatores pessoais do Coordenador de Ano e a melhoria da ação do coordenador, que passamos a apresentar no quadro seguinte (Quadro 7).

Quadro 7

Categoria: Dificuldades do Coordenador de Ano

Subcategori a	Indicador	UR/Ind		UR/SC	
		Prfs.	Coord.	Prfs.	Coord.
Fatores externos à CA	Excesso de burocracia exigido ao coordenador	1P1		6	8
	Falta de tempo para analisar processos curriculares comuns e desempenhar as suas respectivas funções	1P1 4P1	3C1 2C4 3C3		
Fatores internos à CA	Tendência para sobrepor os aspetos organizativos aos pedagógicos	2P1		5	2
	Dificuldade em estabelecer metas e procedimentos comuns a todos os docentes	2P1			
	Dificuldade em conseguir que os docentes promovam melhorias nos resultados escolares dos alunos	1P1	2C3		
Fatores pessoais	Dificuldade em determinar as suas funções		3C1	0	6
	Dificuldade na adaptação a este tipo de coordenação		3C3		
Melhoria da ação do coordenador	Necessidade do coordenador articular com os diferentes órgãos de gestão		1C1	2	4
	Necessidade de aumentar o número de reuniões entre os coordenadores de ano		1C2		
	Necessidade de formação específica dos coordenadores		2C4		
	Necessidade de mais autoridade e poder de afirmação por parte do coordenador de ano	1P2 1P3			

No que diz respeito aos fatores externos que criam dificuldades dos Coordenadores de Ano uma Professora faz referência a um excesso de papéis/burocracias que é exigido ao Coordenador:

“Isso é um pouco complicado, eu por exemplo não lido muito bem com papéis, e quando fui coordenadora o meu dossier tinha o fundamental, mas há coordenadores de ano que acumulam coisas a mais, porque no final daquele ano de coordenação vai tudo para o lixo, e não serviu para nada, porque aqueles documentos estão noutra lado para poderem ser consultados. Ainda para mais, vivemos numa sociedade muito informatizada ter um dossier muito gordo não traz vantagem.” (P1)

Os docentes referem depois que os Coordenadores acabam por ficar sem tempo para exercer as suas respetivas funções e analisar processos curriculares comuns, afirmando:

“Mas no modo como as coisas estão feitas é muito difícil, porque o coordenador de ano é um professor como os outros não tem horas para esse tipo de trabalho.” (P1)

Já as Coordenadoras de Ano apenas referem, em simultâneo, a falta de tempo disponível para exercer as suas respetivas funções, uma vez que continuam a ter

todas as tarefas de um Professor titular de turma, as funções de Coordenador só acrescem trabalho e não têm horário para estas funções nem ganham mais por isso.

“Nós temos exatamente tanto trabalho como os colegas, e ao sermos coordenadores de ano é mais trabalho acrescido. As nossas turmas absorvem tanto do nosso horário não letivo para podermos planear e organizar, porque temos muitas crianças dentro da sala de aula e são todas crianças diferentes (...)” (C3).

É de salientar o facto de uma Professora reconhecer esta falta de tempo que as colegas Coordenadoras têm para desempenhar as suas funções.

Quanto aos fatores internos que criam dificuldades ao coordenador de ano, uma Professora faz referência ao facto de existir uma tendência para sobrepor os aspetos organizativos, apresentando-se estes com caráter obrigatórios, aos pedagógicos que, na opinião dos Professores, são os mais importantes, mas aos quais é dada menor importância nas reuniões, basicamente porque é passado muito tempo a resolver os assuntos organizativos, não restando tempo para os pedagógicos.

“Por vezes, há aspetos formais que são tratados nas reuniões que não nos deixam aprofundar mais os aspetos pedagógicos, porque se houver muita informação a nível de grelhas ou analisar manuais escolares, por exemplo, isso vai-nos retirar tempo para analisar aquilo que eu acho que deveria se discutido por um conselho de ano, mais a nível pedagógico e mesmo até a nível de estratégias, quer dizer não nos digam que vamos estar numa reunião até às dez horas da noite, por favor não nos peçam mais, por vezes e quase sempre ultrapassamos o tempo previsto para a reunião.” (P1)

Outro dos fatores referido pela mesma Professora é a dificuldade que o Coordenador tem em estabelecer metas e procedimentos comuns a todos os docentes, dentro do mesmo grupo, dando a entender que nem sempre caminham todos para o mesmo lado:

“Eu estou neste grupo de ano só desde setembro, é um pouco difícil analisar, mas às vezes parece que há um desencontro entre todas as pessoas (...) embora sinta que houve alguns desencontros, mas é normal, porque são várias cabeças a pensar e quando nem sempre se pensa na mesma linha de pensamento que a nossa é inevitável de acontecer.” (P1)

Por último, a mesma Professora salienta a dificuldade existente por parte da Coordenadora, em conseguir que os docentes promovam melhorias nos resultados escolares dos alunos, ao afirmar (“... e entre o que a gente espera do trabalho que fez e dos resultados que obteve.”, P1). Aqui colocamos a hipótese que a Professora

esperava outro tipo de apoio da Coordenadora para ajudar a melhorar os resultados escolares dos alunos, que desse mais atenção aos casos especiais de cada turma. As Coordenadoras apenas assumem como dificuldade devida a fatores internos, conseguir que os docentes promovam melhorias nos resultados escolares dos alunos, tendo em conta as dificuldades que estes apresentam à entrada para a escola:

“O que nos deparamos é com crianças extremamente imaturas, não sabem estar sentadas, nem pegar num lápis, não têm consciência fonológica nenhuma, não têm conhecimento do mundo que os rodeiam e que choram.” (C3)

As Coordenadoras também são Professoras titulares de turma e por vezes têm vários níveis de aprendizagem dentro da sala de aula, dificultando assim o seu trabalho, pois nem sempre conseguem atingir os objetivos a que se propõe.

Salientamos que apenas uma única Professora (P1) se pronunciou sobre os fatores internos e externos que causam dificuldades ao Coordenador de Ano, será que os restantes Professores não se apercebem das dificuldades dos mesmos? Ou estarão eles mais preocupados com as funções do Coordenador do que propriamente com as barreiras que estes encontram para conseguir exercer as suas funções corretamente?

Apenas as Coordenadoras de Ano fazem referência aos fatores pessoais referindo que por vezes têm dificuldade em determinar as suas próprias funções:

“Ainda estou a descobrir um pouco essa vertente, não é fácil (...) (...) porque nós habituamo-nos a estar do outro lado e acabamos por reproduzir um pouco do que já vimos fazer (...)” (C1).

Talvez o facto de nenhum Coordenador de Ano inquirido ter formação em Coordenação/Supervisão em Educação, torne mais difícil o desempenho do seu papel de Coordenador. Eles apresentam, também, alguma dificuldade na adaptação à Coordenação existente em cada AE, pois cada agrupamento, cada grupo tem a sua maneira de trabalhar e quando se muda de estabelecimento de ensino tudo muda:

“(...) não nos conhecemos uns aos outros, ainda estamos a adaptarmo-nos, há uma adaptação à escola, aos colegas, aos alunos, ao agrupamento, e ao método de trabalho do mesmo, o que faz com que a coordenação ainda se esteja a adaptar, a criar uma estrutura, porque ainda há muitas coisas que estamos a ver se funcionam ou não funcionam.” (C3)

Relativamente à melhoria da ação do coordenador, os Professores apenas salientam a necessidade de existir uma maior autoridade e poder de afirmação por parte dos Coordenadores

“No meu coordenador de ano eu faria isso, se por vezes fosse mais autoritária se calhar havia coisas que podiam ser melhores, porque as pessoas tinham que acatar, tem de haver sempre alguém que mande e as pessoas têm de acatar.” (P2)

“Aí sim, os coordenadores devem ter um papel mais ativo.” (P3)

As Coordenadoras de Ano apresentam preocupações mais centradas nas suas funções, de modo a poder melhorá-las, tal como a necessidade de existir alguém para coordenar os próprios Coordenadores de Ano, como o enunciado seguinte mostra:

“Talvez às vezes fosse necessários coordenarem mais os próprios coordenadores de ano, através dos coordenadores de ciclo/Departamento (...)” (C1).

As coordenadoras referem ainda a existência de lacunas na articulação entre os coordenadores e os diferentes órgãos de gestão:

“(...)mas fazemos de forma informal, que era para passarem todas as informação do pedagógico até ao órgão do conselho de ano,(...) (...) talvez pontualmente fosse necessário fazer essa articulação, mas penso que a fazemos de uma forma informal.” (C1)

Por outro lado, sentem a necessidade de aumentar o número de reuniões entre os Coordenadores de Ano:

“(...) acho que faltava aos coordenadores de ano reunirem-se antes das reuniões de ano, e se calhar os coordenadores de ano encontrarem-se mais vezes para poderem só os quatro, delinear todas as atividades e estratégias que achassem necessárias.” (C2)

Fazem também referência à necessidade de terem formação específica para exercerem as funções de coordenação:

“Talvez o coordenador de ano devesse ter uma formação para ter este tipo de cargo, porque são-nos atribuídos estes cargos e ninguém nos diz o que devemos ou não fazer. Se tivéssemos formação para o cargo de coordenadores de ano, podíamos ter mais aproveitamento e aí sim, contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores.” (C4)

Salientamos aqui a postura das Coordenadoras de Ano, que em pontos anteriores não reconheceram as falhas no exercício das suas funções, sendo estas apenas reconhecidas pelos Professores, agora referem pontos que concordam poder ser melhorados se obtivessem mais formação e até, aumentando o diálogo entre os colegas Coordenadores. Em contrapartida os Professores apenas realçam que as Coordenadoras deveriam ser mais autoritárias, dando-nos a entender que deveriam exercer as suas funções com mais certezas. Esta opinião dos professores poderá ficar

a dever-se a uma certa indefinição do papel e das funções do cargo de coordenador de ano, eventualmente decorrente de alguma insegurança e desmotivação no desempenho de um cargo que é imposto e para o qual nem sempre se sentem preparados.

2º Tema: Coordenação de Ano e Supervisão

O segundo tema inclui duas categorias: “Conceções de supervisão”; e o “Papel supervisivo do Coordenador”, tal como podemos verificar no quadro seguinte.

Quadro 8

Tema: Coordenação de Ano e Supervisão

Temas	Categorias	Subcategorias
Coordenação de Ano e Supervisão	Conceções de supervisão	Finalidade da supervisão
		Formas de supervisão
		Incidência da supervisão
	Papel supervisivo do Coordenador	Funções supervisivas do coordenador de ano
		Desempenho supervisivo do coordenador de ano
		Dificuldades do coordenador enquanto supervisor

Na primeira categoria deste tema, os entrevistados fazem referência à finalidade da supervisão, às formas de supervisão e sobre a incidência da supervisão. No quadro seguinte (Quadro 9) apresentamos os dados relativos às subcategorias da primeira categoria.

Quadro 9

Categoria: Conceções de supervisão

Subcategoria	Indicador	UR/Ind		UR/SC	
		Prfs.	Coord.	Prfs.	Coord.
Finalidade da supervisão	Avaliar o desempenho docente	1P4		8	11
	Coordenar e orientar	3P1 2P3	5C2 3C3		
	Apelar à responsabilização	1P2			
	Aconselhar	1P2			
	Sem finalidade classificativa		1C1 1C3		
	Sem finalidade inspetiva		1C4		
Formas de supervisão	Através da observação de aulas	2P3	1C1	5	9
	Através do debate de ideias	3P1	3C2		
	Através da colaboração entre pares		2C1 1C3		
	Através da verificação dos documentos (atas, grelhas, registos de avaliação)		2C2		
Incidência da supervisão	Supervisão sobre o cumprimento do programa	1P1	1C1 1C4	2	6
	Supervisão dos materiais utilizados e das decisões curriculares tomadas		2C1 2C2		
	Supervisão sobre o cumprimento de tarefas	1P4			

No que concerne às conceções da Supervisão um dos Professores faz referência à avaliação do desempenho docente como sendo uma das finalidades da Supervisão (“*Supervisão é aferir se as atividades, ou o que quer que seja, esteja a correr na normalidade.*”) (P4), mas metade dos Professores salienta como grande finalidade da Supervisão coordenar e orientar os docentes no seu trabalho:

“(..).havendo esta supervisão e percebendo como o colega trabalha, depois é mais fácil articular o trabalho de equipa que também tem de ser feito.” (P3)

“E aí é que o coordenador deve mesmo supervisionar, e se um colega se queixa muito da sua turma e depois se vê que os alunos não conseguem mesmo avançar, o coordenador deve ajudar a arranjar soluções para estes alunos.” (P1)

Outro Professor refere que é da responsabilidade do Supervisor apelar à responsabilização e aconselhar os docentes mediante as dúvidas que surjam:

“As pessoas devem ser chamadas à responsabilidade por determinadas atitudes ou por determinadas práticas que têm, e cabe ao coordenador de ano a responsabilidade de chamar essas pessoas a atenção.” (P2)

As Coordenadoras de Ano concordam com os professores, quando estes atribuem como finalidade da Supervisão a coordenação e orientação dos docentes, como os excertos seguintes ilustram:

“O grupo decide o que é importante, as reuniões vão ser aquilo que eles queiram que seja, eu apenas oriento não imponho nada (...)” (C2)

“Supervisivo neste sentido, num sentido de equilíbrio, de modo que uma colega não vá mais desfasada do que o restante grupo, claro que nos trabalhamos com crianças, com emoções, com conhecimentos, que não é uma coisa fácil de medir.” (C3)

Mas referem ainda que a Supervisão não deve ser vista com finalidades classificativas nem como um ato de inspeção:

“Mas supervisionar não no sentido de ver se está a fazer bem ou mal (...)” (C3).

“Supervisão não como inspecionar o que os colegas fizeram (...)” (C4).

Também as Coordenadoras referem que a Supervisão não deve ser nem avaliativa nem inspetiva. Colocando-nos a hipótese de que os professores não vêm mesmo a Supervisão como um ato de avaliação, mas sim de ajuda ou nem se referem a avaliação, porque o Coordenador atual não a exerce uma supervisão avaliativa.

As formas de supervisão utilizadas, segundo os Professores são através da observação de aulas e nos debates de ideias que acontecem ao longo das reuniões de Coordenação de Ano:

“Acho que seja supervisionar, ou seja visualizar aulas de alguns colegas, ver o que está mal e sugerir ao colega alternativas para melhorar (...)” (P3)

“A ele cabe sim uma supervisão ligeira, é um debater de ideias e de trazer para o grupo determinados problemas que possam ser observados.” (P1)

As Coordenadoras de Ano concordam com os Professores quando estes dizem que a supervisão é realizada através da observação de aulas e do debate de ideias:

“Supervisão é ver de fora uma determinada organização, (...)” (C1),

“ (...) agora que eu tenha que supervisionar o trabalho do colega é muito em conversa uns com os outros, os colegas de grupo e eu organizamo-nos supervisionando uns aos outros.” (C2)

Apenas as Coordenadoras de Ano fazem referência à colaboração entre pares como forma de supervisão, através da verificação de documentos:

“É num clima de partilha e cooperação (...)” (C3) “Eu acho que isso é um bocadinho difícil, mas vamos supervisionando uns aos outros.” (C1)

“Há uma supervisão de todos os documento que eu tenho que levar do grupo que tenho que supervisionar (...)” (C2).

Mais uma vez é de salientar que os Professores apenas fazem referência às formas mais óbvias de supervisionar o trabalho docente, enquanto as Coordenadoras de Ano acrescentam outras formas de supervisionar o trabalho, sendo uma delas a entrega de documento como grelhas, atas, registos de avaliação, entre outros. Parece-nos que os professores não conhecem todos os mecanismos que as Coordenadoras utilizam para realizar a supervisão, mostrando-se este um processo que os docentes associam apenas à observação de aulas, provavelmente por efeito da avaliação de desempenho docente ou dos estágios de formação inicial.

Relativamente à incidência da supervisão os Professores referem a supervisão que é exercida sobre o cumprimento do programa:

“Por exemplo, se alguém se lembrar de dar o algoritmo da adição logo no primeiro ano, cabe ao coordenador de ano chamar a atenção em grupo e as outras pessoas darem, também a sua opinião e de certa maneira fazer ver ou não à outra pessoa.” (P1)

Outros docentes assinalam que a supervisão é exercida sobre o cumprimento das tarefas:

“(...) ela pede-nos que sejam feitas várias tarefas e depois supervisiona as tarefas, verificando se estão bem ou mal feitas.” (P4)

As Coordenadoras de Ano também referem a incidência da supervisão sobre o cumprimento do programa e acrescentam a supervisão exercida nos materiais utilizados e das decisões curriculares tomadas:

“(...) mas apenas saber em que ponto estão, como fizeram, se cumpriram, mas acreditando no que os colegas estão a dizer e, sendo assim, todos os objetivos serão cumpridos de acordo com as nossas planificações” (C3)

“Porque ao decidirmos como correu, como é que se fez estamos a supervisionarmo-nos uns aos outros.” (C2)

“Como eu acabei de referir é mais no sentido dos materiais que utilizamos ou pelas decisões que tomamos nos materiais comuns é nesse sentido que é feita a supervisão.” (C1).

Sintetizando, ao analisarmos esta categoria (Conceções de supervisão) verificamos que as Coordenadoras de Ano parecem ter uma visão mais abrangente do que os Professores, acrescentando sempre mais indicadores a cada subcategoria. Como vimos, as Coordenadoras de Ano são as únicas que fazem uma breve referência à colaboração entre pares como forma de supervisão (Alarcão & Canha, 2013). Já os professores demonstram algum desconhecimento das condições, finalidades e modos pelo qual a supervisão é ou pode ser realizada na sua Coordenação de Ano.

Na segunda categoria deste tema, os entrevistados fazem referência às seguintes subcategorias: Funções supervisiva do Coordenador de Ano, Desempenho supervisivo do Coordenador de Ano e às Dificuldades do Coordenador supervisor, que passamos a apresentar no quadro seguinte (Quadro 10).

Quadro 10

Categoria: Papel Supervisivo do Coordenador

Subcategoria	Indicador	UR/Ind		UR/SC	
		Prfs.	Coord.	Prfs.	Coord.
Funções supervisivas do Coordenador de Ano	Coordenador de Ano com funções supervisivas	2P4 1P2		8	2
	Coordenador de Ano sem funções supervisivas	3P1 1P3	2C4		
	Supervisão só para quem tem formação adequada	1P3			
Desempenho supervisivo do Coordenador de Ano	Exercício da supervisão pelo coordenador atual	1P4		5	3
	Ausência quase total de supervisão pelo coordenador atual	1P2 3P3	3C4		
Dificuldades do coordenador enquanto supervisor	Dificuldades práticas na observação de aulas pelo coordenador	1P1		4	2
	Dificuldades de aceitação das críticas pelos professores	2P1 1P4			
	Dificuldade de supervisionar através da observação		2C1		

No que se refere às funções supervisivas, dos coordenadores de ano, os Professores mostraram-se um pouco divididos, uma vez que dois referem que o Coordenador de Ano tem funções supervisivas e outros dois consideram exatamente o contrário, como os excertos seguintes mostram:

“Deve, acho que deve, apesar de às vezes não quererem tê-lo, mas acho que devem ter e cada vez mais.” (P2) “Eu acho que todos os meus superiores hierárquicos devem ter essa função.” (P4)

“Eu acho que não, eu acho que é horrível ter de andar a avaliar e a supervisionar os colegas, pois quem sou eu para andar a dizer que este ou aquele colega está a fazer certo ou errado, cada pessoa tem uma maneira de trabalhar.” (P3)

Um dos Professores que é contra a supervisão por parte das Coordenadoras de Ano, refere que só quem tem formação em supervisão é que deve exercer a supervisão (*“...não sou eu que o poderei fazer juízos de valor, mas sim alguém superior e que tenham algum tipo de formação para o fazer”, P3*).

Apenas uma Coordenadora de Ano se pronunciou referindo que a supervisão não é uma função do Coordenador de Ano (*“Eu penso que não, porque ele já coordena, já orienta e na reunião estamos todos a partilhar...”, C4.*)

Tendo em conta o desempenho supervisivo do Coordenador atual, apenas um Professor referiu que a atual Coordenadora de Ano exerce a supervisão, afirmando que *“O meu coordenador exerce as funções supervisiva através das solicitações que ela nos faz” (P4)*. Outras duas Professoras referem a ausência quase total da

supervisão exercida pela Coordenadora atual, ao assinalarem que “O meu coordenador de ano ou melhor a minha coordenadora não exerce uma função muito supervisiva...”, (P2). E apenas uma Coordenadora de Ano se manifesta sobre o assunto, explicitando que não exerce qualquer tipo de supervisão:

“Não é, nós não exercemos a supervisão.” (C4)

Sintetizando, os Professores encontram-se um pouco divididos entre o facto das Coordenadoras de Ano terem ou não funções supervisivas, salientando até que só deve exercer essas funções quem tem formação adequada e apenas um Professor reconhece que a atual Coordenadora exerce funções supervisiva. Em contrapartida, apenas um Coordenado assume explicitamente não exercer funções supervisivas e refere ser contra o desempenho deste tipo de funções por parte do Coordenador de Ano, reforçando a ideia de que já têm muitas funções. As restantes Coordenadoras não se pronunciaram sobre este assunto. Como as sínteses dos pontos anteriores já indiciavam, parece-nos que existe algum receio por parte das Coordenadoras de Ano no desempenho da função supervisiva e uma não-aceitação, por parte dos Professores, do desempenho desta função pelos Coordenadores de Ano. Estes resultados eram expectáveis, tendo em conta que a supervisão não foi sequer enunciada pelos docentes quando se referiram às finalidades das coordenações de curso. Como afirma Roldão (2009), a supervisão é uma das dimensões esquecidas na orientação e dinamização das estruturas intermédias. Mas seria esta função supervisiva que permitiria o questionamento e problematização das práticas curriculares e a procura de novas soluções para a aprendizagem dos alunos.

3º Tema: Contributo para o Desenvolvimento Profissional

O terceiro tema inclui duas categorias: “Processos formativos experienciais”; e os “Processos formativos formais”, tal como podemos verificar no quadro seguinte.

Quadro 11

Tema: Contributo para o Desenvolvimento Profissional

Temas	Categorias	Subcategorias
Contributos para o Desenvolvimento Profissional	Processos formativos experienciais	Participação em reuniões
		Desempenho do cargo de Coordenador
	Processos formativos formais	Formação contínua
		Supervisão

Na primeira categoria deste tema, os entrevistados fazem referência à participação em reuniões e ao desempenho do cargo de Coordenador. No quadro seguinte (Quadro 12) apresentamos os dados relativos à primeira categoria.

Quadro 12

Categoria: Processos formais experienciais

Subcategoria	Indicador	UR/Ind		UR/SC	
		Prfs.	Coord.	Prfs.	Coord.
Participação em reuniões	Contributo das reuniões	2P1 1P2 2P3 2P4	2C1 3C2	7	6
	Nenhum contributo das reuniões		1C4		
Desempenho do cargo de coordenador	Experiência como coordenador de ano	1P2 1P4		2	0

Tendo em conta o contributo da supervisão do Coordenador de Ano para o Desenvolvimento Profissional, os Professores fizeram referência aos processos formais experienciais, relacionados com a participação nas reuniões. Existe unanimidade por parte dos Professores na percepção do contributo positivo das reuniões para o Desenvolvimento Profissional dos Professores:

“A troca e a partilha de informações que é feita nas reuniões de ano é uma mais-valia.” (P3)

“Eu acho que sim, depende da capacidade da pessoa, o coordenador se desempenhar as suas funções do modo como estão estipuladas pode contribuir para as pessoas trocarem ideias e quando trocamos ideias formamo-nos, crescemos, aprendemos e aperfeiçoamo-nos, (...)” (P1)

Algumas Coordenadoras de Ano também salientam positivamente o contributo das reuniões de grupo de Ano para o Desenvolvimento Profissional docente:

“(...) esse encontro de sucesso ou insucesso em determinadas tarefas e atividades é um crescimento profissional muito importante.” (C1)

“Só o coordenador por si só não, mas as reuniões de grupo sim.” (C2)

Em contrapartida, uma Coordenadora de Ano refere que não existe contributo das reuniões para o Desenvolvimento Profissional, como podemos ver nesta afirmação:

” Eu penso que não muito, não só o coordenador de ano, nem só a reunião em si, mas todos os colegas.” (C4)

No que concerne ao desempenho do cargo de Coordenador, apenas os Professores referem a importância da experiência que o Coordenador de Ano têm para melhorar o desempenho das suas funções e assim contribuir para o Desenvolvimento Profissional, tal como os excertos seguintes ilustram:

“Através da experiência profissional como coordenador de ano e da sua experiência como professor titular de turma, ou seja transmitindo-nos esses conhecimentos, esses saberes.” (P4)

“No meu grupo o coordenador de ano contribui, porque tem mais experiência que eu, e tendo mais experiência a nível pedagógico a mim enriquece-me pessoalmente.” (P2)

A ausência de opiniões sobre este tópico por parte das Coordenadoras de Ano dá-nos a entender que elas não reconhecem a importância que o desempenho dos seus cargos tem para os Professores, enquanto estes os vêem como uma ajuda, um apoio ao seu crescimento pessoal e profissional.

Na segunda categoria deste tema, os entrevistados fazem referência à formação contínua e à supervisão. No quadro seguinte (Quadro 13) apresentamos os dados relativos à segunda categoria.

Quadro 13

Categoria: Processos formativos formais

Subcategoria	Indicador	UR/Ind		UR/SC	
		Prfs.	Coord.	Prfs.	Coord.
Formação contínua	Frequência de diferentes ações de formação		3C3	0	3
Supervisão	Supervisão sistemática		1C1	0	2
	Escasso contributo da supervisão do coordenador de ano		1C4		

Relativamente à formação contínua, esta é vista como bastante positiva, por parte das Coordenadoras de Ano, e referida como contributo para o Desenvolvimento Profissional de cada um:

“Claro que sim, o facto de cada um ter formações diferentes, de fazer formações diferentes faz com que no grupo partilhamos esses diferentes conhecimentos, aprendemos uns com os outros melhorando as práticas pedagógicas.” (C3)

No entanto, a formação contínua não é referida pelos professores entrevistados, apenas pelos coordenadores de ano, o que pode indiciar alguma desmotivação para a formação por parte destes. Em relação ao contributo da supervisão exercida pelos Coordenadores de Ano para o Desenvolvimento Profissional Docente, apenas uma Coordenadora a refere, afirmando que caso ela venha a existir, terá de ser sistemática, frequente e realizada de um modo formal para contribuir para o

Desenvolvimento Profissional Docente. (*"Se for sistemático ou for mais formalizado (...)") (C1)*

Em contrapartida, outra Coordenadora de Ano refere o pouco contributo da supervisão, exercida pelo Coordenador de Ano, para o Desenvolvimento Profissional Docente:

"(...) como eu disse há pouco se os trabalhos chegarem todos a tempo e horas, é porque se está a cumprir e cada um é responsável pelo seu trabalho e quer fazer o melhor. Eu acho que não contribui." (C4)

Sintetizando, o facto de nenhum Professor se ter pronunciado sobre o contributo da supervisão para o Desenvolvimento Profissional Docente, no caso dos processos formativos formais, dá-nos a perceber que os professores não sentem que crescem profissionalmente através da supervisão exercida pelo Coordenador de Ano, a qual, como vimos antes, é praticamente inexistente. A supervisão ainda é muito vista como algo negativo, que visa avaliar e criticar o trabalho que cada um desenvolve dentro da sua sala de aulas. Talvez o facto do próprio Coordenador de Ano não saber ao certo como poderá desempenhar o cargo de supervisor, e até mesmo por não concordar com o desempenho desse papel, contribua para que professores e coordenadores deem escassa relevância ao papel da supervisão no seu desenvolvimento profissional.

3.2. Resultados da análise documental das atas do 2º período 2013/14

Para identificar os objetivos e as formas de organização das reuniões de Coordenação de Ano no 1º ciclo do ensino básico e o eixo de ação dos seus coordenadores, analisámos quatro atas das reuniões de Coordenação de Ano, realizadas ao longo do 2º período.

No quadro seguinte apresentamos o resultado da análise efetuada às atas do 2º período no ano letivo 2013/14, encontrando-se esta análise mais detalhada no anexo V. Neste período foram realizadas 4 reuniões, que correspondem às atas A, B, C e D. As reuniões foram orientadas pela Coordenadora do 3º ano de escolaridade e, deste grupo de ano, fazem parte 6 docentes/6 turmas, incluindo a turma da Coordenadora de Ano.

Quadro 14

Análise documental das atas do 2º período (Temas, Categorias e Subcategorias)

Temas	Categorias	Subcategorias
Avaliação dos alunos	Resultados gerais	Consecução dos objetivos pela maior parte dos alunos
		Alunos com Bom e Muito Bom
	Alunos com NEE de caráter permanente	Consecução dos objetivos do CEI
		Consecução dos objetivos das adequações curriculares
		Elaboração/manutenção dos PAP
	Alunos com PAP	Evolução Satisfatória
		Evolução positiva, mas com algumas dificuldades
Evolução insuficiente		
Alunos com problemas de comportamento	Continuação dos problemas de comportamento	
Informações e decisões	Estratégias face às dificuldades dos alunos	Trabalho em sala de aula
		Apoios no âmbito escolar
		Apoios clínicos e sociais
		Apoio familiar
	Organização do trabalho docente	Trabalho colaborativo entre docentes
		Informações de caráter administrativo

Pela análise do quadro, verificamos que foram encontrados dois temas: “Avaliação dos alunos” e “Informações e decisões”. A figura seguinte mostra a frequência de UR de cada uma das categorias em que estes dois temas se organizam.

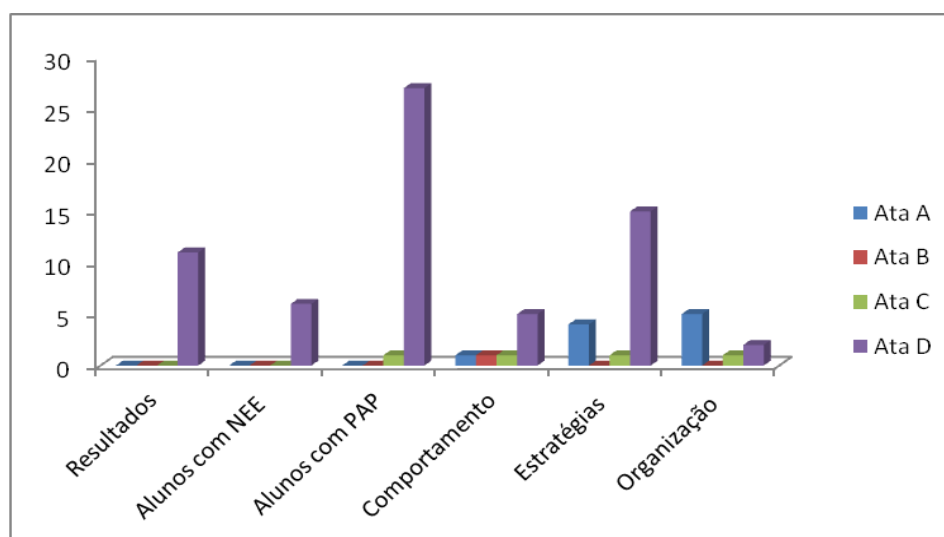


Figura 2. Frequência de UR da análise das atas do 2º período 2013/14.

Nesta figura vemos a frequência com que as 6 categorias são abordadas ao longo das quatro reuniões de Coordenação de Ano. Na 1ª e 3ª ata apenas são abordadas as categorias “Organização do trabalho docente”, “Estratégias face às dificuldades dos alunos” e “Alunos com problemas de comportamento”; a 2ª ata

apenas a categoria “Alunos com problemas de comportamento”; na 4ª ata são abordadas todas as categorias “ Resultados gerais”, “Alunos com NEE de caráter permanente”, “Alunos com Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP)”, “Alunos com problemas de comportamento”, “Estratégias face às dificuldades dos alunos” e “Organização do trabalho docente”. Na desta 4ª reunião é de realçar a quantidade de referências a questões relacionadas com a avaliação dos alunos, sobretudo dos alunos com PAP. Salientamos que a categoria “Alunos com problemas de comportamento” é referida nas 4 reuniões devido a existência de um processo disciplinar a um aluno.

No 1º tema “Avaliação dos alunos”, englobamos os resultados gerais das turmas, os alunos com NEE de caráter permanente, os alunos com PAP e os alunos com problemas de aprendizagem.

Quadro 15

1º Tema: Avaliação dos alunos

Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR/Ind
Resultados gerais	Consecução dos objetivos pela maior parte dos alunos	Resultados globais satisfatórios	2 AD
	Alunos com Bom e Muito Bom	Nomeação para o quadro de mérito	6 AD
		Resultados escolares muito satisfatórios	3AD
Alunos com NEE de caráter permanente	Consecução dos objetivos do CEI	Evolução das competências funcionais	2 AD
	Consecução dos objetivos das adequações curriculares	Evolução geral satisfatória	4 AD
		Evolução pouco satisfatória	2 AD
Alunos com PAP	Evolução Satisfatória	Resultados satisfatórios em Português e matemática	2AD
		Superação de dificuldades	2AD
	Evolução positiva, mas com algumas dificuldades	Continuação de problemas na leitura e escrita	2 AD
		Continuação de problemas na aprendizagem do Português L2	1AD
		Continuação de problemas em matemática	5 AD
		Continuação das dificuldades	1AC/2AD
	Evolução insuficiente	Aproveitamento insatisfatório apesar do PAP	8AD
		Identificação das características dos alunos com PAP	3AD
	Elaboração/manutenção dos PAP	Novos PAP	1AA/1AD
		Manutenção dos PAP e apoios	4AD
Alunos com problemas de comportamento	Continuação dos problemas de comportamento	Não cumprimento de regras e agressividade	2AD
		Atitudes desajustadas na sala de aula	3AD
		Instauração de processo disciplinar	1AA/1AB /1AC

Ao analisarmos a categoria “resultados gerais” percebemos que dois dos Professores Titulares referem que a maioria dos alunos do grupo-turma, atingiu os objetivos delineados para o ano em que estavam matriculados, tal como refere um dos professores:

“De uma maneira geral, o grande grupo atingiu de forma satisfatória os objetivos delineados para este período letivo (...).” (AD)

Todos os professores, deste grupo de ano, nomearam alunos para o quadro de mérito, destacando-os pelos seus resultados muito bons.

“Foram propostos para o quadro de mérito educativo, na vertente de aproveitamento escolar, os alunos H com média de quatro vírgula oito valores, a aluna A com quatro vírgula sete e o aluno M com média de quatro vírgula seis.” (AD)

Apenas metade dos professores salientou alunos que obtiveram bons resultados, apesar de não conseguirem obter uma média suficiente para fazerem parte do quadro de mérito educativo. Os alunos foram destacados pelo bom desempenho nas diferentes áreas curriculares:

“(...) salientando-se três alunos que obtiveram um aproveitamento Muito Bom na disciplina de Português, cinco alunos na de Matemática e cinco na de Estudo do Meio.” (AD)

No que concerne à evolução dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, os professores referiram que os 6 alunos que usufruem de um Currículo Específico Individual (CEI) apresentaram uma evolução a nível das competências funcionais, tal como salienta esta professora:

“(...) o aluno G, integrado na Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Multideficiência, tem vindo a cumprir o seu Plano Educativo Individual que, ao abrigo do artigo vinte e um, também contempla um Currículo Específico Individual e tem vindo a revelar progressos a nível das competências funcionais, das relações interpessoais e da autonomia para desempenhar tarefas do dia a dia.” (AD)

Dos 8 alunos que beneficiam de adequações curriculares individuais (ACI) apenas 4 apresentam uma evolução satisfatória na aquisição dos conteúdos programáticos para o respetivo ano de escolaridade, como podemos verificar neste excerto:

“Quanto aos outros dois alunos abrangidos pelo decreto-lei acima referido, D, matriculado no terceiro ano e R, matriculado no segundo, embora revelem dificuldades, sobretudo na disciplina de Português, têm vindo a cumprir os seus PEI e ambos adquiriram de forma satisfatória os

conhecimentos relativos aos conteúdos programáticos dos respetivos anos de escolaridade, em todas as disciplinas.” (AD)

Os restantes 4 alunos com ACI realizaram aquisições pouco satisfatórias, como refere a seguinte professora:

“A aluna I, igualmente abrangida pelo decreto-lei 3/2008, usufruiu do apoio da educação especial e da terapia da fala. De um modo geral, os progressos efetuados têm sido pouco evidentes, sobretudo ao nível da maturidade e da utilização da linguagem, o que compromete significativamente as suas aquisições em todas as disciplinas.” (AD)

Ao analisarmos de forma mais pormenorizada, verificamos que existem 46 alunos que usufruem de um Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP), e que, destes, apenas 3 alunos apresentam aproveitamento satisfatório na área da matemática e do português:

“Os alunos N e T estão a usufruir de um Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP) e estão a cumpri-lo, com sucesso pois obtiveram resultados satisfatórios nas áreas de Matemática e Português.” (AD)

Verificamos ainda que 3 alunos superaram as suas dificuldades na área do português e da matemática, tendo demonstrado um maior empenho e dedicação pela matéria:

“O aluno J revelou durante este período um maior interesse pelas matérias abordadas, tendo conseguido fazer progressos na área do Português e da Matemática.”

Por outro lado, 20 alunos apresentaram uma evolução positiva, mas continuam com algumas dificuldades e 2 apresentam dificuldades na leitura e na escrita:

“Já o aluno N apesar de também ter tido aproveitamento global satisfatório e de ter feito progressos, continuou este período a demonstrar muitas dificuldades na área do Português, principalmente ao nível da leitura, escrita e da interpretação de textos. (AD)

Um aluno de Português Língua Não Materna ainda demonstra grandes dificuldades na expressão da língua portuguesa:

“Já o aluno A, apesar da sua dificuldade na expressão em Língua Portuguesa, continuou a fazer progressos ao nível da leitura e da escrita mas tem ainda muitas dificuldades na compreensão e expressão oral.” (AD)

Enquanto 8 revelam grandes dificuldades na área da matemática:

“A aluna A usufruiu do (PAP) embora se notem melhorias nas suas aprendizagens, continua a manifestar maiores dificuldades na área da matemática obtendo resultado ainda insuficiente.” (AD)

E 9 alunos apresentam dificuldades nas diferentes áreas curriculares:

”(...) alunos L, M, P e S, do segundo ano de escolaridade, D, R, R e R, do terceiro ano. Estes alunos desenvolveram ao longo do período as atividades previstas nos seus PAP e fizeram alguns progressos mas ainda revelam dificuldades nas áreas de português e matemática.” (AD)

Dos 46 alunos que usufruem de um PAP, 20 alunos apresentaram uma evolução insuficiente apesar de todas as estratégias experimentadas e que constam nos seus PAP:

“As alunas B, I e R continuam a apresentar um aproveitamento insatisfatório na área do português e da matemática, apesar de todas as medidas tomadas.” (AD)

Os professores inquiridos referem que o motivo da realização dos PAP se deve à imaturidade dos alunos, às dificuldades de concentração, às lacunas a nível do raciocínio lógico matemático e às dificuldades de leitura e escrita, como refere um professor:

“O T é muito imaturo, revela dificuldades na leitura e escrita e na resolução de tarefas que impliquem a mobilização do raciocínio lógico matemático e no cálculo mental.” (AD)

Os professores fizeram referência à criação de novos PAP ao longo do ano letivo, como verificamos na 1ª ata e na 4ª ata, dando a perceber, que consoante os alunos vão demonstrando dificuldades de aprendizagem, os professores podem construir um conjunto de estratégias e de apoios, ou seja o PAP, ajudando assim a colmatar essas dificuldades. Salientando que o encarregado de educação tem de ter conhecimento e contribuir para este apoio pedagógico ao aluno, tal como podemos verificar:

“A professora A, titular da turma do terceiro 22, referiu que elaborou o Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP) para aplicar ao aluno A, do qual o encarregado de educação teve conhecimento na reunião de pais e encarregados de educação no início do segundo período.” (AA)

Os professores referiram também, no final do 2º período, que os alunos iriam continuar a usufruir dos apoios que frequentavam até ao momento e que os PAP iriam ser ajustados às evoluções ou às dificuldades sistemáticas dos alunos:

“Para estes alunos (M e L) será reajustado o seu PAP e continuarão a usufruir das aulas do Apoio Educativo.” (AD)

No que concerne aos problemas de comportamento, é de salientar que apenas são referidos na última ata do 2º período, os casos de 4 alunos que apresentam atitudes de agressividade para com os colegas:

“Em relação ao comportamento, a professora informou que, ao longo do período, os alunos K, R e G continuaram a manifestar dificuldade no cumprimento de regras e, por vezes, agressividade e atitudes de falta de respeito pelos colegas, professores e pessoal não docente;” (AD)

E 15 alunos não cumprem as regras dentro da sala de aula, assim como não respeitam as regras impostas:

“No que se refere ao comportamento da turma há a salientar as atitudes desajustadas quer dentro, quer fora da aula dos alunos D, P, J e B.” (AD)

Já em relação à instauração de um processo disciplinar a um aluno, esta foi referida em 3 atas, relatando assim a evolução do processo, tal como podemos verificar:

“A professora 1 informou que o comportamento do aluno S, desde o início do segundo período, tem sido muito instável, quer dentro quer fora da sala de aula. Tendo em conta a Tipologia de Comportamentos do Agrupamento, foram realizadas as respetivas participações disciplinares, sendo que, a participação do dia dez de janeiro, desencadeou a instauração de processo disciplinar.” (AA)

“A professora 1 informou que em resultado do processo disciplinar do aluno S, foi aplicada a medida sancionatória de suspensão das atividades letivas por um período de dez dias. Neste sentido foi elaborado um Plano de Atividades Pedagógicas a ser cumprido durante esse período.” (AB)

“A professora 1 informou que foi concluído o processo disciplinar e enviado à Inspeção da Educação, tendo em resposta do mesmo, sido informada de que ficou arquivado.” (AC)

Fazendo a síntese deste primeiro tema, verificamos que os professores realçam os alunos que obtêm resultados positivos e muito positivos, como pudemos observar no quadro 15. Por outro lado, manifestam preocupação e valorizam as aquisições feitas pelos alunos que se encontram ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008 e beneficiam de PEI. A análise das atas permite perceber que os professores se preocupam com o sucesso dos seus alunos, pois a construção dos PAP faz-se em vários momentos, assim que os alunos apresentam dificuldades em acompanhar os conteúdos, o professor reúne um conjunto de estratégias que ajudaram o aluno a superar as suas dificuldades. No entanto, quando os alunos continuam a apresentar insucesso, mesmo com o PAP, os professores referem atitudes de irresponsabilidade, imaturidade e falta de interesse por parte dos alunos, não questionando o trabalho desenvolvido pelo próprio professor. A consulta realizada a outros documentos da

escola¹ permitiu-nos completar a informação, podendo afirmar que dos 138 alunos matriculados neste grupo de ano, 33,3% dos alunos (um terço), usufruíram de um PAP ao longo deste ano letivo. Podemos assim dizer que os professores consideram que um terço dos alunos apresentou dificuldades de aprendizagem e beneficiaram de um PAP.

Os problemas de comportamento que se verificaram ao longo do 2º período apenas foram registados na última ata, dando-nos a entender que este assunto apenas fazia parte da ordem de trabalhos da última reunião. Em contrapartida a instauração de um processo disciplinar a um aluno, foi referida em 3 atas ao longo do segundo período, talvez por ser uma situação mais grave e que envolve a tomada de outras decisões tenha sido referida com maior intensidade.

Nos resultados das entrevistas que apresentámos anteriormente, vimos que uma professora referia que nas reuniões de Coordenação de Ano eram, frequentemente, abordados os problemas comportamentais dos alunos das diferentes turmas, (*“Há sempre uma parte que tem a ver com a constituição da turma e funcionamento pedagógico, problemas de comportamento e aprendizagem (...)”* (P1)) e não só na ata de final de período. As próprias Coordenadoras de Ano confirmaram a afirmação da professora, salientando ainda que nestas reuniões se analisava e procurava soluções para os problemas relativos ao comportamento dos alunos. Mesmo que este assunto “Comportamento dos alunos” não estivesse na ordem de trabalhos, poderia ser discutido no ponto “outros assuntos”, onde as Coordenadoras de Ano referiram nas entrevistas, que incluíam sempre este ponto em todas as reuniões, para os professores se pronunciarem sobre assuntos que à partida não estavam planeados.

Por outro lado, nestas atas, podemos verificar que todos os professores apresentam os resultados do aproveitamento escolar dos seus alunos, mas nas entrevistas apenas uma professora fez referência à análise dos ritmos de aprendizagem dos alunos como sendo um dos assuntos a tratar nas reuniões de Conselho de Ano.

No 2º tema “Informações e decisões”, incluímos as estratégias que os professores ajustaram para colmatar as dificuldades dos alunos e a organização do trabalho docente.

De seguida apresentamos os dados relativos ao 2º tema: “Informações e decisões” tendo em contas as subcategoria e os indicadores, como podemos verificar no quadro 16.

¹ Consulta da lista de dados das turmas

Quadro 16

2º Tema: “Informações e decisões”

Categories	Subcategorias	Indicadores	UR/Ind
Estratégias face às dificuldades dos alunos	Trabalho em sala de aula	Ensino diferenciado	2AD
		Apoio individual em sala de aula	1AD
	Apoios no âmbito escolar	Apoio de Português L2	3AD
		Apoio Educativo	3AA/1AD
		Apoio da EE	1AC/1AD
	Apoios clínicos e sociais	Exames audiológicos	1AD
		Consulta de Desenvolvimento infantil	1AD
		Avaliação psicológica	1AD
		Participação em Programas de modificação do Comportamento	3AD
		Apoio do Assistência Social	1AD
	Apoio familiar	Envolvimento dos Encarregados de Educação	1AA
Organização do trabalho docente	Trabalho colaborativo entre docentes	Planificações	1AB
		Construção de instrumentos de avaliação	1AA /1AB /1AC
	Informações de carácter administrativo	Atualização dos dados das turmas	1AA
		Informações do conselho Pedagógico	1AA

Ao longo das atas, principalmente na última ata do 2º período, os professores vão referindo as estratégias que utilizam para ajudar os alunos a colmatar as suas dificuldades, realizando um ensino diferenciado, como afirma esta docente:

“Estes alunos têm um ensino diferenciado (individualizado e diversificado) na sala de aula, fichas de reforço de conteúdos, resolução de ficheiros de ortografia em estudo autónomo e jogos didáticos na área matemática e resolução de fichas adequadas ao seu nível de aprendizagem.” (AD)

Dão apoio individualizado a estes alunos sempre que possível dentro da sala de aula, como refere a professora:

“Com estes alunos, juntamente com o apoio que tem recebido, tanto educativo como, no caso da M, do ensino especial, tem demonstrado ser uma estratégia importante mas não suficiente para que se registem progressos nas aprendizagens destes alunos. Continuaram a ser utilizados os tempos de estudo autónomo para um apoio individualizado a estes alunos nas áreas do Português e da Matemática.” (AD)

Mesmo a nível escolar, os professores procuram sempre que estes alunos possam beneficiar de apoios direcionados às suas dificuldades, podendo estes serem apoios educativos, um apoio vindo da educação especial ou no caso de alunos do português língua não materna, um apoio a esse nível:

“Os alunos P, do terceiro ano, e o aluno A do segundo ano de escolaridade, usufruíram de apoio do Português como Língua Não Materna.” (AD)

“O aluno C, do segundo ano, usufruiu de apoio educativo, no final do período mas, continua sem apoio na área da psicomotricidade.” (AD)

“A aluna M usufruiu durante parte do segundo período de apoio da educação especial.” (AD)

Os professores apresentaram grandes preocupações a nível dos apoios exteriores à escola, apoio clínico e social, encaminhando estes alunos para as diferentes áreas, sendo estas de desenvolvimento infantil, audiologia e audiometria, avaliações psicológicas, inserção em projetos para melhorar as atitudes comportamentais ou até mesmo de apoio social:

“Considerando que os seus progressos têm sido diminutos, solicitou-se uma avaliação em Psicologia, para despiste de alguma outra problemática subjacente.” (AD)

“O aluno T continua a frequentar o Programa de Competências Pessoais e Sociais “Balancé”, o qual foi avaliado pelas técnicas, apresentando pequenas melhorias, devendo continuar a trabalhar as áreas da convivência/brincadeiras em grupo no espaço recreio e refeitório.” (AD)

Sempre que possível e necessário, os professores envolvem os encarregados de educação no processo de ensino aprendizagem, bem como reúnem com eles para os colocar a par da situação dos seus educandos, como aconteceu logo no início do 2º período com a seguinte professora:

“A professora reuniu com a encarregada de educação da aluna L, posteriormente à reunião de avaliação, clarificando a situação da aluna, que estando a realizar aprendizagens a nível do terceiro ano, embora matriculada no quarto ano, perante a qual a mãe propôs reforçar o apoio em casa durante o estudo e solicitou, neste sentido, o envio diário de trabalhos de casa extra para a L. No final do segundo período voltarão a conversar para analisarem o ponto da situação.” (AA)

Os professores realizam as planificações, constroem as fichas de avaliação e os instrumentos de avaliação em conjunto, levando-nos a pensar que existe um trabalho colaborativo entre os vários docentes do mesmo grupo de ano, como podemos verificar:

” (...) os professores elaboraram a planificação para o mês de janeiro.” (AB)

“ (...) os docentes selecionaram os conteúdos a avaliar nas fichas de avaliação sumativa, a realizar no mês de março e, após a análise de algumas propostas, elaboraram as respetivas matrizes.” (AC)

“(...)os docentes passaram à elaboração das Fichas de Avaliação Formativas a realizar na primeira semana.” (AA)

Na análise realizada às entrevistas, vimos que os Professores e as Coordenadoras de Ano reconheciam a existência da colaboração entre todos os elementos do grupo, considerando-a positiva (*“(...) mas não tem havido falta de colaboração entre todos, todos têm participado.” (P2)*). Apesar de os Professores afirmarem que por vezes surgiam algumas dificuldades colaborativas, justificando-se com a relação existente entre os colegas.

Estas tarefas são realizadas, em praticamente, todas as reuniões do 2º período, o que nos leva a colocar a hipótese que os materiais de avaliação utilizados, são iguais para todos os professores e que há um consenso entre todos na tomada de decisão dos materiais a utilizar.

Mas ao analisar o que os Professores afirmaram nas suas entrevistas, verificamos que apenas uma Professora faz referência ao facto de nestas reuniões haver consenso entre todos os docentes na partilha de materiais e na seleção de estratégias de ensino. E uma outra Professora refere que nas reuniões de Conselho de Ano se definem os instrumentos de avaliação a utilizar por todos os elementos do grupo de ano. As Coordenadoras de Ano afirmam que há consenso entre todos os docentes na partilha de materiais e estratégias de ensino, e que a definição das linhas orientadoras das planificações e dos materiais a utilizar é realizada em grupo de ano. Podemos assim referir que há coerência entre o que os Professores e as Coordenadoras referiram nas entrevistas e o que realmente acontece ao longo das reuniões de grupo de ano.

No que diz respeito às informações de carácter administrativo, os professores apenas fazem referência na 1ª ata, fazendo uma atualização dos dados da turma, referindo a entrada ou saída de alunos:

“O aluno D, foi transferido no início do segundo período, pelo que a turma do segundo terceiro 33 passou a ter um total de vinte e três alunos.”(AA)

e transmitindo as informações que surgiram ou a resposta de situações que foram levadas ao conselho pedagógico:

“(...) recebeu a resposta do Conselho Pedagógico em relação aos alunos L e J, sendo que, nas situações apresentadas, deve ser aplicada a lei, apesar das situações específicas de aproveitamento e assiduidade dos alunos em questão.” (AA)

Ao longo da análise destas 4 atas, os professores referem-se essencialmente à atualização de dados das turmas, à transmissão de informações do conselho pedagógico e à construção e planificação dos materiais de avaliação a utilizar pelos professores, como podemos ver nas atas (A), (B) e (C). A última ata (D), talvez por ser a ata de avaliação de final de período, retrata a avaliação dos alunos, salientando os que obtêm sucesso escolar e os que têm insucesso, para estes últimos são apresentadas as estratégias e os planos de trabalho a traçar para os ajudar a colmatar estas dificuldades. Os professores referem também a evolução ou não dos alunos com NEE, bem como todos os apoios a que os alunos usufruem de um modo geral.

Nas atas, não foi possível identificar qualquer tipo de supervisão exercida pelo Coordenador de Ano, nem uma reflexão conjunta sobre as práticas, mas sim a apresentação das estratégias que cada professor, individualmente, estruturou para determinado aluno, estratégias que não são questionadas ou discutidas. Vários autores referem que a análise e a reflexão conjunta entre Professores e a tomada coletiva de decisões, são fatores essenciais para a sua evolução e para a evolução da própria escola (Alarcão, 2000; Roldão, 2009). Na análise às entrevistas que realizamos, já tínhamos verificado que nenhum Professor ou mesmo Coordenadora de Ano, atribuiu, diretamente, a função Supervisiva ao papel desempenhado pelo Coordenador de Ano, não nos surpreendendo o facto de não se identificar, nas atas, qualquer tipo de indicador relacionado com a supervisão. Metade dos Professores e das Coordenadoras inquiridas vêem a Supervisão como uma coordenação do trabalho exercido pelos docentes, não pressupondo a existência de reflexão sobre as estratégias e os recursos utilizados. Por outro lado, os Professores e as Coordenadoras rejeitam a Supervisão como avaliação ou inspeção. Segundo os Professores as únicas formas de supervisão utilizadas são através da observação de aulas e nos debates de ideias que acontecem ao longo das reuniões de Coordenação de Ano. Esse debate, porém, não surge espelhado nas atas que nos propusemos analisar.

CAPÍTULO 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1. Considerações decorrentes do estudo

Neste capítulo final, procuramos dar resposta aos objetivos traçados inicialmente para este estudo, tendo em conta os resultados apresentados no capítulo anterior.

Definimos para este estudo três objetivos, decorrentes das questões orientadoras. O primeiro objetivo visava **identificar as funções valorizadas pelos professores do 1º CEB e dos Coordenadores de Ano no desempenho das tarefas de Coordenação de Ano no 1º ciclo**. Todos os inquiridos sabem que o professor nomeado para este cargo, Coordenador de Ano, é indicado pelo diretor do Agrupamento de Escolas e demonstraram conhecimento sobre o modo como funcionam as nomeações dos coordenadores, neste agrupamento de escolas. No entanto, os Professores entrevistados demonstram desconhecimento e alguma falta de interesse sobre o que está regulado acerca do cargo do Coordenador de Ano, aceitando o que lhes é apresentado sem qualquer tipo de questionamento. Por outro lado, verificamos que algumas das Coordenadoras revelam ter conhecimento sobre o Regulamento Interno (RI) e o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), sabendo quais as suas funções. Em contrapartida, o facto de só duas Coordenadoras terem conhecimento da referência no RI/PEE da Coordenação de Ano parece indicar a aceitação de um cargo imposto e sem pretensão de o desempenhar de acordo com as normas do AE.

Em relação às finalidades da Coordenação de Ano, os Professores vêm-na, essencialmente, com o objetivo de coordenar o trabalho por ano de escolaridade nas escolas do mesmo ciclo de ensino, ajudar a resolver as dificuldades dos docentes, uniformizar os critérios de avaliação e de transmitir as informações dos órgãos da direção. As Coordenadoras de Ano concordam com os Professores, mas vêm ainda nestas reuniões a possibilidade de existirem momentos de reflexão, de orientação e de construção de meios para atingir os objetivos do PE.

Quanto às reuniões de Coordenação de Ano, os Professores apenas vêm estas reuniões como momento de discussão do que já está previamente planeado numa ordem de trabalhos em cuja organização não participaram. No entanto, as reuniões incidem geralmente no comportamento, aprendizagem e ritmos de trabalho dos alunos, preocupações fundamentais no seu dia-a-dia. As Coordenadoras de Ano acrescentam que nestas reuniões há espaço para a discussão de assuntos organizativos do agrupamento, para a análise dos percursos curriculares com vista a

uma melhor aprendizagem e para a existência de momentos de partilha e desabafo entre docentes, o que pode indiciar uma perspetiva mais abrangente das finalidades das reuniões, incluindo uma vertente que se aproxima da função supervisiiva.

Esta hipótese, porém, não é confirmada pela análise das atas das reuniões do grupo de ano, onde não aparece qualquer indicador de momentos de reflexão conjunta sobre as práticas, mas sim a apresentação das medidas educativas que cada professor, individualmente, estruturou para determinado aluno, medidas que não são questionadas ou discutidas. Estas reuniões poderiam ter uma finalidade mais formativa. Com efeito, sendo o Coordenador o líder de um grupo tem um papel importante nesta reflexão e poderia levar o grupo a analisar e questionar o trabalho efetuado (Roldão, 2009).

As Coordenadoras de Ano, tal como os Professores acham positiva a colaboração estabelecida entre os docentes nas reuniões de grupo de Ano, bem como a distribuição de tarefas entre os elementos do grupo. Uma visão mais ampla do que poderia ser esta colaboração interpares, a nível curricular e pedagógico, não surge nas entrevistas nem nas atas analisadas.

No que se refere às funções do Coordenador de Ano, os Professores atribuem-lhe a tarefa de identificar as necessidades dos docentes, de uniformizar os critérios de avaliação e criar condições para a uniformização do próprio grupo. A uniformização ao nível da avaliação e dos próprios processos de ensino parece ser uma preocupação de professores e coordenadores, preocupação dificilmente entendida face à heterogeneidade atual da população escolar e à necessidade de diferenciação dos processos pedagógicos (Roldão, 1999; 2009).

Para além disso, ambos os subgrupos consideram que faz parte das funções do coordenador de ano transmitir as informações dos órgãos de gestão central do Agrupamento, sendo esta uma das funções bastante referida pelos inquiridos. O Coordenador é visto pelos docentes como o responsável pela tomada de decisões em consenso, dentro do grupo de ano, é o elo de ligação entre os docentes e é da sua responsabilidade promover a harmonia no seio do grupo de trabalho. As Coordenadoras partilham da mesma opinião, acrescentando às suas funções a responsabilidade pela dinamização e orientar das reuniões de grupo de ano.

Existe um consenso de ambos os subgrupos na seleção de algumas das características desejáveis para o desempenho da função de coordenador, tais como a capacidade de ser organizado, de motivar o grupo, de liderar de estar disponível para ouvir os outros, de ser paciente e de mediação e negociação entre os elementos do grupo de ano. Neste sentido, podemos dizer que existe consenso entre professores e coordenadores relativamente às capacidades de liderança e comunicação como

desejáveis para o perfil ideal do coordenador de ano. As características: ser democrático; ter experiência; ser tolerante; profissional e humano foram apenas referidas pelos professores, o que nos leva a pensar que os Professores valorizam também o incentivo à sua própria participação, bem como as qualidades que Alarcão e Tavares (2003) referem como “sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas” (p. 73). Os docentes valorizam ainda a experiência de ensino dos Coordenadores, demonstrando, de algum modo, que reconhecem mais facilmente o estatuto de coordenador a alguém que já tenha dado provas enquanto professor. Já as Coordenadoras de Ano são as únicas a assumir que a capacidade de iniciativa é imprescindível no desempenho da função, dando-nos a entender que têm consciência que têm de ser elas a dar o primeiro passo, criando incentivo e motivação. Sublinham ainda a capacidade de ser solidário para com os colegas, compreendendo as suas posições, opiniões, ideias, meios e hábitos de trabalho.

Apenas uma única Professora (P1) se pronunciou sobre os fatores internos e externos que causam dificuldades ao Coordenador de Ano, o que nos leva a colocar a hipótese dos restantes professores não se aperceberem das dificuldades dos Coordenadores ou estão eles mais preocupados com as funções do Coordenador do que propriamente com as barreiras que estes encontram para conseguir exercer as suas funções corretamente.

Apenas as Coordenadoras de Ano fazem referência aos fatores pessoais que causam dificuldades aos próprios Coordenadores, referindo que por vezes têm dificuldade em determinar as suas próprias funções e apresentam alguma dificuldade na adaptação à Coordenação existente em cada AE. Sublinhe-se que nenhum Coordenador de Ano inquirido tem formação em Coordenação/Supervisão em Educação, o que provavelmente contribui para as dificuldades no desempenho do seu papel de Coordenador.

É de salientar a postura das Coordenadoras de Ano, que não reconheceram as falhas no exercício das suas funções, sendo estas apenas reconhecidas pelos Professores, mas depois fazem referência a pontos que podiam ser melhorados se obtivessem mais formação e até, se melhorassem o diálogo entre os colegas Coordenadores. Em contrapartida, os Professores referem que as Coordenadoras deveriam ser mais autoritárias. Estas posições, acrescidas das que descrevemos anteriormente, parecem indiciar alguma indefinição nas funções do coordenador de ano que não contribui para um desempenho eficaz e produtivo do cargo.

O segundo objetivo visava **confrontar as perceções que os titulares do cargo de Coordenador de Ano detêm relativamente à vertente de supervisão**

escolar que exercem no desempenho desse mesmo cargo com as percepções dos professores titulares de turma relativamente ao mesmo assunto.

No que se refere às concepções da Supervisão, um dos Professores faz referência à avaliação do desempenho docente como sendo uma das finalidades da Supervisão, mas metade dos Professores salientam como grande finalidade da Supervisão coordenar e orientar os docentes no seu trabalho. Sendo ainda da responsabilidade do Supervisor apelar à responsabilização e aconselhar os docentes mediante as dúvidas que surjam. As Coordenadoras de Ano concordam com os professores, quando estes atribuem como finalidade da Supervisão a coordenação e orientação dos docentes, mas referem que a Supervisão não deve ser vista com finalidades classificativas nem como um ato de inspeção. Com efeito, as entrevistas mostram que os docentes, sejam coordenadores ou professores, rejeitam a noção de supervisão como avaliação ou inspeção, noção que no entanto permanece subjacente ao seu discurso, provavelmente devido à experiência dos estágios profissionalizantes e da avaliação de desempenho docente. Neste sentido, embora defendam uma ideia de supervisão como orientação e ajuda, mostram alguma desconfiança nos processos supervisivos, aos quais atribuem intenções ocultas de avaliação e inspeção.

Os Professores apenas fazem referência às formas mais óbvias de supervisionar o trabalho docente, através da observação de aulas e nos debates de ideias que acontecem ao longo das reuniões de Coordenação de Ano, enquanto as Coordenadoras de Ano acrescentam outras formas de supervisionar o trabalho, sendo uma delas a análise de documentos como grelhas, atas, registos de avaliação, entre outros. O debate de ideias a que os docentes se referem, porém, não surge espelhado nas atas que nos propusemos analisar. Parece-nos que os professores não conhecem todos os mecanismos que as Coordenadoras utilizam para realizar a supervisão, associando-o apenas à observação de aulas, mais uma vez tendo como base as experiências da avaliação de desempenho docente e/ou dos estágios de formação inicial.

Os Professores encontram-se um pouco divididos entre o facto das Coordenadoras de Ano terem ou não funções supervisivas, salientando até que só deve exercer essas funções quem tem formação adequada. Em contrapartida, apenas um Coordenado assume explicitamente não exercer funções supervisivas e refere ser contra o desempenho deste tipo de funções por parte do Coordenador de Ano, reforçando a ideia de que já têm muitas funções. As restantes Coordenadoras não se pronunciaram sobre este assunto. Parece-nos que existe algum receio por parte das Coordenadoras de Ano no desempenho da função supervisiva e uma não-aceitação, por parte dos Professores, do desempenho desta função pelos Coordenadores de

Ano. Estes resultados eram expectáveis, tendo em conta que a supervisão não foi sequer enunciada pelos docentes quando se referiram às finalidades das coordenações de ano. Na análise realizada às atas, também não se identificou qualquer tipo de supervisão exercida pelo Coordenador de Ano, nem uma reflexão conjunta sobre as práticas, mas sim a apresentação das medidas educativas que cada professor, individualmente, estruturou para determinado aluno, medidas que não são questionadas ou discutidas.

O terceiro e último objetivo visava **perceber a contribuição da supervisão do coordenador de ano para o desenvolvimento profissional dos professores e dos próprios coordenadores**. Existe unanimidade por parte dos Professores na perceção do contributo positivo das reuniões de Coordenação de Ano para o Desenvolvimento Profissional dos Professores e algumas Coordenadoras de Ano partilham da mesma opinião. Em contrapartida, uma Coordenadora de Ano refere que não existe contributo das reuniões para o Desenvolvimento Profissional. No entanto, esse contributo para o desenvolvimento profissional é atribuído à participação nas reuniões de coordenação de ano e não à supervisão desenvolvida pelas Coordenadoras. Esta posição é coerente com aquelas que descrevemos anteriormente relativamente à perceção sobre a supervisão desenvolvida por quem desempenha esse cargo. Com efeito, se os professores e os próprios coordenadores não assumem a supervisão como uma das funções do coordenador de ano e mostram alguma desconfiança nas intenções de qualquer processo de supervisão, dificilmente considerariam que a supervisão do coordenador de ano poderia contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

Neste sentido, apenas uma Coordenadora refere que a supervisão poderá contribuir para o desenvolvimento profissional, mas colocando esse contributo como hipótese para o futuro, afirmando que, caso ela venha a existir, terá de ser sistemática, frequente e realizada de um modo formal para contribuir para o Desenvolvimento Profissional Docente. A supervisão ainda é muito vista como algo negativo, que visa avaliar e criticar o trabalho que cada um desenvolve dentro da sua sala de aulas. Por outro lado, o facto dos próprios Coordenadores de Ano não saberem ao certo como poderão desempenhar a função de supervisores e/ou não concordarem com o desempenho dessa função, contribui para que professores e coordenadores deem escassa relevância ao papel da supervisão no seu desenvolvimento profissional.

4.2. Limitações do estudo

O facto do estudo ter sido realizado no AE onde lecionava, pode ter originado alguma inibição por parte dos entrevistados nas suas respostas, e por vezes alguma dificuldade em nos distanciarmos da realidade conhecida. No entanto, sabíamos que corríamos esse risco e assumimos essa responsabilidade, uma vez que considerávamos importante saber como este órgão de gestão intermédia era aceite pelos professores e como é que o Coordenador desempenhava e aceitava as suas funções.

Consideramos que teria enriquecido este estudo se tivéssemos analisado as atas de outros grupos de ano, para assim podermos comparar pelo menos dois grupos de ano diferentes.

4.3. Sugestões para estudos futuros

Há que reconhecer que, atualmente, as coordenações de ano do 1º ciclo se instituíram na maioria dos Agrupamentos de Escolas. Nesse sentido, seria interessante compilar e analisar as funções atribuídas a estas estruturas nos diferentes projetos Educativos e Regulamentos Internos dos Agrupamentos, procurando identificar os traços distintivos destas estruturas.

Este estudo poderá servir de ponto de partida para a realização de um estudo comparativo entre diferentes agrupamentos de escolas diferentes, comparando as formas como os Coordenadores de Ano do 1º ciclo exercem as suas funções e o modo como os Professores percecionam essas funções, bem como o papel que atribuem à supervisão nesse processo.

Por outro lado, o papel e o desempenho do coordenador de ano merecem um estudo mais exaustivo, começando eventualmente pela sua forma de nomeação e critérios a ela associados, uma vez que os resultados deste estudo sugerem que os coordenadores de ano nem sempre se sentem confortáveis ou gratificados no exercício destas funções.

Referências

- Alarcão, I. (1991). Dimensões de Formação. Em J. Tavares (ed.) Formação Contínua de Professores: Realidade e Perspetivas. Universidade de Aveiro
- Alarcão, I. (2000). Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em desenvolvimento e Aprendizagem, Porto: Porto 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.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). Supervisão e Colaboração, Uma Relação para o Desenvolvimento. Porto: Porto Editora, Coleção Nova CIDInE.
- Alarcão, I., Leitão, Á., & Roldão, M. (2009, dezembro). Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo. Revista Brasileira de Formação de Professores.
- Alarcão, I., Roldão, M. (2008), *Supervisão um contexto de desenvolvimento profissional de professores*, Mangualde: Edições Pedagogo Lda.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2010). Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores (2ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Silva, I (1982). *Supervisão Clínica: Um Conceito e uma Prática ao Serviço da Formação de Professores*, in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVI.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987; 2ª ED. 2003). Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem. Coimbra: Almedina.
- Anderson, T. & Kanuka, H. (2003). *e-Research: Methods, strategies and issues*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bardin, L. (2009). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, Robert; Biklen, Sari (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora
- Carmo, H. & Ferreira, M. M (2008). Metodologia de Investigação. Lisboa: Universidade Aberta.
- Day, C. (2001). Desenvolvimento Profissional dos Professores: Os Desafios da Aprendizagem Permanente. Porto: Porto Editora.
- Denzin, N. K. (1989). The Research Act. Englewood Cliffs N. J.: Prentice Hall.
- Fielding, N., e M. Schreier (2001), "Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods", em Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research (revista on-line), 2: 1 (54 parágrafos). Disponível em: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>

- Flick (2005). Métodos Qualitativos na Investigação Científica, Lisboa , Monitor
- Garcia, M. C (1991). Formação de Professores: Para uma mudança educativa. Porto: Porto editora, Coleção Ciências da Educação.
- Garcia, L. M. & Roblin, N. P. (2008). Innovation, Research and Professional Development in Higher Education: Learning From our Own Experience. Teaching and Education, 21, 1, pp.104-116.
- Goodson, I. (2003). Professional Knowledge, Professional Lives. Philadelphia: Open University Press.
- Hargreaves, A. (1998). Os Professores em Tempo de Mudança: o Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-moderna. Lisboa: McGraw-Hill.
- Harris, Ben M. (2002). Paradigmas e Parâmetros da Supervisão em Educação. In Oliveira & Formosinho, Júlia (org.). A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa. Porto, Porto Editora, p. 133-223.
- Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999). Metodologia de Recolha de dados. Lisboa: Edições Piaget.
- Lima, J. & Pacheco, J. A. (2006). Fazer Investigação. Porto : Porto Editora.
- Medina, A. S. Supervisor Escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In: RANGEL, M; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). Nove olhares sobre a supervisão. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro. Em: Sísifo. Revista das ciências da Educação, 8, pp. 7-22. Acedido em 2013-01, disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Morais, D., et al (2003). Supervisão Colaborativa: potencial na formação contínua so professor. In Fernandes, I. (orgs.) et al. Pedagogia para a autonomia – resistir e agir estrategicamente. Atas do 2º encontro do Grupo de Trabalho – Pedagogia para a autonomia (GT – PA). Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Moreira, M. (2008). A Coordenação do departamento curricular: conceções, lógicas e praticas. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Aberta. Policopiada.
- Neto-Mendes, A. (2004). Escola publica: ‘gestao democratica’, colegialidade e individualismo [Versao electronica]. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2): 115-131
- Nóvoa, A. (1991). Profissão Professor. Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A. (2002). ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (1987). Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem. Coimbra: Almedina Formação de Professores e Trabalho Pedagógico. 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 (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II, da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora. Coleção Infância.
- Oliveira, Helena Margarida Martins Rosário de (2008). "O supervisor pedagógico enquanto mediador entre o aluno estagiário e o educador acompanhante: o caso específico do estágio na educação pré-escolar."
- Oliveira, L. & Oliveira, M. (1997). *O Contexto Supervisivo na Formação Contínua de Professores. In Supervisão na Formação – contributos inovadores. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- 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.
- Perrenoud, P. (2008). *10 Novas competências para ensinar*, São Paulo: Artmed.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132. (Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do IGCE – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, Brasil).
- Rangel, M. *O estudo como prática de supervisão. In: Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 9 ed. Campinas (SP): Papyrus, 2008.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2008). *Formação de Professores, Currículo, Supervisão, Textos selecionados*, Escola superior de Santarém.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios Reflexivos. Estratégias de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Supervisão: Concepções e práticas. Contributos nas áreas da formação de professores e outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2009). *Supervisão, complexidade e mediação*. In A. Silva & M. Moreira (Eds.), *Formação e Mediação Sócio-Educativa – Perspectivas Teóricas e Práticas* (pp. 46-54). Porto: Areal Editores.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa. Fundação Calouste Glubenkian

- Stewart, H. (1997). *Metaphors of interrelatedness: Principles of collaboration*. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz & M. Maeers (Eds.), *Recreating relationships: Col-laboration and educational reform* (pp. 27-53). New York, NY: State University of New York.
- Silva, S. (2010). *A supervisão entre Pares: Contributos da Amizade Crítica para o Desenvolvimento Profissional e Pessoal Docente*. Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense, Porto.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: ASA Editores. *O exercício da supervisão em estruturas de gestão intermédia. O coordenador de Ciclo e o Diretor de Turma*.
- Vieira, F. (2007). *Para uma Pedagogia da Experiência na Formação Pós-Graduada de Professores*. Metodologia da Educação da Universidade do Minho. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Vilas Boas, M. V. (1991). *Educação e Supervisão – O trabalho coletivo na escola*. 6ª ed. Cortez Editora.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park: Sage.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

A) Leis e Decretos-Lei

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 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.

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

2012

Decreto-Lei 137/2012 de 2 de junho, art.º31 - O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas

B) Despachos

1989

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

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

D) PORTARIAS

1976

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

Anexos

Anexo I – Pedido de autorização para a realização de entrevistas e consulta de documentos no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica.

Anexo II- Protocolo das 8 entrevistas

Anexo III- Quadro de análise de conteúdo das entrevistas

Anexo IV- Atas do 2º período 2013/14

Anexo V- Quadro de Análise Documental das Atas do 2º período 2013/14

Anexo VI- Ficha de Identificação dos entrevistados

Anexo I – Pedido de autorização para realização de entrevistas e consulta de documentação no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica

EX.^a Senhora Diretora

Do Agrupamento de Escolas [REDACTED]

Dr.^a Alzira Rozo

Assunto: Pedido de autorização para realizar entrevistas e consultar documentação no âmbito do Mestrado em Supervisão Educação.

Sílvia Filipa da Silva Miranda, professora contratada do Agrupamento professor [REDACTED] e aluna do segundo ano do Mestrado em Supervisão em Educação na Escola Superior de Educação de Lisboa, vem solicitar a v. Excelência autorização para realizar entrevistas aos quatro professores Coordenadores de Ano do 1º ciclo e a quatro professores Titulares de Turma das escolas EB1.

Estas entrevistas integram o trabalho empírico da investigação, parte fundamental do projeto de dissertação, no âmbito do curso de mestrado em Supervisão em Educação, com o título “*A supervisão e os órgãos intermédios no 1º ciclo: As funções do coordenador de ano*”.

A participação dos professores nesta investigação tem como objetivo conhecer a sua perceção sobre a imagem que têm das funções inerentes ao cargo de Coordenador de Ano do 1º ciclo do Ensino Básico.

As entrevistas serão confidenciais e o seu tratamento estará de acordo com as recomendações éticas aconselháveis.

Solicito igualmente, autorização para utilizar o nome da escola na divulgação dos resultados na dissertação a que o estudo dá origem.

Com os melhores cumprimentos

Pede deferimento

Sílvia Filipa da Silva Miranda

Casal de Cambra, 16 de outubro de 2013

Anexo II – Protocolo das 8 entrevistas

(4 Professores e 4 Coordenadores de Ano)

Entrevista – (P1)

1- Na sua escola como são nomeados os coordenadores de ano?

Os coordenadores de ano são nomeados pela diretora do agrupamento, atualmente é assim.

2- Tem conhecimento da existência de algum documento na escola, (Regulamento Interno, por exemplo) no qual seja referida esta estrutura (coordenação de ano)?

Eu acho que não. Quer dizer o regulamento interno tem sofrido algumas alterações ao longo dos anos e eu não ando sempre a lê- los “ tim tim por tim tim”, mas que eu me lembre julgo que não, já em anos antigos eram os colegas de ano que elegiam de modo rotativo para não calhar sempre à mesma pessoa. Ultimamente tem sido sempre assim, não sei se está ou não previsto no regulamento, ou se está previsto na lei que um diretor de agrupamento possa nomear, mas acho que está previsto na lei.

3- Considera que a coordenação de ano é importante no 1º ciclo? Porquê?

Eu acho que sim, sobretudo quando há mais do que uma escola do mesmo ciclo é um elo de ligação, coordena ao fim ao cabo, entre as duas escolas, por exemplo uma pessoa tem uma ideia outra tem outra ideia e às vezes as pessoas nem sempre se encontram para as trocar e cabe ao coordenador de ano colocar essas ideias na mesa. Ou, se um colega está com uma determinada dificuldade na aula, convocar uma reunião ou para outras coisas. E se não houvesse essa coordenação era complicado, porque são muitas cabeças a pensar e a ter uma ideia e a querer as coisas de maneira diferente, ao fim ao cabo é o elo de ligação entre todas as pessoas.

4-Como são organizadas e dinamizadas as reuniões de coordenação do seu grupo de ano? Concorda com essa forma de organização e dinamização? Porquê?

É feita uma convocatória onde estão previstos os pontos que vão ser tratados na reunião, há pontos que são constantes em todas as reuniões. Normalmente são as informações relativas às turmas, onde são dadas informações pedagógicas, problemas que vão surgindo, alterações que são feitas nas turmas, problemas que preocupam os professores e é nessa partilha que encontramos soluções para as coisas. Há sempre uma parte que tem a ver com a constituição da turma e funcionamento pedagógico, problemas de comportamento e aprendizagem ou quando determinados colegas não estão a

conseguir acompanhar o ritmo, porque há turmas que têm alunos muito diferentes e impedem que uma pessoa avance tanto quanto os outros. Normalmente isto era debatido em grupo, como é que se fazia se uma pessoa tivesse um ritmo diferente, se tínhamos de adaptar as fichas de avaliação em determinada turma ou alunos. Depois temos sempre uma parte de planificação, não é ali que a gente escreve aquela planificação com os objetivos todos, mas é ali que combinamos que temas vamos dar nas diferentes áreas, para todos estarem mais ou menos, ao mesmo ritmo, depois a parte formal dessa planificação mensal é feita por um ou outro elemento do grupo nesta ou noutra área, faz as grelhas em função do que o grupo decidiu, mas é dali que sai o que vai ser trabalho mensalmente. Também as fichas de avaliação mensal ou as sumativas, que não são feitas ali mas são analisados os conteúdos e combinado o que vai sair na prova, tudo isto em grupo. Por vezes há informações que a coordenadora de departamento trás do conselho pedagógico e que cabe ao coordenador de ano transmitir nessa reunião, que normalmente estão mais ligadas ao funcionamento e mapas.

Eu concordo, em função da minha experiencia, porque já fui coordenadora de ano durante 4 anos, não sei se toda a gente funciona assim, eu falo por mim. Por vezes, há aspetos formais que são tratados nas reuniões que não nos deixam aprofundar mais os aspetos pedagógicos, porque se houver muita informação a nível de grelhas ou analisar manuais escolares, por exemplo, isso vai-nos retirar tempo para analisar aquilo que eu acho que deveria se discutido por um conselho de ano, mais a nível pedagógico e mesmo até a nível de estratégias, quer dizer não nos digam que vamos estar numa reunião até às dez horas da noite, por favor não nos peçam mais, por vezes e quase sempre ultrapassamos o tempo previsto para a reunião. Às vezes há aspetos mais burocráticos que nos impedem de aprofundar mais os aspetos pedagógicos, por exemplo, determinados conteúdos das fichas, que naquele momento até parecem bem, mas como é mais a pressa, depois verificamos que não estão assim tão bem, mas aprendemos com os erros e para a próxima já não será assim. Ora poderia ser mais virada para a parte pedagógica e organização dos conteúdos e dos materiais.

5- Que tipo de colaboração se cria entre os professores nessas reuniões?

Isso depende da relação dos grupos e das escolas, enquanto eu fui coordenadora de ano, eu acho que mais ou menos o grupo andou bem. Nem todas as pessoas têm as mesmas capacidades para fazer as mesmas coisas, e há aí que distribuir tarefas entre os diferentes elementos de grupo, por exemplo, eu não tenho muito jeito para fazer as cotações das fichas, mas gosto e acho que tenho jeito e faço bem a organização das fichas, claro que eu não vou decidir o que lá vou colocar, isso é decidido em grupo e eu apenas faço os arranjos. No ano anterior, por exemplo, a minha tarefa era fazer os arranjos nas

fichas, havia uma pessoa que se disponibilizou a fazer sempre as atas, outras ficavam de fazer as cotações das fichas e o trabalho era assim distribuído. Penso que essa colaboração não tem de ser toda a gente a fazer tudo, há que distribuir trabalho, porque nem se deve acumular, porque depois chegamos ao ponto que estão todos a fazer o mesmo, mas eu acho que todos os elementos devem ter a sua cota parte do trabalho. Por vezes nem sempre acontece, mas de uma maneira geral toda a gente vai trabalhando, é a experiência que eu tenho.

6- Que balanço faz sobre a coordenação do seu grupo de ano?

Eu estou neste grupo de ano só desde setembro, é um pouco difícil analisar, mas às vezes parece que há um desencontro entre todas as pessoas e entre o que a gente espera do trabalho que fez e dos resultados que obteve. Nem todas as pessoas têm turmas tranquilas, acho que ninguém tem mesmo, e por vezes a preocupação que temos em preparar trabalho específico para determinadas crianças, retira tempo para analisar determinadas coisas deste ano de escolaridade, mas não tem havido falta de colaboração entre todos, todos têm participado. Faço um balanço positivo, embora sinta que houve alguns desencontros, mas é normal, porque são várias cabeças a pensar e quando nem sempre se pensa na mesma linha de pensamento que a nossa é inevitável de acontecer.

1- Que funções considera principais no desempenho do cargo de coordenador de ano?

Isso é um pouco complicado, eu por exemplo não lido muito bem com papéis, e quando fui coordenadora o meu dossier tinha o fundamental, mas há coordenadores de ano que acumulam coisas a mais, porque no final daquele ano de coordenação vai tudo para o lixo, e não serviu para nada, porque aqueles documentos estão noutra lado para poderem ser consultados. Ainda para mais, vivemos numa sociedade muito informatizada ter um dossier muito gordo não trás vantagem./ Cabe sobretudo ver a necessidade das reuniões de grupo, falar com as pessoas, ver se alguém tem alguma coisa importante para trazer para a mesa,/ coordenar um bocado,/ ver se falta fazer alguma planificação e dizer aos colegas que é necessário marcar uma reunião fora do nosso horário, uma vez que a próxima reunião é só dentro de umas semanas. /O papel é um pouco esse, é a pessoa ir sabendo através das coordenações de escola e departamento que é quem nos transmite mais as informações/ e ver se é necessário tomar uma decisão em relação a uma visita de estudo, por exemplo, aí o seu papel é juntar o grupo para tomarem as decisões, pois o coordenador de ano não pode nunca tomar decisões sozinho tem de ouvir a opinião dos colegas./

2- Que características considera desejáveis para um coordenador de ano? Porquê?

Eu considero desejável uma característica que eu não tenho que é ser organizado/, e ter disponibilidade para ouvir os outros,/, deve ser uma pessoa que tenha uma perspetiva global, não deve pensar que por estar numa escola e que essa escola por ser a dela tem mais razão por ela estar lá ou que a outra é melhor porque tem lá amizades. Tem de ser uma pessoa que considere com igual importância todos os colegas,/, uma das capacidades é a liderança/, capacidade de trabalhar em equipa/ de orientar, de protestar para ajudar e equilibrar as coisas e não pode falar nas costas dos outros, coisa que às vezes acontece. Estes são características desejáveis, mas a minha experiência diz-me que se não tiver todas estas características não quer dizer que as coisas não corram bem./

1-O que entende por supervisão?

Eu acho que um coordenador de ano, como colega dos outros, não deve supervisionar propriamente o trabalho que os outros fazem a nível pedagógico,/, pode é ter um espírito crítico em determinada atitude ou maneira, mas aí o resultado da observação não deve sair do grupo, deve ser debatida no grupo, a não ser que seja uma situação grave./ Por exemplo, se alguém se lembrar de dar o algoritmo da adição logo no primeiro ano, cabe ao coordenador de ano chamar a atenção em grupo e as outras pessoas darem, também a sua opinião e de certa maneira fazer ver ou não à outra pessoa. Neste aspeto é uma supervisão pedagógica, mas só neste aspeto,/, mas não acho que seja aquela supervisão para ir avaliar a pessoa ou ver se entra cedo ou tarde, isso não, essa supervisão cabe a um coordenador de escola, não a um coordenador de ano./ A ele cabe sim uma supervisão ligeira, é um debater de ideias e de trazer para o grupo determinados problemas que possam ser observados./

2-Considera que o coordenador de ano deve ter um papel Supervisivo? Porquê?

Neste sentido sim, por exemplo num jogo de futebol o capitão da equipa deve dar o exemplo e deve coordenar as coisas, não tem mais importância em campo que os outros, eu não percebo muito de futebol, mas vejo as coisas assim./ É mais uma supervisão de coordenação e ver se estão todos a cozer-se com as mesmas linhas, e se não há alguém que se está a afastar muito, porque nós sabemos que os resultados dos alunos têm de ser aferidos e para isso tem de haver determinados critérios, regras e caminhos que são seguidos por todos, claro que há alunos que não conseguem acompanhar, daí haver os PEI, Currículos alternativos e as adaptações curriculares para diferenciar./ E aí é que o coordenador deve mesmo supervisionar, e se um colega se queixa

muito da sua turma e depois se vê que os alunos não conseguem mesmo avançar, o coordenador deve ajudar a arranjar soluções para estes alunos./

3- De que forma o seu coordenador de ano exerce funções supervisivas?

Eu acho que não exerce muito, o meu coordenador não está na minha escola e ainda não observou o meu trabalho e não tem havido, ainda não houve assim tantas reuniões para se conhecer. E eu também sou nova neste grupo e não sei bem como funciona e ainda não há grandes laços./ E é difícil, pois nós estamos o dia todo a trabalhar num sítio, ver o que se passa no outro sítio,/ aí a supervisão terá de ser mais no sentido do apelo que será feito aos outros à nossa supervisão ou a do grupo.

1- Considera que as reuniões de ano e o coordenador de ano do 1º ciclo contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores?

Eu acho que sim, depende da capacidade da pessoa, o coordenador se desempenhar as suas funções do modo como estão estipuladas pode contribuir para as pessoas trocarem ideias, e quando trocamos ideias formamos-nos, crescemos, aprendemos e aperfeiçoamo-nos,/ ele não tem um papel de formador, mas se trazer para a mesa os problemas que são postos pelo grupo, poderão ajudar para que haja um desenvolvimento, sim porque nós aprendemos uns com os outros, fazemos a nossa formação, um atrás conhecimento de matemática, outro de português, porque eu acho que não temos muito tempo para isso, porque já temos o tempo tão ocupado com tudo.../ E depois as reuniões de grupo são só aquelas horas que devem de ser e pouco mais.

2- Na sua opinião de que modo pode a supervisão do coordenador contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores?

Penso que na mesma medida, se for um colega que veja que o colega está a cometer erros no âmbito pedagógico e não disser nada, não contribui em nada. Mas se for um colega, mas isso não sei se precisa de ser coordenador, bem mas nem toda a gente recebe bem, e também depende do modo como é dita se for em conversa ou puxar assuntos sem dizer se esta pessoa diz assim ou assado, em tom de troca de ideias./ Mas também não é conselheiro e nem toda a gente aceitaria que o fosse e daí ser um pouco complicado./ Mas se for pedido para ser decidido em grupo que formações queremos, aí sim debatido em grupo todos poderão apontar o mesmo tipo de formação se não for em grupo por vezes nem se lembrar de que tipo de formação necessitavam. Neste aspeto sim.

3-O que mudaria nas funções do coordenador de ano para melhorar o desempenho docente?

No primeiro ciclo é muito complicado porque nós temos a monodocência, ou o professor pode dar aulas ou não dá aulas, porque eu não posso ter dispensa de uma hora ou duas por dia, ou por semana, porque eu sou a única responsável pela turma./ Se houvesse uma monodocência coadjuvada já teria algum crédito horário para essa função, aí já tinha obrigação de ter um papel mais ativo, mais de preparação de certas coisas, não para as fazer, apenas para pensar nelas e para as organizar./ Mas no modo como as coisas estão feitas é muito difícil, porque o coordenador de ano é um professor como os outros não tem horas para esse tipo de trabalho./ As funções não mudariam, mas poderia desempenhar as suas funções de uma maneira mais dinâmica e ter um papel mais ativo a nível pedagógico, não quer dizer que saiba mais que os colegas, mas no sentido de trocas de ideias./

Entrevista – (P2)

1- Na sua escola como são nomeados os coordenadores de ano?

São nomeados pela direção.

2- Tem conhecimento da existência de algum documento na escola, (Regulamento Interno, por exemplo) no qual seja referida esta estrutura (coordenação de ano)?

Não faço a menor ideia.

3- Considera que a coordenação de ano é importante no 1º ciclo? Porquê?

Considero, principalmente para haver uniformização nos critérios de avaliação, e com o coordenador de ano pode haver isso.

4-Como são organizadas e dinamizadas as reuniões de coordenação do seu grupo de ano? Concorda com essa forma de organização e dinamização? Porquê?

Organizadas é uma vez por mês e acho que foram determinadas pela direção. Dinamizadas, o coordenador de ano envia a ordem de trabalhos por mail para cada um de nós em casa preparar o que vem na ordem de trabalhos, para depois ser mais fácil organizar na reunião. Concordo, porque é mais fácil depois na reunião de ano fazer o que realmente é importante fazer lá, porque já levamos material para trabalhar lá e o que há de decidir de importante, decidimos lá e já não temos que nos voltar a reunir para decidir.

5- Que tipo de colaboração se cria entre os professores nessas reuniões?

Principalmente na troca de trabalhos, de ideias ou de projetos que se queiram fazer na sala, e que depois um tenha uma ideia e que de para adaptar para outra sala de aula.

6- Que balanço faz sobre a coordenação do seu grupo de ano?

Até agora positiva, tem havido disponibilidade por parte da coordenador de ano para nos ajudar a que sejamos todos iguais, não difere o papel de que ela é a coordenadora de ano e nós os professores titulares de turma, estamos todos no mesmo nível. No meu grupo de ano isso acontece.

1- Que funções considera principais no desempenho do cargo de coordenador de ano?

Eu acho que a principal função é uniformizar o grupo o mais possível, uniformizar os critérios de avaliação, de divulgar o que de melhor se faz e se sabe em cada sala para partilhar e podermos todos usufruir daquilo que os outros fazem. Mas a principal função eu acho que é uniformizar./

2- Que características considera desejáveis para um coordenador de ano? Porquê?

Tem de ser uma pessoa disponível para a escola, para nos ouvir, no meu grupo tem de ser paciente./ Deve ter alguma experiência, daí ter de ser um professor do quadro, o que eu acho que faz todo o sentido./ Tem de ser calmo para conseguir contrabalançar as várias opiniões, por vezes surgem várias questões e tem de as ouvir todas e retirar a melhor./

1-O que entende por supervisão?

Supervisão é supostamente para supervisionar o trabalho ou as práticas dos colegas, julgo eu./

2-Considera que o coordenador de ano deve ter um papel Supervisivo? Porquê?

Deve, acho que deve, apesar de às vezes não quererem tê-lo, mas acho que devem ter e cada vez mais./ As pessoas devem ser chamadas à responsabilidade por determinadas atitudes ou por determinadas práticas que têm, e cabe ao coordenador de ano a responsabilidade de chamar essas pessoas a atenção./

3- De que forma o seu coordenador de ano exerce funções supervisivas?

O meu coordenador de ano ou melhor a minha coordenadora de não exerce uma função muito supervisiva,/ porque acha que o grupo deve funcionar de uma maneira muito democrática e então cada um dá a sua opinião e no final prevalece a maioria. Por norma ela nunca impõe nada e não se preocupa, não no sentido pejorativo, em supervisionar o trabalho dos outros, ver o que os outros fazem bem ou mal, não cada um faz o seu trabalho./

1- Considera que as reuniões de ano e o coordenador de ano do 1º ciclo contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores?

As reuniões de ano contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores, como é uma reunião mais pequena, sim contribui. No meu grupo o coordenador de ano contribui, porque tem mais experiência que eu, e tendo mais experiência a nível pedagógico a mim enriquece-me pessoalmente./

2- Na sua opinião de que modo pode a supervisão do coordenador contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores?

Não sabendo muito bem o que quer dizer Supervisão, um coordenador de ano, porque eu acho que ninguém é perfeito, se nos disser se fizeres desta maneira e não daquela se calhar obténs melhores resultados ou se disser se fizeres dessa maneira e não fizeres de outra maneira se calhar é mais fácil obteres melhores resultados, eu acho que nisso, e uma vez que está perto de nós, temos essa benesse na escola, resultaria muito bem./

3-O que mudaria nas funções do coordenador de ano para melhorar o desempenho docente?

No meu coordenador de ano eu faria isso, se por vezes fosse mais autoritária se calhar havia coisas que podiam ser melhores, porque as pessoas tinham que acatar, tem de haver sempre alguém que mande e as pessoas têm de acatar./

Entrevista – (P3)

1- Na sua escola como são nomeados os coordenadores de ano?

Têm de ser efetivos, desde que haja número suficiente para isso e /são nomeados pela presidente do agrupamento.

2- Tem conhecimento da existência de algum documento na escola, (Regulamento Interno, por exemplo) no qual seja referida esta estrutura (coordenação de ano)?

Não, não tenho.

3- Considera que a coordenação de ano é importante no 1º ciclo? Porquê?

Sim, acho que sim. Porque é importante haver uma ligação entre todos os professores do primeiro ciclo e havendo um coordenador é possível haver essa ligação,/ assim conseguimos todos trabalhar no mesmo sentido podendo depois haver um grau de comparação com o trabalho que é feito.

4-Como são organizadas e dinamizadas as reuniões de coordenação do seu grupo de ano? Concorda com essa forma de organização e dinamização? Porquê?

È feita uma convocatória que é entregue com 48 horas de antecedência, onde consta a ordem de trabalhos e a reunião decorre seguindo essa ordem de trabalhos./ Sim, não me parece incorreto, porque é importante haver uma ordem de trabalhos quando vamos para uma reunião, para sabermos o que se vai tratar, para não perdermos tempo, e desde que as coisas sejam organizadas nesse sentido, depois é tratar os pontos que lá estão, chegar a um consenso entre todos e assim facilita-se o trabalho de todos. /

5- Que tipo de colaboração se cria entre os professores nessas reuniões?

Isso depende das pessoas, dos grupos, há pessoas que são mais colaborantes e outras mais individualistas, mas tentasse que, dentro do grupo, todos participem da mesma forma, quando assim não é, essa pessoa tem o trabalho mais simplificado, pois aproveita o trabalho dos outros e não se preocupa tanto./

6- Que balanço faz sobre a coordenação do seu grupo de ano?

Ainda só tive uma reunião de ano e não tenho uma opinião concreta, mas acho que as coisas têm de ser mais organizadas. /

1- Que funções considera principais no desempenho do cargo de coordenador de ano?

Acho que é importante que consiga que entre todos os colegas do ano haja uma boa relação, e uma vez que há duas escolas o coordenador acaba por ser o elo de ligação entre todos, a maior parte das vezes não o é, mas deveria ser./ E compete também ao coordenador gerir da melhor maneira o que é falado em grupo/, porque é o elo de ligação entre tudo/, deve também fazer chegar ao grupo às propostas que são feitas pela direção, passar essas informações e manter sempre o grupo informado de tudo o que lhe é transmitido para que as coisas funcionem corretamente./

2- Que características considera desejáveis para um coordenador de ano? Porquê?

Acho que tem de ser disponível,/ alguém que consiga transmitir aos colegas aquilo que lhe é transmitido a ele, para que os colegas possam trabalhar,/ e no fundo que seja uma pessoa que consiga motivar o grupo todo no mesmo sentido, porque ter um coordenador que puxe por nós, que nos ajude, que consiga chegar a todos, pois somos todos pessoas diferentes e nem todos temos a mesma disponibilidade e o mesmo à vontade e é aí que o coordenador deve tentar que estejam todos para o mesmo./ Mas até hoje em todos os grupos que já estive não senti nenhum problema, os coordenadores de ano sempre forma muito acessíveis e fizeram um bom trabalho./

1-O que entende por supervisão?

Acho que seja supervisionar, ou seja visualizar aulas de alguns colegas, ver o que está mal e sugerir ao colega alternativas para melhorar,/ mas sugerir não é dizer que está mal e que tem de ser assim, porque eu acho que é assim. A turma é do colega e cada um tem a sua maneira de trabalhar, posso ajudar em alguma dificuldade que tenham, quando sou eu a senti-las também é bom recorrer a eles./ Mas supervisionar é ver como estão a correr as coisas, se a turma está a conseguir trabalhar bem e se os alunos se estão a adaptar ao professor,/ havendo esta supervisão e percebendo como o colega trabalha, depois é mais fácil articular o trabalho de equipa que também tem de ser feito./

2-Considera que o coordenador de ano deve ter um papel Supervisivo? Porquê?

Eu acho que não, eu acho que é horrível ter de andar a avaliar e a supervisionar os colegas, pois quem sou eu para andar a dizer que este ou aquele colega está a fazer certo ou errado, cada pessoa tem uma maneira de trabalhar./ Há coisas que eu acho que são certas e outras são erradas, mas

quem sou eu para avaliar isso. /Se o método dela não é pedagógico, mas funciona, é o método da colega/ não sou eu que o poderei fazer juízos de valor, mas sim alguém superior e que tenham algum tipo de formação para o fazer./

3- De que forma o seu coordenador de ano exerce funções supervisivas?

Não faço ideia.

1- Considera que as reuniões de ano e o coordenador de ano do 1º ciclo contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores?

A troca e a partilha de informações que é feita nas reuniões de ano é uma mais-valia./ Por vezes as dúvidas ou dificuldades dos colegas poderão vir a ser as minhas e aí sim, há uma troca de experiências e conhecimentos, sendo benéfico./

2- Na sua opinião de que modo pode a supervisão do coordenador contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores?

Eu não sei como é feita a supervisão pelos coordenadores,/ não sabia que a tinham de fazer, mas também só tive uma reunião com o coordenador de ano./ Mas talvez depende do método que eles a utilizam para fazer ou o modo como depois fala com o colega.

3-O que mudaria nas funções do coordenador de ano para melhorar o desempenho docente?

Eu acho que no fundo o coordenador é um professor igual a todos nós, que sente as mesmas dúvidas, as mesmas dificuldades, tem os mesmos dissabores, mas acho que ele é importante, porque pode transmitir aos nossos superiores o que discutimos, o que pensamos em grupo e que poderá ser mudado./ Aí sim, os coordenadores devem ter um papel mais ativo./ E se for feito dessa forma, havendo uma ligação mais próxima entre coordenadores de ano e a direção as nossas ideias chegariam lá melhor e dentro do tempo para serem discutidas e abordadas por todos, porque o que acontece, normalmente, é que quando nós dá-mos a nossa opinião já vai tarde, porque já está tudo decidido./

Entrevista – (P4)

1- Na sua escola como são nomeados os coordenadores de ano?

São nomeados pela presidente da direção./

2- Tem conhecimento da existência de algum documento na escola, (Regulamento Interno, por exemplo) no qual seja referida esta estrutura (coordenação de ano)?

Não tenho conhecimento, mas acho que é ignorância minha./

3- Considera que a coordenação de ano é importante no 1º ciclo? Porquê?

Sim, acho que sim. Porque como são vários intervenientes, vários professores titulares e são dois estabelecimentos de ensino,/ tem de haver um coordenador de ano que transmita as informações tanto da direção, como do ministério aos colegas, e que coordene os colegas em relação às datas para desenvolver outras atividades./

4-Como são organizadas e dinamizadas as reuniões de coordenação do seu grupo de ano? Concorda com essa forma de organização e dinamização? Porquê?

São realizadas nas segundas quartas feiras de cada mês,/ há uma lista de pontos a discutir e a partir de aí começa a ser construído,/ é menos má, porque do ponto de vista subjetivo, a minha opinião é de que o trabalho de grupo, muitas das vezes, é sinónimo de democracia e a democracia é o sistema menos mau. Eu falando subjetivamente, não concordo com esse tipo de reuniões, mas como a maioria está de acordo eu não tenho outra alternativa se não aceitar e cumprir./

5- Que tipo de colaboração se cria entre os professores nessas reuniões?

Criam-se colaborações para desenvolver atividades,/ para dividir tarefas e para trabalhar em grupo./

6- Que balanço faz sobre a coordenação do seu grupo de ano?

Não faço comentários, uma vez que, como num jogo de futebol as conversas do balneário não se contam cá fora./

1- Que funções considera principais no desempenho do cargo de coordenador de ano?

Eu acho que os coordenadores de ano deveriam ter um curso de “counting”, /acho que a principal é reunir o consenso e corrigir o que está errado por parte de um colega ou por parte de um estabelecimento de ensino, uma vez que neste agrupamento temos dois estabelecimentos do 1º ciclo./ A forma de criar uma harmonia nesse grupo de ano tem de ser feito por uma pessoa que o saiba fazer,/ mas essa parte ultrapassa-me,/ acho que tem de ser uma pessoa profissional, humana ou seja tem de ser um líder./ O líder não deve ser ríspido, não deve ser restritivo, prepotente, autoritário entre outras./

2- Que características considera desejáveis para um coordenador de ano? Porquê?

É ser tolerante, em relação a sua maneira de estar na vida./
Profissionalismo e humanismo./

1-O que entende por supervisão?

Supervisão é aferir se as atividades, ou o que quer que seja, esteja a correr na normalidade./

2-Considera que o coordenador de ano deve ter um papel Supervisivo? Porquê?

Eu acho que todos os meus superiores hierárquicos devem ter essa função./ Porque como em todas as classes há bons e maus profissionais, e se os maus profissionais devem ser chamados a atenção para arranjar estratégias para melhorar o seu rendimento, também o bom profissional que falha como os outros todos, também deve ser chamado a atenção para melhorar o que está menos bem./

3- De que forma o seu coordenador de ano exerce funções supervisivas?

O meu coordenador exerce as funções supervisiva através das solicitações que ela nos faz,/ ela pede-nos que sejam feitas várias tarefas e depois supervisiona as tarefas, verificando se estão bem ou mal feitas./

1- Considera que as reuniões de ano e o coordenador de ano do 1º ciclo contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores?

Todo o trabalho que é feito com outros colegas contribuem sempre, isto é, o trabalho quando é feito com outros profissionais é sempre bom, aprendemos o que devemos fazer ou o que não devemos fazer./ Apesar de que nem todos os colegas pensam assim, eu trabalho com a minha porta aberta, só a fecho por causa do barulho, mas há colegas que fecham sempre a porta, não querem mostrar o seu trabalho, talvez porque não estejam seguros

do seu trabalho ou mesmo das suas práticas./ A mim faz-me bem, faz-me refletir, não me importo de mostrar./

2- Na sua opinião de que modo pode a supervisão do coordenador contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores?

Através da experiência profissional como coordenador de ano e da sua experiência como professor titular de turma, ou seja transmitindo-nos esses conhecimentos, esses saberes./

3-O que mudaria nas funções do coordenador de ano para melhorar o desempenho docente?

Flexibilidade a nível da turma e de estabelecimento de ensino,/ ou seja, o que eu penso é que a nível de agrupamento querem uniformizar, mas como sabemos cada aluno tem de ser tratado na sua individualidade, bem como cada turma tem de ser tratada em função das suas características, e os alunos de uma escola não são iguais aos da outra escola, deveria haver uma maior flexibilidade para que cada professor titular de turma possa reformular, adaptar o que foi decidido em conselho de ano ou de turma./ Como por exemplo em relação às fichas de avaliação, no meu caso no ano passado estive de atestado um mês e os meus alunos tiveram sem aulas, mas quando chegou a época das avaliações os meus alunos tiveram de fazer as mesmas fichas de avaliação que os alunos das duas escolas, não concordei, pois os meus alunos continuam com um mês de atraso em relação às outras turmas, pois depressa e bem não há quem./

Entrevista – (C1)

1-Na sua escola como são nomeados os coordenadores de ano?

A coordenação de ano é nomeada pela diretora.

2- Tem conhecimento da existência de algum documento na escola, (Regulamento Interno, por exemplo) no qual seja referida esta estrutura (coordenação de ano)?

Sim, o regulamento interno prevê quais são os direitos, os deveres e as principais funções do coordenador de ano./

3- Considera que a coordenação de ano é importante no 1º ciclo? Porquê?

Sim, é muito importante. Quase todos os agrupamentos têm mais do que uma escola, no caso do meu agrupamento tem duas escolas do 1º ciclo, a coordenação de ano ajuda a referir o modo de dar continuidade e de não haver muito desfasamento entre o trabalho que é feito nas diferentes escolas/ e aproximar dos objetivos que o agrupamento pretende atingir em função do seu Projeto Educativo./

4-Como são organizadas e dinamiza as reuniões de coordenação do seu grupo de ano?

Nós temos previstas uma reunião mensal, nunca houve necessidade de fazer reuniões extraordinárias, na minha experiência de coordenação que também é curta,/ é feita uma convocatória,/ se for necessário algum material para preparação enviamos um mail, ou seja funcionamos muito por mail, tentamos que sejam relatadas entre todos as informações mais importantes de cada turma./ Depois os aspetos pedagógicos, principais dificuldades em determinados conteúdos, se avançar ou não de determinada maneira e os percursos a escolher para as diferentes áreas./

5- Que tipo de colaboração se cria entre os professores nessas reuniões?

É uma colaboração baseada na participação, todos intervêm, todos dão a sua opinião, todos participam, a opinião de todos é importante,/ claro que às vezes temos de chegar a consensos, porque não pensamos todos da mesma maneira,/ mas o nosso objetivo é chegar sempre ao melhor desempenho nosso e dos nossos alunos./

6- Que balanço faz sobre a coordenação de ano na sua escola?

Eu penso que funciona bem, é um bom balanço./ Talvez às vezes fosse necessários coordenarem mais os próprio coordenadores de ano, através dos coordenadores de ciclo/Departamento,/ mas não temos tempo para o fazer,/ mas fazemos de forma informal, que era para passarem todas as informação do pedagógico até ao órgão do conselho de ano,/ uma vez que as nossas reuniões de departamento não são tão regular como as reuniões de ano,/ talvez pontualmente fosse necessário fazer essa articulação, mas penso que a fazemos de uma forma informal./

1- Que funções considera principais no desempenho do cargo de coordenador de ano?

Ainda estou a descobrir um pouco essa vertente, não é fácil,/ porque nós habituamo-nos a estar do outro lado e acabamos por reproduzir um pouco do que já vimos fazer,/ mas deve haver uma liderança,/ partir do coordenador determinada iniciativa e querer ver mais além, de não esquecer/, mas nem sempre é fácil./

2- Que características considera desejáveis para um coordenador de ano? Porquê?

Ele tem de ter disponibilidade,/ saber ouvir e mais que ouvir é escutar,/ tentar mediar o que houver para mediar/ e ser um bom comunicador para ouvindo os colegas possa fazer chegar a opinião dos colegas onde deve chegar./

1- O que entende por supervisão?

Supervisão é ver de fora uma determinada organização, tendo em conta o que se espera de determinada estrutura ou que a aula decorra/ e verificar se estamos a cumprir determinados objetivos.

2-Considera que o coordenador de ano deve ter um papel Supervisivo? Qual?

Eu acho que isso é um bocadinho difícil, mas vamos supervisionando uns aos outros./ O facto de existir a estrutura já funciona um pouco assim, como é no caso do nosso agrupamento, há determinadas decisões que nós tomamos dentro da nossa sala que já nos supervisiona, o tipo de trabalho que fazemos ou as fichas que utilizamos, indiretamente, mas supervisiona-nos./ Mas mais do que isso acho que é complicado./

3- No seu grupo de ano, de que forma é exercida a supervisão?

Como eu acabei de referir é mais no sentido dos materiais que utilizamos ou pelas decisões que tomamos nos materiais comuns é nesse sentido que é feita a supervisão./

1- Considera que as reuniões de ano e o coordenador de ano do 1º ciclo contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores?

Sim, eu acho que há uma partilha de experiências, de estratégias,/ esse encontro de sucesso ou insucesso em determinadas tarefas e atividades é um crescimento profissional muito importante.

2- Na sua opinião de que modo pode a supervisão do coordenador de ano contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores?

Se for sistemático ou for mais formalizado,/ mas temo que possa ser confundido com uma avaliação e são coisas bem diferentes./

3-O que mudaria nas funções do coordenador de ano para melhorar o desempenho docente?

Era necessário que ele tivesse mais tempo livre, para poder dedicar à coordenação de ano./

Entrevista – (C2)

1-Na sua escola como são nomeados os coordenadores de ano?

Portanto os coordenadores de ano são nomeados pela diretora do agrupamento./

2- Tem conhecimento da existência de algum documento na escola, (Regulamento Interno, por exemplo) no qual seja referida esta estrutura (coordenação de ano)?

O única documento escrito que há diz que tem de haver um representante de coordenação de ano e que tem de ir a Pedagógico, é o único documento que há escrito,/ pelo menos dois coordenadores, estamos dois no nosso caso, estão dois, uma que é também coordenadora de Docentes e que portanto acumula e outro de coordenação de ano, sim eu penso que isso deve estar escrito em algum lado, sim./

3- Considera que a coordenação de ano é importante no 1º ciclo? Porquê?

Sim, é importante para nós,/ é o momento de reflexão em que nós nos juntamos e muitas vezes vamos nos apercebendo que as dificuldades são as mesmas, é engraçado, porque nós sentimos mesmo isso./ Quando aplicamos aquela ficha, todos vimos que sentimos todas as mesmas dificuldades, além disso é na nossa escola e também mesmo na outra escola./ É importante reunir, porque nos ajuda e é sempre uma mais-valia para o nosso trabalho,/ discutimos estratégias, métodos de trabalho e aprendemos sempre, é verdade./

4-Como são organizadas e dinamiza as reuniões de coordenação do seu grupo de ano?

Primeiro é feita uma convocatória/ e os elementos do grupo dizem o que é importante trabalharmos, e é escrito nessa convocatória./ Seguimos os pontos de ordem dessa convocatória e sempre outros assuntos que nós achamos importantes ou que outro colega queira falar,/ até porque eu escrevo sempre na minha convocatória outros assuntos exatamente para poder falar de outros assuntos que surjam e que se achou necessário serem abordados./

5- Que tipo de colaboração se cria entre os professores nessas reuniões?

Eu falo pela experiencia do meu ano, acho que há bastante,/ quando algum colega leva um problemas para o grupo, todos tentamos ajudar, dar a nossa opinião, dar sugestões dependendo da problemática, da questão que o colega coloca, dizendo olha se calhar podes experimentar isto, ou aquilo, estratégias para poder resolver aquele problema e todos, várias cabeças a pensar sempre pensam melhor que uma só./

6- Que balanço faz sobre a coordenação de ano na sua escola?

Eu sou coordenadora de ano há pouco tempo, desde setembro, ainda é um pouco prematuro poder fazer uma avaliação exaustiva de como correu o ano letivo, mas tento sempre transmitir aos colegas de grupo que as reuniões de ano são sempre aquilo que nos quisemos que elas sejam,/ aquilo que os colegas acharem que é importante fazer-se numa reunião de ano, eu disse isso logo na primeira reunião, é isso que vai ser feito, a reunião de ano somos nós que a fazemos, /eu apenas coordeno,/ oriento, mas eles é que decidem./

1- Que funções considera principais no desempenho do cargo de coordenador de ano?

No meu caso vou ao Pedagógico, como quatro coordenadores de ano e duas vamos ao Pedagógico, depois é sempre importante porque há questões que têm de ser resolvidas pelos coordenadores de ano, eu falo pelos outros anos, porque este ano ainda estou há pouco tempo na coordenação./ Os coordenadores de ano são muitas vezes solicitados a levar as propostas dos restantes elementos para depois podermos tomar as decisões entre os quatro,/ mas as propostas já foram discutidas no grupo, depois os coordenadores decidem, compilam todas as informações de modo a poder-se resolver e tomar uma decisão sobre qualquer assunto./

2- Que características considera desejáveis para um coordenador de ano? Porquê?

Acho que temos de ser muito pacientes, de modo a não magoar ninguém,/ mas por vezes temos de ter uma posição sólida e coerente sempre,/ mas temos de estar acima de tudo muito disponível aos problemas do grupo e de cada professor/ e ser solidários uns com os outros, principalmente nas turmas mais complicadas, porque calhou aquele colega, mas poderia ser a qualquer um de nós./ Os alunos são de todos e temos em atenção que a quele problema hoje é daquele colega, mas amanhã poderá ser de outro colega... temos de ser pacientes,/ solidários tolerantes/ e acima de tudo haver uma entre ajuda dentro da disponibilidade de cada um de nós./

1- O que entende por supervisão?

Da minha parte eu não consigo andar de sala em sala, muito menos ir à outra escola supervisionar./ Tal com a palavra diz, para mim não é tanto supervisão, é orientar o trabalho que nos é pedido e que o grupo também nos pede, e tal como eu disse a pouco, eu no meu grupo tento sempre que o grupo decida o que é importante, reunimos e para quê?/ O grupo decide o que é importante, as reuniões vão ser aquilo que eles queiram que seja, eu apenas oriento não imponho nada/, mas quando tiver de decidir terei de decidir e fá-lo-ei./

2-Considera que o coordenador de ano deve ter um papel Supervisivo? Qual?

Supervisivo no sentido dos assuntos a abordar, nesse aspeto sim,/ a conversar com os outros coordenadores, para melhor podermos orientar o trabalho e isso pelo menos é feito,/ falamos uns com os outros a nível de convocatórias, nesse aspeto a palavra orientação, talvez mais do que supervisão,/ porque é difícil, não vamos” tapar o sol com a peneira”, mas é difícil supervisionar o trabalho de um colega,/ mas também acho que não é isso que se pretende, mas sim os colegas manifestarem as suas dificuldades, problemáticas e nós ajudarmos a resolver em grupo./

3- No seu grupo de ano, de que forma é exercida a supervisão?

A supervisão é feita muito em conversa uns com os outros,/ depois há uma supervisão da atas que eu tenho que ler com muito mais atenção./ Há uma supervisão de todos os documento que eu tenho que levar do grupo que tenho que supervisionar,/ agora que eu tenha que supervisionar o trabalho do colega é muito em conversa uns com os outros, os colegas de grupo e eu organizamo-nos supervisionando uns aos outros./ Porque ao decidirmos como correu, como é que se fez estamos a supervisionarmo-nos uns aos outros./ Ainda agora numa das reuniões que falamos da avaliação diagnóstica quer dizer não é supervisão, mas temos um conhecimento de como correu a todos, e aí ao dizermos e ao escrevermos há aí uma supervisão de todos se considerarmos esse tipo de supervisão, sim existe. /

1- Considera que as reuniões de ano e o coordenador de ano do 1º ciclo contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores?

Só o coordenador por si só não, mas as reuniões de grupo sim./ Se pensarmos o que queremos fazer numa reunião de grupo, quais são as problemáticas, quais são as dificuldades, quais são as estratégias que podemos utilizar para uma melhoria, nesse sentido acho que há uma melhoria,

o coordenador só por si não./ Quer dizer, orienta que acho que é a sua função, orientar, dinamizar a reunião mas é uma mais-valia com os outros, sozinho não./

2- Na sua opinião de que modo pode a supervisão do coordenador de ano contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores?

Se considerarmos que todos os colegas têm acesso as atas, todos os colegas têm acesso a todos os documentos que são feitos na reunião, todos nós supervisionam uns aos outros, porque nós sabemos quais os meninos daquele professor que têm dificuldades, quais é que vão para quadro de mérito, acabamos por nos conhecermos todos uns aos outros e um bocadinho de cada turma. E se considerarmos isso como supervisão sim. Em que ponto das matérias vamos quando discutimos as fichas em grupo, sabemos o que se passa em cada turma e depois isso também fica tudo escrito.

3-O que mudaria nas funções do coordenador de ano para melhorar o desempenho docente?

Bem esta é a pergunta mais difícil, mas eu sou coordenadora de ano há pouco tempo, eu acho que o coordenador de ano, e no meu caso que estou no Pedagógico tenho uma visão, talvez um pouco diferente e um conhecimento maior do que se passa nos outros ciclos e eu acho que esta visão que eu tenho, por estar no Pedagógico, os outros coordenadores não tem. Há uma ligação entre os coordenadores, embora/ acho que faltava aos coordenadores de ano reunirem-se antes das reuniões de ano, e se calhar os coordenadores de ano encontrarem-se mais vezes para poderem só os quatro, delinearem todas as atividades e estratégias que achassem necessárias.

Entrevista – (C3)

1-Na sua escola como são nomeados os coordenadores de ano?

São nomeados pela diretora.

2- Tem conhecimento da existência de algum documento na escola, (Regulamento Interno, por exemplo) no qual seja referida esta estrutura (coordenação de ano)?

Eu li os regulamentos, mas não me lembro agora. Não dei muita importância pois acho que há coisas mais importantes no regulamento e também, porque acho que isso é normal./

3- Considera que a coordenação de ano é importante no 1º ciclo? Porquê?

Eu considero muito importante no 1º ciclo./ Ajuda-nos, primeiro porque há partilha e apoio entre os colegas, no fundo é a cooperação entre colegas, sempre que temos algumas dificuldades podemos conversar com os colegas, entre outras coisas./

4-Como são organizadas e dinamiza as reuniões de coordenação do seu grupo de ano?

Todos nós conversamos sobre quais são as dificuldades,/ reunimos uma vez por mês,/ e nós vamos conversando sobre o que sentimos mais dificuldades, quais são as necessidades, sobre os projetos, as atividades, as dificuldades que temos na turma e a partir daí cria-se a estrutura da reunião para podermos colmatar essas dificuldades./ Falamos dos assuntos do agrupamento, esses são obrigatórios, e algumas informação que nós consideramos necessárias falar./

5- Que tipo de colaboração se cria entre os professores nessas reuniões?

Primeiro de tudo nas reuniões depois da partilha e das informações passa a ser um momento de desabafo entre professores,/ sobre os problemas que sentem e todos nós, dá-mos ideias, eu fiz assim, é melhor fazeres de outra maneira, o que depois nos ajuda em sala de aula./ E que temos dificuldades, principalmente a nível de comportamentos./ Nós que somos o grupo do 1º ano, este ano deparamo-nos com muitas dificuldades, porque apanhamos crianças que não sabem estar sentadas, vêm muito imaturas, não trazem um suporte para conseguirmos trabalhar com os objetivos e todas as metas que temos

para este primeiro ano letivo./ O que nos deparamos é com crianças extremamente imaturas, não sabem estar sentadas, nem pegar num lápis, não têm consciência fonológica nenhuma, não têm conhecimento do mundo que os rodeiam e que choram./ E isso ajuda-nos muito uns aos outros e eu fiz assim, o outro colega resolveu de outra maneira, porque quase sempre o meu problema é igual ao de outro colega e isso não nos faz sentir sozinhos./

6- Que balanço faz sobre a coordenação de ano na sua escola?

Não tem sido fácil, porque cheguei este ano à escola e deparei-me com uma série de situações novas, diferentes da realidade de onde eu vinha,/ depois não nos conhecemos uns aos outros, ainda estamos a adaptarmo-nos, há uma adaptação à escola, aos colegas, aos alunos, ao agrupamento, e ao método de trabalho do mesmo, o que faz com que a coordenação ainda se esteja a adaptar, a criar uma estrutura, porque ainda há muitas coisas que estamos a ver se funcionam ou não funcionam./

1- Que funções considera principais no desempenho do cargo de coordenador de ano?

Eu acho que é essencialmente o contribuir para a cooperação em equipa, é o principal lema, trabalharmos numa equipa,/ trabalhamos para o mesmo, para as crianças e para os pais, quem achas que são só as crianças está errado, nós trabalhamos pra as crianças e para os pais, eles são nossos clientes, porque nós no fim somos uma empresa pública e trabalhamos para os nossos clientes, com vista a dar o nosso melhor./ A função é que a equipa funcione o melhor possível, para que os alunos obtenham os melhores resultados./

2- Que características considera desejáveis para um coordenador de ano? Porquê?

Uma das principais, que eu tenho algumas dificuldades é ser organizada, dever ser uma pessoa muito organizada,/ deve ter um cariz que saiba liderar/ e ao mesmo tempo motivar os colegas. Que os faça gostar de estar ali, e de trabalharmos todos no mesmo sentido, com bem-estar, as pessoas têm de se sentir bem no que estão a fazer e gostarem de estar a participar e a colaborar. /Lá está, a motivação em estar em grupo e a trabalhar para garantir o sucesso dos alunos.

1- O que entende por supervisão?

Eu entendo que a supervisão deve ser sempre pedagógica, orientar para que trabalhemos todos no mesmo barco, para tentarmos todos dar o nosso melhor./ Se cada um contribuir com o seu melhor o grupo vai dar o melhor do grupo, pois todos nós temos as nossas valências, e cada um tem mais

valências numa área do que noutra, ao partilharmos estas valências conseguimos obter um maior sucesso dos nossos alunos.

2-Considera que o coordenador de ano deve ter um papel Supervisivo? Qual?

Supervisivo neste sentido, num sentido de equilíbrio, de modo que uma colega não vá mais desfasada do que o restante grupo, claro que nos trabalhamos com crianças, com emoções, com conhecimentos, que não é uma coisa fácil de medir./ Mas supervisionar não no sentido de ver se está a fazer bem ou mal,/ mas sim de todos fazermos o melhor e essa cooperação, as tais valências que nos ajudam na partilha e na uniformização de um sucesso equivalente./

3- No seu grupo de ano, de que forma é exercida a supervisão?

É num clima de partilha e cooperação,/ apesar de não ser fácil, porque andamos ainda a ganhar estruturas, andamos ainda a ver como é que as coisas devem funcionar, a conhecer o nosso público-alvo, quais são as suas dificuldades, a ver onde é que temos que nos empenhar mais./ Quando estamos em reunião falamos destes problemas, para percebermos como é que temos que atuar para que cheguemos mais rapidamente aos nossos objetivos./

1- Considera que as reuniões de ano e o coordenador de ano do 1º ciclo contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores?

Claro que sim, o facto de cada um ter formações diferentes, de fazer formações diferentes faz com que no grupo partilhemos esses diferentes conhecimentos, aprendemos uns com os outros melhorando as práticas pedagógicas.

2- Na sua opinião de que modo pode a supervisão do coordenador de ano contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores?

O desenvolvimento é no sentido de aprendermos mais, sabermos mais, podermos ganhar mais conhecimentos e valências, para conseguirmos lidar com uma série de situações que ao partilhar nos ajudem a resolver algumas situações./ Agora no sentido de desenvolver profissionalmente, no papel eu acho que isto não é muito fácil,/ estamos muito desmotivados a nível de carreira, o que nos motiva são mesmo as crianças e o facto de estarmos com eles e querermos que cheguem a algum lado./ A nível profissional dá-nos sempre mais conhecimentos, estarmos mais a vontade, trabalharmos melhor, mas se isso nos faz subir na carreira, acho que isso não, não tem nada a ver./

3-O que mudaria nas funções do coordenador de ano para melhorar o desempenho docente?

Temos horários excessivos, eu mudaria algumas coisas não só no coordenador, mas sim na base dos professores./ Nós temos exatamente tanto trabalho como os colegas, e ao sermos coordenadores de ano é mais trabalho acrescido. As nossas turmas absorvem tanto do nosso horário não letivo para podermos planear e organizar, porque temos muitas crianças dentro da sala de aula e são todas crianças diferentes, /nós estamos numa escola TEIP, onde há muitas crianças com dificuldades alimentares, económicas e essencialmente emocionais, não é fácil termos mais tempo para a coordenação e estar disponíveis para as colegas o tempo todo./

Entrevista – (C4)

1-Na sua escola como são nomeados os coordenadores de ano?

Quem decidiu foi a diretora do agrupamento./

2- Tem conhecimento da existência de algum documento na escola, (Regulamento Interno, por exemplo) no qual seja referida esta estrutura (coordenação de ano)?

Está no regulamento interno e no Projeto Educativo da Escola./

3- Considera que a coordenação de ano é importante no 1º ciclo? Porquê?

Sim, porque é uma maneira de nos orientarmos e de orientar os colegas do grupo, para ver se seguimos todos as mesmas orientações, fazendo tudo o que é necessário para o bem dos nossos alunos./ Nas reuniões falamos das turmas,/ dos assuntos importantes relacionados com alunos mais problemáticos,/ fazemos as planificações, ou seja o trabalho que é feito na reunião de grupo é planificar todas as atividades, para que todos trabalhem de acordo com as mesmas orientações./

4-Como são organizadas e dinamiza as reuniões de coordenação do seu grupo de ano?

É feita uma convocatória com a respetiva ordem de trabalhos,/ chegamos à reunião e seguimos os pontos e os colegas falam por ordem sobre as suas turmas, (2ºA, depois o B...)/ depois seguimos para outras informações que sejam necessárias falar./ Quando há trabalho que tem de ser feito, faz-se ou delega-se aos colegas que quando acabam de fazer enviam para todos, para que todos tenham conhecimento de tudo o que foi feito. /

5- Que tipo de colaboração se cria entre os professores nessas reuniões?

Nós ajudámo-nos muito, pelo menos nesta escola trabalhamos todos em conjunto, para o mesmo fim./ Quando um faz uma atividade, fazemos para todos ao mesmo tempo, tanto para uma escola como para a outra./

6- Que balanço faz sobre a coordenação de ano na sua escola?

Bem, eu estou há pouco tempo, só iniciei a coordenação em setembro, mas tem sido positivo,/ nós partilhamos problemas entre nós e como os resolvemos, parecendo que não, mas havendo partilha entre todos torna-se mais fácil

resolver outros problemas./ Porque um diz que utilizou esta estratégia e resolveu de determinada forma, o outro diz de outra maneira e depois nós aplicamos na nossa turma e pode vir a resultar./ Por isso faço um balanço positivo./

1- Que funções considera principais no desempenho do cargo de coordenador de ano?

É mesmo orientar o grupo para que tudo o que seja importante, que tenha relevância a nível pedagógico sejam mesmo cumpridas./

2- Que características considera desejáveis para um coordenador de ano? Porquê?

Ter no seu horário tempo suficiente,/ ter algumas horas para poder organizar tudo o que é relativo à coordenação de ano, desde os dossiers, avisar os colegas de prazos de entregas de atas, de entregas de outros documentos a tempo e horas./

1- O que entende por supervisão?

Supervisão não como inspecionar o que os colegas fizeram,/ mas apenas saber em que ponto estão, como fizeram, se cumpriram, mas acreditando no que os colegas estão a dizer e, sendo assim, todos os objetivos serão cumpridos de acordo com as nossas planificações./

2-Considera que o coordenador de ano deve ter um papel Supervisivo? Qual?

Eu penso que não, porque ele já coordena, já orienta e na reunião estamos todos a partilhar,/ depois cada um é responsável pelo seu trabalho e pela sua turma./

3- No seu grupo de ano, de que forma é exercida a supervisão?

Não é, nós não exercemos a supervisão./ Nós estabelecemos o que é necessário fazer, estabelecemos prazos e distribuímos pelos colegas, findo esse prazo todos enviam os materiais para todos os colegas./ Se os trabalhos chegam a tempo e horas é porque as coisas estão a ser cumpridas./

1- Considera que as reuniões de ano e o coordenador de ano do 1º ciclo contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores?

Eu penso que não muito, não só o coordenador de ano, nem só a reunião em si, mas todos os colegas./ No fundo é onde há a partilha das estratégias,/ dos conhecimentos, das dificuldades que sentimos na resolução de determinadas situações ou coisas que até correram bem e queremos partilhar./ As reuniões

de ano são mensais e na minha opinião são benéficas mesmo para nos orientar e para ninguém ficar muito atrasado nem muito adiantado./

2- Na sua opinião de que modo pode a supervisão do coordenador de ano contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores?

Nós como não fazemos supervisão,/ e como eu disse há pouco se os trabalhos chegarem todos a tempo e horas, é porque se está a cumprir e cada um é responsável pelo seu trabalho e quer fazer o melhor. Eu acho que não contribui./

3-O que mudaria nas funções do coordenador de ano para melhorar o desempenho docente?

Talvez o coordenador de ano devesse ter uma formação para ter este tipo de cargo, porque são-nos atribuídos estes cargos e ninguém nos diz o que devemos ou não fazer./ Se tivéssemos formação para o cargo de coordenadores de ano, podíamos ter mais aproveitamento e aí sim, contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores./

Anexo III – Quadro da Análise de conteúdo das entrevistas

Quadro da Análise de conteúdo das entrevistas

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR/Ind		UR/SC	
				Profes.	Coord.	Profes.	Coord.
Coordenação de ano (CA) no 1º CEB	Estatuto da Coordenação de Ano no Agrupamento	Nomeação do coordenador	Nomeação dos coordenadores de ano pelo diretor do AE	1P1 1P2 2P3 1P4	1C1 1C2 1C3 1C4	5	4
		Documentos relativos à CA	Eventual referência à coordenação de ano na legislação	1P1	2C2 1C3	4	5
			Desconhecimento da referência da coordenação de ano na legislação	1P2 1P3 1P4			
			Conhecimento da referência da coordenação de ano no RI/PEE		1C1 1C4		
		Finalidades da CA	Coordenar o trabalho por ano de escolaridade nas escolas do mesmo ciclo de ensino	2P1 1P3 1P4	1C1 3C2 1C3	8	11
			Resolver as dificuldades dos docentes que lecionam o mesmo ano de escolaridade	1P1			
			Uniformizar os critérios de avaliação.	1P2			
			Uniformizar o trabalho realizado por todos	1P3	1C4		
			Transmitir informações dos órgãos da direção	1P4			
			Relevância da coordenação de ano para atingir objetivos do PE		1C1		
	Coordenação de ano como momento de reflexão			2C2			
	Coordenação como orientação			1C4			
	Importância das reuniões de coordenação de ano		1C4				
	Organização e enfoque das reuniões	Orientação geral	Organização prévia dos aspetos a discutir na reunião	1P1 1P2 2P3 2P4	1C1 3C2 2C3 4C4	8	12
			Realização mensal	1P1			
Transmissão de informações do/ao CP			1P1	2C2			

		Discussão de problemas pedagógicos	Informação e resolução coletiva de problemas relativos às turmas	1P1	1C2 3C4	4	11
			Discussão sobre problemas de comportamento e aprendizagem	1P1	1C4 1C3		
			Análise dos ritmos de aprendizagem de cada turma	1P1			
			Discussão sobre os processos de avaliação	1P1			
			Discussão de assuntos organizativos do agrupamento		1C3		
			Análise dos percursos curriculares desenvolvidos nas turmas		1C1 1C3		
			Momento de partilha e desabafo sobre a docência		2C3		
		Definição de orientações curriculares comuns	Definição dos instrumentos de avaliação a utilizar	1P1		9	6
			Definição das linhas orientadoras da planificação	1P1	1C2 1C4		
			Consenso entre todos os docentes na partilha de materiais e estratégias de ensino	1P3	1C4		
			Balanço positivo da coordenação	2P1 1P2 1P3	1C1 2C4		
			Falta de organização no grupo	1P3			
			Descontentamento com a organização e dinamização desta estrutura pedagógica	1P4			
		Melhoria da ação do coordenador	Necessidade de coordenar os coordenadores de ano		1C1	2	5
			Necessidade do coordenador articular com os diferentes órgãos de gestão		1C1		
			Necessidade de aumentar o número de reuniões entre os coordenadores de ano		1C2		
			Necessidade de formação específica dos coordenadores		2C4		
			Necessidade de mais autoridade e poder de afirmação por parte do coordenador de ano	1P2 1P3			
		Incentivo à colaboração entre os docentes	Colaboração positiva entre docentes	2P1 1P2	1C1 1C2 1C3	9	10
			Algumas dificuldades na colaboração entre docentes	1P3 1P4			

			Distribuição de tarefas pelos docentes do grupo	3P1 1P4	2C4		
			Colaboração participativa e igualitária entre os docentes		3C1 2C4		
	Dificuldades do coordenador de ano	Fatores externos à CA	Excesso de burocracia exigido ao coordenador	1P1		6	8
			Falta de tempo para analisar processos curriculares comuns e desempenhar as suas respetivas funções	1P1 4P1	3C1 2C4 3C3		
		Fatores internos à CA	Tendência para sobrepor os aspetos organizativos aos pedagógicos	2P1		5	2
			Dificuldade em estabelecer metas e procedimentos comuns a todos os docentes	2P1			
			Dificuldade em conseguir que os docentes promovam melhorias nos resultados escolares dos alunos	1P1	2C3		
		Fatores pessoais	Dificuldade em determinar as suas funções		3C1	0	6
	Dificuldade na adaptação a este tipo de coordenação			3C3			
	Papel do coordenador de ano	Funções do coordenador de ano	Identificação das necessidades dos docentes	2P1		13	10
			Uniformização do grupo e dos critérios de avaliação	1P2			
			Transmissão de informações dos órgãos de topo	1P1 4P3	1C1		
			Promoção da tomada de decisões em consenso	1P1 1P4	2C2		
			Elo de ligação entre todos os docentes	2P3			
			Promoção da harmonia no grupo	1P4			
			Promoção do trabalho em equipa		3C3		
			Tomada de decisões após ouvir os docentes		1C2		
Dinamização e orientação de reuniões				3C2			
Características desejáveis no coordenador		Capacidade de organização	1P1	1C3	17	16	
		Capacidade de mediação e negociação	1P1	1C1			
			1P2				
			1P3				
		Capacidade de motivar o grupo	1P3	2C3			
Disponibilidade para ouvir os outros	1P1 1P2 1P3	3C1 1C2					

			Capacidade de liderança	1P1 1P4	1C1 1C3		
			Capacidade de trabalhar em equipa	1P1	1C2		
			Capacidade de iniciativa		1C1		
			Solidário para com os colegas		2C2		
			Paciente	1P2	1C1		
			Democrático	1P1 1P2			
			Experiente	1P2			
			Tolerante	1P4			
			Profissional e humano	1P4			
			Coerente		1C1		
Coordenação de ano e Supervisão	Conceções de supervisão	Finalidade da supervisão	Avaliar o desempenho docente	1P4		8	13
			Coordenar e orientar	3P1 2P3	5C2 3C3		
			Apelar à responsabilização	1P2			
			Aconselhar	1P2			
			Sem finalidade classificativa		1C1 1C3		
			Sem finalidade inspetiva		1C4		
		Formas de supervisão	Através da observação de aulas	2P3	1C1	6	9
			Através do debate de ideias	3P1	3C2		
			Através da colaboração entre pares	1P2	2C1 1C3		
			Através da verificação dos documentos (atas, grelhas, registos de avaliação)		2C2		
	Incidência da supervisão	Supervisão sobre o cumprimento do programa	1P1	1C1 1C4	2	6	
		Supervisão dos materiais utilizados e das decisões curriculares tomadas		2C1 2C2			
		Supervisão sobre o cumprimento de tarefas	1P4				
		Funções supervisivas do coordenador de ano	Coordenador de ano com funções supervisivas	2P4 1P2		8	2
			Coordenador de ano sem funções supervisivas	3P1 1P3	2C4		

	Papel supervisor do coordenador		Supervisão só para quem tem formação adequada	1P3		9	5
		Desempenho supervisor do coordenador de ano	Exercício da supervisão pelo coordenador atual	1P4			
			Ausência quase total de supervisão pelo coordenador atual	1P2 3P3	3C4		
		Dificuldades do coordenador enquanto supervisor	Dificuldades práticas na observação de aulas pelo coordenador	1P1			
			Dificuldades de aceitação das críticas pelos professores	2P1 1P4			
			Dificuldade de supervisionar através da observação		2C1		
Contributos para o desenvolvimento profissional	Processos formativos experienciais	Participação em reuniões	Contributo das reuniões	2P1 1P2 2P3 2P4	2C1 3C2	7	6
			Pouco contributo das reuniões		1C4		
		Desempenho do cargo de coordenador	Experiência como coordenador de ano	1P2 1P4		2	0
	Processos formativos formais	Formação contínua	Frequência de diferentes ações de formação		3C3	0	3
		Supervisão	Supervisão sistemática		1C1	0	2
			Escasso contributo da supervisão do coordenador de ano		1C4		

Anexo IV – Atas do 2º período 2013/14

Agrupamento de Escolas [REDACTED]

1º Ciclo
2013 / 2014
6ª Reunião
2º Período
3º Ano

ATA DE REUNIÃO DE CONSELHO DE ANO - A

Aos vinte e dois dias do mês de janeiro de dois mil e catorze, pelas dezassete horas e trinta minutos, sob a presidência de [REDACTED], reuniu-se o Conselho do terceiro ano, na escola sede, com a presença dos seguintes elementos: -----

	INTERVENIENTES	NOME	RUBRICA
	O Presidente	Rute Filomena da Silva Coelho	
PROFESSORES DO:	EB1/JI – [REDACTED]	Maria Silvina Pedroso Antunes	
	EB1/JI – [REDACTED]	[REDACTED]	
	EB1/JI – [REDACTED]	[REDACTED]	
	EB1 n. [REDACTED]	[REDACTED]	
	EB1 n.º [REDACTED]	[REDACTED]	
	EB1 n.º [REDACTED]	[REDACTED]	
OUTROS			

A reunião iniciou-se para dar cumprimento à seguinte Ordem de Trabalhos: -----

Ponto um – Informações-----

Ponto dois – Gestão Pedagógica-----

No que diz respeito ao ponto um da ordem de trabalhos, os docentes deram algumas informações acerca das suas turmas.-----

A professora [REDACTED], titular da turma do terceiro [REDACTED], referiu que elaborou o Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP) para aplicar ao aluno [REDACTED], do qual o encarregado de educação teve conhecimento na reunião de pais e encarregados de educação no início do segundo período.-----

A professora [REDACTED] informou que o comportamento do aluno [REDACTED], desde o início do segundo período, tem sido muito instável, quer dentro quer fora da sala de aula. Tendo em conta a Tipologia de Comportamentos do Agrupamento, foram realizadas as respetivas participações disciplinares, sendo que, a participação do dia dez de janeiro, desencadeou a instauração de processo disciplinar.-----

O aluno [REDACTED] foi transferido no início do segundo período, pelo que a turma do segundo terceiro [REDACTED] passou a ter um total de vinte e três alunos.-----

A professora [REDACTED] informou que recebeu a resposta do Conselho Pedagógico em relação aos alunos [REDACTED], sendo que, nas situações apresentadas, deve ser aplicada a lei, apesar das situações específicas de aproveitamento e assiduidade dos alunos em questão. A professora reuniu com a encarregada de educação da aluna [REDACTED], posteriormente à reunião de avaliação, clarificando a situação da aluna, que estando a realizar aprendizagens a nível do terceiro ano, embora matriculada no quarto ano, perante a qual a mãe propôs reforçar o apoio em casa durante o estudo e solicitou, neste sentido, o envio diário de trabalhos de casa extra para a [REDACTED]. No final do segundo período voltarão a conversar para analisarem o ponto da situação. O aluno [REDACTED] não irá frequentar as aulas de Apoio Educativo uma vez que falta muito, dando lugar aos colegas que são assíduos, sendo eles [REDACTED] que já estão a usufruir das aulas de apoio educativo desde o início do segundo período. A aluna [REDACTED] deixou de ser uma aluna prioritária para o apoio educativo, apesar que continuar a apresentar grandes dificuldades de aprendizagem nas três áreas (Português, Matemática e Estudo do Meio), passará a ter um apoio mais individualizado por parte da professora, dentro da sala de aula.-----

Os alunos [REDACTED] do segundo ano, no terceiro [REDACTED] e [REDACTED], também do segundo ano, no terceiro [REDACTED], passarão a integrar um grupo de apoio educativo com a professora [REDACTED], logo que esta termine as suas funções de substituição de professor na turma do primeiro [REDACTED].-----

Relativamente ao ponto dois da ordem de trabalhos, gestão pedagógica, os docentes passaram à elaboração das Fichas de Avaliação Formativas a realizar na primeira semana.-----

-----E nada mais havendo a tratar, às dezasseis horas e trinta minutos, foi lida e aprovada a presente ata e foi dada por encerrada a reunião. -----

Assinaturas

Visto em

_____/_____/____

O Presidente da Reunião

O Secretário

A Diretora

Agrupamento de Escolas [REDACTED]

ATA DE REUNIÃO DE CONSELHO DE ANO – B

1º Ciclo
2013 / 2014
6ª Reunião
2º Período
3º Ano

Aos dezanove dias do mês de fevereiro de dois mil e catorze, pelas dezassete horas e trinta minutos, sob a presidência de [REDACTED], reuniu-se o Conselho do terceiro ano, na escola sede, com a presença dos seguintes elementos: -----

	INTERVENIENTES	NOME	RUBRICA
	O Presidente	Rute Filomena da Silva Coelho	
PROFESSORES DO:	EB1/JI – [REDACTED]	Maria Silvina Pedroso Antunes	
	EB1/JI – [REDACTED]	[REDACTED]	
	EB1/JI – [REDACTED]	[REDACTED]	
	EB1 n.º [REDACTED]	[REDACTED]	
	EB1 n.º [REDACTED]	[REDACTED]	
	EB1 n.º [REDACTED]	[REDACTED]	
OUTROS			

A reunião iniciou-se para dar cumprimento à seguinte Ordem de Trabalhos: -----

Ponto um – Informações-----

Ponto dois – Gestão Pedagógica-----

A professora [REDACTED] informou que em resultado do processo disciplinar do aluno [REDACTED], foi aplicada a medida sancionatória de suspensão das atividades letivas por um

período de dez dias. Neste sentido foi elaborado um Plano de Atividades Pedagógicas a ser cumprido durante esse período.-----

Relativamente ao ponto dois da ordem de trabalhos, os professores elaboraram a planificação para o mês de janeiro. -----

De seguida, ainda dentro do ponto acima referido, os docentes selecionaram os conteúdos a avaliar nas fichas de avaliação formativa e, após a análise de algumas propostas, elaboraram as respetivas matrizes.-----

E nada mais havendo a tratar, às dezasseis horas e trinta minutos, foi lida e aprovada a presente ata e foi dada por encerrada a reunião. -----

Assinaturas

Visto em

____/____/____

O Presidente da Reunião

O Secretário

A Diretora

ATA DE REUNIÃO DE CONSELHO DE ANO - C

Aos dezanove dias do mês de março de dois mil e catorze, pelas dezassete horas e trinta minutos, sob a presidência de [REDACTED], reuniu-se o Conselho do terceiro ano, na escola sede, com a presença dos seguintes elementos: -----

	INTERVENIENTES	NOME	RUBRICA
	O Presidente	Rute Filomena da Silva Coelho	
PROFESSORES DO:	EB1/JI – [REDACTED]	Maria Silvana Pedrosa Antunes	
	EB1/JI – [REDACTED]	[REDACTED]	
	EB1/JI – [REDACTED]	[REDACTED]	
	EB1 n. [REDACTED]	[REDACTED]	
	EB1 n. [REDACTED]	[REDACTED]	
	EB1 n. [REDACTED]	[REDACTED]	
OUTROS			

A reunião iniciou-se para dar cumprimento à seguinte Ordem de Trabalhos: -----

Ponto um – Informações-----

Ponto dois – Gestão Pedagógica-----

A professora [REDACTED] informou que foi concluído o processo disciplinar e enviado à Inspeção da Educação, tendo em resposta do mesmo, sido informada de que ficou arquivado.--
Relativamente ao ponto dois da ordem de trabalhos, todos os docentes fizeram um ponto de situação dos Planos de Acompanhamento Pedagógico (PAP) elaborados até à data. De uma forma global a maioria dos alunos tem feito alguns progressos, contudo as medidas a aplicar serão mantidas uma vez que ainda não são suficientes as evoluções realizadas. Salienta-se ainda que tinham sido elaborados PAP a alunos abrangidos pelo decreto-lei nº3/2008, na turma do terceiro [REDACTED], por durante todo o primeiro período os alunos não terem beneficiado de

apoio da educação especial, por falta de colocação de professor. Assim, estes alunos passaram a beneficiar das medidas previstas nos seus Planos Educativos Individuais.-----

De seguida, ainda dentro do ponto acima referido, os docentes selecionaram os conteúdos a avaliar nas fichas de avaliação sumativa, a realizar no mês de março e, após a análise de algumas propostas, elaboraram as respetivas matrizes. -----

E nada mais havendo a tratar, às dezasseis horas e trinta minutos, foi lida e aprovada a presente ata e foi dada por encerrada a reunião. -----

Assinaturas

Visto em

____/____/____

O Presidente da Reunião

O Secretário

A Diretora

Agrupamento de Escolas [REDACTED]

1º Ciclo
2013 / 2014
9ª Reunião
2º Período
3º Ano

ATA DE REUNIÃO DE CONSELHO DE ANO - D

Aos sete dias do mês de abril de dois mil e treze, pelas onze horas, sob a presidência de [REDACTED], reuniu-se o Conselho do terceiro ano, na escola sede, com a presença dos seguintes elementos: -----

	INTERVENIENTES	NOME	RUBRICA
	O Presidente	Rute Filomena da Silva Coelho	
PROFESSORES DO:	EB1/JI – [REDACTED]	Maria Silvina Pedrosa Antunes	
	EB1/JI – [REDACTED]	[REDACTED]	
	EB1/JI – [REDACTED]	[REDACTED]	
	EB1 n. [REDACTED]	[REDACTED]	
	EB1 n. [REDACTED]	[REDACTED]	
	EB1 n. [REDACTED]	[REDACTED]	
OUTROS			

A reunião iniciou-se para dar cumprimento à seguinte Ordem de Trabalhos: -----

Ponto um – Avaliação;-----

Ponto dois – Quadro de Mérito;-----

Ponto três – Atualização de dados das turmas;-----

Ponto quatro – Avaliação do Plano Anual de Atividades desenvolvidas no primeiro período.-----

Todos os elementos legalmente convocados estiveram presentes na reunião. -----

Relativamente aos pontos um, dois, três e quatro, os docentes apresentaram as informações relativas às suas turmas.-----

A turma [REDACTED] do terceiro ano, lecionada pela professora [REDACTED], é constituída por vinte alunos, estando dezanove matriculados no terceiro ano de escolaridade e um matriculado no segundo. Esta turma integra cinco alunos abrangidos pelo decreto-lei nº 3/2008, três dos quais frequentam as Unidades de Educação Especial. Assim, a professora referiu que as [REDACTED], integradas na Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Espectro de Autismo, têm vindo a cumprir de forma satisfatória os seus Planos

Educativos Individuais que, ao abrigo do artigo vinte e um, contemplam Currículos Específicos Individuais; o aluno [REDACTED], integrado na Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Multideficiência, tem vindo a cumprir o seu Plano Educativo Individual que, ao abrigo do artigo vinte e um, também contempla um Currículo Específico Individual e tem vindo a revelar progressos a nível das competências funcionais, das relações interpessoais e da autonomia para desempenhar tarefas do dia a dia. Quanto aos outros dois alunos abrangidos pelo decreto-lei acima referido, [REDACTED], matriculado no terceiro ano [REDACTED] [REDACTED], matriculado no segundo, embora revelem dificuldades, sobretudo na disciplina de Português, têm vindo a cumprir os seus PEI e ambos adquiriram de forma satisfatória os conhecimentos relativos aos conteúdos programáticos dos respetivos anos de escolaridade, em todas as disciplinas. Dos restantes quinze alunos da turma, a professora titular voltou a referir o caso da aluna [REDACTED], que continua com graves problemas ao nível da escrita (caligrafia, ortografia e organização textual), embora tenha revelado um domínio satisfatório nesta disciplina, quer a nível dos conteúdos gramaticais, quer da leitura e compreensão da mesma; esta aluna beneficia de um PAP, nas áreas de Português e Matemática e, embora tenha feito progressos nesta última área, onde obteve um aproveitamento satisfatório, a professora titular considera que o mesmo deve manter-se pois ainda tem dificuldades a ultrapassar. A docente salientou também a aluna [REDACTED], cujas dificuldades de concentração e atenção às tarefas escolares veio a agravar-se ao longo do segundo período, tendo resultado num aproveitamento insuficiente na Matemática; o pai informou que a aluna tem já marcado um exame auditivo, no Hospital [REDACTED] mas, face aos problemas referidos, a professora irá elaborar um PAP visando essencialmente a área de Matemática a as atitudes face ao trabalho escolar. Todos os outros alunos da turma desenvolveram as suas capacidades e adquiriram os conhecimentos essenciais dos conteúdos programáticos trabalhados, em todas as disciplinas, ao longo do segundo período, salientando-se três alunos que obtiveram um aproveitamento Muito Bom na disciplina de Português, cinco alunos na de Matemática e cinco na de Estudo do Meio. Em relação ao comportamento, a professora informou que, ao longo do período, os alunos [REDACTED] [REDACTED] continuaram a manifestar dificuldade no cumprimento de regras e, por vezes, agressividade e atitudes de falta de respeito pelos colegas, professores e pessoal não docente; destes alunos, [REDACTED] está já a ter um acompanhamento psicológico, através do SPO e fez alguns progressos, sobretudo nas atitudes dentro da sala de aula. Usufruíram de apoio da Educação Especial os alunos [REDACTED] [REDACTED]. A aluna [REDACTED] usufruiu de Apoio Educativo, com a professora

Ana Sofia Correia, o qual continua a ser fundamental para a sua progressão, pelo que deverá manter-se no terceiro período, com vista à superação das dificuldades que a aluna ainda manifesta. Foram nomeados para o Quadro de Mérito Educativo, na vertente de Aproveitamento Escolar, os alunos [REDACTED], com média de cinco valores e [REDACTED] e [REDACTED], com média de quatro vírgula nove valores.-----

A professora titular de turma do terceiro/quarto B, [REDACTED], referiu que o aluno [REDACTED] abrangido pelo decreto-lei nº 3/2008, continua a apresentar alterações emocionais que estão relacionadas com a vida familiar e com a falta da toma de medicação diária. No entanto verifica-se uma evolução satisfatória ao nível das suas aprendizagens, contudo continua a não alcançar os objetivos delineados no seu PEI, que foram reformulados no início deste período. A sua capacidade de atenção e retenção dos conhecimentos são variáveis. Nas interações com os colegas está mais descontrolado e agressivo, quer no recreio, quer no refeitório. Já realiza uma leitura mais clara, tendo iniciado neste período os casos de leitura, escreve pequenas frases ditadas ou inventadas por ele, com alguma facilidade. Troca quer na escrita quer na dicção as letras “r” por “l”. A nível da matemática tem muitas dificuldades em trabalhar com os números a maiores do que trinta, mas realiza o algoritmo da adição e da subtração com alguma facilidade, alguns dos números, por vezes, ainda são escrito em espelho. O aluno [REDACTED] continua a frequentar o Programa de Competências Pessoais e Sociais “Balancé”, o qual foi avaliado pelas técnicas, apresentando pequenas melhorias, devendo continuar a trabalhar as áreas da convivência/brincadeiras em grupo no espaço recreio e refeitório. O seu aproveitamento é suficiente mas irregular, deixa muitas perguntas por fazer nas fichas de avaliação e, por vezes, não copia os trabalhos para o caderno. O seu comportamento mantém-se inconstante, muito agressivo para com os colegas quer fisicamente, quer verbalmente. Na maioria dos dias fica de castigo sem intervalos, ajudando no refeitório ou indo para a sala da Unidade de Ensino Especializado de Multideficiência brincar com os meninos daquela mesma. As alunas [REDACTED] continuam a apresentar um aproveitamento insatisfatório na área do português e da matemática, apesar de todas as medidas tomadas. Os alunos [REDACTED] melhoraram o seu aproveitamento escolar na área do português, atingindo um nível satisfatório, já na área da matemática continuam a apresentar grandes dificuldades, sendo insuficiente o seu aproveitamento. Para estes alunos será reajustado o seu PAP e continuarão a usufruir das aulas do Apoio Educativo. A aluna [REDACTED] continua a acompanhar os conteúdos do terceiro ano, obtendo um aproveitamento satisfatório, uma vez que não consegue acompanhar o programa de quarto ano com sucesso, no qual está matriculada. O

Encarregado de Educação está a par da situação da sua educanda e irá reforçar o apoio em casa. O aluno [REDACTED] continua a faltar muito, ao longo deste período faltou trinta e quatro dias, dos sessenta e um letivos. Obteve um aproveitamento escolar de insuficiente a nível da matemática, do português e do estudo do meio. O encarregado de educação já foi contactado e informado da situação do seu educando, mas continua não houve qualquer alteração. As alunas [REDACTED] baixaram um pouco o seu aproveitamento na área da matemática de bom para suficiente, apresentando-se muito conversadoras e desconcentradas. Para estas alunas será reforçada a atenção por parte da professora. Salientam-se os alunos [REDACTED] [REDACTED] que obtiveram um aproveitamento de bom e muito bom. Foi nomeado para o Quadro de Mérito Educativo o aluno [REDACTED] com média de quatro vírgula oito valores.

A turma [REDACTED] do terceiro ano da professora [REDACTED] é constituída por vinte e quatro alunos, todos matriculados no terceiro ano. De entre o grande grupo destacam-se os alunos [REDACTED] [REDACTED] muito embora matriculados no terceiro ano encontram-se a cumprir o Plano Curricular do Segundo ano de escolaridade. Os alunos [REDACTED] [REDACTED] estão a usufruir de um Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP) e estão a cumpri-lo, com sucesso pois obtiveram resultados satisfatórios nas áreas de Matemática e Português. Os alunos [REDACTED] embora usufruam de um PAP, não estão a cumpri-lo com sucesso, pois obtiveram resultados insatisfatórios nas áreas de Matemática e Português. O [REDACTED] é muito imaturo, revela dificuldades na leitura e escrita e na resolução de tarefas que impliquem a mobilização do raciocínio lógico matemático e no cálculo mental. Beneficia de apoio na área de Psicomotricidade por intermédio da EMDIIP. No dia catorze de março o aluno foi a uma Consulta de Desenvolvimento Infantil no Hospital Professor Doutor [REDACTED], pelo que se continua a aguardar relatório. A aluna [REDACTED] [REDACTED], este período faltou vinte e duas vezes, justificadas pela encarregada de educação, com argumentos muito pouco plausíveis. Por este motivo foi contactada a assistente social do agrupamento, [REDACTED], que ficou de falar com a encarregada de educação. Estes alunos têm um ensino diferenciado (individualizado e diversificado) na sala de aula, fichas de reforço de conteúdos, resolução de ficheiros de ortografia em estudo autónomo e jogos didáticos na área matemática e resolução de fichas adequadas ao seu nível de aprendizagem. A [REDACTED] [REDACTED] estão a beneficiar de Apoio Educativo. De uma maneira geral, o grande grupo atingiu de forma satisfatória os objetivos delineados para este período letivo, à exceção

de um pequeno grupo que apresenta resultados insatisfatórios nas áreas da matemática e do português. O aluno [REDACTED] não adquiriu de forma satisfatória os conhecimentos essenciais nas áreas de Português e Matemática. Apresenta dificuldades ao nível da compreensão, da interpretação, da produção de textos e de tarefas que impliquem a mobilização do raciocínio lógico matemático e cálculo mental. Os alunos [REDACTED] apesar de terem apresentado um aproveitamento satisfatório, e a [REDACTED] insatisfatório a matemática ainda revelam alguma insegurança em algumas matérias lecionadas daí que seja benéfico continuarem a beneficiar de aulas de Apoio Educativo tal como o [REDACTED]. O aluno [REDACTED] usufruiu do (PAP) e está a cumpri-lo, com sucesso pois obteve resultados satisfatórios nas áreas de Matemática e Português. A aluna [REDACTED] usufruiu do (PAP) embora se notem melhorias nas suas aprendizagens, continua a manifestar maiores dificuldades na área da matemática obtendo resultado ainda insuficiente. A aluna [REDACTED] usufruiu do (PAP) e não adquiriu de forma satisfatória os conhecimentos essenciais nas áreas de Português e Matemática. Apresenta dificuldades ao nível da compreensão, da interpretação, da produção de textos e de tarefas que impliquem a mobilização do raciocínio lógico matemático e cálculo mental. Todos os alunos que revelaram mais dificuldades de aprendizagem têm merecido uma especial atenção por parte da professora, estando a ser aplicadas medidas de promoção do seu sucesso escolar, adequadas à resolução das suas dificuldades específicas. Na sala de aula são propostas atividades de reforço da aprendizagem escritas e orais, para compensar défices de aprendizagem, integrando conteúdos programáticos anteriores (de preferência no Tempo de Estudo Autónomo e nas aulas de Apoio ao Estudo) e atividades para orientar o trabalho pessoal, ensinar a estudar e treinar as competências de estudo. No que respeita ao comportamento, esta turma tem revelado alguns progressos, embora se mantenha muito conversadora. Existem alguns elementos que merecem uma especial atenção, por parte da professora, sendo eles, [REDACTED] [REDACTED], que perturbam o normal funcionamento da aula. Foi nomeada para o Quadro de Mérito Educativo, na vertente Aproveitamento Escolar, a aluna [REDACTED] com média de quatro vírgula cinco valores.-----

O professor [REDACTED], titular da turma do segundo e terceiro [REDACTED], referiu que a maioria dos alunos adquiriu de forma satisfatória os conhecimentos essenciais dos conteúdos programados para este período. No segundo ano a aluna [REDACTED] obteve nível insatisfatório e no terceiro ano os alunos [REDACTED] obtiveram nível insatisfatório. Estes alunos usufruem de um PAP, tendo feito alguns progressos. A aluna [REDACTED]

usufruiu durante parte do segundo período de apoio da educação especial. Desenvolveu um trabalho diferenciado nas áreas de Português e Matemática, continuando a realizar atividades ao nível da iniciação à leitura e escrita, do sentido do número, estruturação até ao número cinquenta e adições e subtrações simples. Durante este período a aluna fez a toma da medicação na escola o que influenciou positivamente a sua concentração. A aluna continua a revelar dificuldades ao nível da leitura, compreensão e expressão escrita, raciocínio lógico-matemático, cálculo mental, resolução de operações e aplicação de conhecimentos. Os alunos do terceiro ano, e o aluno do segundo ano de escolaridade, usufruíram de apoio do Português como Língua Não Materna. O aluno, continua a revelar pouco interesse em relação às aprendizagens, tendo no entanto feito alguns progressos ao nível da área do Português mas não ao nível da Matemática. Já o aluno, apesar da sua dificuldade na expressão em Língua Portuguesa, continuou a fazer progressos ao nível da leitura e da escrita mas tem ainda muitas dificuldades na compreensão e expressão oral. Esta situação compromete todas as outras áreas. O aluno obteve um aproveitamento global insatisfatório apesar de compreender enunciados e revelar uma boa expressão oral. Demonstrou algum interesse e empenho na realização de algumas tarefas principalmente nas áreas do Português e do Estudo do Meio. A aluna obteve aproveitamento global insatisfatório. A aluna demonstrou muitas dificuldades principalmente nas áreas do português e da matemática. Ao nível do português a aluna demonstrou muitas dificuldades na produção de textos, apesar de ter feito progressos ao nível da oralidade e da aplicação de conhecimentos gramaticais. Já ao nível da matemática a aluna demonstrou muita insegurança ao nível da exploração e interpretação de dados representados de diferentes formas e na interpretação/resolução de problemas apenas com um passo. Os alunos conseguiram superar parte das suas dificuldades tendo obtido neste período nível satisfatório. O primeiro demonstrou muito interesse pelas matérias tendo superado parte das suas dificuldades, tanto ao nível do português como da matemática. A aluna, também revelou durante este período maior interesse pelas matérias abordadas, demonstrando no entanto ainda algumas dificuldades na matemática. O aluno revelou durante este período um maior interesse pelas matérias abordadas, tendo conseguido fazer progressos na área do Português e da Matemática. O aluno, do segundo ano, usufruiu de apoio educativo, no final do período mas continua sem apoio na área da psicomotricidade. Este facto tem contribuído para que este aluno, repetente, não tenha ainda conseguido ter nível satisfatório a Português. O tempo que o professor, em sala de aula, tem disponibilizado para trabalho individual com estes alunos, juntamente com o apoio que tem recebido, tanto educativo como, no caso da, do ensino especial, tem demonstrado ser uma estratégia importante mas não suficiente para que se registem progressos nas aprendizagens destes alunos. Continuaram a ser utilizados os tempos de estudo autónomo para um apoio individualizado a estes alunos nas áreas do Português e da Matemática. As alunas, beneficiam de um PAP. Têm um aproveitamento global satisfatório e fizeram progressos, revelando no entanto, muitas

dificuldades na área da Matemática, ao nível da exploração e interpretação de dados representados de diferentes formas e na interpretação/resolução de problemas apenas com um passo. Já o aluno [REDACTED] apesar de também ter tido aproveitamento global satisfatório e de ter feito progressos, continuou este período a demonstrar muitas dificuldades na área do Português, principalmente ao nível da leitura, escrita e da interpretação de textos. No que se refere ao comportamento da turma há a salientar as atitudes desajustadas quer dentro, quer fora da aula dos alunos [REDACTED].

Os alunos [REDACTED] frequentaram o programa de competências pessoais e sociais – Balancé. As técnicas, do respetivo programa, apresentaram a apreciação global dos alunos e o balanço do trabalho desenvolvido ao longo do segundo período. Foram propostos para o quadro de mérito educativo, na vertente de aproveitamento escolar, os alunos [REDACTED] com média de quatro vírgula oito valores, a aluna [REDACTED] com quatro vírgula sete e o aluno [REDACTED] com média de quatro vírgula seis.-----

A turma do terceiro [REDACTED], da professora [REDACTED], é constituída por vinte e um alunos todos matriculados no terceiro ano de escolaridade. De uma maneira geral a maioria dos alunos da turma atingiu de forma satisfatória os objetivos definidos para este período letivo. Há, no entanto, três alunos que revelaram maiores dificuldades. O aluno [REDACTED], abrangido pelo decreto-lei 3/2008, usufruiu do apoio da educação especial ao longo deste período e fez progressos significativos. Acompanha o Plano Curricular do terceiro ano em todas as disciplinas, com aproveitamento satisfatório, exceto na de Português. Nesta disciplina, o aluno ainda está a desenvolver competências relativas ao segundo ano, tanto ao nível da leitura como da escrita. A aluna [REDACTED], igualmente abrangida pelo decreto-lei 3/2008, usufruiu do apoio da educação especial e da terapia da fala. De um modo geral, os progressos efetuados têm sido pouco evidentes, sobretudo ao nível da maturidade e da utilização da linguagem, o que compromete significativamente as suas aquisições em todas as disciplinas. O aluno [REDACTED], que está integrado no Plano do Português como Língua Não Materna, usufruiu do apoio pedagógico com a professora [REDACTED]. Este aluno, de onze anos de idade, revela muita dificuldade na compreensão de mensagens e também em exprimir-se. Considerando que os seus progressos têm sido diminutos, solicitou-se uma avaliação em Psicologia, para despiste de alguma outra problemática subjacente. Estes alunos têm merecido uma especial atenção e apoio da professora na sala de aula, nomeadamente durante o Tempo de Estudo Autónomo, e têm usufruído de estratégias de ensino diferenciadas de acordo com as necessidades reveladas. Foram nomeados para o Quadro de Mérito Educativo, na vertente Aproveitamento Escolar, os alunos [REDACTED], com média de quatro vírgula nove, e [REDACTED] com média de quatro vírgula oito.-----

A turma do segundo e terceiro [redacted] da professora [redacted] é constituída por vinte e três alunos, dos quais dezanove estão matriculados no terceiro ano de escolaridade e quatro no segundo. A professora referiu que a maioria dos alunos adquiriu de forma satisfatória os conhecimentos essenciais dos conteúdos programados para este período, sendo insatisfatório o aproveitamento dos alunos [redacted], do segundo ano de escolaridade, [redacted], do terceiro ano. Estes alunos desenvolveram ao longo do período as atividades previstas nos seus PAP e fizeram alguns progressos mas ainda revelam dificuldades nas áreas de português e matemática. Os alunos abrangidos pelo decreto-lei nº3/2008, [redacted] do segundo ano e [redacted] do terceiro ano, usufruíram de apoio da educação especial ao longo deste período letivo tendo feito alguns progressos contudo, o aproveitamento global é ainda insatisfatório. A aluna [redacted], também abrangida pelo mesmo decreto e medidas de apoio, fez muitos progressos, sendo, globalmente, o seu aproveitamento satisfatório. Os alunos [redacted] do segundo ano de escolaridade e [redacted], do terceiro ano, usufruíram de apoio do Português como Língua Não Materna. Apesar de alguns progressos ao nível da compreensão oral e escrita, o aproveitamento global é ainda insatisfatório. No que se refere ao comportamento da turma há a salientar as atitudes desajustadas dos alunos [redacted] [redacted], que perturbam o bom funcionamento da aula. As responsáveis do Programa de Competências Pessoais e Sociais “Balancé” fizeram o balanço das atividades desenvolvidas e avaliação dos alunos [redacted] [redacted] nas mesmas. Foi proposto para o Quadro de Mérito Educativo, na vertente de Aproveitamento Escolar, o aluno [redacted] com média de cinco valores.-----

E nada mais havendo a tratar, às treze horas, foi lida e aprovada a presente ata e foi dada por encerrada a reunião. -----

Assinaturas

Visto em

_____/_____/____

O Presidente da Reunião

O Secretário

A Diretora

Anexo V – Quadro da Análise Documental das atas 2º período 2013/14

Análise das atas

Temas	categorias	subcategorias	Indicadores	Unidades de registo		
Avaliação dos alunos	Nível médio da turma	Consecução dos objetivos pela maior parte dos alunos	Resultados globais satisfatórios	Todos os outros alunos da turma desenvolveram as suas capacidades e adquiriram os conhecimentos essenciais dos conteúdos programáticos trabalhados, em todas as disciplinas, ao longo do segundo período, (...)	AD	
				De uma maneira geral, o grande grupo atingiu de forma satisfatória os objetivos delineados para este período letivo (...)	AD	
	Alunos com resultados muito positivos	Alunos com Mto Bom e Bom	Nomeação para o quadro de mérito	Foram nomeados para o Quadro de Mérito Educativo, na vertente de Aproveitamento Escolar, os alunos B, com média de cinco valores e R e S, com média de quatro vírgula nove valores	AD	
				Foi nomeado para o Quadro de Mérito Educativo o aluno G com média de quatro vírgula oito valores.	AD	
				Foi nomeada para o Quadro de Mérito Educativo, na vertente Aproveitamento Escolar, a aluna D com média de quatro vírgula cinco valores.	AD	
				Foram propostos para o quadro de mérito educativo, na vertente de aproveitamento escolar, os alunos H com média de quatro vírgula oito valores, a aluna A com quatro vírgula sete e o aluno M com média de quatro vírgula seis.	AD	
				Foram nomeados para o Quadro de Mérito Educativo, na vertente Aproveitamento Escolar, os alunos M, com média de quatro vírgula nove, e R com média de quatro vírgula oito.	AD	
				Foi proposto para o Quadro de Mérito Educativo, na vertente de Aproveitamento Escolar, o aluno P com média de cinco valores.	AD	
				Resultados escolares muito satisfatórios	(...) salientando-se três alunos que obtiveram um aproveitamento Muito Bom na disciplina de Português, cinco alunos na de Matemática e cinco na de Estudo do Meio	AD
					Salientam-se os alunos D, F, G, L, N, O, R e a T que obtiveram um aproveitamento de bom e muito bom.	AD
					As alunas R e E baixaram um pouco o seu aproveitamento na área da matemática de bom para suficiente, apresentando-se muito conversadoras e desconcentradas. Para estas alunas será reforçada a atenção por parte da professora.	AD

Alunos com NEE de caráter permanente	Consecução dos objetivos do CEI	competências funcionais	ao abrigo do artigo vinte e um, contemplam Currículos Específicos Individuais (...)	
			(...) o aluno G, integrado na Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Multideficiência, tem vindo a cumprir o seu Plano Educativo Individual que, ao abrigo do artigo vinte e um, também contempla um Currículo Específico Individual e tem vindo a revelar progressos a nível das competências funcionais, das relações interpessoais e da autonomia para desempenhar tarefas do dia a dia.	AD
	Consecução dos objetivos das adequações curriculares	Evolução geral satisfatória	Quanto aos outros dois alunos abrangidos pelo decreto-lei acima referido, D, matriculado no terceiro ano e R, matriculado no segundo, embora revelem dificuldades, sobretudo na disciplina de Português, têm vindo a cumprir os seus PEI e ambos adquiriram de forma satisfatória os conhecimentos relativos aos conteúdos programáticos dos respetivos anos de escolaridade, em todas as disciplinas.	AD
			(...) o aluno R abrangido pelo decreto-lei nº 3/2008, continua a apresentar alterações emocionais que estão relacionadas com a vida familiar e com a falta da toma de medicação diária. No entanto verifica-se uma evolução satisfatória ao nível das suas aprendizagens, contudo continua a não alcançar os objetivos delineados no seu PEI, que foram reformulados no início deste período.	AD
			O aluno A, abrangido pelo decreto-lei 3/2008, usufruiu do apoio da educação especial ao longo deste período e fez progressos significativos. Acompanha o Plano Curricular do terceiro ano em todas as disciplinas, com aproveitamento satisfatório, exceto na de Português.	AD
			A aluna A, também abrangida pelo mesmo decreto e medidas de apoio, fez muitos progressos, sendo, globalmente, o seu aproveitamento satisfatório.	AD
		Evolução pouco satisfatória	A aluna I, igualmente abrangida pelo decreto-lei 3/2008, usufruiu do apoio da educação especial e da terapia da fala. De um modo geral, os progressos efetuados têm sido pouco evidentes, sobretudo ao nível da maturidade e da utilização da linguagem, o que compromete significativamente as suas aquisições em todas as disciplinas.	AD
			Os alunos abrangidos pelo decreto-lei nº3/2008, S e P do segundo ano e R do terceiro ano, usufruíram de apoio da educação especial ao longo deste período letivo tendo feito alguns progressos contudo, o aproveitamento global é ainda insatisfatório.	AD
		Resultados	O aluno G usufruiu do (PAP) e está a cumpri-lo, com sucesso pois obteve resultados satisfatórios nas áreas de Matemática e Português.	AD

	Alunos com PAP	Evolução Satisfatória	satisfatórios em Português e matemática	Os alunos N e T estão a usufruir de um Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP) e estão a cumpri-lo, com sucesso pois obtiveram resultados satisfatórios nas áreas de Matemática e Português.	AD
			Superação de dificuldades	Os alunos G e M conseguiram superar parte das suas dificuldades tendo obtido neste período nível satisfatório.	AD
				O aluno J revelou durante este período um maior interesse pelas matérias abordadas, tendo conseguido fazer progressos na área do Português e da Matemática.	AD
		Evolução positiva, mas com algumas dificuldades	Continuação de problemas na leitura e escrita	Dos restantes quinze alunos da turma, a professora titular voltou a referir o caso da aluna B, que continua com graves problemas ao nível da escrita (caligrafia, ortografia e organização textual), embora tenha revelado um domínio satisfatório nesta disciplina, quer a nível dos conteúdos gramaticais, quer da leitura e compreensão da mesma; esta aluna beneficia de um PAP, nas áreas de Português e Matemática e, embora tenha feito progressos nesta última área, onde obteve um aproveitamento satisfatório, a professora titular considera que o mesmo deve manter-se pois ainda tem dificuldades a ultrapassar (...)	AD
				Já o aluno N apesar de também ter tido aproveitamento global satisfatório e de ter feito progressos, continuou este período a demonstrar muitas dificuldades na área do Português, principalmente ao nível da leitura, escrita e da interpretação de textos.	AD
			Continuação de problemas na aprendizagem do Português L2	Já o aluno A, apesar da sua dificuldade na expressão em Língua Portuguesa, continuou a fazer progressos ao nível da leitura e da escrita mas tem ainda muitas dificuldades na compreensão e expressão oral.	AD
			Continuação de problemas em matemática	Os alunos M e L melhoraram o seu aproveitamento escolar na área do português, atingindo um nível satisfatório, já na área da matemática continuam a apresentar grandes dificuldades, sendo insuficiente o seu aproveitamento.	AD
				As alunas A e A apesar de terem apresentado um aproveitamento satisfatório, e a A insatisfatório a matemática ainda revelam alguma insegurança em algumas matérias lecionadas (...)	AD
				A aluna A usufruiu do (PAP) embora se notem melhorias nas suas aprendizagens, continua a manifestar maiores dificuldades na área da matemática obtendo resultado ainda insuficiente.	AD
				O aluno P, continua a revelar pouco interesse em relação às aprendizagens, tendo no entanto feito alguns progressos ao nível da área do Português mas não ao nível da Matemática.	AD

				As alunas, G e R, beneficiam de um PAP. Têm um aproveitamento global satisfatório e fizeram progressos, revelando no entanto, muitas dificuldades na área da Matemática, ao nível da exploração e interpretação de dados representados de diferentes formas e na interpretação/resolução de problemas apenas com um passo.	AD	
		Continuação das dificuldades		A aluna L continua a acompanhar os conteúdos do terceiro ano, obtendo um aproveitamento satisfatório, uma vez que não consegue acompanhar o programa de quarto ano com sucesso, no qual está matriculada.	AD	
				(...) alunos L, M, P e S, do segundo ano de escolaridade, D, R, R e R, do terceiro ano. Estes alunos desenvolveram ao longo do período as atividades previstas nos seus PAP e fizeram alguns progressos mas ainda revelam dificuldades nas áreas de português e matemática.	AD	
				De uma forma global a maioria dos alunos tem feito alguns progressos, contudo as medidas a aplicar serão mantidas uma vez que ainda não são suficientes as evoluções realizadas.	AC	
			Evolução insuficiente	Aproveitamento insatisfatório apesar do PAP	As alunas B, I e R continuam a apresentar um aproveitamento insatisfatório na área do português e da matemática, apesar de todas as medidas tomadas.	AD
		O aluno J obteve um aproveitamento escolar de insuficiente a nível da matemática, do português e do estudo do meio.			AD	
		Os alunos T e F embora usufruam de um PAP, não estão a cumpri-lo com sucesso, pois obtiveram resultados insatisfatórios nas áreas de Matemática e Português.			AD	
		A aluna N usufruiu do (PAP) e não adquiriu de forma satisfatória os conhecimentos essenciais nas áreas de Português e Matemática.			AD	
		No segundo ano a aluna M obteve nível insatisfatório (...)			AD	
		(...) no terceiro ano os alunos D, B e P obtiveram nível insatisfatório.			AD	
		A aluna B obteve aproveitamento global insatisfatório. A aluna demonstrou muitas dificuldades principalmente nas áreas do português e da matemática.			AD	
		(...) sendo insatisfatório o aproveitamento dos alunos L, M, P e S, do segundo ano de escolaridade, D, R, R e R, do terceiro ano.			AD	
		Identificação das características dos alunos com PAP			O T é muito imaturo, revela dificuldades na leitura e escrita e na resolução de tarefas que impliquem a mobilização do raciocínio lógico matemático e no cálculo mental.	
					A docente salientou também a aluna F, cujas dificuldades de concentração e atenção às tarefas escolares veio a agravar-se ao longo do segundo período, tendo resultado num aproveitamento insuficiente na Matemática;	AD

				O aluno D obteve um aproveitamento global insatisfatório apesar de compreender enunciados e revelar uma boa expressão oral. Demonstrou algum interesse e empenho na realização de algumas tarefas principalmente nas áreas do Português e do Estudo do Meio.	AD
		Elaboração/ manutenção dos PAP	Novos PAP	(...) mas, face aos problemas referidos, a professora irá elaborar um PAP visando essencialmente a área de Matemática a as atitudes face ao trabalho escolar.	AD
				A professora A, titular da turma do terceiro 22, referiu que elaborou o Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP) para aplicar ao aluno A, do qual o encarregado de educação teve conhecimento na reunião de pais e encarregados de educação no início do segundo período.	AA
			Manutenção dos PAP e apoios	A aluna B usufruiu de Apoio Educativo, com a professora A, o qual continua a ser fundamental para a sua progressão, pelo que deverá manter-se no terceiro período, com vista à superação das dificuldades que a aluna ainda manifesta.	AD
				Para estes alunos (M e L) será reajustado o seu PAP e continuarão a usufruir das aulas do Apoio Educativo.	AD
				A N e o T estão a beneficiar de Apoio Educativo.	AD
				As alunas A e A(...) benéfico continuarem a beneficiar de aulas de Apoio Educativo tal como o R.	AD
Alunos com problemas de comportament o	Continuação dos problemas de comportamento		Não cumprimento de regras e agressividade	Em relação ao comportamento, a professora informou que, ao longo do período, os alunos K, R e G continuaram a manifestar dificuldade no cumprimento de regras e, por vezes, agressividade e atitudes de falta de respeito pelos colegas, professores e pessoal não docente;	AD
		O seu comportamento mantém-se inconstante, muito agressivo para com os colegas quer fisicamente, quer verbalmente.		AD	
		Atitudes desajustadas na sala de aula	Existem alguns elementos que merecem uma especial atenção, por parte da professora, sendo eles, o R, A e R e a aluna F, que perturbam o normal funcionamento da aula.	AD	
			No que se refere ao comportamento da turma há a salientar as atitudes desajustadas quer dentro, quer fora da aula dos alunos D, P, J e B.	AD	
			No que se refere ao comportamento da turma há a salientar as atitudes desajustadas dos alunos L, M, P, S, R, R e V, que perturbam o bom funcionamento da aula. As responsáveis do Programa de Competências Pessoais e Sociais "Balancé" fizeram o balanço das atividades desenvolvidas e avaliação dos alunos L, M e V nas mesmas.	AD	
		Instauração de	A professora 1 informou que o comportamento do aluno S, desde o início do		

			processo disciplinar	segundo período, tem sido muito instável, quer dentro quer fora da sala de aula. Tendo em conta a Tipologia de Comportamentos do Agrupamento, foram realizadas as respetivas participações disciplinares, sendo que, a participação do dia dez de janeiro, desencadeou a instauração de processo disciplinar.	AA
				A professora 1 informou que em resultado do processo disciplinar do aluno S, foi aplicada a medida sancionatória de suspensão das atividades letivas por um período de dez dias. Neste sentido foi elaborado um Plano de Atividades Pedagógicas a ser cumprido durante esse período.	AB
				A professora 1 informou que foi concluído o processo disciplinar e enviado à Inspeção da Educação, tendo em resposta do mesmo, sido informada de que ficou arquivado.	AC
Informações e decisões	Estratégias face às dificuldades dos alunos	Trabalho em sala de aula	Ensino diferenciado	Estes alunos têm um ensino diferenciado (individualizado e diversificado) na sala de aula, fichas de reforço de conteúdos, resolução de ficheiros de ortografia em estudo autónomo e jogos didáticos na área matemática e resolução de fichas adequadas ao seu nível de aprendizagem.	AD
				Desenvolveu um trabalho diferenciado nas áreas de Português e Matemática, continuando a realizar atividades ao nível da iniciação à leitura e escrita, do sentido do número, estruturação até ao número cinquenta e adições e subtrações simples.	AD
			Apoio individual em sala de aula	O tempo que o professor, em sala de aula, tem disponibilizado para trabalho individual com estes alunos, juntamente com o apoio que tem recebido, tanto educativo como, no caso da M, do ensino especial, tem demonstrado ser uma estratégia importante mas não suficiente para que se registem progressos nas aprendizagens destes alunos. Continuaram a ser utilizados os tempos de estudo autónomo para um apoio individualizado a estes alunos nas áreas do Português e da Matemática.	AD
		Apoios no âmbito escolar	Apoio de Português L2	Os alunos P, do terceiro ano, e o aluno A do segundo ano de escolaridade, usufruíram de apoio do Português como Língua Não Materna.	AD
				O aluno A, que está integrado no Plano do Português como Língua Não Materna, usufrui do apoio pedagógico com a professora 5. Este aluno, de onze anos de idade, revela muita dificuldade na compreensão de mensagens e também em exprimir-se.	AD
				Os alunos M do segundo ano de escolaridade e R e R, do terceiro ano, usufruíram de apoio do Português como Língua Não Materna. Apesar de alguns progressos ao nível da compreensão oral e escrita, o aproveitamento global é ainda insatisfatório.	AD

			Apoio Educativo	O aluno J não irá frequentar as aulas de Apoio Educativo uma vez que falta muito, dando lugar aos colegas que são assíduos, sendo eles M e L que já estão a usufruir das aulas de apoio educativo desde o início do segundo período.	AA	
			A aluna R deixou de ser uma aluna prioritária para o apoio educativo, apesar que continuar a apresentar grandes dificuldades de aprendizagem nas três áreas (Português, Matemática e Estudo do Meio), passará a ter um apoio mais individualizado por parte da professora, dentro da sala de aula.	AA		
			Os alunos C do segundo ano, no terceiro AA e L, também do segundo ano, no terceiro 33, passarão a integrar um grupo de apoio educativo com a professora A, logo que esta termine as suas funções de substituição de professor na turma do primeiro BB	AA		
			O aluno C, do segundo ano, usufruiu de apoio educativo, no final do período mas continua sem apoio na área da psicomotricidade.	AD		
			Apoio da EE	A aluna M usufruiu durante parte do segundo período de apoio da educação especial.	AD	
			Salienta-se ainda que tinham sido elaborados PAP a alunos abrangidos pelo decreto-lei nº3/2008, na turma do terceiro 33, por durante todo o primeiro período os alunos não terem beneficiado de apoio da educação especial, por falta de colocação de professor. Assim, estes alunos passaram a beneficiar das medidas previstas nos seus Planos Educativos Individuais.	AC		
			Apoios clínicos e sociais	Exames audiológicos	(...) o pai informou que a aluna tem já marcado um exame auditivo, no Hospital FF (...)	AD
				Consulta de Desenvolvimento infantil	No dia catorze de março o aluno (T) foi a uma Consulta de Desenvolvimento Infantil no Hospital Professor Doutor F F, pelo que se continua a aguardar relatório.	AD
		Avaliação psicológica		Considerando que os seus progressos têm sido diminutos, solicitou-se uma avaliação em Psicologia, para despiste de alguma outra problemática subjacente.	AD	
		Participação em Programas de modificação do Comportamento		(...) destes alunos, o G está já a ter um acompanhamento psicológico, através do SPO e fez alguns progressos, sobretudo nas atitudes dentro da sala de aula.	AD	
				O aluno T continua a frequentar o Programa de Competências Pessoais e Sociais “Balancé”, o qual foi avaliado pelas técnicas, apresentando pequenas melhorias, devendo continuar a trabalhar as áreas da convivência/brincadeiras em grupo no espaço recreio e refeitório.	AD	
				Os alunos B, P, M e A frequentaram o programa de competências pessoais e	AD	

				sociais – Balancé. As técnicas, do respetivo programa, apresentaram a apreciação global dos alunos e o balanço do trabalho desenvolvido ao longo do segundo período.	
			Apoio do Assistência Social	A aluna F, este período faltou vinte e duas vezes, justificadas pela encarregada de educação, com argumentos muito pouco plausíveis. Por este motivo foi contactada a assistente social do agrupamento, S, que ficou de falar com a encarregada de educação.	AD
		Apoio familiar	Envolvimento dos Encarregados de Educação	A professora reuniu com a encarregada de educação da aluna L, posteriormente à reunião de avaliação, clarificando a situação da aluna, que estando a realizar aprendizagens a nível do terceiro ano, embora matriculada no quarto ano, perante a qual a mãe propôs reforçar o apoio em casa durante o estudo e solicitou, neste sentido, o envio diário de trabalhos de casa extra para a L. No final do segundo período voltarão a conversar para analisarem o ponto da situação.	AA
Organização do trabalho docente	Trabalho colaborativo entre docentes		Planificações	(...) os professores elaboraram a planificação para o mês de janeiro.	AB
			Construção de instrumentos de avaliação	(...) os docentes selecionaram os conteúdos a avaliar nas fichas de avaliação sumativa, a realizar no mês de março e, após a análise de algumas propostas, elaboraram as respetivas matrizes.	AC
				os docentes selecionaram os conteúdos a avaliar nas fichas de avaliação formativa e, após a análise de algumas propostas, elaboraram as respetivas matrizes.	AB
				os docentes passaram à elaboração das Fichas de Avaliação Formativas a realizar na primeira semana.	AA
	Informações de carácter administrativo		Atualização dos dados das turmas	O aluno D, foi transferido no início do segundo período, pelo que a turma do segundo terceiro 33 passou a ter um total de vinte e três alunos.	AA
			Informações do conselho Pedagógico	(...) recebeu a resposta do Conselho Pedagógico em relação aos alunos L e J, sendo que, nas situações apresentadas, deve ser aplicada a lei, apesar das situações específicas de aproveitamento e assiduidade dos alunos em questão.	AA

Anexo VI – Ficha de identificação dos Entrevistados

Dados Socio Demográficos

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.

Género: _____

Idade: _____

Habilitações Académicas: _____

Ano em que concluiu o curso: _____

Ano em que começou a exercer a docência: _____

Ano que leciona: _____

Cargo que desempenha: _____

Há quanto tempo: _____

Cargos que já desempenhou: _____

Observações: _____
