



O PAPEL ATRIBUÍDO À SUPERVISÃO NA COORDENAÇÃO DE DEPARTAMENTO PRÉ-ESCOLAR

Raquel Maria Castanheiro Cardoso Rosa

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Supervisão em Educação



O PAPEL ATRIBUÍDO À SUPERVISÃO NA COORDENAÇÃO DE DEPARTAMENTO PRÉ-ESCOLAR

Raquel Maria Castanheiro Cardoso Rosa

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Supervisão em Educação

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

2020

AGRADECIMENTOS

Ao terminar este percurso queria manifestar o meu profundo agradecimento a quem permitiu que este sonho se realizasse.

Em primeiro lugar quero agradecer à Prof. Doutora Teresa Leite, orientadora deste estudo, por me ter apoiado neste longo caminho e por ter acreditado e confiado que chegaria até aqui. Sem ela não teria sido possível. Muito obrigada pelo apoio, compreensão, disponibilidade e sabedoria.

Manifesto também o meu agradecimento às direções das duas instituições que autorizaram e permitiram o acesso às mesmas, assim como às coordenadoras e educadoras que disponibilizaram o seu tempo para a realização das entrevistas, contribuindo com o seu saber e experiência para a concretização deste estudo.

Agradeço à minha mãe e ao meu marido o apoio incondicional!

RESUMO

O presente estudo incide na função do coordenador de departamento pré-escolar e pretende compreender o papel atribuído à supervisão pedagógica neste departamento, através das perceções dos próprios coordenadores e educadores de infância.

A publicação do Decreto-lei nº75/2008 veio aumentar as funções e responsabilidades dos coordenadores de departamento, que passam a ser designados como principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica. Com vista ao desenvolvimento do projeto educativo de escola, compete ao coordenador de departamento, em estreita colaboração com o diretor e o conselho pedagógico, a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, a promoção de comunidades de prática e a avaliação de desempenho do pessoal docente, perspetivando, assim, uma escola responsável, pensada, participativa, contextualizada e de qualidade.

Esta investigação qualitativa, que se insere no paradigma interpretativo, é um estudo de caso múltiplo, desenvolvido em dois jardins de infância de Lisboa (um da rede pública e um de IPSS), e teve um total de oito participantes. Em cada uma das instituições realizámos entrevista à coordenadora de departamento pré-escolar e a três das educadoras.

Com base nos resultados obtidos podemos concluir que o cargo de coordenador de departamento, como líder intermédio, com poderes de liderança e tomadas de decisões, ainda não é totalmente aceite, cabendo-lhe, na prática, sobretudo funções de representação e mediação, no caso do JI público e de apoio no caso do JI IPSS. A falta de formação específica para exercer o cargo de coordenador, a acumulação de funções e alguma recusa das próprias coordenadoras em se considerarem como líderes, contribuem para que não haja uma consolidação e fortalecimento do cargo de gestor intermédio. Os coordenadores e as educadoras demonstram um conhecimento muito superficial e inconsistente da supervisão pedagógica, não ocorrendo processos supervisivos formais em nenhuma das duas instituições onde foi desenvolvido o estudo.

Palavras-chave: Supervisão Pedagógica, Coordenação de Departamento, Funções do Coordenador de Departamento, Dinâmica do Departamento Pré-escolar. ´

ABSTRACT

The present study focuses on the role of the preschool department coordinator and aims to understand the role attributed to pedagogical supervision in this department, through the perceptions of the coordinators and childhood educators themselves.

The publication of Decree-Law nº75 / 2008 increased the functions and responsibilities of department coordinators, who are now designated as the main coordination and pedagogical supervision structures. In order to develop the school's educational project, the department coordinator, in close collaboration with the principal and the pedagogical council, is responsible for coordinating, supervising and monitoring school activities, promoting communities of practice and evaluating staff performance. teacher, thus envisaging a responsible, thoughtful, participative, contextualized and quality school.

This qualitative research, which is part of the interpretive paradigm, is a multiple case study, developed in two kindergartens in Lisbon (one from the public network and one from IPSS), and had a total of eight participants. In each of the institutions, we conducted an interview with the preschool department coordinator and three of the educators.

Based on the results obtained, we can conclude that the position of department coordinator, as an intermediate leader, with leadership and decision-making powers, is not yet fully accepted, and, in practice, he mainly has representation and mediation functions, in this case public kindergarten and support in the case of kindergarten of the private institution of social solidarity. The lack of specific training to exercise the position of coordination, the accumulation of functions and some refusal by the coordinators themselves to consider themselves as leaders, contribute to the lack of consolidation and strengthening of the position of intermediate manager. Coordinators and educators demonstrate a very superficial and inconsistent knowledge of pedagogical supervision, with no formal supervisory processes taking place in either of the two institutions where the study was developed.

Keywords: Pedagogical Supervision, Department Coordination, Department Coordinator Functions, Preschool Department Dynamics.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO	4
1.1 Supervisão: Evolução do Conceito	4
1.2 Modelos de Supervisão	6
1.3 Supervisor: Papel, Competências e Funções	11
1.4 Liderança e supervisão numa Escola Reflexiva	13
1.5 Estudos Recentes sobre gestão intermédia e supervisão	17
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	21
2.1 – Problemática, questão de partida e objetivos do estudo	21
2.2 - Natureza e Plano do Estudo	23
2.3 - Técnicas e Instrumentos de Recolha e Tratamentos de dados	25
2.3.1 - Entrevista semi-estruturada	25
2.3.2 Análise de conteúdo	27
2.4 Caracterização do contexto e dos participantes	29
2.4.1 Caracterização dos Contextos	29
2.4.2 Caracterização dos Participantes	30
2.5 ASPETOS ÉTICOS DA INVESTIGAÇÃO	32
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	35
3.1 Coordenação do pré-escolar como cargo de gestão intermédia	36
3.1.1 Forma de designação para o cargo de coordenador	36
3.1.2 Especificidades da coordenação	42
3.2 Papel e funções do coordenador de pré-escolar	46
3.2.1 Funções do coordenador de pré-escolar	46
3.2.2 Principais dificuldades no desempenho das funções	51
3.2.3 Características desejáveis no coordenador de departamento	55
3.3 Dinâmica do departamento	61
3.3.1 Organização do Departamento	61
3.3.2 Atividades do Departamento	67
4.1 Supervisão das Práticas Pedagógicas	74
4.1 Representações da Supervisão	74

4.2 Processos de Supervisão	80
4.3 Relação supervisão/ADD	87
4.3.1 Avaliação de Desempenho	87
Capítulo IV - Discussão dos resultados	91
Capítulo V – Considerações finais	97
REFERÊNCIAS	103

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Esquema geral do guião das entrevistas.....	26
Tabela 2. Plano de ação de melhoria (PE Agrupamento de Escolas)	30
Tabela 3. Quadro síntese dos dados socioprofissionais dos coordenadores.....	30
Tabela 4. Quadro síntese dos dados socioprofissionais das educadoras.....	31
Tabela 5. Temas, categorias e subcategorias.....	35
Tabela 6. Nomeação pela DP.....	37
Tabela 7. Critérios de seleção do coordenador de departamento.....	38
Tabela 8. Especificidades da coordenação.....	42
Tabela 9. Inserção no Agrupamento.....	44
Tabela 10. Funções de representação e articulação.....	46
Tabela 11. Funções de avaliação e apoio.....	48
Tabela 12. Gestão de Equipa.....	49
Tabela 13. Dificuldades estruturais.....	51
Tabela 14. Dificuldades relativas à gestão de equipa.....	53
Tabela 15. Características pessoais desejáveis no coordenador de departamento.....	55
Tabela 16. Características profissionais desejáveis no coordenador	58
Tabela 17. Reconhecimento da liderança organizacional.....	60
Tabela 18. Atividades Formais.....	61
Tabela 19. Atividades Não Formais.....	65
Tabela 20. Incidência das reuniões.....	66
Tabela 21. Atividades do Departamento.....	68
Tabela 22. Reflexão sobre a prática.....	71
Tabela 23. Representações da Supervisão.....	74

Tabela 24. Objetivos da Supervisão.....	77
Tabela 25. Estratégias de Supervisão	80
Tabela 26. Desempenho do papel de Supervisão.....	82
Tabela 27. Existência de processos supervisivos formais	86
Tabela 28. Avaliação de desempenho.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS

ADD	Avaliação do desempenho docente
COOP	Cooperante
COORD	Coordenadora
DEP	Departamento
DP	Direção Pedagógica
EDUC	Educação
IPSS	Instituição Particularidade de Solidariedade Social
JI	Jardim de infância
LIC	Licenciatura
PA	Plano Anual
PE	Projeto Educativo

1. INTRODUÇÃO

Em Portugal, através do processo de autonomia das escolas e da conseqüente reestruturação interna das mesmas, foram criados os departamentos curriculares e atribuídos poderes de liderança e decisão a estas estruturas intermédias, através da criação do cargo de coordenador de departamento. Atualmente, numa sociedade que se revela cada vez mais complexa e global, na qual se atribui uma cada vez maior responsabilidade e exigência ao contexto escolar, pretende-se que a escola autónoma seja uma escola responsável, pensada, participada, adaptada, integradora, aprendente e reflexiva.

O coordenador de departamento, com funções de gestão intermédia na escola e de quem se espera uma liderança forte, viu acrescidas as suas funções, competências e responsabilidades ao longo dos últimos anos, sendo-lhe atribuído o papel de coordenar, supervisionar, acompanhar atividades, promover processos de reflexão e avaliar o pessoal docente. Para além de competências e formação específicas, espera-se do coordenador de departamento que possua diversas características, pessoais e profissionais, que facilitem e sustentem o cargo que exerce.

Como principal estrutura de coordenação e supervisão pedagógica, cabe ao coordenador de departamento o papel de supervisor, através do acompanhamento e prática de processos supervisivos, que visam promover a reflexão e que sejam potenciadores do desenvolvimento profissional dos docentes, com vista à melhoria do ensino-aprendizagem dos alunos e qualidade da escola.

O tema do presente estudo incide no papel atribuído à supervisão pedagógica no departamento pré-escolar, através das perceções dos próprios coordenadores e educadores de infâncias sobre as conceções e práticas supervisivas. Foram ainda recolhidas representações das coordenadoras e das educadoras sobre as funções e papel do coordenador de departamento e sobre as dinâmicas do departamento pré-escolar.

A escolha do tema do presente estudo deve-se ao interesse sobre o papel que o coordenador de jardim de infância, enquanto líder intermédio, desenvolve no departamento de pré-escolar, como responsável pela coordenação, supervisão

pedagógica, acompanhamento das atividades, promotor de reflexão e facilitador de desenvolvimento profissional dos docentes, e como é que essa posição de liderança intermédia é percecionada pela equipa de educadoras do departamento.

Este trabalho encontra-se dividido em três capítulos, o primeiro dos quais dedicado ao Enquadramento Teórico e Normativo sobre o tema do estudo. Neste primeiro capítulo apresentamos uma resenha evolutiva do conceito de supervisão, descrevemos os diferentes modelos supervisivos, que foram evoluindo a par com as crescentes conceções e práticas supervisivas, reflexo da cultura e sociedade de cada momento histórico, aprofundamos o papel, competências e funções inerentes à figura do supervisor e abordamos a importância da liderança e supervisão numa escola reflexiva.

No segundo capítulo, Enquadramento Metodológico, descrevemos a problemática, questões de partida e objetivos do estudo. Definimos como objetivo geral do estudo: Conhecer o papel atribuído à supervisão na coordenação de jardim de infância. Como objetivos específicos estabelecemos: Conhecer as perceções que o Coordenador de Jardim de Infância e os Educadores de Infância têm das funções do Coordenador de Jardim de Infância; Identificar as características desejáveis no Coordenador de Jardim de Infância; Conhecer a perspetiva do Coordenador de Jardim de Infância e dos Educadores de Infância sobre o papel que é atribuído ao Coordenador de Jardim de Infância; Identificar o papel que o Coordenador de Jardim de Infância e os Educadores de Infância atribuem à supervisão das práticas pedagógicas, exercida pelo Coordenador de jardim de Infância.

A natureza e plano de estudo foram delineados e resultaram numa investigação de natureza qualitativa, que se insere no paradigma interpretativo, com um estudo de caso múltiplo, desenvolvido em dois jardins de infância. O contexto e os participantes são caracterizados e apresentados neste subcapítulo. As Técnicas e Instrumentos de Recolha e Tratamentos de dados utilizadas são entrevistas semi-estruturadas e respetiva análise de conteúdo, que são fundamentas e explicitadas. Terminamos este segundo capítulo abordando os aspetos éticos da investigação.

No terceiro capítulo fazemos a análise dos dados recolhidos, com base nas entrevistas feitas, e a discussão dos resultados obtidos. Apresentamos as perceções das coordenadoras e das educadoras em relação ao papel e às funções do coordenador de

departamento pré-escolar e as suas conceções sobre a prática da supervisão pedagógica.

Concluimos o trabalho com as Considerações Finais, onde procurámos dar resposta aos objetivos específicos que nos propusemos no início do estudo, expomos os limites e dificuldades sentidas ao longo do desenvolvimento do trabalho e apresentamos algumas propostas para estudos futuros, dentro da temática apresentada.

Como anexos, incluímos os guiões e os protocolos das entrevistas aos coordenadores e aos educadores, um exemplo de recorte das unidades de registo e da criação de indicadores e a grelha geral da análise de conteúdo.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO

1.1 Supervisão: Evolução do Conceito

Supervisão, numa perspetiva genérica, é definida como “ato ou efeito de supervisionar”, sendo sinónimo de inspeção e controlo e estando diretamente ligada à função de supervisor (Dicionário de Língua Portuguesa, 2012). Associada à pedagogia, a supervisão esteve inicialmente ligada à formação inicial de professores e à prática pedagógica em sala de aula. Ao longo do tempo e a par com as alterações ocorridas no sistema educativo e nas escolas, também o conceito de supervisão tem sofrido mudanças, influenciadas, naturalmente, por questões culturais, políticas sociais e psicológicas de cada época.

Nos anos 30, sobretudo nos Estados Unidos da América, a supervisão surgia associada à ideia de inspeção, avaliação, controle e melhoria imediata do ensino. A partir dos anos 50, o termo vulgarizou-se, com o desenvolvimento do modelo de "supervisão clínica" nos Estados Unidos da América, depois importado por outros países (Vieira, 1993).

Em Portugal, a divulgação de estudos especializados e a criação de cursos de pós-graduação em supervisão têm contribuído para uma clarificação e crescente vulgarização do conceito. No entanto, a sua aceitação ainda não é consensual (Vieira, 1993).

Em 1987, com a publicação da obra *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, Alarcão & Tavares consagram o termo Supervisão em Educação, definindo-a “como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão e Tavares, 1987, p.18). A supervisão é entendida, assim, como um processo contínuo ao longo de todo o desenvolvimento profissional do professor e não exclusiva da formação inicial de professores, como foi primeiramente considerado. O enfoque da supervisão passa a ser o professor, a melhoria da prática pedagógica e o desenvolvimento profissional.

Numa mesma linha de pensamento, Vieira (1993, p.28) define supervisão como “actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”, definição da qual decorrem os seguintes pressupostos:

A. O objecto da supervisão é a prática pedagógica do professor

B. A função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática

C. os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação. (Vieira, 1993, p.28)

Associada à supervisão, surge assim a reflexão como um processo inerente à melhoria da prática pedagógica do professor.

O movimento pela autonomia das escolas, através de uma gestão descentralizada e democrática, tem como principal pressuposto a melhoria da qualidade do ensino e, para tal, a supervisão amplia legislativamente, o seu papel nas escolas. Mantendo como objeto essencial da atividade supervisiva a qualidade do ensino, a supervisão deve ser vista não só no contexto de sala de aula mas no contexto mais abrangente da escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos (crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários) e para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve (Oliveira-Formosinho, 2002. pág. 218).

Também Alarcão e Tavares (2003), em publicações posteriores, nos falam de um alargamento das funções supervisivas. Para além do acompanhamento da formação contínua dos professores e da melhoria da qualidade do ensino referente à sala de aula, pretende-se que a supervisão passe a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de toda a escola, a passagem da sala de aula à escola e da dimensão didática à dimensão institucional educativa. Deste modo, a supervisão passa a entender-se a dois níveis: a) a formação (inicial e contínua), o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos; b) o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e o seu impacto na vida das escolas. Os mesmos autores redefinem o objeto da supervisão como “o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação dos novos agentes” (Alarcão e Tavares, 2003. pág.144).

Como podemos perceber, atualmente e desde o início do século, o desafio que se coloca à supervisão é o alargamento das suas funções, que vão para além da formação

inicial e contínua dos professores, a par com a responsabilidade pelo desenvolvimento qualitativo da escola e de todos os que nela trabalham (Oliveira-Formosinho, 2002).

O termo supervisão é atualmente associado a inúmeros conceitos, tais como, formação, avaliação, regulação, monitorização, gestão/administração, mediação, coaching, coordenação, liderança, inspeção/fiscalização, conceitos com os quais está relacionada, mas não se confunde. A supervisão é entendida 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 (Alarcão & Canha, 2013, pág.19).

1.2 Modelos de Supervisão

O modo como a supervisão foi sendo concebida e praticada acompanha as mudanças nas conceções educativas e nas conceções sobre formação inicial e contínua dos docentes, nomeadamente a investigação e a ação, a investigação e a formação, a natureza do saber, a transmissão de saberes, a construção pessoal do saber, a definição dos conteúdos, a aplicação do saber, a expressão da dimensão crítico-política na formação e na monitorização, as modalidades de formação, os papéis atribuídos aos (pré-)profissionais, aos formadores, aos cidadãos em geral. Surgem assim diferentes modelos, perspetivas ou cenários (Alarcão & Canha, 2013).

Face à questão *Como fazer Supervisão?*, Alarcão e Tavares (2003) apresentam-nos nove cenários de prática de supervisão: a) o cenário da imitação artesanal; b) o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; c) o cenário behaviorista; d) o cenário clínico; e) o cenário psicopedagógico; f) o cenário pessoalista; g) o cenário reflexivo; h) cenário ecológico e i) cenário dialógico.

Cenário da Imitação Artesanal

Inicialmente consistia em colocar os futuros professores a praticar com o mestre, o modelo, o bom professor, o experiente, o prático, aquele que sabia como fazer e transmitia a sua arte. Associadas a este modelo estavam as ideias da autoridade do mestre e da imutabilidade do saber. A demonstração e a imitação eram consideradas a melhor maneira de aprender a fazer.

Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada

A imitação do professor foi substituída pelo conhecimento analítico dos modelos de ensino, era a substituição do *model the master teacher* pelo *master the teaching model*, na expressão de Stolorow (1965, citado por Alarcão e Tavares, 1987, p.21). Esta estratégia de formação pressupunha que o futuro professor tivesse conhecimento dos modelos teóricos e tivesse, se possível, a oportunidade de observar diferentes professores em diferentes situações, antes de iniciar o estágio pedagógico. Alguns aspetos da filosofia da educação propostos pelo pedagogo americano Dewey, traduzem o espírito deste cenário, que reconhece ao futuro professor um papel ativo na aplicação experimental dos princípios, que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica.

Cenário Behaviorista

Nos anos 60, uma equipa de investigadores da Universidade de Stanford, Califórnia, propôs-se a identificar as competências de maior utilidade a um jovem professor e desenvolveu um programa de treino dessas mesmas competências, uma técnica psicopedagógica, o micro-ensino.

Numa primeira fase ocorreria a identificação, análise, explicação e demonstração das competências que eram, posteriormente, colocadas em prática numa miniaula dada pelo professor. Após a aula haveria uma análise conjunta (professor, alunos, supervisor e colegas) e repetição da miniaula, mas com alunos diferentes. Alarcão e Tavares (2003:23), consideram que o maior perigo da prática do microensino reside na descontextualização das competências (*Skill*) que se pretende treinar, muitas vezes apresentadas ao formando como competências isoladas, sem inter-relação umas com as outras e sem relação com a tarefa a ensinar e o tipo de aprendizagem que a tarefa exige do sujeito que aprende e do sujeito que ensina. Falta o enquadramento teórico e o empenhamento do formando na aquisição progressiva do corpo de conhecimentos em que deve assentar a sua prática. Por outro lado, o conteúdo a ensinar aparece em segundo lugar como se o modo como se ensina fosse mais importante do que o conteúdo que se ensina.

Cenário Clínico

No final dos anos 50, Cogan, Goldhammer e Anderson desenvolveram o modelo da supervisão clínica na Universidade de Harvard, Estados Unidos, sendo que a "clínica" é a sala de aula. Neste modelo o professor tem um papel ativo, tendo o supervisor a

missão de o ajudar a analisar e a repensar o seu próprio ensino. Este processo implica espírito de colaboração, entre o supervisor e o professor e entre este e os seus colegas, para além de uma atividade continuada que englobe a planificação e avaliação conjuntas, a observação e análise, visando o aperfeiçoamento da prática docente. A ideia de colaboração é um elemento-chave neste modelo e podemos identificar três elementos básicos no ciclo da supervisão clínica: planificar, interagir, avaliar (Alarcão e Tavares, 2003, p.24).

Goldhammer e outros (1980) desenrolam o ciclo da supervisão em cinco fases enquanto Cogan (1973) propõe oito. Alarcão e Tavares (2003, p.26) consideram que as três fases adicionais de Cogan são subdivisões das fases principais de Goldhammer. A Fase 1 diz respeito ao estabelecimento da relação entre o supervisor e o professor, a Fase 2 é a planificação da aula e a Fase 3 a planificação da estratégia de observação; são três momentos do encontro pré-observação. Do mesmo modo, a Fase 3 de Goldhammer e outros (1980) (análise dos dados e planificação da estratégia da discussão) é subdividida por Cogan em duas fases distintas (Fases 5 e 6).

O **encontro pré-observação** engloba a identificação do problema em estudo e a planificação conjunta da estratégia de observação: o quê, como e quando observar. É fundamental que a relação entre o supervisor e o professor seja de confiança para que o supervisionado possa falar abertamente das suas preocupações e dificuldades neste encontro.

Durante a **observação**, o supervisor observa a prática do professor e regista os dados.

Na fase de **análise dos dados**, o supervisor e o professor analisam, em separado, os dados recolhidos, durante a aula observada, e fazem a sua sistematização, possibilitando a sua análise e interpretação no encontro seguinte, **pós-observação**. Nesta fase, o professor deve ter um papel ativo, de modo a se sentir comprometido com o ensino que praticou e aquele que deseja praticar. Por sua vez, o supervisor deve ajudá-lo a analisar os dados, a atribuir-lhes significado e a tomar decisões relativamente à ação a seguir.

O processo termina com a **análise do ciclo da supervisão**, ou seja, com a avaliação da ação da supervisão desenvolvida. A supervisão deve ser um processo contínuo e a avaliação de cada ciclo deve fornecer feedback para o ciclo seguinte.

Cenário psicopedagógico

Com base em conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, Stones (1984) defende que a supervisão é ensinar os professores a ensinar, sendo este o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica. Esta teoria é apresentada, em comum, a dois mundos que se relacionam: a) o mundo da relação de ensino/aprendizagem que se estabelece entre o supervisor e o professor e b) o mundo da relação de ensino/aprendizagem que existe entre o professor e os seus alunos.

Neste modelo, defendido por Stones (1984), no seu livro *Supervision and Teacher Education: A Counselling and Pedagogical Approach*, o ciclo de supervisão consiste, fundamentalmente, em três etapas: a) preparação da aula com o professor ou formando; b) discussão da aula; c) avaliação do ciclo de supervisão.

Cenário Pessoalista

Tal como o nome indica, este cenário centra-se na importância do desenvolvimento do professor, cada um é considerado como modelo de si próprio. A observação objetiva-subjetiva visa os efeitos e causas externas dos acontecimentos, a percepção dos intervenientes e o contexto da situação.

Segundo esta perspetiva, a formação de professores deve atender ao grau de desenvolvimento dos professores em formação, às suas percepções, sentimentos e objetivos; deve organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a refletir sobre elas e suas consequências, assim como sobre as percepções que delas têm os intervenientes, sobretudo o próprio professor. É uma perspetiva cognitiva, construtivista, em que o autoconhecimento constitui a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor (Alarcão e Tavares, 2003:34).

Cenário Reflexivo

Schön (1983, 1987 citado por Alarcão e Tavares, 2003:34), inspirado em Dewey e na observação reflexiva sobre os profissionais, defendeu uma abordagem reflexiva, de natureza construtivista. Como o próprio nome indica, "esta abordagem baseia-se no valor da reflexão na e sobre a ação, com vista à construção situada do conhecimento profissional" (Alarcão e Tavares, 2003, p.35), ou seja, tem em conta não só a prática profissional como os contextos da ação.

O processo formativo inerente a este cenário combina a acção, experimentação e reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão (Alarcão e Tavares, 2003, p.35).

Esta abordagem implica necessariamente o acompanhamento por supervisores que ajudem a compreender e saber atuar nas diversas situações e a sistematizar o conhecimento.

Cenário Ecológico

Alarcão e Sá-Chaves (1994) e, mais tarde, Oliveira-Formosinho (1997) conceberam uma abordagem ecológica do desenvolvimento profissional dos futuros educadores e professores, que se inspira no modelo de desenvolvimento humano da autoria de Bronfenbrenner (1979, citado por Alarcão e Tavares, 2003), ao aprofundarem a supervisão de natureza reflexiva.

Neste cenário, a supervisão...

assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas que a assunção de novos papéis e a interacção com pessoas até aí desconhecidas, se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional (Alarcão e Tavares, 2003, p.37).

Existem três aspetos fundamentais deste cenário: a correlação entre o desenvolvimento do professor e educador e o desenvolvimento das crianças; a articulação entre formação inicial e formação contínua e a articulação entre a instituição de formação inicial e as instituições onde se realiza a prática pedagógica.

Neste cenário, o desenvolvimento pessoal e profissional é considerado um processo ecológico, inacabado, diretamente relacionado com a própria pessoa e os contextos nos quais se encontra inserida.

Cenário dialógico

A supervisão dialógica, contextualizada, é defendida por Waite (1995 citado por Alarcão e Tavares, 2003) e sofre influência de concepções antropológicas, sociológicas e linguísticas. O autor considera os professores como agentes sociais e coloca a ênfase da ação supervisiva, na análise dos contextos. Os supervisores, professores e pares são considerados parceiros da mesma comunidade profissional e através do diálogo construtivo que se estabelece entre todos, pretendem contribuir para a melhoria dos contextos educativos.

Cada um dos cenários reflete o contexto histórico e cultural no qual está inserido e, apesar de uma definição estanque, sofrem influências mútuas e têm em comum a melhoria da prática pedagógica, da qualidade do ensino, através da figura do supervisor.

1.3 Supervisor: Papel, Competências e Funções

Associado à supervisão, o "supervisor" ou "orientador pedagógico" é alguém que orienta "outrem num processo de formação relativamente formal e institucionalizado" (Vieira, 1993, pág.28). Alguém que tem como missão facilitar o desenvolvimento e aprendizagem do professor, criar junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo, humano e desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoal enquanto pessoa e profissional (Alarcão e Tavares, 2003, p.44).

Alarcão e Tavares (2003:42) apresentam-nos três ideias que presidem à supervisão de professores:

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

Deste modo, o supervisor tem um duplo objetivo, contribuir para o desenvolvimento do professor e, através deste, contribuir para a melhoria do ensino. Alarcão e Tavares (1987), perspetivam a ação do supervisor em dois níveis distintos, mas interligados. Ao

exercer influência direta sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do professor, exerce, através deste, uma influência indireta sobre o desenvolvimento dos alunos que ele ensina. O supervisor desempenha um papel demasiado importante para possuir apenas determinadas características pessoais e alguma experiência de ensino. Sem negar a importância destes elementos, e admitindo mesmo a necessidade de uma certa "vocação para a supervisão", Vieira (1993) assinala o imperativo de uma formação especializada.

Mosher e Purple (1972 citados por Alarcão e Tavares, 1987, p.87) identificam seis características que o supervisor deve manifestar: a) sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas; b) capacidade de analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem; c) capacidade de estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os 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.

A capacidade de prestar atenção e o saber escutar são ainda características consideradas fundamentais pela maioria dos investigadores (Alarcão e Tavares, 1987). Salientam-se ainda a capacidade de compreender, de manifestar uma atitude de resposta adequada, de comunicar verbal e não-verbalmente, de parafrasear e interpretar, de cooperar, de interrogar (Acevedo *et al.*, 1976; Boyan, 1973; Garland, 1982; Ivey, 1974a e 1974b, Stones, 1984; Whitfield, 1977; citados por Alarcão e Tavares, 1987).

De acordo com Alarcão e Tavares (1987, p.86) "os objetivos de um supervisor devem apontar para desenvolver nos formandos, as seguintes capacidade e atitudes:

- 1) Espírito de autoformação e desenvolvimento;
- 2) Capacidade de identificar, aprofundar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência;
- 3) Capacidade de resolver problemas e tomar decisões acertadas;
- 4) Capacidade de experimentar e inovar numa dialética entre a prática e a teoria;
- 5) Capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo;

- 6) Consciencialização da responsabilidade que coube ao professor no sucesso dos seus alunos;
- 7) Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes;
- 8) Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo.

O supervisor ou orientador pedagógico encontra-se, ele próprio num processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Alarcão e Tavares, 1987).

A complexa tarefa do supervisor desenvolve-se em duas dimensões fundamentais da supervisão: a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitorização da prática pedagógica, e a dimensão interpessoal, relativa aos processos de interação (ação recíproca) entre os sujeitos envolvidos na monitorização da prática pedagógica. Estas dimensões interpenetram-se de tal modo que não é possível desenvolver uma independentemente da outra. Contudo, a dimensão interpessoal parece exercer um papel regulador no processo de supervisão. (Vieira, 1993, p. 29,30).

Na atual visão da escola, como participada, democrática, aprendente, reflexiva e colaborativa, pretende-se que o supervisor seja um dos elementos do corpo docente/do coletivo da escola, que contribua para a melhoria da qualidade da educação, com base no projeto de escola e através da formação e avaliação dos recursos humanos (Alarcão e Tavares, 2003, p.145).

1.4 Liderança e supervisão numa Escola Reflexiva

Segundo Alarcão e Tavares (2003, p.133), uma escola reflexiva é uma escola inteligente, autónoma e responsável, que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência e regista o seu pensamento no projeto educativo que vai pensando para si e experienciando. Só essa escola, situada e reativa é capaz de agir com flexibilidade e resiliência em contextos complexos e difíceis, diferenciados e instáveis que hoje caracterizam as situações das organizações escolares. Só através desta atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala, é que a escola será capaz de agir adequadamente.

Uma escola reflexiva pensa-se no presente para se projetar no futuro e na continuidade, sempre renovada, da sua história (Alarcão e Tavares, 2003). Para tal, é necessário que a escola tenha autonomia suficiente para conceber, implementar e avaliar um projeto

educativo próprio e contextualizado às características da população que abrange; é necessário ainda que a gestão da organização escolar se desenvolva numa perspetiva democrática, não se concentrando apenas nos órgãos de gestão de topo.

Com efeito, a autonomia das escolas passa pela atribuição de poderes de liderança e decisão aos atores educativos que desempenham funções de gestão intermédia na escola e pela supervisão escolar que deverá ser entendida como um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos atores sociais da escola (Oliveira, 2000). A noção de liderança encontra-se assim diretamente ligada ao papel de coordenador e ao desempenho da supervisão pedagógica.

A necessidade de liderança é atualmente e unanimemente reconhecida numa escola que se pretende democrática e participada. Alarcão e Tavares (2003, p.141) definem quatro princípios acerca da mesma:

- a liderança deve servir a missão da escola e não o desejo de quem lidera;
- a liderança deve promover o envolvimento ativo e livremente expresso dos diferentes atores;
- a liderança implica um espírito crítico, aberto a novas ideias e criativo;
- a liderança pressupõe a capacidade de se deixar liderar.

No sistema educativo português, é em 1989 que surge a reforma educativa, através da descentralização e transferência de algumas competências e poderes para a escola, com a publicação do Decreto-lei 43/89 de 3 de fevereiro, no qual se estabelece o regime jurídico da autonomia da escola. A autonomia da escola concretiza-se através da elaboração e realização de um projeto educativo próprio que implica a participação de todos os intervenientes no processo educativo, com vista à melhoria da qualidade do ensino. A autonomia desenvolve-se a nível cultural, pedagógico e administrativo.

O movimento a favor da autonomia das escolas e o sentido de responsabilidade institucional, cívica, que lhes é exigido são reflexo de uma nova conceção do papel da escola na sociedade. Pretende-se “que a escola se pense a si própria, tenha um projecto específico e contextualizado no seu ambiente histórico, geográfico e sócio-cultural e se

responsabilize pelo seu cumprimento e pela avaliação da qualidade da sua concepção e realização” (Alarcão e Tavares, 2003, p.131).

Em 1991, inicia-se uma nova estrutura de rede escolar com base na definição de um regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, através do Decreto-lei 172/91, de 10 de Maio. É introduzido o conceito de área escolar para os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico com responsabilidades pedagógica e administrativa. De acordo com o Artigo 5.º do Decreto-lei anteriormente referido, o coordenador de núcleo faz parte dos órgãos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino e das áreas escolares. Em cada área escolar, a coordenação da atividade de cada núcleo é assegurada por um coordenador eleito pelo respetivo pessoal docente, sendo que o seu mandato tem a duração de quatro anos. As competências inerentes ao papel de coordenador de núcleo são, de um modo geral: planificar, programar e coordenar as atividades do núcleo, promover o debate entre os docentes e a divulgação e troca de informações de interesse geral do núcleo, incentivar a colaboração dos contextos social e familiar, sempre no cumprimento das suas funções e das orientações do diretor executivo.

Em 1998 é publicado o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas, assim como dos respetivos agrupamentos, através da apresentação de soluções organizativas adequadas às escolas e o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas.

Oliveira (2000, p. 47) salienta que este diploma introduziu “a atribuição de poderes de liderança e de decisão aos atores educativos que desempenham funções intermédias na escola”, funções que abrangem a partilha de experiências, reflexão sobre a ação e tomada de decisão relativamente à melhoria do ensino, criando assim uma perspetiva de supervisão a desenvolver por estes órgãos (Alarcão, 2002).

Um ano depois, o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho prevê a regulamentação do exercício de funções nos órgãos e estruturas de administração e gestão, previstas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, através de um quadro de competências das estruturas de orientação educativa e apresentação do regime de

exercício de funções de coordenação das estruturas referidas no número anterior, bem como de outras atividades de coordenação estabelecidas no regulamento interno da escola ou do agrupamento de escolas.

O Artigo 5º define que a coordenação dos conselhos de docentes e dos departamentos curriculares é realizada por docentes profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram e que possuam, preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores. Diretamente ligada à supervisão, prevê-se que o coordenador promova a cooperação e troca de experiências entre todos os docentes, a adopção de medidas destinadas à melhoria das aprendizagens dos alunos e a realização de atividades de investigação, reflexão e estudo que visem a melhoria da qualidade das práticas educativas; coopere na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola.

Em 2008, o Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Estabelece como principais objetivos reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, reforçar as lideranças, através da criação do cargo de diretor e reforçar a autonomia das escolas. Aos coordenadores de departamento são imputadas mais e maiores funções e responsabilidades, passando a ser designados como principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

As estruturas de coordenação e supervisão, em colaboração com o conselho pedagógico e com o diretor, visam assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente. De acordo com o Artigo 42.º do Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril, a constituição de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica visam, nomeadamente:

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

- A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos;
- A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso;
- A avaliação de desempenho do pessoal docente.” (capítulo IV, art.º 42 DL n.º75/2008).

Assistimos, pois, desde 1989, a uma produção legislativa que procura dar relevo ao papel da supervisão nas escolas, sobretudo através dos órgãos intermédios, a quem cabe a articulação e coordenação das práticas, bem como a tomada de decisão com vista à melhoria do ensino e das aprendizagens dos alunos.

Estudos realizados mostram, no entanto, a tendência destes órgãos para se centrarem em questões administrativas e burocráticas (Afonso e Ferreira, 2012), constituindo-se essencialmente como forma de mediação entre o diretor e os professores (Roldão, 2009) e contribuindo mesmo para a consolidação da liderança de topo (Batista e Abrantes, 2015).

1.5 Estudos Recentes sobre gestão intermédia e supervisão

Embora a aceitação do termo supervisão e do cargo de coordenador de departamento, como principal estrutura de coordenação e supervisão pedagógica, com poderes de gestão e liderança ainda não seja consensual entre os docentes, são os cursos especializados no tema e a publicação de estudos específicos que contribuem para um maior conhecimento da supervisão pedagógica neste âmbito.

De entre os estudos recentes, desenvolvidos em Portugal, destacamos o trabalho desenvolvido por Melo, Leal e Lima (2011) cujo tema é “A gestão intermédia nas escolas entre o legislado e o vivido: um estudo sobre o coordenador de núcleo e o coordenador de departamento do 1.º ciclo do ensino básico”, e que visa compreender os papéis, funções, potencialidades e limites da ação do Coordenador de Núcleo do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do Coordenador de Departamento, na perspetiva dos próprios e dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Como principais objetivos, o estudo pretende identificar e relacionar as representações do coordenador de núcleo, do coordenador de departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico e dos professores relativamente às funções/competências específicas ou áreas

de intervenção dos coordenadores e perceber em que moldes podem afirmar que ambos os coordenadores são supervisores pedagógicos.

Através de uma abordagem mista de investigação, inquérito por questionários a 121 professores e entrevistas semiestruturadas a 8 Coordenadores de Núcleo e 4 Coordenadores de Departamento, todos do Concelho de Ponta Delgada (S. Miguel, Açores), foi possível concluir que:

- É notória a ação supervisiva do coordenador de núcleo no âmbito pedagógico (p.e. no acompanhamento dos processos de planificação e dinamização das atividades do núcleo e na coordenação da avaliação dos alunos), expandindo assim a sua ação, dos aspetos administrativos para os pedagógicos;
- O coordenador de departamento, criado com o objetivo de supervisionar processos de natureza pedagógico-curricular, tem uma ação muito mais circunscrita em que a componente pedagógica está pouco desenvolvida e é pouco visível, não assumindo plenamente a sua vocação pedagógica, agindo sobretudo no domínio das atividades burocráticas e de controlo (p.e. preparação de reuniões e produção e organização de documentação do departamento), mais do que ao nível da liderança e dinamização dos colegas;
- A atuação supervisiva dos coordenadores na vida escolar é definida por dinâmicas de superficialidade e informalidade;
- Ambos os coordenadores consideram a intervenção no processo de avaliação do pessoal docentes, um entrave à possibilidade de assumirem verdadeiramente a função de supervisores pedagógicos.

Em suma, para que ambos os coordenadores sejam verdadeiros supervisores pedagógicos, é necessário um investimento organizacional no desenvolvimento profissional dos docentes que assumem estas funções e encontrar condições promotoras e facilitadoras do desenvolvimento da sua atividade (formação a quem exerce estes cargos, tempo letivo que crie oportunidades de encontro entre colegas e redução da atividade burocrática que está legalmente entregue a estes docentes).

Por sua vez, o estudo de Afonso e Ferreira (2012) é uma investigação sobre a ação supervisiva de coordenadores de departamentos curriculares do ensino básico, cujo

tema é “Explorando a Ação Supervisiva De Coordenadores de Departamento Curriculares de Ensino Básico Português”.

Como objetivos, pretendia-se perceber as opiniões dos coordenadores de departamentos curriculares dos três ciclos do ensino básico, sobre as suas funções supervisivas, no que se refere à gestão e articulação curriculares, à supervisão realizada às práticas pedagógicas dos docentes e à avaliação do desempenho docente como melhoria da qualidade de ensino.

A metodologia utilizada no estudo é qualitativa, através de um estudo de caso exploratório no qual foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas e recolha e análise dos projetos curriculares e planificações dos departamentos envolvidos. Os participantes foram cinco coordenadores de departamentos curriculares de um agrupamento vertical de escolas do ensino básico, do distrito de Vila Real, que exerciam o cargo de coordenadores de departamentos curriculares e um deles de ciclo.

Os resultados obtidos nesse estudo referem que nem todas as funções do coordenador de departamento estão totalmente implementadas, no que se refere aos pontos investigados (gestão e articulação curriculares; organização, acompanhamento e avaliação das práticas pedagógicas e avaliação do desempenho docente). Os participantes do estudo reconheceram como sendo suas funções: a liderança para a melhoria dos resultados e a mediação na implementação de medidas relativas ao desenvolvimento profissional de cada um dos docentes, mas assumiram predominantemente o papel de mediadores na sua relação com os professores, muitas vezes de interesses e para evitar conflitos.

A articulação e a gestão curriculares foram assumidas pelos coordenadores como ações pontuais e sem procedimentos formais de monitorização. A supervisão como regulação, no âmbito do desenvolvimento profissional, era escassamente assumida pelos coordenadores, ao não terem papel ativo na organização da formação contínua efetivamente oferecida nem acesso à avaliação de desempenho. Como obstáculos à ação supervisiva, os coordenadores apontaram: o elevado número de professores e o conjunto de grupos de disciplinas que integrava o mesmo departamento curricular; a fraca predisposição dos professores para aceitar a intromissão do coordenador e não permitirem uma postura inspetiva, por parte do mesmo. A partilha e a reflexão não faziam parte dos procedimentos.

O estudo de Baptista e Abrantes (2015) intitulado “Poder e liderança nas escolas: um estudo sociológico em contextos desfavorecidos”, parte de uma perspetiva sociológica sobre o poder nas organizações escolares, baseada nas teorias consagradas de Max Weber e Crozier & Friedberg, e foi desenvolvido em dois agrupamentos de escolas, em contextos desfavorecidos de regiões distintas de Portugal e integrados no programa público Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

A metodologia utilizada foi de “Estudos de Caso” e envolveu a realização de entrevistas e *focus group* (a 58 professores com diversos cargos em dois agrupamentos), inquéritos por questionário (presenciais e online aos docentes e encarregados de educação), análise de documentos oficiais das escolas, assembleias com alunos e observação participante.

Em ambos os agrupamentos, verifica-se alguma tensão e até resistência entre o poder legal (direções) e o poder tradicional (coordenadores, tendencialmente mais antigos nas escolas e com uma visão tradicional da mesma), visíveis nos processos de implementação do TEIP.

De um modo geral, os coordenadores de departamento recusam considerar-se “líderes”, no que se refere a acompanharem, orientarem e promoverem práticas de ensino dos docentes, o que se reflete num vazio na liderança pedagógica, não sendo evidente o impacto na melhoria das práticas pedagógicas.

Em suma, com base nos estudos apresentados, apesar de as funções de supervisão pedagógica, na figura do coordenador de departamento curriculares, terem vindo a assumir uma importância cada vez maior, no quadro da gestão intermédia das escolas, nomeadamente através da gestão e articulação curriculares, regulação das práticas pedagógicas e avaliação do desempenho docente, a sua aceitação, ainda não é consensual (Vieira, 1993) e há uma dissonância entre o legislado e o que acontece efetivamente nas escolas. O coordenador acaba por não ter formação específica para exercer o cargo para o qual é nomeado, não se considerando nem sendo considerado pelos professores como um líder de gestão intermédia. A par com a acumulação de funções, a carga burocrática, trabalho acrescido e a falta de tempo, são fatores considerados impeditivos de uma real ação supervisiva das práticas pedagógicas do corpo docente.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

2.1 – Problemática, questão de partida e objetivos do estudo

Em Portugal, a autonomia das escolas e a descentralização das competências inicia-se com a publicação do Decreto-Lei 115-A/98, que visava uma nova organização da educação e das escolas, atribuindo “poderes de liderança e de decisão aos atores educativos que desempenham funções intermédias na escola” (Oliveira, 2000, p. 47). Foi neste contexto que surgiram os departamentos curriculares, estruturas que asseguram a gestão e articulação curricular, “com o propósito de incrementarem um papel mais ativo dos professores no desenvolvimento curricular” (Afonso & Ferreira, 2012, p.103), através da cooperação entre os mesmos, adequando o currículo às necessidades dos alunos de cada agrupamento.

Por sua vez, o Decreto-Lei nº 75/2008, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, atribui mais responsabilidade ao diretor, ao conceder-lhe o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica. Os coordenadores de departamentos curriculares são considerados gestores intermédios responsáveis pelo desenvolvimento do projeto educativo, em colaboração com o conselho pedagógico e com o diretor, por assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho cooperativo e colaborativo entre os docentes e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente; devem ser detentores de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional.

Segundo Alarcão (2002), o movimento de autonomia das escolas, reflexo de uma nova conceção do papel da escola na sociedade, veio alargar o âmbito da supervisão, inicialmente ligado à formação inicial de professores e educadores, para a formação contínua dos mesmos, reconceptualizando ainda as funções do supervisor como membro do corpo docente da escola com vista a uma mais-valia aos contextos de desenvolvimento profissional dos professores (Oliveira- Formosinho, 2002).

Com vista à melhoria das práticas educativas, cabe ao coordenador de departamento, através da coordenação e supervisão pedagógica, estabelecer dinâmicas entre os

docentes que contribuam para a qualidade da oferta educativa e para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, surgindo “ (...) assim, como um profissional com características pessoais e com competências específicas, entre as quais se destaca o espírito de partilha e de cooperação”. (Afonso & Ferreira, 2012, p.103).

Brown e Rutherford (1998) citados por Melo, Leal e Lima (2011) consideram mesmo que os coordenadores de departamento, gestores intermédios, são “a chave do desenvolvimento de departamentos e escolas de sucesso” (p.75) e que os departamentos curriculares são as estruturas mais significativas para se conseguir um impacto fundamental na melhoria do ensino e das aprendizagens nas escolas.

É com vista ao desenvolvimento e melhoria da escola e dos seus profissionais que se pressupõe uma supervisão centrada na escola, uma supervisão que “não é um processo meramente técnico. É um processo social em que a dimensão cognitiva e relacional se conjugam instrumental e estrategicamente em função de dois objetivos: o desenvolvimento da escola como organização e o desenvolvimento profissional dos professores e funcionários” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.234).

Urge assim uma supervisão contextualizada, porque “centrada nos problemas identificados nos contextos de trabalho e desenvolvida nos contextos organizacionais que poderão resolver esses mesmos problemas, poderá promover um desenvolvimento profissional ancorado e sustentado num desenvolvimento organizacional” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.13).

Como responsável pelo departamento curricular, compete ao coordenador de departamento, órgão de gestão intermédia, as funções de coordenação e de supervisão pedagógica, e é precisamente sobre a complexidade do papel do coordenador de departamento da educação pré-escolar, sobre as suas características pessoais específicas e o papel da supervisão pedagógica na sua ação supervisiva, que surge o presente estudo.

Investigar é uma atividade que pressupõe algo que é investigado, uma intencionalidade de quem investiga e um conjunto de métodos, e técnicas para que a investigação seja levada a cabo numa continuidade que se inicia com uma interrogação e termina com a apresentação pública dos resultados da investigação (Coutinho, 2014, p.6).

A questão inicial “Qual o papel atribuído à Supervisão na Coordenação de Departamento Pré-Escolar?” deu origem ao objetivo geral do presente estudo: conhecer o papel atribuído à supervisão na coordenação de departamento pré-escolar. Assim, definimos como objetivos específicos:

- Conhecer as percepções que o coordenador de departamento pré-escolar e os educadores de infância têm das funções do coordenador de departamento;
- Identificar as características desejáveis no coordenador de departamento pré-escolar;
- Conhecer a perspectiva do coordenador de departamento pré-escolar e dos educadores de infância sobre o papel que é atribuído ao coordenador de departamento;
- Identificar o papel que o coordenador de departamento pré-escolar e os educadores de infância atribuem à supervisão das práticas pedagógicas, exercida pelo coordenador de departamento.

A partir destes objetivos definimos o tipo de abordagem e o plano de estudo.

2.2 - Natureza e Plano do Estudo

O estudo é uma investigação qualitativa que se insere no paradigma interpretativo. Do ponto de vista ontológico (natureza da realidade), o paradigma qualitativo adota uma posição relativista – há múltiplas realidades que existem sob a forma de construções mentais e socialmente localizadas; epistemologicamente (relação do investigador com o objeto ou sujeito de estudo) valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento (Coutinho, 2014). De uma forma sintética, pode afirmar-se que o paradigma interpretativo é caracterizado pelas noções de compreensão, significado e ação em que se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos “ [...] saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles (Latorre *et al.*, 1996, citados por Coutinho, 2014, p.18).

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Neste sentido, tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e procuram descrever em que consistem estes mesmos significados. (Bogdan & Biklen, 1994). O propósito do investigador não é

generalizar, mas particularizar, estudar os dados a partir de uma situação concreta (Shaw, 1999 citado por Coutinho, 2014).

O investigador qualitativo ausculta as opiniões individuais sem se preocupar em categorizar de antemão; pressupõe ser fundamental atender às características individuais dos intervenientes num programa/intervenção, porque é da forma como estes se empenham que tudo depende (Coutinho, 2014).

Os estudos qualitativos caracterizam-se por serem conduzidos em contacto intenso e prolongado com uma situação real, refletindo o dia-a-dia dos indivíduos ou grupos e pretendem conseguir obter uma visão sistemática e integrada do contexto em estudo, captando as perspetivas dos próprios atores. Neste tipo de estudos, os dados são recolhidos por observação direta ou indireta e os instrumentos de recolha de dados não são geralmente estandardizados e são analisados de forma a permitir ao investigador contrastar, comparar, analisar, encontrar padrões (Miles e Huberman, 1994, citados por Coutinho, 2014).

O presente trabalho desenvolve-se como um estudo de caso múltiplo (Coutinho, 2014) levado a efeito em dois jardins de infância. O estudo de caso é o *design* de investigação mais usado em investigação qualitativa e caracteriza-se por ser: (i) descritivo (uma vez que o produto final é uma descrição aprofundada do fenómeno estudado); (ii) particular (focalizando-se numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno); (iii) holístico (porque incide sobre todas as dimensões de um mesmo contexto); e (iv) indutivo (já que o seu planeamento é aberto e flexível e a análise dos dados leva à etapa seguinte) (Merriam, 1988, citado em Coutinho, 2014). O estudo de caso múltiplo implica a incidência em dois ou mais contextos de estudo, de forma a assegurar uma maior abrangência e a possibilidade de construir teorias (Coutinho, 2014).

O “caso” em estudo pode ser definido como “a função supervisiva do coordenador de departamento pré-escolar”. Neste sentido, trata-se de um estudo de caso instrumental, uma vez que pretende compreender uma questão ou problema pré-definido, com vista ao desenvolvimento de uma explicação genérica (Stake, 1999), ou seja, o interesse pela problemática não é exclusivo do(s) contexto(s) em estudo.

Este estudo de caso foi levado a efeito em dois jardins de infância, tendo sido inquiridos coordenadores e educadores de infância, como referiremos em seguida.

2.3 - Técnicas e Instrumentos de Recolha e Tratamentos de dados

Na investigação qualitativa/interpretativa “o trabalho de recolha de dados é uma atividade sempre diversificada, que coloca frequentemente problemas inesperados ao investigador, o que requer criatividade e flexibilidade, ou seja, quer os instrumentos quer a conduta do investigador são difíceis de formalizar num conjunto de normas universalmente aplicáveis a todas as situações de pesquisa” (Coutinho, 2014).

2.3.1 - Entrevista semi-estruturada

As entrevistas são uma poderosa técnica de recolha de dados porque pressupõem uma interação entre o entrevistado e o investigador, possibilitando ao último a aquisição de informação que não seria possível através de um questionário, possibilitando esclarecimentos adicionais ao inquirido no caso da resposta obtida não ser suficientemente esclarecedora (Silverman, 2000, citado por Coutinho, 2014).

A entrevista com elementos informativos considerados “chave” para o objeto de estudo é uma técnica muito utilizada na investigação qualitativa; a entrevista semi-estruturada utiliza-se quando importa obter dados comparáveis de diferentes participantes. O objetivo é sempre o de explicar o ponto de vista dos participantes, como pensam, interpretam ou explicam o seu comportamento e ações no contexto natural em estudo (Coutinho, 2014, p.332).

Elaborámos dois guiões de entrevistas, um para os coordenadores de departamento (Anexo A) e outro para os educadores de infância (Anexo B), procurando mantê-los o mais semelhante possíveis, de modo a possibilitar o confronto dos dados.

Do guião das entrevistas fazem parte cinco blocos temáticos. O primeiro é relativo às competências do coordenador de departamento pré-escolar, o segundo e terceiro abordam as funções e o papel do coordenador de departamento respetivamente, o quarto bloco temático diz respeito às dinâmicas das reuniões de departamento e, por último, abordamos a supervisão das práticas pedagógicas. Foram elaborados dois guiões de entrevistas, um para as coordenadoras de departamento de pré-escolar e outro para as educadoras de infância, com os mesmos blocos temáticos. De seguida, na tabela 1, apresentamos o esquema geral do guião das entrevistas:

Tabela 1

Esquema geral do guião das entrevistas

Tema/Objetivo Geral	
Conhecer o papel atribuído à Supervisão na Coordenação de Departamento Pré-Escolar	
Legitimação da entrevista e garantir a motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Informar (o entrevistado) sobre as linhas gerais do trabalho de investigação; - Valorizar a participação do entrevistado (revelar a sua importância para o desenvolvimento do estudo); - Informar e garantir ao entrevistado o anonimato e confidencialidade dos dados; - Solicitar a autorização para a gravação da entrevista.
Solicitar dados sociodemográficos	Género, idade, habilitações académicas, instituição de formação, anos de serviço, cargos exercidos.
Blocos temáticos/ Definição dos objetivos	
Competências do Coordenador de Departamento Pré-escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a forma de nomeação do coordenador de departamento pré-escolar; - Conhecer a perceção que o coordenador de departamento pré-escolar e educadores de Infância têm do perfil de competências necessárias ao exercício do cargo de coordenador, expresso no regulamento interno da instituição;
Funções do Coordenador de Departamento Pré-escolar	- Conhecer as perceções que o coordenador de departamento pré-escolar e os educadores de Infância têm das funções do coordenador de departamento;
Papel do Coordenador de Departamento Pré-escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as características desejáveis no Coordenador de Departamento. - Conhecer a perspetiva do coordenador de departamento pré-escolar e dos educadores de Infância sobre o papel que é atribuído ao coordenador de departamento.
Dinâmica das Reuniões de Departamento	- Perceber a organização das reuniões de departamento
Supervisão das práticas pedagógicas	- Identificar o papel que o coordenador de departamento e os educadores de Infância atribuem à supervisão das práticas pedagógicas, exercida pelo coordenador de departamento pré-escolar.
Agradecer a disponibilidade e participação. Garantir a entrega da transcrição da entrevista.	

As entrevistas foram realizadas nos jardins de infância de cada entrevistada, em salas que se encontravam disponíveis nesse momento; apenas a entrevista à coordenadora de departamento pré-escolar da IPSS foi realizada no seu gabinete. As entrevistas demoraram em média 29 minutos, sendo que a mais longa demorou 59 minutos. Todas as entrevistas foram áudio-gravadas, após a solicitação de autorização da gravação.

Após a realização das entrevistas, fizemos a transcrição das mesmas, transcrições que foram enviadas aos respetivos entrevistados para confirmação.

2.3.2 Análise de conteúdo

A análise e interpretação de dados nos planos de investigação qualitativa são tarefas tão cruciais como “problemáticas”, por dois motivos:

- Os dados recolhidos podem tomar formas tão diversificadas como relatos, fotografias, objetos, desenhos, gravações áudio e vídeo, etc.;
- A recolha e a análise de dados são duas fases da investigação que se afetam mutuamente (Coutinho, 2014).

Os *designs* qualitativos produzem quase sempre uma enorme quantidade de informação descritiva que necessita de ser organizada e reduzida para possibilitar a descrição e interpretação do tema em estudo (Coutinho, 2014). A codificação dos dados recolhidos ocorre, na maior parte das vezes, numa fase posterior à recolha dos dados, em que o investigador procura padrões de pensamento ou comportamento, palavras, frases, ou seja, regularidades nos dados que justifiquem uma categorização (Coutinho, 2014).

Para analisar as entrevistas recorreu-se à análise de conteúdo, um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2008, p.33). A sua finalidade é a de efetuar inferências de forma rigorosa e controlada (Esteves, 2006).

Segundo Bardin (2008), a análise de conteúdo de tipo exploratório realiza-se em três momentos sucessivos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

No primeiro momento, a pré-análise, organiza-se o material, escolhem-se os documentos a serem analisados, formulam-se hipóteses ou questões norteadoras e

elaboram-se indicadores que fundamentem a interpretação final (Coutinho, 2014). No caso do presente estudo, as entrevistas foram previamente transcritas e a sua junção constitui-se o *corpus* da pesquisa. Após a leitura foram escolhidos os índices que foram organizados por indicadores.

O momento seguinte, a exploração do material, é a fase mais longa, na qual o investigador organiza e transforma os dados brutos através da sua codificação. A codificação compreende três procedimentos essenciais: recorte (escolha da unidade de análise), enumeração (regras de contagem das unidades de análise) e categorização (escolha das categorias). No presente estudo, considerámos “unidade de registo” a unidade mínima com significado completo (Esteves, 2006, p. 111) e “unidade de contexto” a transcrição completa da entrevista, uma vez que nos permite compreender o sentido global das unidades de registo. Considerámos a unidade de registo como unidade de enumeração.

Depois de definidas as unidades de recorte (Anexo E), procedemos à categorização, que pode ser descrita como “uma operação através da qual os dados são classificados e reduzidos após terem sido identificados como pertinentes” (Esteves, 2006, p. 109). Para a categorização podem-se usar procedimentos dedutivos (fechados), definindo previamente as categorias, ou procedimentos indutivos (abertos), sendo as categorias emergentes do material em análise. Neste estudo, usámos um procedimento misto, uma vez que os temas foram os que já constavam no guião das entrevistas, mas as categorias, subcategorias e indicadores emergiram do discurso dos entrevistados. Na elaboração da grelha de categorização (Anexo F) utilizámos o método da comparação constante, procurando organizar as categorias, subcategorias e indicadores por semelhanças e diferenças.

Neste processo de categorização tivemos em conta as regras básicas definidas por Bardin (2008): a exclusão mútua, que implica que cada elemento só pode pertencer a uma única categoria; a homogeneidade, que exige que as categorias sejam criadas a partir de um único princípio de categorização; a pertinência em relação aos objetivos do estudo; a fidelidade, garantindo que o mesmo material seria codificado do mesmo modo por diferentes investigadores; e a produtividade.

2.4 Caracterização do contexto e dos participantes

Num estudo qualitativo como o que apresentamos, a amostra é sempre intencional porque não tem de ser representativa da população (Coutinho, 2014). Entrevistámos duas coordenadoras de departamento pré-escolar (C1 e C2) de um jardim de infância público e de um jardim de infância de uma instituição particular de solidariedade social. Em cada jardim de infância foram entrevistadas três educadoras do departamento, o que fez um total de seis entrevistas (E1, E2, E3, E4, E5 e E6).

2.4.1 Caracterização dos Contextos

As escolas selecionadas foram duas, uma instituição particular de solidariedade social (IPSS) localizada na cidade de Lisboa e um jardim de infância público inserido num agrupamento de escolas, na periferia da cidade.

O jardim de infância da IPSS tem 4 salas heterogéneas de pré-escolar e a ação educativa da escola engloba desde o berçário até ao 3º ciclo. De acordo com o projeto educativo da escola, esta apresenta-se como uma escola inclusiva e integradora, desenvolvendo processos pedagógicos que caracteriza como construtivistas (PE 2015/2018).

O jardim de infância da rede pública insere-se num agrupamento de escolas composto por cinco escolas - uma escola secundária (sede do agrupamento), três escolas básicas do pré-escolar e 1º ciclo e uma escola básica com 1º/2º/3º ciclos. De acordo com o PE do agrupamento, este dispõe de um número significativo de docentes do quadro, o que concede estabilidade ao corpo docente e abona a favor da continuidade do trabalho desenvolvido. Os alunos provêm de diferentes estratos sociais e de distintas culturas. No plano estratégico do PE deste agrupamento de escolas, desenvolvido a partir da auscultação a toda a instituição, destacam-se três pontos fortes relativamente à coordenação de departamentos:

- O papel desempenhado pelos coordenadores de departamento na representação adequada dos docentes no conselho pedagógico, veiculando a comunicação entre os dois órgãos;
- A comunicação atempada e eficaz entre a coordenadora de departamento e os restantes docentes;

- A promoção do trabalho cooperativo dos professores, por parte do coordenador de departamento;

Em relação aos pontos fracos, diretamente relacionados com o coordenador de departamento, foi traçado um plano de ação de melhoria, cujo quadro (adaptado do PE) apresentamos na tabela 2:

Tabela 2

Plano de ação de melhoria (PE Agrupamento de Escolas)

LIDERANÇA E GESTÃO		
Objetivos	Estratégias	Intervenientes
Promover a melhoria do funcionamento da escola com vista a uma melhor adequação às mudanças e aos contextos do agrupamento.	Realização de encontros e reflexões partilhadas, entre os diferentes órgãos e estruturas da Escola, sobre o Regulamento Interno e o funcionamento da escola.	Coordenador de departamento; Representantes de grupo de recrutamento; Coordenadores de Diretores de Turma.

2.4.2 Caracterização dos Participantes

O primeiro contacto com a IPSS, de modo a obter autorização para a realização das entrevistas à coordenadora e educadoras do departamento pré-escolar, foi efetuado informalmente junto da diretora pedagógica. Após o pedido formal e a consequente autorização oficial, foi-nos disponibilizado o contacto da coordenadora de departamento que agilizou o processo para a realização das entrevistas (horários e local).

No jardim de infância da rede pública, os contactos foram feitos diretamente com a coordenadora de departamento e educadoras de infância.

Apresentamos de seguida os dados socioprofissionais das coordenadoras de departamento pré-escolar na tabela 3:

Tabela 3

Quadro síntese dos dados socioprofissionais dos coordenadores.

Código	Idade	Habilitações académicas	Instituição de formação	Tempo de serviço	Cargo Desempenhado	Instituição	Cargos anteriores
C1	40	Lic. em Educ. de Infância	Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE)	13 anos	Coord. de Dep.	Privado	- Edu. ^a titular; - Coord. Dep.
C2	58	Lic. em Educ. de Infância	Escola de Educadores de Infância da Guarda	34 anos	Coord. de Dep. Educ. ^a titular	Público	- Edu. ^a titular, Coord. de Est., Coord. de Dep.

Ambas as coordenadoras de departamento pré-escolar são mulheres. A coordenadora de departamento do pré-escolar público apresenta um tempo de serviço e experiência de coordenação maior do que a coordenadora de departamento da IPSS. Enquanto a coordenadora de departamento do pré-escolar público acumula funções como educadora titular de uma sala, a coordenadora de departamento da IPSS exerce exclusivamente o cargo de coordenador do pré-escolar. De salientar que nenhuma das coordenadoras de departamento apresenta formação específica para exercer o cargo de coordenador.

Na tabela seguinte, tabela 4, apresentamos os dados socioprofissionais das educadoras:

Tabela 4

Quadro síntese dos dados socioprofissionais das Educadoras

Código	Idade	Habilitações académicas	Instituição de formação	Tempo de serviço	Cargo Desempenhado	Ensino	Cargos anteriores
E1	33	Lic. em Educ. de Infância	Escola Superior João de Deus	7 anos	Edu. ^a titular	Privado	- Edu. ^a titular; - Coord. de Dep.
E2	36	Lic. em Educ. de Infância	Escola Superior João de Deus	10 anos	Edu. ^a Titular	Privado	- Edu. ^a Titular.

E3	32	Lic. em Educ. ^a de Infância	Escola Superior João de Deus	10 anos	Edu. ^a titular	Privado	- Edu. ^a . Titular.
E4	51	Mestre em Educ. de Infância	-	29 anos	Edu. ^a titular	Público	- Edu. ^a titular; - Edu. ^a de apoio na component e não letiva; - Edu. ^a Coop. - Coord. de Dep.
E5	50	Mestre em Educ. de Infância	Escola Superior João de Deus	29 anos	Edu. ^a titular	Público	- Coord. de Dep. - Edu. ^a titular; - Edu. ^a Coop.
E6	53	Lic. em Educ. de Infância	Escola Superior de Educadores Maria Ulrich	32 anos	Edu. ^a titular	Público	-Coord.de Dep. - Edu. ^a titular.

Todas as educadoras de infância são do género feminino. No jardim de infância da IPSS a faixa etária das educadoras de infância situa-se entre os 32 e os 36 anos e o tempo de serviço varia entre os 7 e os 10 anos. No jardim de infância público todas as educadoras de infância pertencem ao quadro de nomeação definitiva e já exerceram o cargo de coordenador de departamento pré-escolar. A faixa etária destas educadoras de infância situa-se entre os 51 e os 53 anos e o tempo de serviço varia entre os 29 e os 32 anos.

Podemos concluir que faixa etária e o tempo de serviço da coordenadora de departamento pré-escolar e das educadoras de infância do ensino público são francamente superiores relativamente à coordenadora de departamento e educadoras de infância do ensino da IPSS.

2.5 ASPETOS ÉTICOS DA INVESTIGAÇÃO

O termo ética é originário de “ethos”, que designa a palavra grega “carácter”, sendo a ética o estudo sistemático dos conceitos de valor (“bom”/“mau”, “certo”/“errado”) e dos

princípios gerais que justificam a sua aplicação (Sieber, 1992, p.3 citado por Lima, 2006).

A ética, em investigação, consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos por determinado grupo (Bogdan & Biklen, 1994). As questões éticas colocam-se em todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela seleção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha dos dados, aos procedimentos adotados, à redação do texto e à própria publicação dos resultados (Lima, 2006, p.139). Relativamente à investigação com sujeitos humanos, no âmbito da ética, surgem principalmente duas questões: consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos (Bogdan & Biklen, 1994) Assim, as normas éticas tentam assegurar que:

1. Os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos.
2. Os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir (Bogdan & Biklen, 1994).

Os padrões éticos, no campo da investigação, relativos à forma aceitável de fazer investigação têm evoluído e ganho um carácter cada vez mais formal. Existem dois tipos principais de estruturas formais que regulam a pesquisa (Lee, 1993, citado por Lima, 2006): as proactivas, certas regras previamente estabelecidas, que os investigadores devem adotar antes de iniciarem os seus estudos; e as reativas, em que existe uma entidade ou autoridade que analise as práticas desenvolvidas pelo investigador, para determinar se estão em conformidade com os padrões adequados, do ponto de vista profissional e legal.

O Relatório Belmont, produzido em 1978, pela National Commission for the Protection of Human Subjects in Biomedical and Behavioral Research, nos Estados Unidos da América é o protótipo da maioria dos códigos de conduta ética atualmente existentes. Nele estabelecem-se os princípios éticos fundamentais e as normas científicas que devem regular a pesquisa conduzida com seres humanos. Os princípios básicos estabelecidos são três (Sieber, 1992; Small, 2002, citados por Lima 2006): respeito pelas pessoas (proteção da sua autonomia, direito de escolha, preocupação com o seu bem-estar), beneficência (maximização dos resultados e minimização dos riscos/danos

desnecessários) e justiça (distribuição justa dos custos e dos benefícios/vantagens pelas pessoas/pelos grupos) (Lima e Pacheco, 2005).

Uma investigação eticamente correta não deve centrar-se unicamente nas relações com os participantes, existe uma responsabilidade ética do investigador para com outros públicos (membros da comunidade científica, sociedade, governos, etc.), o que justifica e exige que a investigação seja conduzida de uma forma metodologicamente competentes e eticamente responsável (Lima, 2006,). Tal como defende MacIntyre (citado por Howe e Moses, 1999, p.33 citado por Lima, 2006), “as ciências sociais são ciências morais”.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo iremos apresentar a análise dos dados recolhidos através das oito entrevistas semiestruturadas efetuadas em duas escolas (IPSS e rede pública) de Lisboa, às respetivas coordenadoras de departamento pré-escolar e a três educadoras de infância de cada instituição. Em seguida, apresentamos os temas decorrentes dos blocos temáticos dos guiões de entrevistas e as respetivas categorias e subcategorias, na tabela 5:

Tabela 5

Temas, categorias e subcategorias

Temas	Categorias	Subcategorias
1. Coordenação do pré-escolar como cargo de gestão intermédia	1. Forma de designação para o cargo de coordenador	1.1.1. Nomeação
		1.1.2 Critérios de seleção
	2. Especificidades da coordenação	1.2.1 Caraterísticas do cargo
		1.2.2 Inserção no Agrupamento
2. Papel e funções do coordenador de departamento pré-escolar	1. Funções do coordenador	2.1.1 Representação e articulação
		2.1.2 Avaliação e apoio
		2.1.3 Gestão de Equipa
	2. Principais dificuldades no desempenho das funções	2.2.1 Dificuldades estruturais
		2.2.2 Dificuldades relativas à gestão da equipa
	3. Características desejáveis no coordenador de departamento	2.3.1 Caraterísticas pessoais
		2.3.2 Caraterísticas profissionais
2.3.3 Reconhecimento da liderança organizacional		
3. Dinâmica do departamento	1. Organização do departamento	3.1.1 Atividades formais
		3.1.2 Atividades não formais
		3.1.3 Incidência das reuniões
	2. Atividades do departamento	3.2.1 Planificações
		3.2.2 Reflexão sobre a prática
4. Supervisão das práticas pedagógicas	1. Representações da supervisão	4.1.1 Definição de supervisão
		4.1.2 Objetivos da supervisão
	2. Processos de supervisão	4.2.2 Estratégias de supervisão
		4.2.3 Desempenho do papel de supervisor
		4.2.4 Existência de processos supervisivos
	3. Relação supervisão/ADD	4.3.1 Avaliação de desempenho

Remetemos a consulta da grelha de análise de conteúdo, acrescida das subcategorias e unidades de registo, para o anexo F devido à dimensão da mesma.

No primeiro tema, “Coordenação do pré-escolar como cargo de gestão intermédia”, agrupámos as categorias relacionadas com as formas de designação para o cargo de coordenador e especificidades da coordenação. O segundo tema “Papel e funções do coordenador de departamento pré-escolar” foi organizado em três categorias: funções do coordenador, principais dificuldades no desempenho das funções e características desejáveis no coordenador de pré-escolar. O terceiro tema, sobre “Dinâmica de Departamento”, foi organizado em duas categorias, organização e atividades do departamento. No quarto e último tema, “Supervisão das práticas pedagógicas”, abordámos as representações da supervisão, os processos de supervisão e a relação da supervisão/ADD.

De seguida, iremos abordar cada um dos temas já referidos anteriormente, apresentando os resultados por categorias, subcategorias e fazendo distinção entre os resultados das entrevistas dos coordenadores de departamento pré-escolar e os resultados das entrevistas das educadoras de infância, procurando ainda perceber se existem diferenças entre as educadoras da rede pública e as da IPSS. A frequência das unidades de registo por indicador aparece entre parêntesis. Em cada indicador assinalamos as respostas das educadoras e das coordenadoras de departamento. De salientar que as frequências apresentadas são unicamente indicativas, já que podem decorrer do próprio guião da entrevista.

Relembramos que às educadoras de infância da IPSS correspondem os códigos E1, E2 e E3 e às educadoras de infância da rede pública os códigos E5, E6 e E7. No caso das coordenadoras de departamento pré-escolar, a coordenadora da IPSS tem o código C1 e a da rede pública o código C2.

3.1 Coordenação do pré-escolar como cargo de gestão intermédia

Tal como apresentámos anteriormente, o primeiro tema “Coordenação do pré-escolar como cargo de gestão intermédia” inclui duas categorias: forma de designação para o cargo de coordenador e especificidades da coordenação.

3.1.1 Forma de designação para o cargo de coordenador

Na primeira categoria “Forma de designação para o cargo de coordenador”, do primeiro tema, os entrevistados referem a nomeação pela direção pedagógica, pelos

colegas/educadores e por voluntariado. Na tabela seguinte (tabela 6), apresentamos os dados relativos à primeira subcategoria – Nomeação pela direção pedagógica (DP).

Tabela 6

Nomeação pela DP

Subcategorias	Indicadores	UR/Edu	UR/Coord
Nomeação	Nomeação do Coordenador de pré-escolar pela Direção Pedagógica	(3) E1 (2) E2 (4) E3 (2) E4 (2) E5 (3) E6	(4) C1 (1) C2
	Designação do Coordenador pelos colegas/educadores	(1) E2 (4) E3 (4) E5 (3) E6	(1) C1
	Nomeação por voluntariado	(1) E2 (1) E6	

Percebemos pelas entrevistas, que a nomeação da coordenadora de pré-escolar é feita através da direção pedagógica da escola, afirmação partilhada por todas as educadoras e coordenadoras de departamento, quer do JI da IPSS quer do JI público. No entanto, também há referência à designação da coordenadora pelos colegas/educadores, tal como podemos confirmar nos seguintes excertos das entrevistas:

“Por vezes, é conversado connosco.” (E2);

“(…) mas pede sempre a nossa opinião também para ver se nós concordamos.” (E3);

“(…) ou pelos colegas, pelos educadores” (C1);

“Pode ser de duas maneiras. Ou entre as colegas do jardim-de-infância ou por nomeação da direção”, “Normalmente a direção do agrupamento, dos sítios onde eu tenho andado, aceita a decisão do grupo das educadoras” (E5);

“depois o grupo das educadoras nomeia, vota.” (E6);

“Foram propostos os nomes possíveis e aí foram as colegas que votaram” (C2).

Em ambas as instituições houve ainda referência ao voluntariado como forma de nomeação do coordenador de departamento pré-escolar:

“Também depende de... há vezes que é nomeado pela diretora, há vezes que até se fala se alguém se quer voluntariar para...” (E2);

“não devia ser imposto, muitas vezes é, pelas direções e porque não há mais ninguém disponível, pela vida das pessoas que acabam por se oferecer para que a outra que está aflita, não seja” (E6).

Em síntese, parece possível inferir que, embora a última palavra seja da direção das instituições, o processo de designação do coordenador é flexível, podendo existir a participação das educadoras.

Na tabela seguinte (tabela 7) apresentamos os dados relativos à segunda subcategoria “Critérios de seleção”.

Tabela 7

Critérios de seleção do coordenador de departamento

Subcategorias	Indicadores	UR/Edu	UR/Coord
Critérios de seleção	Condições para se ser nomeado coordenador (JI público)	(10) E5 (2) E6	(7) C2
	Conhecimento da existência de um perfil de competências para a nomeação	(1) E3 (1) E4 (4) E5 (5) E6	(2) C1
	Desconhecimento da existência de um perfil de competências para a nomeação de coordenador	(2) E1 (2) E2	(5) C2
	Desenvolvimento das competências expressas no perfil de competências	(5) E2 (12) E3 (6) E5 (7) E6	(2) C1 (16) C2

No jardim de infância público, há uma referência clara às condições para se ser nomeado coordenador de departamento, o que já não acontece nas entrevistas do jardim de infância da IPSS. Pertencer ao agrupamento da escola e não exercer nenhum outro cargo no agrupamento são fatores de seleção para se exercer o cargo de coordenador de departamento pré-escolar, na rede pública. As seguintes transcrições demonstram isso mesmo:

“vamos lá ver, os nomes são propostos dentro de... nem todas as educadoras podiam ter sido, tinham que pertencer ao agrupamento”,

“É pertencer ao agrupamento, pronto. (...) ao quadro mesmo do agrupamento. (...) Ah e se tivessem outros cargos” (C2);

“Também acontece, e depois nós também, normalmente costumamos escolher pelos anos de serviço, pelo tempo que já se está no jardim-de-infância, às vezes por alguma característica específica que as pessoas tenham, depende”, é a pessoa que tem mais tempo de serviço, é a pessoa que está há mais anos a trabalhar naquele sítio...”(E5);

“Há pelo menos dois critérios. Um é tem que estar acima do quarto escalão e o outro... não, acho que é este. Mas não havendo pode ser outra qualquer e ser efetiva no agrupamento.” (E6).

O segundo indicador é “Conhecimento da existência de um perfil de competências para a nomeação de coordenador” e tanto as educadoras do JI público como as do JI da IPSS, assim como a coordenadora de JI da IPSS afirmam conhecer o perfil; no entanto, não entram em grandes pormenores nem dão muita importância ao próprio perfil:

“Sim. Opinião, opinião,... concordo porque se não também não aceitava. Acho que são as suficientes, que são as necessárias, e a meu ver até está bem elaborado e está muito complexo.” (C1);

“Sim eu conheço, não específico.” (E3);

É assim, pois está na legislação e está no nosso regulamento interno. É assim como não é uma função diretamente ligada para mim, não é? Eu também não vou investigar muito, mas tem a ver com as funções desempenhadas pela coordenadora do conselho de docentes que também vou vendo como é que ela vai atuando, não é? Mas agora, eu ter lido, não, não li. (E4)

sim, sim, sim. Conheço.(...) Eu entendo que seja necessário definir alguns critérios, de facto, e principalmente quando é o agrupamento a decidir porque muitas vezes, isto tem, nota-se mais em escolas públicas, como o corpo docente é muito variável, de facto, é necessário que haja um cem número de características que a pessoa que vai para a coordenação, ofereça e que os deixe minimamente tranquilos e que vai corresponder àquele cargo.(E5)

“sim, mas não sei aquilo tudo de cor mas sei as competências. É igual para qualquer coordenador. Nada de especial, é o que tem de se cumprir. Não é aquilo que faz um coordenador, acho eu. Aquilo são as competências mínimas obrigatórias” (E6).

No entanto, duas das educadoras do JI da IPSS afirmam não conhecer o perfil:

“Ahh não (...)” (E1); “Não, não, não... sei por alto, já li uma vez, há muitos anos, não sei se ainda é o mesmo.”, “Já não me lembro, já não me recordo.” (E2).

Sendo que a educadora 1 refere mesmo não saber se a coordenadora é nomeada de acordo com os critérios do perfil de competências para a nomeação de coordenador, afirmando:

“Eu não sei se a coordenadora é escolhida baseada no perfil de competências, pronto.” (E1).

No que diz respeito ao JI da rede pública, a própria coordenadora diz que não conhece o perfil nem as funções para a qual foi nomeada:

“Olhe, eu até nem conheço muito bem... eu nem sei se nós temos, agora depois dos agrupamentos, por acaso já houve uma vez que me passou pela cabeça ir à procura porque não sabia se havia. (...) Portanto eu fui eleita e o que é que eu tento fazer... não sei, não sei se há mesmo as funções, não sei. Agora o que eu tento fazer é dar a conhecer, pronto vou às reuniões de conselho pedagógico, tenho que comunicar a todas as colegas aquilo que se passou lá...” (C2).

O quarto e último indicador desta segunda subcategoria é “Desenvolvimento das competências expressas no perfil de competências”. A coordenadora de departamento pré-escolar da IPSS que afirmou conhecer o perfil de competências para a nomeação do coordenador é pouco clara quando é questionada sobre o desenvolvimento das competências, afirmando: “Como é que eu desenvolvo as minhas competências? Eu tento fazer o melhor possível, não sei se faço...” abordando as reuniões de conselho pedagógico e de departamento (“uma é obrigatória porque é para passar todas as informações do conselho pedagógico e aí a reunião estende-se, são as informações do conselho pedagógico e depois acabam por ser assunto nossos, de departamento”) e a

avaliação, posteriormente (“Eu a avaliação tento fazer sempre diariamente, mesmo que elas (educadoras) não se apercebam”) como sendo as suas competências.

Já a coordenadora de departamento da rede pública, que referiu não conhecer “muito bem” o perfil de competências para a nomeação de coordenador e, relativamente ao desenvolvimento das competências, afirma que:

é fazer a ponte, é esclarecer, é informar as colegas daquilo que está passado, do que é pedido, o que é para fazer, coordenar um bocadinho (...) mas à partida é uma das funções é a gente dar a conhecer. E depois é reunir, é orientar, é convocar as reuniões, é orientar a reunião de departamento, é ouvir também os pedidos, pronto aquilo que as colegas tiverem para dizer e para eu transmitir... como é que eu hei-de dizer? É aqui uma passagem, uma ponte para eu levar; é mais, mais, mais a ponte (...) eu acho que a minha função aqui, realmente é a ponte. É trazer, informar, do que ouço lá e levar delas para lá (C2).

As educadoras do JI da IPSS e do JI da rede pública salientam que a coordenadora, transmite as informações das reuniões do conselho pedagógico, através das reuniões de departamento, coordena o pessoal docente e faz a avaliação:

“A avaliação, a orientação, a distribuição, às vezes, de tarefas, apoio” (E2);

“Pronto, coordenar a equipa de jardim de infância, tentar manter o ambiente bom entre as profissionais, ir à direção pedagógica transmitir o que a direção pedagógica diz para as educadoras...”; “Através de reuniões connosco, a avaliação” (E3)

nós temos sempre reuniões mensais, essas são obrigatórias, para fazer a articulação e é aí que nós, cada grupo de educadoras explica o que se está a passar, informa o que é que se passa, quais são as problemáticas e tal e quando é necessário há reuniões extraordinárias (...) depois também há conversas informais como é lógico (E5).

No JI público há ainda referência na entrevista de uma das educadoras, à articulação entre os jardins de infância do mesmo agrupamento:

A ponte com o conselho executivo faz-se através de reuniões e tem acento no conselho pedagógico, portanto tem de participar nos conselhos pedagógicos, é o que está definido para todos os agrupamentos da rede pública. A articulação entre os estabelecimentos de ensino é mais complicada porque tem meninos e o horário é igual, portanto faz-se nas reuniões de departamento e por emails e por contacto telefónico, tudo o que é preciso; A avaliação dos colegas é uma função que lhe fica inerente só pelo facto de ser coordenadora. (E6).

Em síntese, as condições para se ser nomeado coordenador de departamento são mais claras para as docentes da rede pública, mas são condições essencialmente administrativas. Quanto ao perfil de competências, as educadoras da rede pública afirmam conhecê-lo, mas a coordenadora assinala que não sabe se existe uma definição precisa desse perfil. Pelo contrário, na IPSS, a coordenadora de departamento pré-escolar conhece bem o perfil, enquanto duas das educadoras afirmam não o conhecer ou não se lembrarem.

3.1.2 Especificidades da coordenação

Na segunda subcategoria “características do cargo de coordenador” apresentamos como indicadores as “características do cargo” e “inserção no agrupamento”. Na tabela seguinte (tabela 8), apresentamos os dados relativos à segunda categoria do primeiro tema:

Tabela 8

Especificidades da coordenação

Subcategorias	Indicadores	UR/Edu	UR/Coord
Caraterísticas do cargo	Rotatividade do cargo de Coordenador	(1) E1 (3) E6	(2) C2
	Acumulação de funções de Coordenador e educador	(2) E1 (2) E4 (3) E5 (2) E5 (4) E6	(3) C1 (4) C2

Os mandatos dos coordenadores de departamento têm a duração de quatro anos, previsto no Decreto-Lei n.º 75/2008. Poderá acontecer a renomeação da mesma pessoa

para mais um mandato, sempre que a direção pedagógica e o coordenador estiverem de acordo, tal como diz a educadora de infância 1:

“(...) A pessoa que está a exercer a função pode ou não ser novamente nomeada (...) se as coisas tiverem a correr bem, se a pessoa não tiver vontade de sair, pronto” (E1).

No JI da rede pública, tanto a coordenadora de departamento do pré-escolar, como uma das educadoras consideram que o cargo de coordenador devia ser rotativo pela equipa pedagógica:

“(...) acho que é um cargo que tinha de rodar por toda a gente, toda a gente devia ter experiência do que é isto” (E6);

“E acho que devia passar por todos, para que todos saibam, pronto a gente, integrasse melhor no agrupamento, sabe de mais coisas, porque as colegas que não pertencem, às vezes, não se apercebem de certos pormenores, certas... da vivência, da realidade mesmo do agrupamento” (C2).

A grande maioria das entrevistadas aborda o facto de o coordenador de departamento acumular funções com a titularidade de sala. No JI da rede pública a coordenadora acumula o cargo com a sua própria componente letiva; no JI da IPSS a coordenadora não acumula componente letiva, devido à diminuição do número de salas de pré-escolar, mas foram-lhe atribuídas novas funções na instituição (a acumular com o cargo de coordenador de departamento pré-escolar) por não ter sala.

Tem acumulado outros cargos na escola, uma vez que está mais desocupada, pertence à secção cultural, portanto, vão-lhe pedindo outro tipo de serviços porque está mais disponível, mas em todos os outros departamentos e até há dois anos, também no jardim de infância, o coordenador tinha sempre turma, acumulava funções (E1);

“porque eu sou responsável tanto pelo jardim de infância como pelo berçário e pela creche e tudo isso, há muita coisa fora o que se vê” (C1);

“para além de ser educadora tem também a função de coordenadora. E só isso já é...(E4);

“as pessoas acabam por não conseguir, não conseguem cumprir, não dá. São muitas tarefas e as pessoas não conseguem” (E5);

“a coordenadora acumula tudo e mais alguma coisa, acumula o direto mas se houver uma reunião com a câmara é a coordenadora que vai, se houver uma reunião com um projeto não sei do quê é a coordenadora que vai”; “Já houve tempos que o coordenador tinha dispensa da componente letiva era tudo mais fácil e circulava pelas escolas e agora isso não acontece” (E6).

Em síntese, algumas educadoras consideram necessária a rotatividade do cargo e, em ambas as instituições, existe tendência para a acumulação do cargo de coordenadora com outras funções, aspeto que as entrevistadas consideram negativo.

Na tabela seguinte (tabela 9), apresentamos os dois indicadores da segunda subcategoria “inserção no agrupamento”:

Tabela 9

Inserção no Agrupamento

Subcategorias	Indicadores	UR/Edu	UR/Coord
Inserção no Agrupamento	Comunicação direta entre o Coordenador e o Diretor Pedagógico	(1) E1 (2) E6	
	Escassa importância dada ao pré-escolar pelos outros órgãos do Agrupamento	(5) E5 (8) E6	(5) C2

O coordenador de departamento é reconhecido pelas educadoras como representante do departamento pré-escolar, perante a direção pedagógica, ao realçarem que:

“é a nossa porta-voz perante a direção pedagógica”, “representa-nos perante a direção pedagógica” (E1);

“É preciso alguém que vá às estruturas mais altas, digamos assim, entre aspas, representar o grupo” (E6).

Relativamente ao facto de o pré-escolar estar inserido no agrupamento de escolas, as entrevistadas do JI da rede pública referem a burocracia do agrupamento ou algumas orientações visando a igualdade com outros níveis de ensino como fatores que descaracterizam a educação pré-escolar:

“Acho que alguns agrupamentos se excedem naquilo que pedem aos grupos, sem ser necessário. Carrega-se imenso em papéis e coisas que eu não sei se levam a algum lado. Eu acredito que as pessoas têm de estar disponíveis para trabalhar com os miúdos e essa é a prioridade.” (E6).

“Com os agrupamentos, às vezes querem nos levar a fazer tudo igual, mas eu acho que não, algumas coisas que não pode ser, acho que se perde muito a essência do pré-escolar.” (C2)

No JI da rede pública, tanto as educadoras como a coordenadora referem o facto de o ensino pré-escolar não ser suficientemente valorizado no pedagógico do agrupamento, em relação aos restantes níveis de ensino:

“(…) No conselho também, normalmente os assuntos que são tratados são muito poucos do pré-escolar. Apesar de nós batalharmos há muitos anos, não é.? Eu consigo perceber que os colegas também têm pouca informação, eu consigo perceber isso. Nesta altura já me incomoda mais um bocado porque nós estamos em agrupamento e, portanto, essa informação devia circular mais, mas, de facto, é difícil, tem sido difícil, realmente. O fazer chegar as informações sobre o pré-escolar e como é que, e o que é que acontece? Eles estão tão desinformados, ficam muito espantados quando nós dizemos, mas nós também fazemos assim, ou organizamos assim ou organizamos assado e eles ficam um bocado espantados. Ainda não estão muito preparados para o nosso trabalho, pensam que são outras coisas diferentes mais não.” (E5)

“Temos algumas coisinhas que vamos conseguindo porque temos uma pessoa que nos representa no conselho pedagógico porque se não o pré-escolar fica um bocadinho ao abandono e ninguém conhece muito bem a nossa realidade,(…) ficamos um bocadinho ali na cauda, pronto, e é preciso alguém que no diga que nós somos gente e o pré-escolar é importante.” (E6)

“muitas vezes, os pedagógicos, muito sinceramente, não nos dizem respeito a nós, estamos lá, fazemos parte, ouvimos e assim nos inteiramos da realidade de um agrupamento, doutros ciclos, das

dificuldades deles também mas muitas vezes não se fala no pré-escolar, no pedagógico.” (C2)

Em síntese, a inserção da educação pré-escolar num agrupamento de escolas é sentida pelas educadoras desta instituição como uma perda de identidade deste nível de ensino, uma vez que consideram não haver um reconhecimento da sua especificidade.

3.2 Papel e funções do coordenador de pré-escolar

No segundo tema “Papel e Funções do coordenador de pré-escolar” foram agrupadas três categorias: funções do coordenador, principais dificuldades no desempenho das funções e características desejáveis no coordenador de pré-escolar.

3.2.1 Funções do coordenador de pré-escolar

A primeira subcategoria aborda as funções de representação e articulação do cargo de coordenador de departamento, sendo que os dados recolhidos são apresentados na tabela seguinte (tabela 10):

Tabela 10

Funções de representação e articulação

Subcategorias	Indicadores	UR/Edu	UR/Coord
Representação e articulação	Função de representação/ligação dos docentes de JI junto da Direção/outras estruturas e órgãos de gestão	(3) E1 (3) E4 (3) E6	(1) C2
	Função de Articulação	(4) E6 (2) E4	(2) C2

A função de representação da educação pré-escolar e a articulação entre os docentes são das principais funções do coordenador de pré-escolar referidas pelas entrevistadas. Para além da representação do pré-escolar junto da direção, duas das educadoras do JI da rede pública referem ainda a representação e ligação do ensino pré-escolar, através do cargo de coordenador de departamento, a outras estruturas de gestão:

“a função realmente da coordenadora é representar-nos (...), representa-nos perante a direção pedagógica”,

“representa o jardim de infância no conselho pedagógico, também faz a ponte para a direção pedagógica, representa-nos enquanto equipa, é a nossa porta voz...” (E1)

“a parte também da ligação com as outras estruturas ou órgãos de gestão também é extremamente importante para nós”, “mas também a ligação com os outros órgãos, com as outras estruturas para nos fazer chegar também a informação que é emanada lá de cima, acho que essa também é extremamente importante.” (E4)

“fazer a ligação entre nós e as outras estruturas de gestão” (E6)

“acho que esta ponte é importante e é o que eu faço mais” (C2).

A função de articulação entre todos os elementos da equipa também é referida como uma das principais funções do coordenador de departamento:

“A articulação primeiro entre nós, que a coordenadora vai gerindo, desde que todas estejamos em uniformidade e consenso e que consigamos articular acho que o trabalho também flui muito melhor, não é?”, “Se houver uma que tem uma ideia contrária, as coisas tornam-se um bocadinho mais complicadas, por isso, se houver articulação, melhor ainda. Não quer dizer que todas sigamos o mesmo modelo ou... não é? Mas o que conta aqui também são as crianças, portanto, é o sucesso.” (E4)

“Talvez a articulação entre as colegas. Não deixar colegas sozinhas”, “Para se conseguir manter aqui alguma... equidade na forma de trabalhar entre todas”(E6)

“acho que uma função importante é que haja aqui uma união e boa relação entre as educadoras, isso para mim é fundamental” (C2)

Sintetizando, as funções de representação e articulação com outros órgãos são essencialmente referidas pelas educadoras e coordenadora de departamento pré-escolar da rede pública, o que está relacionado com a inserção do pré-escolar numa estrutura de grandes dimensões, com diversos órgãos e muitos professores e alunos.

Na tabela seguinte (tabela 11) apresentamos os dois indicadores, função de avaliador e função de aconselhamento, da segunda subcategoria “avaliação e apoio”:

Tabela 11

Funções de avaliação e apoio

Subcategorias	Indicadores	UR/Edu	UR/Coord
Avaliação e apoio	Função de avaliador	(5) E1	(9) C1
	Função de aconselhamento	(1) E1	(3) C1

No que diz respeito à função de avaliador podemos aferir que no JI da IPSS se dá uma maior importância à avaliação dos docentes, sendo mesmo considerada pela coordenadora como função diária. Uma das educadoras refere que a coordenadora “faz a nossa avaliação.”, “apesar de não fazer muitas visitas à sala, tanto a coordenadora como a direção pedagógica, sabem exatamente aquilo que nós fazemos. Portanto, discretamente, sem nós nos sentirmos diretamente avaliados (...). Sabem exatamente, até agora não me tenho sentido minimamente injustiçada.” (E1). A coordenadora do JI da IPSS afirma que:

Eu a avaliação tento fazer sempre diariamente, mesmo que elas não se apercebam e até mesmo eu não estou a avaliá-las mas acabo sempre por quando for a hora de avaliar recordo-me que naquele dia quando fui à sala vi isto ou vi aquilo ou numa conversa a opinião de uma em relação a certos assuntos é este e se mudou ou não também são formas de avaliar. (C1)

Posteriormente, a mesma coordenadora reforça que a avaliação faz parte das suas funções diárias.

“eu tento avaliá-las diariamente ou quando vou à sala ou nas nossas reuniões e depois vou... normalmente, anotando.” (C1)

claro que a minha opinião e a minha avaliação tem um peso maior mas a avaliação é feita por uma comissão de avaliação que é composta por várias pessoas e toda a gente dá a sua opinião, claro que a minha sobressai muito mais porque sou eu que estou diretamente com elas. (C1)

A importância dada à função de aconselhamento do cargo de coordenador de departamento, referida nas entrevistas do JI da IPSS, poderá dever-se ao facto de as educadoras de infância deste JI terem uma menor experiência comparativamente às educadoras de infância do JI da rede pública e, nesse sentido, verem na coordenadora uma figura de referência. O cargo de coordenadora assume assim um maior peso comparativamente com o JI da rede pública: “aconselha-nos a mudar alguma coisa que acha que esteja menos bem”; “tem de haver de facto aqui alguém que mande e que a equipa sinta que há aquela pessoa que nos lidera e que temos de respeitar e que se for preciso alguma coisa é ela que nos vai ajudar a resolver aquele problema.” (E1).

A coordenador de departamento pré-escolar da IPSS afirma que:

eu sinto que quando falto ou quando não estou tão presente (...) que elas se sentem perdidas. Ou telefonam-me ou mandam-me e-mail e “o que é que eu faço agora?” e, às vezes, são assuntos que se não houvesse a coordenadora, se calhar, se poderiam resolver. (C1)

Em síntese, as funções de avaliação e aconselhamento são pouco referidas pelas entrevistadas, concentrando-se as intervenções referentes a este assunto na coordenadora de departamento da IPSS e numa das educadoras dessa instituição. Não tendo sido feita uma pergunta direta sobre este assunto, as educadoras da rede pública não parecem ter sentido necessidade de mencionar estas funções do coordenador.

Seguidamente, na tabela 12, apresentamos os dois indicadores, função de resolução de conflitos e função de mediador/gestão de equipa, da terceira e última subcategoria “gestão de equipa”.

Tabela 12

Gestão de Equipa

Subcategorias	Indicadores	UR/Ed u	UR/Coo rd
Gestão de Equipa	Função de resolução de conflitos	(1) E1 (1) E6	(2) C1
	Função de Mediador/gestão de equipa	(2) E1 (12) E2 (6) E3 (8) E4 (6) E5 (1) E6	(2) C1 (9) C2

A resolução de conflitos como função do coordenador referida no primeiro indicador diz respeito a conflitos que surgem com as famílias das crianças, com as próprias crianças ou entre equipa:

“até mesmo para resolução de problemas com os pais, ou de alguma criança, que elas não queiram expor à escola toda, às colegas”,

“mas acho que também a resolução de alguns problemas com os pais, que as tenho ajudado muito nessa parte.” (C1)

“Acima de tudo unir a equipa e resolver conflitos.” (E1)

A função de mediador/gestão de equipa é sumamente referida por todas as entrevistadas, podendo assim ser considerada a principal função do coordenador de departamento. A coordenadora de departamento pré-escolar do JI da IPSS afirma que numa primeira fase não considerava esta uma função importante, mas a partir do momento que assumiu o cargo considera-a fundamental:

“A gestão de equipa não quer dizer que eu acho muito importante, mas eu acho que desde que aqui estou sinto que foi uma das mais importantes porque a equipa não estava bem quando eu entrei”,

“faz falta respeito, tudo, umas pelas outras e acho que isso existe e também sinto que batalhei um bocadinho para isso” (C1).

Por sua vez, a coordenador de departamento pré-escolar do JI da rede pública fala da importância da união, diálogo e consenso entre todos os elementos da equipa, referindo-se à sua função de mediador/gestão de equipa:

” (...) fazer com que haja união (...)”,

“acho que uma função importante é que haja aqui uma união e boa relação entre as educadoras, isso para mim é fundamental”,

“haver diálogo, que as pessoas se sintam à vontade para dizer tudo, “ouvindo todas é que temos de decidir para haver consenso.” (C2)

Tal como a coordenadora acima referida, também as educadoras de infância das duas instituições consideram a união, diálogo e consenso, fatores fundamentais na equipa pedagógica:

“Nós acabamos muito por dialogar e isso ajuda-nos. Como se fosse uma colega” (E2),

“manter a equipa unida, trabalharmos todos para o mesmo fim, acho que isso é muito importante, acho que o coordenador tem esse papel, e acho que é dos papéis mais difíceis e muito importante que o coordenador tem para desempenhar”, “e o conseguir depois juntar com que todos cheguemos a um consenso.”(E3)

“é preciso conseguir unir as pessoas em torno, seja lá o que for que ela, seja preciso pedir, seja preciso fazer em grupo” (E6).

Uma das educadoras do JI da rede pública refere mesmo a importância da formação em recursos humanos/gestão de equipa para quem exerce o cargo de coordenador:

“formação em recursos humanos, em gestão de equipas é uma das coisas que as pessoas que fazem coordenação deveriam ter.” (E5).

Sintetizando, a gestão da equipa e o papel de mediador do coordenador parece ser um aspeto muito importante para as educadoras entrevistadas, sejam elas da rede pública ou da IPSS. É de salientar que, ao referir este aspeto, estão também a valorizar a colaboração e o diálogo necessários ao desempenho profissional.

3.2.2 Principais dificuldades no desempenho das funções

Na segunda categoria do segundo tema, papel e funções do coordenador de departamento pré-escolar, indicamos as principais dificuldades no desempenho das funções do coordenador de departamento, referidas pelas coordenadoras de departamento e educadoras de infância das duas instituições. A primeira subcategoria, dificuldades estruturais, encontra-se subdividida em dois indicadores que apresentamos na tabela seguinte (tabela 13):

Tabela 13

Dificuldades estruturais

Subcategorias	Indicadores	UR/Educ	UR/Coord
Dificuldades estruturais	Dificuldade de gestão de tempo	(2) E2 (2) E3 (2) E6	(5) C1 (1) C2
	Dificuldades por excesso de burocracia	(2) E4	

		(4) E6	
--	--	--------	--

Como dificuldades estruturais do cargo de coordenador de departamento pré-escolar indicámos, a partir das entrevistas efetuadas, a dificuldade de gestão de tempo e a dificuldade por excesso de burocracias, sendo que a primeira é a mais referida.

No JI da IPSS a coordenadora e uma das educadoras referem que:

“Não há tempo para tudo (...)”,

“para mim é o tempo” (C1),

“a maior dificuldade que eu poderei achar que ela terá...talvez... conseguir gerir o tempo todo” (E2),

Já a coordenadora de departamento do JI da rede pública refere a dificuldade de gestão de horário para acompanhar o trabalho das educadoras do outro JI que coordena:

“ah, pois, as dificuldades, as dificuldades... pronto é os horários que não dá para eu ir lá, porque também seria bom ver e trabalhar” (C2).

Opinião partilhada por uma das educadoras de infância desse mesmo JI, que não tem a coordenadora presente fisicamente.

“Se tiver que intervir ou ajudar é difícil porque não tem disponibilidade em termos de horários.” (E6).

As dificuldades por excesso de burocracia, curiosamente não são referidas pelas coordenadoras de departamento, mas sim por duas das educadoras de infância do JI da rede pública, que já exerceram o cargo de coordenador, como sendo das principais dificuldades na função do coordenador:

“principalmente a burocracia, os papéis, (...)”,

“a legislação que está constantemente a sair e a ser renovada e revogada e pronto, é mais por aí.” (E4),

“porque é preciso escrever as avaliações e por o projeto em papel, exagera-se nisso tudo, como é evidente.” (E6)

Em síntese, a gestão do tempo é uma dificuldade sentida pelas coordenadoras das duas instituições e reconhecida por algumas das educadoras. A menção desta dificuldade é coerente com a perceção negativa sobre a acumulação de funções, anteriormente referida.

Na tabela seguinte (tabela 14) apresentamos os dados relativos à segunda subcategoria, dificuldades relativas à gestão da equipa, que se encontra subdividida em quatro indicadores:

Tabela 14

Dificuldades relativas à gestão de equipa

Subcategorias	Indicadores	UR/Educ	UR/Coord
Dificuldades relativas à gestão da equipa	Dificuldades em gerir pessoas	(1) E1 (6) E5	
	Dificuldade em moderar reuniões	(1) E1	
	Dificuldade por não se considerar com perfil de coordenador		(5) C2
	Distância física do coordenador	(9) E4 (2) E6	

Como vimos anteriormente, a função de mediador/gestão de equipa foi referida nas entrevistas por todos os inquiridos, como sendo umas das funções mais importantes, mas surge aqui como uma das funções mais difíceis de exercer. Nesta segunda subcategoria apresentamos as dificuldades inerentes à gestão de equipa, nomeadamente, a dificuldade em gerir pessoas e em moderar reuniões, acrescida do facto de o próprio coordenador não se considerar com perfil para exercer o cargo ou se encontrar fisicamente distante das educadoras que coordena.

O respeito por cada docente e pelo seu trabalho, pelas suas opiniões e ideias, são considerados com fatores fulcrais, mas difíceis para quem exerce o cargo de coordenador de departamento:

“tentando agradar a toda a gente, não querendo desrespeitar a opinião de ninguém, é complicado, bem complicado” (E1)

“é nesta gestão de personalidades (...) porque as pessoas são diferentes e temos que respeitar.”,

“(…) e, portanto, tem de se respeitar também a maneira da pessoa trabalhar (…)” (E5).

Também uma das educadoras do JI da IPSS referiu a dificuldade do coordenador em moderar as reuniões de departamento:

“E moderar as reuniões também não é fácil, fazer reuniões de departamento,

(…) cada uma dar a sua opinião, portanto a coordenadora ali tem um papel muito decisivo.” (E1).

Por sua vez, a coordenadora de JI da rede pública reconhece não se considerar com perfil para exercer o cargo para o qual foi eleita e que quando o foi, “não gostava de ser” por receio de prejudicar o pré-escolar, por considerar:

“Não sou uma pessoa que argumenta muito bem, percebe? E então, eu tinha receio, pronto é uma dificuldade minha, de, por exemplo, numa reunião, não conseguir argumentar perante defender as colegas, pronto, tinha receio que aí o pré-escolar ficasse a perder, prejudicado, pelas minhas capacidades em ser coordenadora”

A mesma coordenadora acrescenta ainda que:

“essas dificuldades de se calhar, de falta de perfil, de falta de argumentos, isso eu sinto uma dificuldade, foi o que eu apresentei sempre para ser coordenadora.”,

“acho que, uma coordenadora também precisa de ter um certo perfil e que eu acho que não tenho. Portanto, acho que a minha dificuldade é o que não devia ser.” (C2)

Por último, outra dificuldade indicada inerente à gestão de equipa, foi a distância física do coordenador, no caso das entrevistas feitas às educadoras da rede pública. As educadoras de infância compararam os diferentes níveis de ensino e as respetivas coordenações e referiram a dificuldade real de a coordenadora acompanhar todos os JI que coordena:

“É a distância física”, “

porque isto é uma coisa que acontece para nós que estamos em espaços físicos diferentes e que não acontece com coordenadores de grupo ou coordenadores de departamento no segundo e no terceiro ciclo ou no secundário, não é? Estão todos na mesma escola, é muito mais fácil.” (E6)

“é um bocadinho difícil aqui, aqui neste jardim-de-infância, eu sentir a coordenação em si porque não está presente no local”,

“A nível de coordenador de departamento, ela (coordenadora) tenta saber sempre se existe alguns problemas nos diferentes jardins de infância, mas também não é uma pessoa que vá conseguir resolver ou que vá conseguir coordenar cada jardim-de-infância isoladamente”,

“vê mais os problemas que estão no jardim dela, que é mesmo assim.” (E4).

Em síntese, sendo a gestão da equipa a função da coordenadora mais valorizada pelas entrevistadas, como vimos anteriormente, é também reconhecida a dificuldade dessa função por educadoras de ambas as instituições. É de assinalar ainda que a coordenadora de departamento do JI da rede pública sente dificuldades no desempenho do cargo porque considera não ter o perfil adequado, salientando alguma falta de autoconfiança na representação das colegas junto de outros órgãos de gestão do agrupamento, o que nos remete de novo para as primeiras subcategorias apresentadas, referentes ao modo de designação do coordenador.

3.2.3 Características desejáveis no coordenador de departamento

Na tabela seguinte (tabela 15) apresentamos os dados relativos à terceira categoria “características desejáveis no coordenador de departamento”. A primeira subcategoria está relacionada com as características pessoais desejáveis no coordenador de departamento e encontra-se subdividida em oito indicadores:

Tabela 15

Características pessoais desejáveis no coordenador de departamento

Subcategorias	Indicadores	UR/Educ	UR/Coord
---------------	-------------	---------	----------

Caraterísticas pessoais	Serenidade	(2) E1 (4) E2	
	Capacidade de Imparcialidade	(2) E1 (1) E5	(3) C1
	Capacidade de Saber ouvir	(1) E1 (3) E3 (1) E5	
	Capacidade de justiça	(1) E1	
	Capacidade de Argumentação		(1) C2
	Disponibilidade	(1) E6	(1) C2
	Clareza	(2) E6	
	sociabilidade	(1) E2	(3) C2

Ao colocarmos a questão sobre as características pessoais desejáveis no coordenador de departamento de pré-escolar, foram diversos adjetivos ou substantivos que foram surgindo nas entrevistas (“calma”, “paciência”, “saber ouvir”, “ter disponibilidade”, “ser imparcial”, etc.) e que resultaram nos indicadores que apresentamos.

Uma das primeiras características que surgiram referidas nas entrevistas foi a capacidade de o coordenador ter “calma”, ter “paciência”. Para duas das educadoras do JI da IPSS, desejavelmente o coordenador de departamento deve ser uma pessoa tranquila:

“Uma pessoa calma, (...)”, “Que seja mais calma” (E1)

“Tem que ter serenidade”, “tem que ter muita paciência”, “serenidade”, “calma” (E2)

Outras das características referidas por duas das educadoras de infância de ambas as instituições e pela coordenadora de departamento pré-escolar do JI da IPSS, foi a capacidade de o coordenador de departamento ser imparcial, perante as situações.

“(…) que seja imparcial, (...)”, “que tente ser imparcial” (E1)

“e depois há outra coisa que é ser imparcial” (E5)

“Eu acho que uma das mais importantes é ser... não tomar partidos. Temos que ser...”, “por mais que se goste daquela pessoa ou porque até é amiga lá fora eu não posso tomar o partido dela só porque ela é minha amiga.”, “Uma pessoa tem de ser imparcial e não é fácil.” (C1)

A capacidade de saber ouvir as pessoas da equipa foi também uma das características pessoais desejáveis no coordenador de departamento, referida apenas pelas educadoras de infância, não sendo referida por nenhuma das coordenadoras de departamento pré-escolar:

“(…) que saiba ouvir, (…)” (E1)

“Saber ouvir, não contar só com a opinião dele próprio”, “e tem de ouvir os outros”, “acho que isso é a parte mais importante que é o saber ouvir” (E3)

“ou seja, é ouvir, ouvir, ouvir e depois de ouvir tantas coisas conseguir tirar a sua própria conclusão” (E5)

A capacidade de justiça apenas foi referida por uma das educadoras, ao afirmar que uma das características pessoais desejáveis no coordenador de departamento é “(…) que seja justa” (E1).

A coordenadora de departamento do JI da rede pública introduz uma outra característica pessoal desejável a um coordenador de departamento, que é a capacidade de argumentação, a qual, como vimos anteriormente, considera que lhe falta:

“Então... ter uma capacidade de argumentação muito grande,” (C2)

A mesma coordenadora e uma das educadoras do mesmo JI referem a disponibilidade como característica pessoal desejáveis a um coordenador de departamento:

“(…) e mais? Ter disponibilidade acho que é muito importante, não é?” (C2)

“(…) é preciso ter-se alguma genica e ter mais disponibilidade” (E6)

Sendo que a mesma educadora menciona ainda a clareza, como uma das características pessoais desejáveis ao coordenador de departamento:

“é preciso ser claro nas informações que se passa e naquilo que é pedido se não as pessoas desleixam-se porque eu também acho que as educadoras são preguiçosas para tudo o que não seja o dia-a-dia da sala, não é?”;

“ser clara naquilo que transmite se não anda tudo a apanhar bonés, não é? E mais nada eu acho.” (E6)

Por último, o facto de desejavelmente ser uma pessoa sociável:

“tem que ter boa disposição” (E2)

“também ser uma pessoa de muito boas relações”;

“não ser conflituosa (...)” (C2)

Em síntese, a capacidade de saber ouvir é a característica pessoal mais referida pelas educadoras, como desejável a um coordenador de departamento de pré-escolar. A coordenadora do JI da IPSS refere a capacidade de imparcialidade, a par com duas das educadoras, e a coordenadora do JI da rede pública indica a capacidade de argumentação (que refere na entrevista considerar que não têm), ser disponível e sociável.

Na tabela seguinte (tabela 16) apresentamos os dados da segunda subcategoria, relativos às características profissionais desejáveis no coordenador de departamento:

Tabela 16

Características profissionais desejáveis no coordenador de departamento

Subcategorias	Indicadores	UR/Educ	UR/Coord
Caraterísticas profissionais	Capacidade de liderança	(2) E1 (1) E2 (2) E5 (1) E6	(1) C1
	Capacidade pragmática		(4) C2
	Respeito pelos outros	(8) E5 (1) E6	

A primeira característica profissional desejável no coordenador de departamento, referida pela maioria das entrevistadas, foi, naturalmente, a liderança:

“Ser coordenador é como um maestro numa orquestra, não é? Tem de haver de facto aqui alguém que mande e que a equipa sinta que há aquela pessoa que nos lidera e que temos de respeitar e que se for

preciso alguma coisa é ela que nos vai ajudar a resolver aquele problema”
(E1)

“(...) Sabe que um barco não anda se não tiver um comandante, não é?
Isto faz parte.” (E5)

“Podia dizer que devia ter espírito de liderança.” (E6)

“Por isso ser assim, aquele líder mesmo de dar um murro na mesa não
sou, mas acho que às vezes faz falta.” (C1)

A capacidade de ser pragmática foi apenas referida pela coordenadora do JI da rede pública, ao referir que é desejável que o coordenador de departamento, seja uma pessoa prática:

“valorizar o essencial”,

“saber o que é importante”,

“uma coordenadora quer tudo registado, tudo escrito, o que é que acho?
Está a tirar a capacidade da pessoa ou a disponibilidade de estar com as
crianças, que é tão importante, porque depois as pessoas não
conseguem fazer tudo”,

“Saber dar prioridades ao que é essencial e importante. Acho que isso é
uma das características”. (C2)

O respeito pelos outros é o último indicador desta subcategoria das características desejáveis no coordenador de departamento, referido por duas das educadoras de infância do JI da rede pública:

“Há uma coisa que se chama educação com letra grande e essa é
fundamental para quem é coordenador”,

“Uma das características é educação”, “(...) respeito pela outra pessoa”,

“respeito pela opinião da outra pessoa”, respeito pelo trabalho da outra
pessoa (...). (E5)

“Tem de respeitar as diferenças pronto. Aquilo que qualquer ser humano que trabalhe em equipa tem que ter, não acho que tenha de ser nada mais que isto.” (E6)

Liderança, respeito pelos outros e algum pragmatismo são, portanto, as características profissionais desejáveis no cargo de coordenador, segundo estas entrevistadas.

Na tabela seguinte (tabela 17) apresentamos aos dados relativos à terceira e última subcategoria que diz respeito ao reconhecimento da liderança organizacional na figura do coordenador de departamento:

Tabela 17

Reconhecimento da liderança organizacional

Subcategorias	Indicadores	UR/Edu	UR/Coord
Reconhecimento da liderança organizacional	Recusa em se reconhecer como líder		(2) C1 (13) C2
	Recusa em reconhecer o coordenador como um líder	(6) E6	

De acordo com as entrevistas, as próprias coordenadoras de departamento manifestam recusa em se reconhecerem como líderes, a par com uma das educadoras do JI da rede pública que não considera a coordenadora de departamento uma líder:

“que eu acho que não tenho porque eu não me considero... como é que eu hei-de dizer? Eu não me considero líder.”

“outra que eu acho muito, muito importante é pulso forte, que eu acho que não tenho” (C1)

“(...) De a gente se poder ajudar, trocar, dizer “olha isto resultou bem desta maneira”, trocar assim estas ideias, mas não como coordenadora. De maneira nenhuma”,

“gosto de ouvir o que elas têm para dizer, se têm algum problema, se eu poder ajudar mas acho que, às vezes, funciona mais se as colegas que estão lá se ajudarem umas às outras, do que propriamente a coordenadora. Não me meto muito assim nisso”.

“Eu aqui não me vejo como, nesse aspeto, a coordenadora aqui”

“eu considero-me mais como colega do que propriamente como coordenadora, sinceramente”

“Eu digo-lhes mesmo, eu estou aqui, não é por eu querer, por dinheiro nem por nada, estou aqui porque fui eleita assim e teve que ser.”

“Eu vejo-me, realmente tento fazer as minhas funções o melhor possível, mas não me vejo como coordenadora”,

“vejo-me mais como uma colega que está aqui para fazer o trabalho o melhor possível, dar a conhecer a elas, informá-las de tudo, que não me falhe nada mas não como uma coordenadora, mas sim como uma colega.” (C2)

Neste aspeto, é de assinalar a quantidade de unidades de registo verificadas no discurso da Coordenadora do JI da rede pública relativamente ao facto de não se sentir uma líder. Sendo coerente com a falta de autoconfiança no desempenho do cargo, verbalizada em respostas anteriores, parece poder inferir-se do seu discurso uma quase recusa das funções inerentes ao cargo.

3.3 Dinâmica do departamento

O terceiro tema, “Dinâmica do departamento”, inclui duas categorias: Organização do Departamento e Atividades do Departamento.

3.3.1 Organização do Departamento

Na primeira categoria “Organização do Departamento” do terceiro tema, definimos três subcategorias: Atividades Formais, Atividades Não Formais e Incidência das Reuniões. Na tabela seguinte (tabela 18), apresentamos os dados relativos à primeira subcategoria – Atividades Formais:

Tabela 18

Atividades Formais

Subcategorias	Indicadores	UR/Educ	UR/Coord
Atividades formais	Periodicidade das reuniões de departamento	(2) E1 (7) E2 (4) E3 (2) E4 (3) E5	(4) C1 (11) C2

		(7) E6	
	Periodicidade de reuniões individuais com as educadoras		(2) C1
	Atividades conjuntas de departamento	(7) E4 (2) E6	(2) C2

Relativamente às atividades formais, especificamente à periodicidade das reuniões de departamento, é unanime que após a reunião do conselho pedagógico, ocorre a reunião de departamento de pré-escolar.

“No mínimo uma vez por mês. Sempre que há conselho pedagógico, nós depois temos uma reunião com a coordenadora que nos transmite as informações que foram dados na reunião.” (E1)

“Fazemos uma reunião mensal, por causa das reuniões de conselho pedagógico”, “Pelo menos uma vez por mês por causa do conselho pedagógico (...)”. (E2)

“É uma vez por mês, todos os meses fazemos reuniões, lá está, para a coordenadora nos transmitir as informações do conselho pedagógico”, “A coordenadora vai ao conselho pedagógico e depois, passados uns dias, fazemos a reunião, ela transmite-nos as informações dadas (...)” (E3)

“Mensais, as reuniões são feitas após o conselho pedagógico.” E4

“São Mensais.” (E5)

“Reunimo-nos uma vez por mês, regra geral, (...)”, “Mensal mais ou menos. A seguir a um conselho pedagógico, em geral, há reunião de departamento.” (E6)

“Mas por norma faço duas reuniões por mês com o departamento, uma é obrigatória porque é para passar todas as informações do conselho pedagógico e aí a reunião estende-se, são as informações do conselho pedagógico e depois acabam por ser assunto nossos, de departamento.”, “E faço aqui essas reuniões, normalmente essa reunião não é só para passar assuntos pedagógicos porque há sempre assuntos nossos, (C1)

“Nós realmente no princípio do ano agendamos, a seguir sempre ao pedagógico.” (C2)

Se no JI da IPSS, a reunião de conselho pedagógico e conseqüentemente a reunião de departamento para transmitir essas informações é mensal, já no JI da rede pública pode ocorrer mais espaçadamente (“a periodicidade varia”, “muitas vezes, não são mensais”), sendo que a coordenadora de departamento do mesmo JI admite mesmo que não convoca reunião de departamento, a seguir à reunião de conselho pedagógico, se não houver necessidade, porque “muitas vezes não se fala no pré-escolar, no pedagógico”:

“é um bocadinho mais afastado porque depois, às vezes, o pedagógico também se afasta”, “não é mensal certinho e se se atrasa, nós também nos atrasamos.” (E6)

“as (reuniões) de departamento, geralmente, nós marcámos uma sempre a seguir ao pedagógico, geralmente.”, “O pedagógico, muitas vezes, não são mensais, às vezes..., de dois em dois meses, mas geralmente é depois do pedagógico mas isso quando há realmente assuntos que justifiquem.”,

“No pedagógico, dão-nos a calendarização e nós por aquela calendarização, marcamos uma sempre a seguir ao pedagógico, mas às vezes não é feita. Não é feita se não houver necessidade, se não houver assuntos que sejam prementes... ou que não haja nada, muitas vezes, o pedagógico, muito sinceramente, não nos dizem respeito a nós, estamos lá, fazemos parte, ouvimos e assim nos inteiramos da realidade de um agrupamento, doutros ciclos, das dificuldades deles também mas muitas vezes não se fala no pré-escolar, no pedagógico. Portanto, o que acontece, eu não convoco a reunião.”,

“É consoante mais os assuntos que há, mas pelo menos uma por período tem que existir.” (C2)

Em ambas as instituições, para além da reunião mensal na qual se transmitem as informações da reunião do conselho pedagógico, poderão ocorrer uma ou mais reuniões por mês devido a “avaliações”, “final de período”, “períodos festivos”, “decisões a tomar” de departamento ou “sempre que seja necessário”:

“Normalmente acaba sempre por ser mais do que uma vez por mês porque depois temos outras decisões a tomar, metem-se sempre períodos festivos, (...)” (E1)

“(...) e depois, sempre que há alguma necessidade”. (E2)

“nós geralmente até fazemos mais que uma reunião por mês porque há sempre coisas para tratar, há os dias festivos para organizar.” (E3)

“E sempre que se entenderem necessárias, que a coordenadora convoque” (E4)

“E depois acrescentamos mais alguma reunião nas alturas de avaliação, no final dos períodos, com as educadoras todas.” (E6)

“e, normalmente, fora essas reuniões há sempre uma reunião nossa ou porque a festa de Natal se está a aproximar e temos de falar sobre a festa de Natal ou porque há mais a festa não sei de quê, quer dizer há sempre assuntos do nosso departamento para reunir.” (C1)

“Por exemplo, no primeiro período fizemos algumas quatro reuniões porque houve necessidade, porque houve estas avaliações, estas grelhas, que tivemos que discutir...” (C2)

No segundo indicador abordamos a periodicidade de reuniões individuais com as educadoras e apenas a coordenador de departamento pré-escolar do JI da IPSS admite que apenas faz reuniões individuais com as educadoras de infância “se houver algum problema” ou “se alguma me pedir ajuda para alguma situação”, caso contrário não faz.

O terceiro e último indicador refere-se a “Atividades conjuntas de departamento” e, de acordo com as entrevistadas no JI da rede pública, há um projeto comum aos três jardins de infância do agrupamento, mas as atividades são desenvolvidas autonomamente nos três jardins de infância devido a algumas dificuldades apresentadas: “distância física”, falta de “transportes” e o “elevado número de crianças dos três jardins de infância”.

“(...) acho que é muito importante a experiência, a partilha, a convivência, quer a nível individual, nós educadoras, quer a nível das crianças até, porque se houver isolamento é claro que também não vai haver, não vai haver crescimento, pronto”,

“Se for uma atividade que tenha ligação, portanto que o tema tenha ligação aos três jardins de infância é discutido aí em departamento, se for uma atividade que seja só de escola é discutida aqui.” (E4)

“Não há porque não temos transportes e porque a distância física não permite juntar-se, porque somos muitos também. Oito salas são muitos miúdos. Portanto temos um projeto que resolvemos delinear em conjunto, todos os jardins de infância abarcaram naquele projeto mas depois cada um desenvolve as atividades consoante aqueles objetivos mas desenvolve com autonomia nos três jardins de infância.” (E6)

“Aqui neste jardim de infância conseguimos porque nós também trabalhamos muito em conjunto, reunimo-nos, quando há qualquer coisa, há um fim de período, por exemplo, há quinta-feira irmos à biblioteca”, “Portanto, há assim este intercâmbio.” (C2)

Destes resultados parece possível inferir que as reuniões formais têm essencialmente objetivos de transmissão da informação proveniente do conselho pedagógico e de tomada de decisão sobre atividades coletivas, nomeadamente festas escolares. No agrupamento de escolas da rede pública, é também salientado que a existência de mais de um JI prejudica um pouco a desejável articulação entre as educadoras de infância.

Na tabela seguinte (tabela 19) apresentamos os dados relativos à segunda subcategoria “Atividades não formais” de departamento:

Tabela 19

Atividades Não Formais

Subcategorias	Indicadores	UR/Edu	UR/Coord
Atividades não formais	Conversas informais de departamento	(4) E6	(4) C1

De acordo com as entrevistas feitas, quer no JI da IPSS como no JI da rede pública, as conversas informais de departamento fazem parte do quotidiano das educadoras de infância e respetivas coordenadoras, sem considerarem estar a fazer uma reunião. Essas conversas informais acontecem durante “a componente não letiva”, “no recreio”, “no intervalo a meio da manhã” ou “na hora de almoço” e surgem para

combinarem/partilharem atividades, opiniões “sobre algum tema” e falarem sobre “o que vai acontecendo”.

“Estamos todos os dias a par de tudo porque a gente conversa sobre tudo o que vai acontecendo”, “nos tempos da componente não letiva, é quando a gente combina”, “Temos algumas coisas em comum que são combinadas aqui, no dia-a-dia” (E6)

“ (...) nós normalmente tentamos fazer um intervalo a meio da manhã de quinze, vinte minutos (...) só para ter uma opinião sobre um assunto e... não posso considerar isso uma reunião..”, “por isso, ou no próprio dia, na hora de almoço para não estarmos ali a fazer mais uma reunião porque fazer uma reunião implica que as crianças fiquem (...) sem atividade só porque agora vamos aqui todas reunir, (...)” (C1)

Destes resultados é possível perceber a importância que as conversas informais têm na análise de situações práticas e no próprio desenvolvimento profissional das educadoras entrevistadas.

Na tabela seguinte (tabela 20) apresentamos os dados relativos à terceira e última subcategoria, “Incidência das reuniões de departamento”, da categoria “Organização de Departamento”.

Tabela 20

Incidência das reuniões

Subcategorias	Indicadores	UR/Edu	UR/Coord
Incidência das reuniões	Tipo de assuntos abordados nas reuniões de departamento	(4) E6	(4) C2
	Avaliação das atividades de departamento		(2) C1

Como já referimos anteriormente, para além das informações da reunião de conselho pedagógico que são transmitidas nas reuniões de departamento também se abordam os seguintes temas: avaliação das crianças, das docentes, das atividades conjuntas de departamento, orientações gerais e uniformização de documentos. No entanto, uma das educadoras do JI da rede pública considera haver espaço para partilhas com a equipa pedagógica:

“Depende um bocadinho se a agenda da reunião está muito carregada com coisas que vêm do agrupamento”

“há uma ordem de trabalhos sim que a coordenadora lança na convocatória, mas se alguém tiver alguma coisa para propor para a reunião também”

“as pessoas têm espaço para falar sobre o que quiserem.” (E6)

“Aqui nas reuniões é mais de avaliação e orientações gerais, termos os documentos mais ou menos também serem todos iguais”;

“Houve agora a grelha de avaliação (...) que foi o primeiro ano, todas nós trocámos ideias, mais ou menos, como é que poderíamos fazer a avaliação (...) portanto, ter orientações gerais, para que todas procedam e façam da mesma maneira.”

“Nas reuniões falamos quando é as avaliações, aquilo que correu... mas é mais só a avaliação do período”,

“Fazemos, fica registado em ata, a avaliação geral de cada uma, de cada estabelecimento. (C2)

Em relação à avaliação das atividades conjuntas de departamento a coordenadora de JI da IPSS afirma que as educadoras de infância “fazem sempre a avaliação da atividade” e que esta acontece “normalmente depois na reunião seguinte, ou até depois lá está em período não de reunião mas entre todas, mesmo na hora de almoço como nós almoçamos todas juntas, fazemos sempre a nossa pausa juntas”. Assim, podemos afirmar que a avaliação das atividades conjuntas no JI da IPSS nem sempre ocorre formalmente nas reuniões de departamento, mas também em momentos informais.

3.3.2 Atividades do Departamento

Na segunda categoria “Atividades do Departamento”, do terceiro tema, definimos duas subcategorias: Planificações e Reflexão sobre a prática. Na tabela seguinte (tabela 21), apresentamos os dados relativos à primeira subcategoria – Atividades do Departamento.

Tabela 21

Atividades do Departamento

Subcategorias	Indicadores	UR/Edu	UR/Coord
Planificações	Planificação interpares das atividades conjuntas das salas	(1) E1 (2) E2 (2) E3 (2) E5 (3) E6	(2) C1 (10) C2
	Liberdade individual para a planificação das atividades	(3) E1 (3) E2 (1) E3 (3) E4 (5) E5 (6) E6	
	Dificuldade em planificar atividades conjuntas devido à distância e horários dos vários JI (público)	(2) E4 (2) E6	

Relativamente à planificação interpares das atividades conjuntas de sala no JI da IPSS, percebemos pelas entrevistas que há uma planificação conjunta da atividade e posterior avaliação da mesma:

“ (...) Até chegarmos a acordo e decidirmos pronto vamos fazer isto e todos concordam.” (E1)

“Reunimo-nos e organizamos quem é que faz o quê (...)”

“há duas pessoas responsáveis pela planificação (...). Gerimos todas. (E2)

“Sim, tudo o que é atividades conjuntas nós fazemos todas.”

“Planificamos e depois há um grupo que é responsável pela avaliação da própria atividade.” (C1)

No JI da rede pública, a coordenador refere que o plano anual das atividades é desenvolvido em cada estabelecimento, ou seja, os diferentes jardins de infância que coordena têm planos anuais de atividades diferentes, de acordo com a escola onde estão:

“Para já temos o plano anual de atividades que é feito em cada estabelecimento. Nós aqui metemos as atividades no primeiro ciclo também, há um programa, está junto. As (educadoras) do [REDACTED] metem

com [REDACTED]. Portanto na escola por estabelecimento de ensino. Nós aqui fazemos o plano anual de atividades assim. Aquelas atividades... projetos, saídas, visitas de estudo, fica tudo no plano anual de atividades.” (C2)

“Nós fazemos a planificação anual” (E5)

“neste jardim de infância é muito comum fazermos isto tudo a meias. Não é que a gente se senta a planificar, vamos é passando informação do que vamos andando a fazer e muitas vezes a gente aproveita ideias daquela e da outra e pomos em prática também e andamos sempre nisto. Eu acho que nos outros jardins de infância também funcionam um bocadinho assim.” (E6)

A segunda categoria diz respeito à Liberdade individual para a planificação das atividades e todas as educadoras de infância, tanto do JI da IPSS como do JI da rede pública afirmam ter total liberdade para planificar as atividades da sua sala, adequando a mesma ao grupo de crianças que tem, não passando pela aprovação da coordenadora de departamento, apesar de esta poder ter acesso às mesmas, caso assim o pretenda ou considere necessário. A maioria das educadoras de infância referem ainda que a planificação é partilhada com as crianças.

“É responsabilidade da educadora.”

“Porque nós fazemos o plano do dia com as crianças, vamos muito ao encontro daquilo que eles querem fazer, portanto é uma decisão individual.”

“Não, não passa pela coordenadora.” (E1)

“Nós como trabalhamos com o Movimento de Escola Moderna, fazemos com as crianças, todos os dias fazemos um plano do dia, gerido por eles. Temos por exemplo, imagine, um projeto, nós orientamos com as crianças como é que nós vamos fazer, ao final do dia fazemos um sumário das atividades realizadas e ao final da semana, com as crianças fazemos, a reunião de conselho, o que é que correu bem, o que é que não correu e planificamos...”

“Não... ela (coordenadora) pode ver, eu posso mostrar, ela pode até pedir para ver (...) mas não, passa muito pelas crianças.” (E2)

“É feita pela educadora apesar de termos um programa que temos de seguir, mas a educadora de sala tem total liberdade na sala.” (E3)

“Temos a nossa planificação geral, temos as linhas base por onde nos baseamos, temos o plano de turma e, depois, cada uma vai adaptando, mas, por exemplo, eu trabalho muito por metodologia de projeto (...)”,

“Nós temos é este ano a introdução dos sumários eletrónicos e, pronto, se houver necessidade a coordenadora irá, tem acesso.” (E4)

“Eu faço semanal e faço mensal porque a mim me dá jeito”,

“Essa anual é a que vai para a coordenadora. As mensais e as semanais não vão.” (E5)

“A pessoa tem liberdade para funcionar como achar que é melhor perante o grupo de miúdos que tem, perante a realidade da escola que tem, nós aqui os três Jardins-de-infância não funcionamos todos da mesma maneira, temos as nossas diferenças, mas a coisa funciona.”,

“Porque depois o que é que a pessoa faz em sala de aula, eu acho que a coordenadora não interfere muito, desde que não se saiba que há problemas”,

“Não, não. O coordenador não tem intervenção em relação às planificações que são feitas pelas colegas. A não ser que haja alguma queixa, alguma coisa grave que se passe e tenha que se fazer alguma reunião e perceber se estamos a ir por outro caminho.” (E6)

A terceira e última subcategoria, “Dificuldade em planificar atividades conjuntas devido à distância e horários dos vários JI”, apenas se refere ao JI da rede pública. O facto de haver três jardins de infância que têm em comum uma mesma coordenação cria dificuldades na realização de atividades conjuntas de departamento, devido á distância física, à ausência de transporte e ao número elevado de crianças:

“da coordenadora de departamento não é tão fácil de concretizar porque, imagine, às vezes, temos uma ideia em departamento, mas como os jardins de infância são distantes uns dos outros acabamos por não conseguir fazer a conjugação, para fazermos, por exemplo, todos juntos” (E4)

Na tabela seguinte (tabela 22) apresentamos os dados relativos à segunda subcategoria “Reflexão sobre a prática”:

Tabela 22

Reflexão sobre a prática

Subcategorias	Indicadores	UR/Educ	UR/Coord
Reflexão sobre a prática	Ausência de reflexão sobre as práticas pedagógicas	(2)E1	(2)C1 (7)C2
	Reflexão sobre as práticas pedagógicas	(3)E2 (2)E3 (7)E4 (8)E5 (5)E6	(1)C1

De acordo com as entrevistas feitas, as respostas sobre a reflexão sobre a prática pedagógica não são unânimes, uma vez que dentro do mesmo jardim de infância há respostas dispares sobre a reflexão. No JI da IPSS uma das educadoras e a coordenadora afirmam não haver reflexão sobre as práticas pedagógicas, mas referem que há reflexão conjunta, sobretudo sobre atividades conjuntas de departamento e quando estas não correm como planeado. Por sua vez, no JI da rede pública, a coordenadora de departamento refere que as reflexões sobre o dia ou sobre alguma atividade são feitas informalmente entre as docentes e em cada jardim de infância:

“Não, normalmente não fazemos. Não é uma coisa que seja descrita muito especificamente tipo “Olha neste projeto assim, assim podias ter melhorado mais isto”, isso não é feito. É mais uma avaliação global (...); Agora uma reflexão, não.” (E1)

“muitas vezes até dizemos “olha isto não correu bem por isto ou porque aquilo”

“Não, é mais se correu mal, infelizmente.” (C1)

“Lá está, não tudo às vezes numa reunião, temos de fazer mais reunião extra para ser possível resolver essas situações e refletir também sobre as práticas pedagógicas, aquilo que queremos implementar.” (E3)

“Sim, nós temos que refletir, nós temos que pelo menos fazer um, temos que fazer uma avaliação da atividade, se correu bem, se não correu, como é que é, pronto.”

“Depois temos também que fazer, em departamento, também um relatório do trabalho desenvolvido.”

“Portanto, aí será depois trimestral, mas se, por acaso, não corre bem, se alguma coisa é necessária de avaliar, avalia-se nessa reunião e fica em ata”

“No nosso caso mais concreto, a nível das atividades temos o PA também é introduzida a avaliação a nível informático e depois nós temos uma reunião trimestral também, aqui a nível de instituição com as três educadoras e mais a entidade do IPP onde fazemos também”

“uma avaliação, uma reflexão final, do trabalho desenvolvido, neste caso, trimestralmente”

“Para além do nosso relatório de autoavaliação que também é, no fim de contas, uma avaliação do nosso trabalho desenvolvido, que é anual” (E4)

“há sempre um bocadinho para nós refletirmos sobre aquilo que andamos a fazer, não é? Nessas de departamento.”

“Sim, é a de período. A de final de período é sempre aquele momento de reflexão.”

“Temos sempre uma reflexão.”

“O tema é a avaliação de período. Cada uma tem a sua e depois no departamento faz-se uma com os pontos que foram comuns a toda a gente.” (E5)

“Acontece sempre um bocadinho porque partilhamos muito nas reuniões de departamento...”

“Há e há partilha de problemas e de modos de funcionamento.”

“ou não, mas, em geral, nós temos mesmo necessidade de partilhar qualquer coisa e nos ajudarmos” (E6)

“Sim, por norma sim (reflexão das atividades de departamento)” (C1)

Em síntese, a reflexão sobre a prática pedagógica em ambos os jardins de infância é feita informalmente entre as docentes ou nas reuniões de departamento, não havendo um momento previamente definido para o efeito e daí não haver unanimidade nas respostas sobre se há ou não reflexão sobre as práticas. A maioria das educadoras afirma que há reflexão sobre as práticas pedagógicas, as coordenadoras de departamento consideram não haver um momento formal para haver reflexão. Para além da reflexão pessoal sobre a própria prática, no JI da IPSS a reflexão é grandemente associada às atividades conjuntas de departamento e, no JI da rede pública há clara associação da reflexão da prática pedagógica às reuniões de departamento de final de período e aos relatórios de autoavaliação que cada docente desenvolve anualmente.

4.1 Supervisão das Práticas Pedagógicas

O quarto e último tema “Supervisão das Práticas Pedagógicas” inclui três categorias: Representações da Supervisão, Processos de Supervisão e Relação Supervisão/ADD.

4.1 Representações da Supervisão

A primeira categoria “Representações da Supervisão” está dividida em duas subcategorias: Definição de Supervisão e Objetivos da Supervisão. Na tabela seguinte (tabela 23), apresentamos os dados relativos a esta primeira subcategoria:

Tabela 23

Representações da Supervisão

Subcategorias	Indicadores	UR/Educ	UR/Coord
Definição de supervisão	Supervisão como coordenação de pessoas/equipa	(4) E3	
	Supervisão como forma de reconhecimento e valorização dos docentes	(3) E1	

	Supervisão como avaliação	(4) E2 (1) E3 (1) E4	
	Recusa em reconhecer valor/vantagens à supervisão	(8) E6	
	Recusa em reconhecer a supervisão como avaliação		(4) C2

No que diz respeito à definição de supervisão, os entrevistados associam supervisão a:

1) Coordenação:

“Supervisão é a pessoa que organiza, que tenta coordenar...”

“é a pessoa que é responsável por ter outras a seu cargo, entre aspas”
(E3)

2) Reconhecimento e valorização dos docentes

“Supervisão? Isto agora é complicado... a supervisão lá está tem a ver com... não é controlo, não me sinto minimamente controlada (...)”

“(...) mas tem a ver um bocadinho com a perceção daquilo que eu faço na minha sala, por parte da coordenadora porque eu também gosto, já que me empenho, que o meu trabalho seja reconhecido de alguma forma, não só pelos pais, mas também da instituição onde eu trabalho (...)”

“por criar uma boa relação entre as colegas e por aí.” (E1)

3) Avaliação

“Acho que é um bocado isso... avaliar supervisionar o nosso desempenho e o nosso trabalho”

“como é que é feita a nossa avaliação, tem de ser visto” (E2)

temos o PPI onde todos preenchemos uma avaliação que é feita em cada período onde a coordenadora também vê. (E3)

“Que é exercido quando alguma coisa corre mal. Da minha prática letiva, se alguma coisa corre mal, porque é que fizeste isto, o que é que aconteceu.” (E4)

Uma das educadoras de infância do JI da rede pública, que já exerceu o cargo de coordenadora, afirma não reconhecer valor ou vantagens na supervisão das práticas pedagógicas e sim nas comunidades de partilha e prática:

“Não acho muita graça. Qualquer estranho que esteja dentro da sala, temos o grupo “destrambelhado”.”

“Agora chega uma colega, que não está sempre aqui, que vem de vez em quando e diz “agora devias fazer não sei o quê”, não sei, não sei se funciona porque eu acho que a gente sabe perfeitamente aquilo que poderia fazer melhor ou não. Tem a ver com a minha postura durante o dia.”

“Eu tenho noção perfeita daquilo que posso melhorar (...)”

“uma pessoa sabe isto perfeitamente, não é? Não é o facto de estar aqui outra pessoa que me diga isto, quando eu consigo fazer este exercício que vai mudar a minha prática. Não acredito muito nisto.”

“Acredito num grupo de trabalho e que dá ideias umas às outras porque o que eu acho que faz falta, às vezes, é “boa, o miúdo trouxe não sei o quê, podias ter feito isto ou aquilo”, esta conversa sim. O estar em sala e depois no final dizer “podias...”, não sei, não sei, faz-me lembrar estágio, logo a seguir ao curso, não sei se muda alguma coisa na prática na realidade. “

“quando eu tive de ir observar colegas, é tão claro que a pessoa fica numa aflição que os miúdos destrambelham um bocadinho e os miúdos deixaram de lhe ligar para ver quem era eu, portanto tudo se altera, posso prejudicar uma manhã de uma colega. Claro que não prejudico porque eu estou a ver o que está a acontecer, não é? Porque uma pessoa sabe mas se for uma colega menos sensível a isto pode correr mal.” (E6)

A coordenadora de JI da rede pública, durante a entrevista, refere que se está a tentar implementar processos de supervisão no agrupamento, mas que os docentes não reagiram bem a esta possibilidade, uma vez que a encararam a mesma como uma avaliação das práticas pedagógicas:

“Primeiro pensou-se na supervisão só que as pessoas reagiram muito mal porque acham que é uma observação com... de avaliação.”

“não aquela supervisão encarada como avaliação, essa agente não concorda, de maneira nenhuma”

“de realmente de ajuda porque aqui realmente, a supervisão foi encarada muito mal, quando foi dita...” (C2)

Em suma, em ambos os jardins de infância, a supervisão pedagógica é associada a uma avaliação da prática docente. Como tal, no JI da rede pública, os docentes do agrupamento não concordaram nem aceitaram a supervisão pedagógica, quando lhes foi proposta a sua implementação. Como considera uma das educadoras do JI da rede pública, o facto de haver uma pessoa externa na sala a observar, no caso o supervisor, influência a natural dinâmica do grupo e a real perceção da prática do docente. No JI da IPSS, a supervisão também é considerada como perceção do trabalho desenvolvido pelo docente, não sendo formal.

No quadro seguinte apresentamos os dados relativos à segunda subcategoria “Objetivos da Supervisão”:

Tabela 24

Objetivos da Supervisão

Subcategorias	Indicadores	UR/Educ	UR/Coord
Objetivos da supervisão	Melhoria da prática pedagógica	(3) E2 (10) E4	(6) C2
	Conhecimento das planificações/atividades	(1) E3 (1) E5 (3) E6	
	Desenvolvimento de processos promotores de reflexão	(3) E4	(2) C1

De acordo com as entrevistas efetuadas, a supervisão das práticas pedagógicas tem como objetivos a melhoria da prática pedagógica, o conhecimento das planificações/atividades de sala e o desenvolvimento de processos promotores de reflexão.

1) Melhoria da prática pedagógica:

“É de ajuda, de pronto de reflexão depois, no final, de dizer isto funcionou assim mas se fizesses desta maneira (...)”

“(...) até se tirou um bocado a palavra supervisão e pusemos coadjuvação, para quê? Para que haja dois professores e, realmente, há um que está a fazer e o outro está a ver o que é que corre bem, corre mal e depois, no final, há uma reflexão de como os miúdos entraram, com disciplina se não, se eles perceberam ou estavam a perceber a mensagem do professor ou se o método foi o mais...”

“A tentar resolver perante uma situação, duas pessoas se calhar reagem de uma maneira diferente. Com uma pode não reagir, não acontecer as coisas tão bem, não decorrerem e com outra, com outro método até... e portanto, aí havia uma ajuda. É nesse sentido.” (C2)

“Tem que haver falha e erro, tem que haver alguém que veja e diga que está menos bem ou está bem”

“se não eu vou continuar a fazer ou bem ou muito mal ou mais ou menos mal, portanto é importante que alguém nos veja.” (E2)

“Uma ajuda, ou seja, não é, eu penso, não virá aqui alguém supervisionar-me, ver se eu estou a fazer bem ou mal, estou a desempenhar o meu trabalho mas uma ajuda, no sentido, de promover o meu trabalho”

“acaba também por ser uma crítica mas sempre de uma forma construtiva, penso eu, nunca destrutiva porque para destruir (ri-se).”

“(...) o encaminhamento para o sucesso, sempre”

“e também o encaminhamento e diretrizes para a melhoria,”

“é sempre a melhoria da nossa prática”

“para o sucesso do educador.” (E4)

2) Conhecimento das planificações/atividades

“Nós temos o nosso dossiê organizado, a coordenadora, de vez em quando, poderá ir ver as planificações.” (E3)

“Ora para mim supervisão eu entendo que é o conhecimento prático do trabalho de cada uma (...). O que eu estou a falar de conhecimento prático é, imagine que eu sou a coordenadora, é, por exemplo, cada uma das colegas partilhar as suas planificações, eu que sou a coordenadora, tenho conhecimento delas, para saber o que é que se está a passar,”

“(...)Depois há outra parte que tem a ver com o trabalho em si, com o trabalho diário.” (E5)

“Não entendo nada (ri-se). Não entendo nada, não sei muito bem... estamos a falar de supervisão pedagógica, não é? Deveria ser alguém que “toma conta” da parte pedagógica, (...)”, “das planificações”, “e de tudo o que está a acontecer nos jardins de infância”. (E6)

3) Desenvolvimento de processos promotores de reflexão

“é uma reflexão conjunta.”,

“No meu entender, uma supervisão proporcionaria ou levaria a uma reflexão conjunta”,

“Lá está, mas numa reflexão conjunta, existem de certeza pontos positivos e pontos negativos que se podem ajustar com essa tal reflexão.” (E4)

“olhar com olhos de ver e depois refletir com elas. Não é só chegar ali, vi e...”

“(...) eu acho que é importante dar depois um feedback à supervisão que foi feita, nem sempre é necessário, mas eu acho que sim.” (C1)

Os objetivos da supervisão não são assinalados por todas as entrevistadas e, das respostas, salientam-se as de uma educadora da rede pública que afirma várias vezes, de maneiras diferentes, a importância da supervisão para a melhoria da prática e promoção da reflexão sobre esta.

4.2 Processos de Supervisão

A segunda categoria “Processos de Supervisão”, do quarto e último tema “Supervisão das Práticas Pedagógicas”, está organizada em três subcategorias: Estratégias de Supervisão, Desempenho do Papel de Supervisor e Existência de Processos Supervisivos. Na tabela seguinte (tabela 25), apresentamos os dados relativos à primeira subcategoria – Estratégias de Supervisão.

Tabela 25

Estratégias de Supervisão

Subcategorias	Indicadores	UR/Educ	UR/Coord
Estratégias de supervisão	Supervisão através de visitas à sala e conversas informais	(2) E1 (9) E2 (11) E3 (1) E5	(4) C1
	Acompanhamento das atividades de sala e desempenho do educador	(3) E1 (9) E2 (1) E3 (5) E4	(1) C1
	Assistência de aulas	(2) E2 (1) E4	(1) C1

Como estratégias de supervisão pedagógica, as entrevistadas referiram a visita à sala e conversas informais, o acompanhamento das atividades de sala e o desempenho do educador e a assistência de aulas.

As visitas à sala das educadoras, por parte da coordenadora de departamento do JI da IPSS são diárias, sendo que a mesma considera que acaba por “perceber mais ou menos como é que aquela educadora está a trabalhar”, com base nessas idas à sala:

“então vem para me dar recados, para me dar algum documento para assinar, portanto acaba por vir à minha sala praticamente todos os dias”, “nós acabamos sempre por dizer um bocadinho aquilo que estamos a fazer, não é? Acabamos por pôr em conversa “olha agora estou a trabalhar isto, isto e isto”, pronto, e sabe.” (E1)

“mas acho que deve passar por entrar na sala subtilmente”, “não interromper uma atividade, ver o que é que se está a passar”

“a [REDACTED] entra na sala, não sei se é propositado ou não, se é para dar um recado, e vê.” (E2)

“Lá está, não temos ninguém na sala a observar-nos constantemente, mas conversamos muito sobre o que é que estamos a fazer,” “É uma coisa que é controlada sim, que a coordenadora sabe o que é que se está a passar nas salas, mas não vai todas as semanas” (E3)

“Com o vir às salas, saber o que se passa, pronto.” (E5)

“Supervisão... é estar mais presente nas salas”

“Vou lá todos os dias às salas delas, ou vou dar um recado ou vou porque me pediram ajuda por algum motivo e acabo por fazer ali um bocadinho...”

“É indo às salas e vendo os trabalhos também que elas expõem cá fora, isso também ajuda muito... se estão a trabalhar com alguma frequência, senão estão, o que é que está a ser trabalhado, isso também dá para ter uma noção.” (C1)

As atividades de sala e o desempenho do educador são acompanhados pelas coordenadoras através da observação das atividades desenvolvidas e dos trabalhos expostos nas paredes, da visualização dos dossiês das educadoras ou do feedback dos pais:

“(…), atividades com pais e tudo, preciso da autorização da coordenadora para fazer, pronto, (...)”

“Porque vê os trabalhos que estão expostos” (E1)

“há alturas que ela (coordenadora) pede para ver o dossiê, se está tudo ok e se está bem organizado”

“Ela faz, eu acho que ela faz um bocadinho subtilmente, faz, vai vendo o que e que a gente faz,”

“vê os trabalhos que estão expostos,” (E2)

“Feedback dos pais que os pais também falam”, “(...) Nós temos o nosso dossiê organizado, a coordenadora, de vez em quando, poderá ir ver as planificações.” (E3)

“(...) tudo o que é feito dentro de sala, é feito com um fundamento e com um objetivo, poderá não ser o objetivo da pessoa que está a avaliar, ou a observar, ou a supervisionar mas acho que havendo ali uma explicação...”, “A supervisão é feita um pouco também quando trazem cá alguém para ir ver o trabalho que está a ser desenvolvido, se está tudo a correr bem é mais nesse sentido.” (E4)

“Mais presente nas atividades que elas fazem e dar uma vista de olhos, olhar com olhos de ver” (C1)

Em relação à assistência de aulas, uma das educadoras de infância de cada um dos jardins de infância fez referência à assistência/observação de aulas como estratégias de supervisão, já a coordenadora de departamento do JI da IPSS apesar de referir o mesmo, afirma que não o faz:

“passa por ver as atividades e por estar a supervisionar o nosso trabalho, que é necessário” (E2)

“(...) uma supervisão exterior também seria a supervisão de aulas” (E4)

“É assistência de aulas, que eu não vou, não vou assistir, não lhes vou dizer a elas “agora venho assistir à vossa aula” (C1)

A maior parte das educadoras entrevistadas manifesta-se sobre este assunto e não parece ter uma ideia muito formal de supervisão, aceitando que a visita às salas ou as conversas sobre as atividades desenvolvidas são formas de supervisão. É de assinalar, no entanto, que a coordenadora do departamento do JI da rede pública não manifesta qualquer opinião sobre o assunto, o que parece ter relação com a noção muito fluida de coordenação que manifestou anteriormente.

Na tabela seguinte (tabela 26), apresentamos os dados relativos à segunda subcategoria – Desempenho do papel de supervisor:

Tabela 26

Desempenho do papel de supervisor

Subcategorias	Indicadores	UR/Educ	UR/Coord
Desempenho do papel de supervisor	Supervisão pelo coordenador	(1) E1	
		(1) E2	
		(3) E3	
		(1) E4	
(3) E5			
(2) E6			
	Atribuição do cargo de supervisor/critérios	(6) E4	
	Colaboração da direção na supervisão		(5) C1
	Supervisão interpares	(3) E4	(11) C2

Todas as educadoras de infância entrevistadas concordaram com o facto de ser o coordenador de departamento a ser responsável pela supervisão pedagógica:

“Sim, porque é a pessoa que está mais diretamente connosco durante o dia.” (E1)

“Por norma é, acho que nós próprias nos julgamos muitas vezes no nosso desempenho, o que pode ser benéfico ou não mas sim, sim, sim, sim...” (E2)

“por um lado sim porque, lá está, é muito a sua função mas na prática não sei se, às vezes, é possível (...)”, “Eu acho que também o papel do coordenador, apesar de ser um supervisor não tem de ser uma coisa rígida, não tem que estar sempre na sala porque para já a pessoa tem de ter liberdade porque está na sala dela e poder exercer as coisas como gosta e depois acho que não há intimidade, que está uma pessoa a mais.” (E3)

“cabe, cabe de facto. Quer dizer neste caso, nesta escola, como não há coordenador de jardim de infância, seria, por exemplo, à coordenadora de escola, pronto, ou à de departamento.” (E5)

“(...) idealmente, deveria caber”, “para nos obrigar a andar para a frente e a inovar e a não sei quê.” (E6)

Relativamente aos critérios necessários para desempenhar o cargo de supervisor, uma das educadoras do JI da rede pública diz que neste momento “é nomeação do diretor”, e “estão a atribuir à pessoa ou mais graduada ou mais antiga ao serviço”, mas que pensa que devem haver critérios bem definidos, pensando ser mais correto a escolha “pela graduação”, para não se ferir “susceptibilidades” e não influenciar futuramente a

relação entre os docentes. A coordenadora de departamento do JI da IPSS considera que a direção também devia ter um papel ativo na supervisão das práticas pedagógicas:

“eu acho que sim por estar mais direta com elas, a direção acaba por estar um bocadinho mais afastada do dia-a-dia delas mas acho que não sou eu, ao passar para a direção, eu passo aquilo que vi e se calhar não vi com todos os olhos que devia ter visto, há coisas que escapam e quem está de fora também acaba por ver de outra forma”

“Sim, nem que seja assim de tempos a tempos mas acho que também é importante para elas próprias se sentirem... o trabalho delas importante e sentirem ali evolução porque tendo alguém que não sendo só eu, também a dar-lhe ali um feedback de... se está a correr bem, se não está a correr bem, mesmo que vamos imaginar que a direção não tem nada a ver com pedagogia, até pode acontecer, que não é o caso. Mas pode haver uma direção que não tenha nada a ver com pedagogia, mas que também vê alguma coisa e tem os seus olhos...” (C1)

Em relação à supervisão interpares, uma das educadoras do JI da rede pública refere não entender uma supervisão quando é feito por colegas, já a coordenadora de departamento do mesmo jardim de infância afirma mesmo que não considera que seja necessário ser a coordenadora a fazer a supervisão, “nos moldes que nós temos”, ou seja, com uma média de tempo de serviço, idade e formação semelhantes com as restantes educadoras de infância do agrupamento. A mesma coordenadora de departamento considera que, numa perspetiva de ajuda, as colegas poderiam ter esse papel de supervisoras:

“Agora é assim, eu por pares eu não sei se entendia por supervisão, lá está, a articulação, a troca de experiências porque eu agora chegar ali, ir ver o trabalho da minha colega e dizer “ai não estás bem assim”, mas se calhar até faço isso, se calhar até faço isso inconscientemente (ri-se).” (E4)

“A supervisão, a maior parte das pessoas, entende... eu acho que não é o nosso caso porque, sinceramente é assim, nós aqui, por acaso foi uma das coisas que trouxemos para a reunião de departamento era, se a supervisão devia ser por professores do mesmo ciclo ou doutro ciclo.

Claro que nós dissemos que preferencialmente devia ser do mesmo ciclo.”

“Sendo do mesmo ciclo nós não temos, neste momento, horário para fazer supervisão porque quando umas estão a trabalhar, estão as outras.”

“E eu deixar as crianças para ir fazer uma supervisão, nem acho que seja rentável nem valorize o trabalho por eu ir fazer uma supervisão. Não vejo vantagem nisso, não vejo, porque também não temos horário”

“Agora se eu tivesse horário, se calhar ia... mas não com aquele aspeto de supervisão”,

“(...) eu não sei, não queria muito ter esse papel. Eu acho que pode não ser só o coordenador, não. Eu acho que, neste sentido de ajuda, qualquer uma outra colega que estivesse...

“Uma colega me podia vir ver e ajudar-me a mim também e eu ajudar outra colega, mas não é necessário ser coordenadora.”

“É como está a ser implementada um bocado esta supervisão que não é bem, que nós mudámos para coadjuvação. Mas foram eleitas umas turmas, três, quatro turmas, e há professores que se voluntariam, dizem “olhe eu não me importo de fazer a coadjuvação com aquela colega” e então fazem as duas e depois trocam pronto. Mas só voluntários, nada é obrigado. Por enquanto nada é obrigatório.”

“Nós neste momento, eu falo por mim como coordenadora aqui, que a maior parte, as colegas são algumas mais novas que eu, mas com alguma experiência já e, portanto, não é necessário ser a coordenadora a fazer a supervisão.” (C2)

Em termos gerais, parece possível dizer que todas as educadoras consideram natural que a coordenadora exerça funções supervisivas. No entanto, as coordenadoras de departamentos de pré-escolar de ambos os jardins de infância manifestam uma opinião diferente: a coordenadora de departamento do JI da IPSS considera que a direção também deveria ter um papel ativo na supervisão pedagógica e a coordenadora de departamento do JI da rede pública afirma que as colegas poderiam desempenhar o

papel de supervisoras, porque todas têm uma média de tempo de serviço, idade e formação semelhantes.

No quadro seguinte apresentamos os dados relativos à terceira e última subcategoria “Existência de Processos Supervisivos”.

Tabela 27

Existência de processos supervisivos formais

Subcategorias	Indicadores	UR/Educ	UR/Coord
Existência de processos supervisivos formais	Ausência de práticas supervisivas formais	(2) E1 (1) E6	(2) C2
	Inexistência de dispositivos de supervisão e acompanhamento das atividades	(1) E4 (1) E5 (3) E6	(3) C1 (1) C2

No que diz respeito à existência de processos supervisivos, nos dois jardins de infância do presente estudo, as educadoras são unânime ao afirmar que não existem processos supervisivos formais de prática pedagógica das docentes. No JI da rede pública, a coordenadora de departamento e uma das educadoras de infância referem que no agrupamento, no qual estão inseridas, se está a tentar implementar um processo de “coadjuvação” ou “autoavaliação”, não o intitulando supervisão devido ao facto de os docentes associarem a supervisão pedagógica a uma avaliação:

“agora chegar aqui e ficar a observar, não.” (E1)

“Pode ser que venha a aparecer porque o agrupamento está para aí com um projeto de autoavaliação e isso implica aulas observadas por colegas, mas ainda não chegou ao pré-escolar.” (E6)

“Não temos, não. Então na parte das educadoras não, como lhe digo no agrupamento já está a ser implementado, mas mais tipo coadjuvação.”

“Nós quisemos tirar essa palavra e lá algumas turmas já estão a fazer, mas é coadjuvação. A supervisão não é feita aqui no jardim de infância, não é.” (C2)

Tal como há ausência de práticas supervisivas formais, também há inexistência de dispositivos de supervisão e acompanhamento das atividades. A coordenadora de departamento pré-escolar do JI da IPSS afirma ter uma agenda pessoal, na qual escreve o que vai observando das práticas das educadoras:

"Não. Há registos de ocorrência, mas é assim, se forem casos graves só. Para outras situações não temos." (E4)

"Não, aqui neste sítio não" (E5)

"Isto se calhar é gravíssimo estar a dizer que não há (ri-se) mas eu não sinto que haja.", "Na prática isso não existe aqui.", "Aqui neste agrupamento... não." (E6)

"anotando na agenda, nos dias que vi que é para não me esquecer, por exemplo, se eu algum dia queira falar do que aconteceu, se não foi uma coisa que não foi falada, porque não havia necessidade, tenho que saber em que dia é que aquilo aconteceu.", "Então tenho a minha agenda, escrevo "aconteceu isto ou gostei de ver isto ou não gostei", (C1)

"não temos..." (C2)

Em síntese, parece haver alguma inconsistência no uso que as entrevistadas fazem do termo supervisão, considerando que a coordenadora de departamento faz supervisão, mas, ao mesmo tempo, explicitando que não há práticas supervisivas nas instituições. Considerámos assim que, neste último caso, as educadoras se referiam a práticas mais formalizadas de supervisão, decididas e planeadas pelos órgãos de gestão de topo e não pelos órgãos intermédios, como é o caso da coordenação de departamento pré-escolar.

4.3 Relação supervisão/ADD

A terceira e última categoria "Relação supervisão/ADD", do quarto tema "Supervisão das Práticas Pedagógicas", contém apenas uma subcategoria: Avaliação de Desempenho, que apresentamos na tabela seguinte (tabela 28).

4.3.1 Avaliação de Desempenho

Tabela 28

Avaliação de desempenho

Subcategorias	Indicadores	UR/Educ	UR/Coord
Avaliação de desempenho	Avaliação final dos docentes feita pelo Coordenador de pré-escolar e comissão de avaliação		(4) C1

	Finalidades da avaliação de desempenho		(5) C1
	Critérios de avaliação de desempenho	(8) E2	

Através das entrevistas efetuadas podemos perceber que existe um grande peso relativamente à avaliação de desempenho, no jardim de infância da IPSS. Tanto a coordenadora de departamento como as educadoras de infância abordam esse assunto durante a entrevista.

A coordenadora de departamento pré-escolar do JI da IPSS refere que a avaliação dos docentes daquele jardim de infância é feita por uma comissão de avaliação, que inclui pessoas da direção pedagógica e a própria coordenadora, que posteriormente reúnem com a educadora de infância para a informar da nota e comunicar o “parecer final”:

“Mas a avaliação também no final não é feita só por mim, claro que a minha opinião e a minha avaliação tem um peso maior mas a avaliação é feita por uma comissão de avaliação que é composta por várias pessoas e toda a gente dá a sua opinião, claro que a minha sobressai muito mais porque sou eu que estou diretamente com elas.”

“A reunião da avaliação é com a direção.”

“depois ela (educadora) é chamada na minha presença e da direção pedagógica, dizemos a nota final, fazemos um pequeno parecer positivo e negativo (...)”,

“tanto eu como a direção achamos que faz falta haver um parecer final e ali explicar um bocadinho o bom e o mau. E se a educadora precisar de um esclarecimento porque é que que a coisa ali não esteja menos bom, qual foi a situação, e por isso eu tenho o meu registo e “olha naquele dia, não sei se te recordas, aconteceu isto, aconteceu aquilo”. Até para poder justificar, também não vou estar a escrever, a escrever só para ficar.” (C1)

No decorrer da entrevista, a coordenadora de departamento do JI da IPSS refere as finalidades da avaliação de desempenho, nomeadamente, motivo de despedimento, subida de escalão, para o currículo e/ou “desempate” entre educadoras, em caso de necessidade:

“Essa avaliação é dada, se for boa, se for má, seja o que for. É-lhes dito, é-lhe devolvida e conta para despedimentos se for necessário, (...)”

“conta para subida de, por exemplo, quem for do estado, que não é o caso”,

“conta para elas (educadoras), para o dossiê”

“para mais tarde se for necessário quem teve aqui melhor nota, se formos... se a direção precisar de algum... contrabalançar alguma delas, com a avaliação que está escrita. Hoje todas nos lembramos, daqui a uns tempos já ninguém se lembra qual foi a avaliação que cada uma teve.”

(C1)

Uma das educadoras de infância do mesmo jardim de infância afirma que a avaliação de desempenho docente, é efetuada formalmente apenas deste o ano letivo passado. Os critérios de avaliação referidos pela educadora foram as formações feitas pela educadora de infância, a sua prática pedagógica e respetivo desenvolvimento do grupo de crianças e o feedback (por exemplo, dos pais):

“a sério, a sério, acho que foi o primeiro ano...houve no ano anterior, mas foi... não tinha sido... formal, formal...”

“e é-nos dito o que é que foi avaliado e qual foi a pontuação que nos deram, e temos a possibilidade de este ano emendar isso”,

“se temos muitas formações, se não fazemos muitas formações”,

“como é que os meninos evoluíram,”

“se há um bom feedback” (E2)

Em suma, as perceções quanto à Supervisão das Práticas Pedagógica no JI da IPSS são de coordenação de pessoas, avaliação e uma forma de reconhecimento e valorização profissional. No JI da rede pública, a supervisão é considerada como avaliação e há recusa em reconhecer vantagens à prática da supervisão, por uma das educadoras. No agrupamento em que está inserido o JI da rede pública os docentes recusam uma supervisão associada à avaliação.

Os objetivos da supervisão pedagógica referidos nas entrevistas foram comuns aos dois jardins de infância (melhoria da prática pedagógica, conhecimento das planificações e atividades e desenvolvimento de processos promotores de reflexão), assim como as estratégias de supervisão (visitas à sala e conversas informais, acompanhamento das atividades de sala e desempenho do educador e assistência de aulas). Não havendo, nestas duas subcategorias, diferenças significativas entre os dois jardins de infância.

Todas as educadoras concordam que cabe ao coordenador de departamento pré-escolar o papel de supervisor das práticas pedagógicas. Já a coordenadora de departamento do JI da IPSS refere que a supervisão deve ser feita também pela direção, em parceria com a própria coordenadora. Por sua vez, a coordenadora de departamento do JI da rede pública afirma que para além do coordenador, qualquer colega poderia ter esse papel de supervisor, no sentido de ajuda.

Em ambos os jardins de infância não existem dispositivos nem práticas formais de supervisão pedagógica. No jardim de infância da IPSS, a coordenadora de departamento anota informalmente, na sua agenda pessoal alguns factos que vai observando da prática pedagógica das educadoras de infância do departamento.

Enquanto que no JI da IPSS, a avaliação do desempenho docente tem um grande peso na escola e é desenvolvida entre a coordenadora de departamento e uma comissão de avaliação que inclui pessoas da direção pedagógica, o mesmo já não acontece no JI da rede pública.

Capítulo IV - Discussão dos resultados

Após a análise dos dados recolhidos, apresentamos a discussão dos resultados obtidos ao relacionarmos os aspetos mais importantes de cada tema com o enquadramento teórico e alguns estudos recentes.

Tema 1 - Coordenador do pré-escolar como cargo de gestão intermédia

De acordo com as entrevistas realizadas, tanto no jardim de infância da rede pública como no jardim de infância da IPSS, é à direção de cada escola que cabe a decisão final da nomeação do coordenador, embora este seja um processo flexível, podendo existir a participação das educadoras através da nomeação, votação ou por voluntariado de alguma docente. Deste modo, podemos concluir que a nomeação do coordenador nos dois estabelecimentos está em conformidade com o Decreto-Lei n.º75/2008.

No que diz respeito às condições para se ser nomeado coordenador de departamento, essas são mais claras e definidas para as docentes da rede pública, embora sejam condições sobretudo condições administrativas (“pertencer ao agrupamento”, ter “mais tempo de serviço”, “não exercer nenhum outro cargo no agrupamento”).

Quanto ao perfil de competências, as educadoras da rede pública afirmam conhecê-lo, mas a coordenadora assinala que não sabe se existe uma definição precisa desse perfil. Pelo contrário, no JI da IPSS, a coordenadora de departamento pré-escolar conhece bem o perfil, enquanto duas das educadoras afirmam não o conhecer ou não se lembrarem. Parece haver, portanto, algum desconhecimento e/ou confusão em relação a este assunto, em ambos os contextos.

Algumas educadoras e a coordenadora da rede pública consideram necessária a rotatividade do cargo de coordenador pelos docentes do departamento, não parecendo dar importância à formação específica para se exercer o cargo de coordenador de departamento. Em ambas as instituições, as coordenadoras acumulam funções, o que é considerado negativo pelas entrevistadas.

No jardim de infância da rede pública, a inserção da educação pré-escolar no agrupamento de escolas é sentida pelas educadoras e pela coordenadora de departamento como uma perda de identidade deste nível de ensino, uma vez que consideram não haver um reconhecimento da sua especificidade e muitas vezes na

reunião de conselho pedagógico não se fala de assuntos específicos da educação pré-escolar. O mesmo não é notório na IPSS, eventualmente devido ao menor número de níveis educativos/ciclos de ensino.

Em termos gerais, parece possível afirmar que a coordenação de departamento pré-escolar é perspectivada essencialmente por referência a esse nível educativo e não tanto como um órgão intermédio numa estrutura organizacional mais ampla.

Tema 2 - Papel e funções do coordenador de pré-escolar

As funções de representação e articulação com outros órgãos são essencialmente referidas pelas educadoras e coordenadora do departamento da rede pública, o que está relacionado com a inserção do pré-escolar numa estrutura de grandes dimensões, com diversos órgãos e muitos professores e alunos. Por outro lado, as funções de avaliação e apoio foram apenas referidas pela coordenadora e por uma educadora do JI da IPSS, sendo que a coordenadora de departamento desta instituição afirma que avaliar as docentes é uma das suas funções diárias e a educadora refere que tanto a coordenadora como a direção pedagógica “sabem exatamente aquilo que nós fazemos”. Não tendo sido feita uma pergunta direta sobre este assunto, as educadoras da rede pública não parecem ter sentido necessidade de mencionar estas funções da coordenadora. No entanto, estas são funções dos órgãos intermédios, mencionadas nos documentos legais referentes ao assunto. Estas educadoras parecem posicionar-se entre o desconhecimento da lei e uma possível resistência à aceitação dessas funções, que defendem dever ser rotativas e exercidas numa perspectiva de pares. A gestão da equipa e o papel de mediador do coordenador parece ser um aspeto muito importante para as educadoras entrevistadas, uma vez que todas fizeram referência a esta função da coordenadora, sejam elas da rede pública ou da IPSS. É de salientar que, ao referir este aspeto, as docentes estão também a valorizar a colaboração e o diálogo necessários ao desempenho profissional. Tal como acontece em muitas outras profissões, a ação profissional do professor “tem de ser, na actualidade, realizado em equipa e o conhecimento profissional como entidade colectiva (...) constrói-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objetivos comuns” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.219).

No que se refere às dificuldades sentidas ao exercer o cargo de coordenadora de departamento, a gestão do tempo é uma dificuldade sentida por ambas as

coordenadoras das duas instituições e também reconhecida por algumas das educadoras. A referência a esta dificuldade é coerente com a perceção negativa sobre a acumulação de funções, anteriormente referida. Esta dificuldade é assinalada nos resultados de entrevistas e questionários constantes em diferentes estudos recentes sobre o assunto.

Sendo a gestão da equipa a função da coordenadora mais valorizada pelas entrevistadas, como vimos anteriormente, é também reconhecida a dificuldade dessa função pelas educadoras de ambas as instituições. É de assinalar ainda que a coordenadora de departamento do JI da rede pública sente dificuldades no desempenho do cargo porque considera não ter o perfil adequado, salientando alguma falta de autoconfiança na representação das colegas junto de outros órgãos de gestão do agrupamento e no desempenho do cargo, não se sentido líder. Resultados semelhantes foram obtidos noutros estudos, como o de Baptista e Abrantes (2015) a que fizemos referência anteriormente.

A serenidade, a capacidade de imparcialidade, de saber ouvir e de justiça, a disponibilidade, a clareza e a sociabilidade foram as características pessoais desejáveis ao coordenador de departamento pré-escolar, apontadas pelas entrevistadas. No que diz respeito às coordenadoras, se por um lado a coordenadora do JI da IPSS considera a capacidade de imparcialidade como desejável no desempenho do seu papel, a coordenadora do JI público refere a capacidade de argumentação (que afirma ao longo da entrevista não ter), a disponibilidade e a sociabilidade como características desejáveis a quem exerce o papel de coordenador de departamento.

A capacidade de liderança foi a característica profissional desejável no coordenador de departamento mais referida pela maioria das entrevistadas. Curiosamente, ambas as coordenadoras afirmam não terem características de liderança nem se conhecerem como líderes (“eu não me considero líder” (C1); “eu considero-me mais como colega do que propriamente como coordenadora, sinceramente” (C2)). O respeito pelos outros e algum pragmatismo foram outras duas características profissionais desejáveis no cargo de coordenador, segundo estas entrevistadas. O reconhecimento da importância da capacidade de liderança, no entanto, parece não ser assumido pelas educadoras que exercem o cargo de coordenadoras e não surgir associado ao desenvolvimento de funções de liderança. Com efeito, Cunha e Rego (2009, citados por Antunes e Silva,

2015), definem liderança como a capacidade de um indivíduo para influenciar e motivar outro, de forma que estes contribuam para a eficácia e o sucesso das organizações em que se inserem. Por sua vez, Martins (2010, citados por Antunes e Silva, 2015) defende que a liderança é um processo de influência através do qual o líder provoca mudanças, levando os diferentes atores a comprometerem-se com os objetivos e a missão da organização. Em ambas as definições é enfatizada a influência que o líder exerce sobre aqueles que lidera, aspeto a que as entrevistadas parecem não dar grande importância.

Tema 3 - Dinâmica do departamento

As reuniões formais existentes nas duas instituições têm como principal objetivo a transmissão da informação proveniente do conselho pedagógico. No JI da rede pública a uniformização de documentos e as avaliações do final do período são outros dos temas abordados nas reuniões, já no JI da IPSS a decisão sobre atividades coletivas, nomeadamente festas escolares, são outro dos temas centrais. Em ambos os contextos, as reuniões parecem não se debruçar especificamente sobre questões pedagógicas, nomeadamente problemas relativos à organização dos grupos e das atividades, processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, etc. Resultados semelhantes surgem na maior parte dos estudos recentes sobre os departamentos (Vitorino, 2012; Rebelo, 2012, entre outros), tornando possível questionar os objetivos e a condução destas reuniões.

Relativamente ao JI da rede pública, o facto de estar inserido num agrupamento de escolas com mais do que um edifício de JI prejudica a desejável articulação entre as educadoras de infância e as atividades conjuntas de departamento.

Em ambos as instituições, as conversas informais entre as docentes têm importância fulcral na análise de situações práticas e no próprio desenvolvimento profissional das educadoras entrevistadas. Deste modo, parece possível inferir que a abordagem das questões pedagógicas se realiza sobretudo em situações informais e não nas reuniões, o que leva, mais uma vez, ao questionamento dos objetivos e orientação das reuniões.

A reflexão sobre a prática pedagógica é considerada pela maioria das educadoras como existente. A coordenadora de departamento pré-escolar do JI da rede pública afirma não haver um momento específico para refletirem sobre a prática pedagógica mas que

se vai fazendo em cada jardim-de-infância e a coordenador de departamento do JI da IPSS não é consistente na entrevista, afirmando a existência e a não existência de reflexão sobre a prática pedagógica. No JI da IPSS a reflexão é grandemente associada às atividades conjuntas de departamento e, no JI da rede pública, há clara associação da reflexão da prática pedagógica à avaliação do trabalho desenvolvido, no final de cada período, e aos relatórios de autoavaliação desenvolvidos anualmente pelas docentes do departamento. De acordo com Alarcão (2002 citado por Afonso & Ferreira, 2012):

o coordenador tem que assumir o papel de supervisor e, desse modo, contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, através da promoção de práticas reflexivas sobre a eficácia da sua ação. A sua atuação deverá (...) dar lugar a uma liderança marcada e à supervisão ativa, capaz de criar verdadeiras comunidades de aprendizagem com repercussões no desenvolvimento profissional dos agentes educativos, na melhoria do serviço educativo prestado e, conseqüentemente, nas aprendizagens dos alunos.

Tema 4 - Supervisão das práticas pedagógicas

Em ambos os jardins de infância, a supervisão pedagógica é associada a uma avaliação da prática docente e, em algumas entrevistas, há o paralelismo com o estágio da formação inicial.

Os objetivos da supervisão não são assinalados por todas as entrevistadas, mas, das respostas, salientam-se as de uma educadora da rede pública que afirma várias vezes, de maneiras diferentes, a importância da supervisão para a melhoria da prática e promoção da reflexão sobre esta.

Apesar de a maioria das educadoras entrevistadas enunciar estratégias de supervisão, parece não terem uma ideia muito formal de supervisão, salientando antes que a visita às salas ou as conversas sobre as atividades desenvolvidas são formas de supervisão. É de assinalar, no entanto, que a coordenadora de departamento do JI da rede pública não manifesta qualquer opinião sobre o assunto, o que parece ter relação com a noção muito fluida de coordenação que manifestou anteriormente.

As perceções quanto à supervisão das práticas pedagógicas no JI da IPSS são de coordenação de pessoas, avaliação e uma forma de reconhecimento e valorização

profissional. No JI da rede pública a supervisão é considerada como avaliação e há recusa em reconhecer vantagens à prática da supervisão, por uma das educadoras.

Em relação às funções supervisivas, todas as educadoras consideram que cabe à coordenadora de departamento o papel de supervisora. Já as coordenadoras têm opinião contrária, a coordenadora de departamento do JI da IPSS considera que a direção também deveria ter um papel ativo na supervisão pedagógica e a coordenadora do JI da rede pública afirma que as próprias colegas poderiam desempenhar o papel de supervisoras, porque todas têm uma média de tempo de serviço, idade e formação semelhantes. O supervisor deve ter, ele próprio, desenvolvido as competências profissionais, também para ser supervisor de profissionais em permanente aprendizagem e desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, 2002, p.235).

Ao longo das entrevistas parece haver alguma inconsistência no uso que as entrevistadas fazem do termo supervisão, considerando que a coordenadora faz supervisão, mas, ao mesmo tempo, explicitando que não há práticas supervisivas nas instituições. Considerámos assim que, neste último caso, as educadoras se referiam a práticas mais formalizadas de supervisão, decididas e planeadas pelos órgãos de gestão de topo e não pelos órgãos intermédios, como é o caso da coordenação de departamento.

Em ambos os jardins de infância não existem dispositivos nem práticas formais de supervisão pedagógica. No JI da IPSS, a coordenadora de departamento anota informalmente, na sua agenda pessoal alguns factos que vai observando da prática pedagógica das educadoras do departamento. No agrupamento no qual está inserido o JI da rede pública, começou a ser utilizando um processo de supervisão, intitulado como “coadjuvação” ou “autoavaliação”, uma vez que os docentes recusaram utilizar a palavra supervisão, por associarem a uma avaliação da sua prática. Embora a supervisão seja indissociável da avaliação na sua função de regulação, “o conflito entre as funções de ajudar e avaliar tem de ser enfrentado e explicitado por supervisores e professores” (Vieira & Moreira, 2011, p.19).

Capítulo V – Considerações finais

Ao finalizarmos o presente estudo apresentamos esta síntese reflexiva que espelha as questões e respostas, dúvidas e críticas que foram surgindo ao longo do trabalho e que termina com sugestões de melhoria e de propostas para estudos futuros.

O nosso primeiro objetivo pretendia **conhecer as perceções que o coordenador de departamento pré-escolar e os educadores de infância têm das funções do coordenador de departamento.**

A função de mediador/gestão da equipa foi a função da coordenadora mais valorizada pelas entrevistadas, sendo mesmo referida por todas elas. A união da equipa, o diálogo, o consenso e o bom ambiente são expressões utilizadas nas entrevistas e que refletem a importância da colaboração e cooperação entre os docentes, essenciais ao desenvolvimento do desempenho profissional de cada um e que são consideradas inerentes ao papel do coordenador.

A função de representação e articulação com outros órgãos são sobretudo referidas pelas educadoras e coordenadora de departamento do JI da rede pública, assim como a função de articulação entre a equipa, de forma a manter “equidade” no trabalho. Podemos inferir que este facto está relacionado com a inserção do ensino pré-escolar numa estrutura de grandes dimensões, com diversos órgãos e muitos professores e alunos, como é o caso de um agrupamento de escolas.

Por outro lado, as funções de avaliação e aconselhamento foram apenas referidas pela coordenadora e por uma educadora do JI da IPSS, sendo que a coordenadora desta instituição afirma mesmo que avaliar as docentes é uma das suas funções diárias. Em relação à função de aconselhamento ser também apenas referida nesta instituição, poderá dever-se ao facto de as educadoras terem um menor número de anos de experiências profissional, verem na coordenadora uma figura de referências e o cargo de coordenador de departamento ter um maior peso do que no JI da rede pública. A coordenadora e as educadoras do JI da rede pública não mencionaram estas duas funções, o que parece estar relacionado com uma certa recusa (expressa em diferentes tópicos das entrevistas) em ver na coordenadora uma figura com uma posição hierarquicamente superior e com formação específica para exercer o cargo para o qual foi eleita.

É de salientar que a função de supervisão não foi espontaneamente referida por nenhuma das entrevistadas.

Com o segundo objetivo pretendíamos **identificar as características desejáveis no coordenador de departamento pré-escolar.**

A serenidade, a capacidade de imparcialidade, de saber ouvir e de justiça, a disponibilidade, a clareza e a sociabilidade foram as características pessoais desejáveis ao coordenador de departamento pré-escolar apontadas pelas entrevistadas. A capacidade de saber ouvir foi a característica referida por mais educadoras e a serenidade a característica com mais unidades de registo. Já no que diz respeito às coordenadoras de departamento, se por um lado a coordenadora do JI da IPSS considera a imparcialidade como característica desejável no desempenho do seu papel, a coordenadora do JI da rede pública refere a capacidade de argumentação (que afirma ao longo da entrevista não ter), a disponibilidade e a sociabilidade como características desejáveis a quem exerce esse papel.

A capacidade de liderança foi a característica profissional desejável no coordenador de departamento mais referida pela maioria das entrevistadas. Curiosamente, ambas as coordenadoras afirmam não ter características de liderança, nem se reconhecerem como líderes (“eu não me considero líder” (C1); “eu considero-me mais como colega do que propriamente como coordenadora, sinceramente” (C2)). Parece existir, assim, um desajuste entre a liderança que as educadoras reconhecem como necessária numa coordenadora e a assunção pelas coordenadoras desse aspeto, que praticamente recusam assumir.

O respeito pelos outros e algum pragmatismo foram outras duas características profissionais desejáveis no cargo de coordenador, segundo estas entrevistadas.

Neste sentido, é possível afirmar que as educadoras têm uma perspetiva clara e abrangente das características pessoais e profissionais desejáveis para o desempenho do cargo.

O terceiro objetivo visa **conhecer a perspetiva do coordenador de departamento pré-escolar e dos educadores de infância sobre o papel que é atribuído ao coordenador de departamento.**

O papel do coordenador de departamento, como líder intermédio, é considerado como fundamental pela grande maioria das entrevistadas, sobretudo quando se fala da gestão de equipa, representação do departamento noutros órgãos de gestão e da articulação entre as docentes e o trabalho desenvolvido na sala.

As principais dificuldades relacionadas com o desempenho do cargo de coordenador de departamento é a gestão de tempo, sentida não só por ambas as coordenadoras, mas também reconhecida pelas educadoras do departamento. Esta dificuldade está diretamente relacionada com a perceção negativa de acumulação de funções por parte do coordenador. A gestão da equipa, função sumamente valorizada pelas entrevistadas, como vimos anteriormente, é também reconhecida como uma das dificuldades inerente ao cargo de coordenador. É de assinalar ainda que a coordenadora de departamento do JI da rede pública sente dificuldades no desempenho do cargo porque considera não ter o perfil adequado, salientando alguma falta de autoconfiança na representação das colegas junto de outros órgãos de gestão do agrupamento.

O excesso de burocracia e a distância física entre a coordenadora de departamento e as educadoras, devido à existência de mais do que um JI no mesmo Agrupamento, são dificuldades referidas por algumas docentes da rede pública.

Apesar da importância dada ao papel do coordenador de departamento como representante da educação pré-escolar nos órgãos da escola, designadamente no Conselho Pedagógico, a coordenação de departamento pré-escolar é perspetivada essencialmente por referência a esse nível educativo e não tanto como um órgão intermédio numa estrutura organizacional mais ampla.

Com o quarto e último objetivo era nossa intenção **identificar o papel que o coordenador de departamento e os educadores de infância atribuem à supervisão das práticas pedagógicas, exercida pelo coordenador.**

Ao propormos a definição de supervisão, a maioria das entrevistadas associou automaticamente a avaliação de desempenho docente. A coordenação, gestão de equipa e perceção/reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo docente são outras das perceções sobre a supervisão das práticas pedagógicas.

No JI da rede pública, a coordenadora (C2), em linha com os docentes do agrupamento, recusa aceitar a supervisão como uma observação de avaliação do desempenho

docente e uma das educadoras não reconhece vantagem à supervisão das práticas pedagógicas, afirmando que a sua reflexão pessoal contribui para a melhoria da sua prática e que a presença de uma pessoa externa na sala (supervisor) altera o comportamento do grupo e que a observação feita não será do normal funcionamento da sala.

Quanto aos objetivos da supervisão, as entrevistadas referem que são a melhoria da prática pedagógica, o conhecimento das planificações/atividades de sala e o desenvolvimento de processos promotores de reflexão. No JI da rede pública, a coordenadora (C2) fala de supervisão utilizando expressões como “ajuda”, “conversa entre os dois”, “reflexão”; uma das educadoras do mesmo JI afirma várias vezes e de maneiras diferentes a importância da supervisão para a melhoria da prática e promoção de reflexão sobre a mesma. No JI da IPSS, uma das educadoras refere a importância de haver alguém que “nos veja”, que diga que “está menos bem ou está bem” e seja possível a melhoria da prática, caso contrário irá continuar a fazer igual.

Como estratégias de supervisão, as entrevistadas indicam a visita às salas e conversas informais, o acompanhamento das atividades de sala e desempenho do educador, e a assistência de aulas. No entanto, as educadoras entrevistadas demonstram ter uma ideia pouco formal de supervisão, dando realce à visita às salas e as conversas informais como formas de supervisão. Por sua vez, a coordenadora de departamento do JI da rede pública, que manifestou ao longo da entrevista ter um conhecimento superficial de coordenação, não se manifesta com qualquer opinião sobre o assunto. Assim, parece possível inferir da análise das entrevistas que as educadoras fazem uma associação direta entre supervisão e avaliação de desempenho, mas rejeitam esse tipo de supervisão mais formalizada, aceitando, em vez disso, uma supervisão de cariz mais informal e “familiar”,

Em relação ao papel do coordenador como responsável pela supervisão das práticas pedagógicas, todas as educadoras afirmam que compete ao coordenador de departamento o papel de supervisor. Já as coordenadoras de ambos os departamentos demonstram uma opinião diferente: a coordenadora de departamento do JI da IPSS (C1) considera que a direção também deveria participar na supervisão pedagógica das docentes e a coordenadora do JI da rede pública (C2) afirma que não é necessário ser a coordenadora a ter o papel de supervisora “nos moldes que nós temos”, ou seja, com

uma média de tempo de serviço, idade e formação semelhantes com as restantes educadoras de infância do agrupamento (numa perspetiva de ajuda, considera que as colegas poderiam ter esse papel de supervisora).

Em suma, há alguma inconsistência no uso que as entrevistadas fazem do termo supervisão, considerando que a coordenadora de departamento faz supervisão, mas, ao mesmo tempo, explicitando que não há práticas supervisivas nas instituições. Considerámos que as educadoras se referem a processos supervisivos formais planeados e decididos pelos órgãos de gestão de topo e não pelos órgãos de gestão intermédios.

Ao finalizarmos este estudo podemos afirmar que o papel do coordenador de departamento de pré-escolar, como órgão de gestão intermédia, assim como a implementação da supervisão pedagógica nas escolas ainda têm um longo caminho pela frente. O coordenador de departamento, não tendo conhecimento real das suas funções, não se considerando como um líder intermédio, não se destacando em termos de formação dos outros docentes e acumulando funções nas escolas, terá sempre dificuldades e constrangimentos em desempenhar o seu papel plenamente. Quanto à supervisão, há um conhecimento muito superficial por parte dos docentes do que é a supervisão pedagógica, as suas práticas, dispositivos e potencialidades.

Ao longo do nosso estudo fomos-nos deparando com limitações e constrangimentos de várias ordens, que nos impossibilitou conseguirmos um maior grau de complexidade do mesmo. O maior constrangimento e o mais difícil de superar foi a realização do estudo em simultâneo com o desempenho da atividade profissional, o que condicionou o tempo dedicado ao desenvolvimento do estudo. Por outro lado, a escolha por um estudo de natureza qualitativa, com realização de entrevistas, posterior transcrição das mesmas e análise dos dados recolhidos revelou-se um processo bastante moroso, ao qual tivemos de dedicar muito do nosso tempo.

Baseados nos resultados do presente estudo, propomos algumas sugestões para futuras investigações, porque a supervisão das práticas pedagógicas com vista à melhoria das escolas ainda não é suficientemente conhecida e valorizadas pela comunidade educativa:

- Acompanhar a implementação do processo de “supervisão” no agrupamento de escolas do JI Público onde foi desenvolvido o presente estudo;

- Criar e implementar um modelo de supervisão num JI IPSS e acompanhar o processo;

Este estudo permitiu um crescimento pessoal e profissional através das pesquisas efetuadas, do conhecimento de outros contextos profissionais, da partilha com as docentes, da perceção das dificuldades sentidas pelos mesmos e conhecimentos das melhorias propostas. Cabe-nos a nós docentes, em cada um dos contextos, contribuir e promover a melhoria da prática pedagógica dos docentes, em particular e do ensino da escola, em geral.

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. & Ferreira, C. (2012). *Explorando a Ação Supervisiva de Coordenadores de Departamentos Curriculares do Ensino Básico Português*. Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación.
- 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 J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares (1987; 2ª edição, 2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Antunes, R., & Silva, A. P. (2015). *A Liderança dos Professores para a Equidade e a Aprendizagem*, 73-97, Revista Lusófona de Educação, 30.
- Bardin, L. (2008). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista, I & Abrantes, P. (2015). *Poder e liderança nas escolas: um estudo sociológico em contextos desfavorecido*. Revista Lusófona de Educação, 30, 43-58.
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Decreto-lei 43/89 de 3 de fevereiro. *Diário da República nº29/1989 – I Série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-lei 172/91 de 10 de maio. *Diário da República nº107/1991 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. *Diário da República n.º 102/1998 – I Série A*.
Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. *Diário da República n.º 79/2008, Série I*.
Ministério da Educação, Lisboa.

Dicionário de Língua Portuguesa. 2012. Porto: Porto Editora.

Esteves, M. (2006). *Análise de conteúdo*. In: Lima, J.A. & Pacheco, J.A. (Org.) *Fazer Investigação*. Porto: Porto editora.

Lima, J.A. (2006). *Ética na Investigação*. In: Lima, J.A. & Pacheco, J.A. (Org.). *Fazer Investigação*. Porto: Porto Editora.

Melo, M., Leal, S. & Lima, J. (2011). *A gestão intermédia nas escolas entre o legislado e o vivido: um estudo sobre o coordenador de núcleo e o coordenador de departamento do 1.º ciclo do ensino básico*. *Arquipélago - Ciências da Educação*, 12, 49-82.

Oliveira, M. (2000). *O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar*. In I. Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 43-54). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores* (Vol. I) Porto: Porto Editora.

Rebelo, A. (2012). *O Papel Supervisivo do Coordenador de Departamento Curricular*. Dissertação de mestrado. Lisboa: ESELX-IPL.

Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino*. V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão

Stake, R. E. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Edições Morata

Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education. A Counselling and Pedagogical Approach*. London: Methuen

Vitorino, A. (2012). *Lógicas de acção na gestão intermédia das escolas: o caso do departamento curricular das expressões*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: ESELx-IPL.

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

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

ANEXOS

Anexo A. Guião de Entrevistas aos Coordenadores

Guião de Entrevista aos Coordenadores de Departamento Pré-Escolar

Objetivo Geral
Conhecer o papel atribuído à Supervisão na Coordenação de Departamento Pré-escolar

Designação dos blocos	Objetivos	Para um formulário de perguntas
A. Legitimação da entrevista e garantir a motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informar (o entrevistado) sobre as linhas gerais do trabalho de investigação; 2. Valorizar a participação do entrevistado (revelar a sua importância para o desenvolvimento do estudo); 3. Informar o entrevistado do anonimato e confidencialidade dos dados; 4. Solicitar a autorização para a gravação da entrevista.
B. Identificação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar dados sociodemográficos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Género, idade, habilitações académicas, instituição de formação, anos de serviço, cargos exercidos.
C. Competências do Coordenador de Pré-escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a forma de nomeação do coordenador de departamento pré-escolar - Conhecer a perceção que o coordenador de departamento tem do perfil de competências necessárias ao exercício deste cargo, expresso no regulamento interno da instituição 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como é nomeado o Coordenador de departamento pré-escolar? 2. Conhece o perfil de competências definido no regulamento interno da sua instituição para o cargo de coordenador? Qual a

		<p>sua opinião sobre esse perfil?</p> <p>3. Como desenvolve as competências expressas no perfil de competências definido pela instituição?</p>
D. Funções do Coordenador de Departamento pré-escolar	- Conhecer as perceções que o coordenador de departamento pré-escolar tem das suas funções	<p>1. Das funções que desempenha, quais considera mais importantes? Porquê?</p> <p>2. Quais as principais dificuldades com que se depara no seu dia-a-dia ao exercer a função de coordenador?</p>
E. Papel do Coordenador de Departamento Pré-escolar	<p>- Identificar as características desejáveis no coordenador de departamento</p> <p>- Conhecer a perspetiva do coordenador de departamento sobre o papel que lhe é atribuído pelos educadores</p>	<p>1. Quais as características que considera fundamentais a um coordenador de departamento?</p> <p>2. Como pensa que é visto o papel do coordenador de departamento pelos educadores?</p>
F. Dinâmica das Reuniões de Departamento	- Perceber a organização das reuniões de departamento	<p>1. Com que periodicidade são feitas as reuniões de departamento pré-escolar?</p> <p>2. Como é feita a planificação das atividades pedagógicas das salas de pré-escolar? E das atividades conjuntas?</p> <p>3. Há promoção de reflexão sobre as práticas pedagógicas exercidas? De que modo?</p>

<p>G. Supervisão das práticas pedagógicas</p>	<p>- Identificar o papel que o coordenador de departamento pré-escolar atribui à supervisão das práticas pedagógicas</p>	<ol style="list-style-type: none">1. O que entende por Supervisão?2. Considera que cabe ao coordenador de departamento o papel de supervisor das práticas pedagógicas?3. Que tipo de supervisão é feita às práticas pedagógicas dos educadores?4. Como são organizados os dispositivos de supervisão e acompanhamento das atividades?
<p>H. Agradecimento da entrevista</p>	<p>- Agradecer a disponibilidade e participação</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Garantir a entrega da transcrição da entrevista e das anotações do entrevistador para confirmação do entrevistado

Anexo B. Guião de Entrevistas aos Educadores

Guião de Entrevista aos Educadores de Jardim de Infância

Objetivo Geral
Conhecer o papel atribuído à Supervisão na Coordenação de Departamento Pré-escolar

Designação dos blocos	Objetivos	Para um formulário de perguntas
A. Legitimação da entrevista e garantir a motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar (o entrevistado) sobre as linhas gerais do trabalho de investigação; - Valorizar a participação do entrevistado (revelar a sua importância para o desenvolvimento do estudo); - Informar o entrevistado do anonimato e confidencialidade dos dados; - Solicitar a autorização para a gravação da entrevista.
B. Identificação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar dados sociodemográficos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Género, idade, habilitações académicas, instituição de formação, anos de serviço, cargos exercidos.
C. Competências do Coordenador de Pré-escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a forma de nomeação do coordenador de departamento pré-escolar - Conhecer a perceção que o educador de infância tem do perfil de competências necessário ao exercício do cargo do coordenador de departamento, expresso no 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como é nomeado o coordenador de departamento pré-escolar? 2. Conhece o perfil de competências definido no regulamento interno da sua instituição para o cargo de coordenador? Qual a

	regulamento interno da instituição	<p>sua opinião sobre esse perfil?</p> <p>3. Como desenvolve o coordenador de departamento as competências expressas no perfil de competências definido pela instituição?</p>
D. Funções do Coordenador de Departamento pré-escolar	- Conhecer as perceções que o coordenador de departamento pré-escolar tem das suas funções	<p>1. Das funções que o coordenador de departamento desempenha, quais considera mais importantes? Porquê?</p> <p>2. Quais as dificuldades que considera que o coordenador de departamento se depara no seu dia-a-dia ao exercer a sua função?</p>
E. Papel do Coordenador de Departamento Pré-escolar	<p>- Identificar as características desejáveis no coordenador de departamento</p> <p>- Conhecer a perspetiva do educador de infância sobre o papel atribuído ao coordenador de departamento</p>	<p>1. Quais as características que considera fundamentais a um coordenador de departamento?</p> <p>2. Como vê o papel do coordenador de departamento pré-escolar?</p>
F. Dinâmica das reuniões de departamento	- Perceber a organização das reuniões de departamento	<p>1. Com que periodicidade são feitas as reuniões de departamento pré-escolar?</p> <p>2. Como é feita a planificação das atividades pedagógicas das salas de pré-escolar? E das atividades conjuntas?</p> <p>3. Há promoção de reflexão sobre as práticas pedagógicas exercidas? De que modo?</p>

<p>G. Supervisão das práticas pedagógicas</p>	<p>- Identificar o papel que o educador de infância atribui à Supervisão das práticas pedagógicas, exercida pelo coordenador de departamento</p>	<ol style="list-style-type: none">1. O que entende por Supervisão?2. Considera que cabe ao coordenador de departamento o papel de supervisor das práticas pedagógicas?3. Que tipo de supervisão é feita às práticas pedagógicas dos educadores?4. Como são organizados os dispositivos de supervisão e acompanhamento das atividades?
<p>H. Agradecimento da entrevista</p>	<p>- Agradecer a disponibilidade e participação</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Garantir a entrega da transcrição da entrevista e das anotações do entrevistador para confirmação do entrevistado

Anexo C. Protocolo da entrevista aos coordenadores

Entrevista n.º 8

Local: sala de pré-escolar da [REDACTED]

Data: 10 de janeiro de 2017

Hora: 16:04

Duração da entrevista: 46 minutos e 44 segundos

Entrevistador: Como é nomeado o coordenador de pré-escolar?

Coordenadora 2: olhe aqui é nomeado consoante, vamos lá ver, os nomes são propostos dentro de... nem todas as educadoras podiam ter sido, tinham que pertencer ao agrupamento e então depois foram os nomes propostos pela diretora do agrupamento. Naquela altura, no ano em que eu fui eleita, só estava eu em condições de ser eleita...

E: As condições é pertencer ao agrupamento?

C2: É pertencer ao agrupamento, pronto. É pertencer ao agrupamento. Pronto ao quadro mesmo do agrupamento. Porque as que estavam sem estar não podiam. Ah e se tivessem outros cargos. Imagine que, por exemplo, a [REDACTED], a do [REDACTED], estava em condições de ser proposta mas pertencia, até era... suplente no conselho geral. Nunca foi chamada mas estava no conselho geral. Portanto não pôde ser, nem o nome foi votado. Portanto não pôde. Portanto que não tivessem assim outros cargos, não é? Foram propostos os nomes possíveis e aí foram as colegas que votaram. E pronto, fui eleita, não por perfil, que eu acho que também... mas como isto não se ganha mais, portanto não é monetário, não é. Isto tem de ser, pronto não é voluntário mas temos todos, ao fim ao cabo, que exercer. E acho que devia passar por todos, para que todos saibam, pronto a gente, integrasse melhor no agrupamento, sabe de mais coisas, porque as colegas que não pertencem, às vezes, não se apercebem de certos pormenores, certas... da vivência, da realidade mesmo do agrupamento. E assim, quando se tem um cargo, nós apercebemo-nos mais da realidade, integramo-nos até melhor no agrupamento.

E: Tem esse privilégio?

C2: É. Privilégio também de conhecer mais professoras dos outros ciclos, ter mais contacto com elas, ir às reuniões de conselho pedagógico, e, portanto, agente dá-se mais e está mais dentro da realidade do agrupamento.

E: Conhece o perfil de competências definido no regulamento interno da sua instituição para o cargo de coordenador? Qual é a sua opinião sobre esse perfil?

C2: Olhe, eu até nem conheço muito bem... eu nem sei se nós temos, agora depois dos agrupamentos, por acaso já houve uma vez que me passou pela cabeça ir à procura porque não sabia se havia. Antes havia coordenador de estabelecimento, o que é que devia, agora neste momento, eu por acaso já tive essa... mas nunca fui procurar. Portanto eu fui eleita e o que é que eu tento fazer... não sei, não sei se há mesmo as funções, não sei. Agora o que eu tento fazer é dar a conhecer, pronto vou às reuniões de conselho pedagógico, tenho que comunicar a todas as colegas aquilo que se passou lá.

E: É uma das funções fazer a ponte...

C2: é fazer a ponte, é esclarecer, é informar as colegas daquilo que está passado, do que é pedido, o que é para fazer, coordenar um bocadinho, mas sem saber se era... mas à partida é uma das funções é a gente dar a conhecer. E depois é reunir, é orientar, é convocar as reuniões, é orientar a reunião de departamento, é ouvir também os pedidos, pronto aquilo que as colegas tiverem para dizer e para eu transmitir... como é que eu hei-de dizer? É aqui uma passagem, uma ponte para eu levar, que por assim dizer, às vezes, já está muito, a agenda de trabalhos, mas quando há um ponto que é preciso é dito logo pela diretora, olha no próximo pedagógico vai-se tratar disto, e eu recolho opiniões para levarmos para lá. E pronto, eu acho que assim as minhas funções não são muito... porque olhe, não vou porque não tenho horário para poder ir ver, observar o trabalho delas, não. Para já somos todas educadoras, tenho plena confiança em todas, claro que umas com uma maneira de trabalhar, nem todas somos iguais e cada uma trabalha à sua maneira, nem eu acho como coordenadora que posso, quer dizer se houvesse alguma coisa grave claro que a gente tem que interferir, mas não conheço mesmo ao pormenor o trabalho delas. Conheço aqui das colegas que trabalham aqui comigo, agora das outras... não conheço mesmo, realmente não

conheço porque não tenho sequer horário para ir ver. Quando às 15h15 eu saí, já elas têm saído também. Portanto não tenho essa possibilidade.

E: Mas aqui neste Jardim de Infância consegue?

C2: Aqui neste jardim de infância conseguimos porque nós também trabalhamos muito em conjunto, reunimo-nos, quando há qualquer coisa, há um fim de período, por exemplo, há quinta-feira irmos à biblioteca, podia ir uma sala individual, não ia, íamos as três juntas. Aquilo que fazíamos muitas vezes é a sala vermelha prepara uma história, uma dramatização de uma história para as outras todas. Portanto, há assim este intercâmbio e não temos problemas de entrar na sala e ver como é que as coisas estão a funcionar, de pedir, mais aqui com [REDACTED], olha anda ver, os meus hoje introduzi o “L” pequenino, anda ver, como é que eles estão a trabalhar, portanto não temos...

E: Não vem há sala com essa visão de coordenadora...

C2: não, aí não de maneira nenhuma. De coordenadora não, quer dizer... não tenho isso metido assim que seja, é como colega, percebes? De a gente se poder ajudar, trocar, dizer “olha isto resultou bem desta maneira”, trocar assim estas ideias, mas não como coordenadora. De maneira nenhuma. Mesmo com as outras, gosto de ouvir o que elas têm para dizer, se têm algum problema, se eu poder ajudar mas acho que, às vezes, funciona mais se as colegas que estão lá se ajudarem umas às outras, do que propriamente a coordenadora. Não me meto muito assim nisso.

E: Como desenvolve as competências expressas no perfil de competências, definido pela instituição?

C2: é mais, mais, mais a ponte. Há qualquer coisa, por exemplo, da secretaria, há verba para gastar do ministério, dizem-me a mim, eu aviso as colegas, eu acho que a minha função aqui, realmente é a ponte. É trazer, informar, do que ouço lá e levar delas para lá.

E: É sobretudo isso? E a articulação?

C2: A articulação... nós falamos, por exemplo, nas avaliações, há a reunião de final de período, nós falamos, o que é que, quais os problemas que tiveram, falamos aqui entre todas mas entre todas, para falarmos, se nos podermos ajudar umas às outras, pronto, é fazer ouvir o que elas têm para dizer, os problemas que tiveram, as dificuldades que

tiveram, as planificações, assim planificar, cada uma lá organiza o seu trabalho como... Nós podemos falar um bocadinho mas é mais em cada um. Aqui nas reuniões é mais de avaliação e orientações gerais, termos os documentos mais ou menos também serem todos iguais. Houve agora a grelha de avaliação, que é no INOVAR, que foi o primeiro ano, todas nós trocámos ideias, mais ou menos, como é que poderíamos fazer a avaliação, não escrevendo muito, não dizendo... mais pela positiva as coisas, não pôr a parte negativa mais, portanto, ter orientações gerais, para que todas procedam e façam da mesma maneira. Claro que cada uma escreve aquilo que quer mas que se valorize mais a parte positiva sem se ser muito negativista, não escrever muito e ter muito cuidado com o que fica escrito, pronto, porque às vezes a interpretação dos pais... Tendo presentes as orientações curriculares, aqueles domínios, agente ver...tento sempre muita atenção àquilo que se escreve, porque depois os pais podem interpretar mal, muito cuidado com a escrita.

Com os agrupamentos, às vezes querem nos levar a fazer tudo igual mas eu acho que não, algumas coisas que não pode ser, acho que se perde muito a essência do pré-escolar.

E: Das funções que desempenha, quais considera mais importantes? Porquê?

C2: As funções da coordenadora? Ai meu Deus, eu nem sei... as funções...acho que esta ponte é importante e é o que eu faço mais, pronto. Porque de resto eu não faço, nem temos horário para eu ver... mas eu sou uma colega igual às outras todas, está a ver? Eu aqui não me vejo como, nesse aspeto, a coordenadora aqui... eu sou uma educadora igual a elas, estou cá eu porque fui assim eleita, era a que estava proposta, já com mais anos de serviço, mas eu acho que o importante aqui é fazer a ponte, ser clara, fazer com que haja união, que eu acho que isso tento, apesar de, às vezes, também não ser fácil, porque para já, eu própria acho que não tenho perfil para ser coordenadora, mas acho que uma função importante é que haja aqui uma união e boa relação entre as educadoras, isso para mim é fundamental. Acho que o importante é que as educadoras sejam unidas, se relacionem bem, que se relacionem bem com os pais, mesmo com os pais, com as crianças é o fundamental mas isso é o papel de cada uma, não é? Cada educadora sabe que a relação, os afetos com as crianças é fundamental para a nossa vida e para termos tudo, um bom desenvolvimento delas. Se eles estiverem bem e felizes, se nós nos relacionarmos com eles bem o

desenvolvimento vem naturalmente. Acho que é isso que eu acho importante, é criar união, a união é que é importante. Haver diálogo, que as pessoas se sintam à vontade para dizer tudo, mesmo que às vezes achem que... ai não queremos incomodar, telefonamos sempre que for possível, e se eu souber responder tudo bem, se não poder, eu tenho que ouvir uma e outra e depois de ouvir todas o que é que acham? Gosto de as ouvir e daí tirar o consenso para estabelecer seja uma regra, qualquer coisa, seja um pedido, seja qualquer coisa. Tenho que ouvir todas porque... é verdade, eu por ser coordenadora não sei tudo, nem, muitas vezes elas então... percebem muito mais de computadores, que agora já é tudo computadores, pronto, elas percebem muito mais que eu. Ouvindo todas é que temos de decidir para haver consenso.

E: Quais as principais dificuldades com que se deparar no seu dia-a-dia ao exercer a função de coordenador?

C2: ah pois as dificuldades, as dificuldades... pronto é os horários que não dá para eu ir lá, porque também seria bom ver e trabalhar. Isso não tenho. Agora... acho que não tenho assim grandes dificuldades, só quando não sei mas quando não sei também perguntamos e tentamos, acho que não tenho assim grandes dificuldades. A disponibilidade de tempo, felizmente até tenho, não é por aí...

Ah uma das dificuldades, quando me elegeram não gostava de ser, era porquê, não queria prejudicar o pré-escolar no seguinte. Não sou uma pessoa que argumenta muito bem, percebe? E então, eu tinha receio, pronto é uma dificuldade minha, de, por exemplo, numa reunião, não conseguir argumentar perante, defender as colegas, pronto, tinha receio que aí o pré-escolar ficasse a perder, prejudicado, pelas minhas capacidades em ser coordenadora. Há pessoas que veem tudo, certos pormenores, eu às vezes mais pelo geral, não sou assim muito minuciosa nalgumas coisas. Acho que sei o que é importante mas, às vezes, há certas coisas, que não dou grande importância. Essas dificuldades de se calhar, de falta de perfil, de falta de argumentos, isso eu sinto uma dificuldade, foi o que eu apresentei sempre para ser coordenadora. Não pela disponibilidade de tempo, que felizmente vivo aqui, até tenho os filhos já criados, portanto até tenho disponibilidade, não é por aí mas é pelas, acho que, uma coordenadora também precisa de ter um certo perfil e que eu acho que não tenho. Portanto, acho que a minha dificuldade é o que não devia ser... só por isso.

E: Quais as características que considera fundamentais a um coordenador de departamento?

C2: Então... ter uma capacidade de argumentação muito grande, também ser uma pessoa de muito boas relações, não ser conflituosa, também não ser muito mesquinha, valorizar o essencial. Eu acho que valorizar, saber o que é importante. Quando se exige muito, uma coordenadora quer tudo registado, tudo escrito, o que é que acho? Está a tirar a capacidade da pessoa ou a disponibilidade de estar com as crianças, que é tão importante, porque depois as pessoas não conseguem fazer tudo. Se estão com uma preocupação de registar muito, muito, muito, ter tudo, papéis, falta a disponibilidade para as crianças e isto é que eu acho que é importante. Temos de valorizar, o que realmente, é importante, e o que é menos importante deixar. Saber dar prioridades ao que é essencial e importante. Acho que isso é uma das características, e mais? Ter disponibilidade acho que é muito importante, não é?

E: Como pensa que é visto o papel do coordenador pelos educadores?

C2: A coordenadora faz sentido porque acho que sim, pronto, porque a gente tem de trazer as coisas... acho que é importante... mas também não é assim, tão, tão, tão... acho que é importante... eu considero-me mais como colega do que propriamente como coordenadora, sinceramente. Eu digo-lhes mesmo, eu estou aqui, não é por eu querer, por dinheiro nem por nada, estou aqui porque fui eleita assim e teve que ser. Eu vejo-me, realmente tento fazer as minhas funções o melhor possível, mas não me vejo como coordenadora, vejo-me mais como uma colega que está aqui para fazer o trabalho o melhor possível, dar a conhecer a elas, informá-las de tudo, que não me falhe nada mas não como uma coordenadora, mas sim como uma colega. Não é aqui assim uma coordenadora muito séria, não é (ri-se).

E: Com que periodicidade são feitas as reuniões de departamento pré-escolar?

C2: As de departamento, geralmente, nós marcámos uma sempre a seguir ao pedagógico, geralmente. O pedagógico, muitas vezes, não são mensais, às vezes... de dois em dois meses, mas geralmente é depois do pedagógico mas isso quando há realmente assuntos que justifiquem. Por exemplo, no primeiro período fizemos algumas quatro reuniões porque houve necessidade, porque houve estas avaliações, estas grelhas, que tivemos que discutir... O ano passado, se calhar, fizemos duas, portanto tem a ver com os assuntos. Nós realmente no princípio do ano agendamos, a seguir

sempre ao pedagógico. No pedagógico, dão-nos a calendarização e nós por aquela calendarização, marcamos uma sempre a seguir ao pedagógico, mas às vezes não é feita. Não é feita se não houver necessidade, se não houver assuntos que sejam prementes... ou que não haja nada, muitas vezes, o pedagógico, muito sinceramente, não nos dizem respeito a nós, estamos lá, fazemos parte, ouvimos e assim nos inteiramos da realidade de um agrupamento, doutros ciclos, das dificuldades deles também mas muitas vezes não se fala no pré-escolar, no pedagógico. Portanto, o que acontece, eu não convoco a reunião. E, portanto, a periodicidade varia. É consoante mais os assuntos que há, mas pelo menos uma por período tem que existir, uma por período tem que existir e geralmente duas.

E: Como é feita a planificação das atividades pedagógicas das salas de pré-escolar? E das atividades conjuntas?

C2: Nós escolhemos no início do ano o guião de planificação, que foi escolhido já o ano passado. Para já temos o plano anual de atividades que é feito em cada estabelecimento. Nós aqui metemos as atividades no primeiro ciclo também, há um programa, está junto. As (educadoras) do [REDACTED] metem com [REDACTED]. Portanto na escola por estabelecimento de ensino. Nós aqui fazemos o plano anual de atividades assim. Aquelas atividades... projetos, saídas, visitas de estudo, fica tudo no plano anual de atividades. Depois, nós, as educadoras temos um guião mensal, o esquema, a estrutura, é comum a todas. Só que depois o que cada uma lá põe é os temas, pode ser o inverno, pode ser o frio, pronto isso aí cada uma preenche à sua maneira. A estrutura que é o guião mensal é igual, das áreas, as três áreas. Cada uma, aquilo que está a dar, o que quer dar ou o que quer fazer no mês de janeiro, o inverno, o vestuário, o movimento, histórias, isso aí, o pormenor isso cada uma faz e eu não tenho conhecimento nenhum nem nunca pedi nenhuma planificação para ir ver, cada uma faz. Aqui, portanto temos esse guião, depois o que é que nós... falamos, porque estamos aqui, damo-nos bem, agora à partida nós também já temos uma certa experiência. Veio o inverno, é a estação do ano, acabou o Natal, começamos no inverno e depois falamos no inverno, é na hibernação e trabalhos à volta do inverno, o vestuário, portanto tudo à volta disso. Claro que a gente vai falando e vamos vendo, uma que faz uma ficha de trabalho e até dá às outras, partilhamos o material. Agora que esteja tudo muito escrito não temos, muito sinceramente temos só o guião mensal mas assim o pormenor agora das atividades,

não temos. Cada uma pensa, em casa, como os anos já são muitos, a gente já tem um certo traquejo.

(...)

E: Há promoção de reflexão sobre as práticas pedagógicas exercidas? De que modo? Tem esse espaço de reflexão?

C2: Sim, isso fazemos mas mais, mais pronto no mesmo jardim de infância, nós aqui as três não temos, às vezes, uma hora determinada, pronto não temos, agora quando ficamos cá, a seguir, agora às 15h15, podemos, às vezes, ter momentos de organização de fichas... mas às vezes até é mais no intervalo, no recreio, falamos, ainda hoje a [REDACTED] dizia “olha hoje o meu dia correu bem, fiz isto, fiz aquilo”, portanto não temos tipo um dia ou hora específico, não temos.

E: Nem nas reuniões?

C2: Nas reuniões falamos quando é as avaliações, aquilo que correu... mas é mais só a avaliação do período, mais das dificuldades encontradas, agora assim ir ao pormenor, ao pormenor não, não temos feito isso, é mais a avaliação geral do período, do que foi o trabalho. Eu acho que isso mais como as coisas estão a correr, as atividades, a reflexão do trabalho em si e de como é que estão as crianças até, o grupo, é feito em cada jardim de infância, mas sem, assim, muito formalmente, falamos umas com as outras assim sem haver... E nós também nos apercebemos um bocadinho assim... a gente trabalha um bocado em conjunto e nós apercebemo-nos. Não há assim um momento específico para refletir, não temos, mas vamos fazendo, faz-se, em cada estabelecimento é feito, é.

E: Entre todas acaba por...

C2: ser a avaliação do período mais no geral. Fazemos, fica registado em ata a avaliação geral de cada uma, de cada estabelecimento.

E: O que entende por Supervisão?

C2: Ai a supervisão, isso que agora andam a querer implementar aqui no nosso agrupamento e acho que em todos porque acho que é uma exigência do sistema de ensino, da inspeção que acho que valoriza muito isso. Nós... eu muito sinceramente aqui no agrupamento... só em regime de voluntariado. É assim está-se a querer

implementar mas escolheram tipo para iniciar uns anos e está a ser no [REDACTED] [REDACTED], no agrupamento mesmo, na escola sede, estão a tentar implementar... a fazer uma supervisão mas é... por exemplo, dos professores, aqui é mais coadjuvação. Primeiro pensou-se na supervisão só que as pessoas reagiram muito mal porque acham que é uma observação com... de avaliação. A supervisão, a maior parte das pessoas, entende... eu acho que não é o nosso caso porque, sinceramente é assim, nós aqui, por acaso foi uma das coisas que trouxemos para a reunião de departamento era, se a supervisão devia ser por professores do mesmo ciclo ou doutro ciclo. Claro que nós dissemos que preferencialmente devia ser do mesmo ciclo. Sendo do mesmo ciclo nós não temos, neste momento, horário para fazer supervisão porque quando umas estão a trabalhar, estão as outras. E eu deixar as crianças para ir fazer uma supervisão, nem acho que seja rentável nem valorize o trabalho por eu ir fazer uma supervisão. Não vejo vantagem nisso, não vejo, porque também não temos horário. Agora se eu tivesse horário, se calhar ia... mas não com aquele aspeto de supervisão. É de ajuda, de pronto de reflexão depois, no final, de dizer isto funcionou assim, mas se fizesses desta maneira, ou conjunto resultaria melhor mas só no sentido de ajuda e de pronto, de realmente de ajuda porque aqui realmente, a supervisão foi encarada muito mal, quando foi dita...

E: Aqui neste jardim de infância?

C2: agrupamento. Porque está-se a preparar tudo, aquelas inspeções externas e a pessoa que está a orientar, a coordenadora diz que a inspeção, que uma das coisas é a supervisão, supervisão só que os professores, todos eles lá em cima reagiram muito mal. E então, até se tirou um bocado a palavra supervisão e pusemos coadjuvação, para quê? Para que haja dois professores e, realmente, há um que está a fazer e o outro está a ver o que é que corre bem, corre mal e depois, no final, há uma reflexão de como os miúdos entraram, com disciplina se não, se eles perceberam ou estavam a perceber a mensagem do professor ou se o método foi o mais... e depois há ali uma conversa entre os dois para ver... mas lá está é coadjuvação, não aquela supervisão encarada como avaliação, essa agente não concorda, de maneira nenhuma.

E: Como ajuda?

C2: É como ajuda é. A tentar resolver perante uma situação, duas pessoas se calhar reagem de uma maneira diferente. Com uma pode não reagir, não acontecer as coisas

tão bem, não decorrerem e com outra, com outro método até... e portanto, aí havia uma ajuda. É nesse sentido.

E: Considera que cabe ao coordenador de departamento o papel de supervisor das práticas pedagógicas?

C2: Pois... eu não sei, não queria muito ter esse papel. Eu acho que pode não ser só o coordenador, não. Eu acho que, neste sentido de ajuda, qualquer uma outra colega que estivesse... não é preciso ser coordenadora. Uma colega me podia vir ver e ajudar-me a mim também e eu ajudar outra colega, mas não é necessário ser coordenadora. Nestes moldes que nós temos a coordenação porque nós somos todas quase muito... com o mesmo tempo de serviço, já com uma idade mais ou menos igual, portanto, não vejo que aqui tivesse que ser a coordenadora, nos moldes em que nós temos...

E: Ninguém se destaca por...

C2: Não, acho que não. Há uma que até tem o mestrado, está a ver? Acho que todas temos a licenciatura e uma acho que tem, acho que a [REDACTED] chegou a tirar o mestrado, acho que sim, que tem o mestrado. Portanto, não é preciso ser a coordenadora nos moldes que nós temos. Se calhar, no particular funciona porque se calhar a coordenadora é uma pessoa, se calhar, não sei, mais velha ou com mais experiência e depois orienta as mais novas, isso aí se calhar é diferente. Nós neste momento, eu falo por mim como coordenadora aqui, que a maior parte, as colegas são algumas mais novas que eu, mas com alguma experiência já e, portanto, não é necessário ser a coordenadora a fazer a supervisão.

E: Que tipo de supervisão é feita às práticas pedagógicas das educadoras?

C2: Não temos, não. Então na parte das educadoras não, como lhe digo no agrupamento já está a ser implementado, mas mais tipo coadjuvação. Nós quisemos tirar essa palavra e lá algumas turmas já estão a fazer, mas é coadjuvação. A supervisão não é feita aqui no jardim de infância, não é.

E: Como são organizados os dispositivos de supervisão e acompanhamento das atividades?

C2: não temos...

E: Mas tem conhecimento da estrutura?

C2: A estrutura era haver uma ficha, a tal ficha que a gente tem conhecimento e depois era realmente a que estava a observar mas depois acho que fazem o outro lado. A que estava a observar passa a trabalhar e a outra observa, isto numa outra aula, mas a ficha... há uma ficha em que há uma série de perguntas e depois era no final da aula era haver uma reflexão sobre o preenchimento daquilo. Como é que foi a entrada dos alunos, como é que foi o método, como é que foi... assim certas perguntas em que eram faladas as duas e verem e, se calhar, ajudarem-se.

E: E depois trocam? Quem esteve a observar

C2: Exatamente, quem esteve a supervisionar depois...

E: É supervisionado?

C2: Exatamente, fazem isso assim. É como está a ser implementada um bocado esta supervisão que não é bem, que nós mudámos para coadjuvação. Mas foram eleitas umas turmas, três, quatro turmas, e há professores que se voluntariam, dizem “olhe eu não me importo de fazer a coadjuvação com aquela colega” e então fazem as duas e depois trocam pronto. Mas só voluntários, nada é obrigado. Por enquanto nada é obrigatório.

E: E com que periodicidade?

C2: Não sei.

Anexo D. Protocolo da entrevista aos educadores

Entrevista n.º 7

Local: sala de pré-escolar da [REDACTED]

Data: 09 de janeiro de 2017

Hora: 15:46 – 16h45

Duração da entrevista: 59 minutos

Entrevistador: Como é nomeado o coordenador de departamento pré-escolar?

Educadora de Infância 6: Saem três nomes propostos pela direção e depois o grupo das educadoras nomeia, vota.

E: É através de voto direto das educadoras?

E6: É, é. Agora, recentemente é assim. Antigamente, a minha primeira nomeação foi o Diretor que disse “és tu” e ponto final. Agora é mais democrático e dá para fazer campanha eleitoral (ri-se).

E: Segundo alguns critérios?

E6: Há pelo menos dois critérios. Um é tem que estar acima do quarto escalão e o outro... não, acho que é este. Mas não havendo pode ser outra qualquer e ser efetiva no agrupamento.

E: Conhece o perfil de competências definido no regulamento interno da sua instituição para o cargo de coordenador? Qual é a sua opinião sobre esse perfil?

EI6: Sim, mas não sei aquilo tudo de cor mas sei as competências. É igual para qualquer coordenador. Nada de especial, é o que tem de se cumprir. Não é aquilo que faz um coordenador, acho eu. Aquilo são as competências mínimas obrigatórias, quando é que reúne, quando é que convoca, pronto é mais burocrático do que outra coisa acho eu. Apesar de ter lá as funções que tem de ajudar e receber os colegas novos... Mais do que aquilo não sei se serve para alguma coisa, menos do que aquilo também não define coisa nenhuma, acho que está bem.

E: Como é que o coordenador desenvolve as competências expressas no perfil de competências?

EI6: Como é que o coordenador desenvolve?

E: sim, a articulação entre as salas, a ponte com o conselho executivo...

EI6: A ponte com o conselho executivo faz-se através de reuniões e tem acento no conselho pedagógico, portanto tem de participar nos conselhos pedagógicos, é o que está definido para todos os agrupamentos da rede pública. A articulação entre os estabelecimentos de ensino é mais complicada porque tem meninos e o horário é igual portanto faz-se nas reuniões de departamento e por emails e por contacto telefónico, tudo o que é preciso. Já houve tempos que o coordenador tinha dispensa da componente letiva, era tudo mais fácil e circulava pelas escolas e agora isso não acontece.

E: Tem sala?

EI6: Tem sala, como os outros todos. A avaliação dos colegas é uma função que lhe fica inerente só pelo facto de ser coordenadora. Ou tem jeito para a coisa ou não tem, não é?

E: Como é feita essa avaliação?

EI6: Se houver colegas que precisam, determinados escalões é preciso aulas observadas, é o coordenador que também tem de fazer essa observação e dar nota. Para passar de escalão precisa de ter duas aulas observadas durante o ano, o resto dos colegas faz um relatório anual que é lido pelo coordenador e se estiver no ano da mudança, da hipotética mudança de escalão, porque as coisas estão congeladas e aquilo na realidade não se reflete em coisa nenhuma. Portanto só de quatro em quatro anos, mais ou menos, que é o tempo de duração de um escalão, é que o coordenador atribui nota. Se não, vai juntando os relatórios, mas nem sequer fica na sua posse. No ano antes à mudança de escalão, recebe os relatórios em mão e faz uma avaliação, segundo os parâmetros que estão estabelecidos no agrupamento, não é ele que os inventa.

E: Das funções que o coordenador desempenha, quais considera mais importantes? E porquê?

EI6: Talvez a articulação entre as colegas. Não deixar colegas sozinhas.

E: E porquê?

EI6: Para se conseguir manter aqui alguma... equidade na forma de trabalhar entre todas. Os jardins de infância da rede pública caracterizam-se por ter imensa autonomia e isso, em geral, tem resultado. Não sei, porque já tenho a idade que tenho e porque a faixa etária que estamos a trabalhar há muitos anos é toda muito igual e, portanto, não temos apanhado colegas a vir de novo, que não têm lugar, a gente não as vê, não é? Em geral, temos todas uma forma de trabalhar muito parecida e esse trabalho costuma ser fácil. Mas há sempre colegas que veem de outras escolas de formação, da João de Deus são um bocadinho diferentes, as reuniões também servem para aferir aqui um bocadinho daquilo que se vai fazendo, da maneira como se lida com pais, mas é basicamente isso, porque depois o que é que a pessoa faz em sala de aula, eu acho que a coordenadora não interfere muito, desde que não se saiba que há problemas, a pessoa tem liberdade para funcionar como achar que é melhor perante o grupo de miúdos que tem, perante a realidade da escola que tem, nós aqui os três jardins de infância não funcionamos todos da mesma maneira, temos as nossas diferenças mas a coisa funciona.

E: Quais as dificuldades que considera que o coordenador de departamento se depara no seu dia-a-dia ao exercer a sua função?

EI6: Se tiver que intervir ou ajudar é difícil pela, porque não tem disponibilidade em termos de horários. Não vai aos lugares, é impossível, não vai mesmo.

E: Mas foi recente esta questão de acumular funções?

EI6: Para ai há quatro anos atrás eu tive um mandato de coordenação em que tive dois anos sem ter meninos. Não gostei porque o que eu gosto é direto e porque não gostava nada de ser coordenadora mas permitiu fazer algumas coisas que de outra forma não se fazem. Eu arranjei um projeto, ia ler história às outras, uma maneira de me entrosar nas outras salas era contar histórias, é uma coisa que eu gosto de fazer e, portanto, fica-se a conhecer as colegas de outra forma, agora conhecemo-nos muito mal, muito mal mesmo. Vamo-nos conhecendo ao longo do tempo porque o corpo docente está mais estável e a gente acaba por se... reunimo-nos uma vez por mês, regra geral,

portanto conhecimento profundo das colegas não existe. Existe dentro dos jardins de infância, a colega do lado e a outra colega, de escola para escola não...

E: Ainda em relação às dificuldades que considera que o coordenador se depara...

EI6: é a distância física. Porque isto é uma coisa que acontece para nós que estamos em espaços físicos diferentes e que não acontece com coordenadores de grupo ou coordenadores de departamento no segundo e no terceiro ciclo ou no secundário, não é? Estão todos na mesma escola, é muito mais fácil.

E: Mas aqui está com a coordenadora?

EI6: Aqui estamos com a coordenadora fisicamente.

E: E sente mais proximidade?

EI6: Eu não consigo dissociar as duas coisas, porque ela é minha colega há anos, anos e anos e eu é que era coordenadora dela portanto ser ela agora a minha coordenadora... os papéis... não é... não tem quase peso nenhum hierarquicamente para nós educadoras, uma ser coordenadora e as outras não serem. Não é um cargo que a gente veja "aí a coordenadora", nada disso, é uma colega que tem o trabalho acrescido de ir aos pedagógicos e de dar as indicações do conselho pedagógico e do agrupamento e de fazer a ligação entre nós e as outras estruturas de gestão.

E: Acha essa outra dificuldade? Conseguir com os outros jardins de infância alguma articulação? Alguma proximidade?

EI6: Há outra que eu também acho, para coordenação e para um agrupamento, em que haja... este agrupamento é muito pacífico em termos de exigência para o pré-escolar porque nós somos muito autónomas e as coisas funcionam bem portanto não temos grandes problemas para resolver mas é difícil para uma coordenadora que apanha uma equipa nova... deixe lá ver se eu consigo pôr isto de uma forma clara... a coordenadora acumula tudo e mais alguma coisa, acumula o direto mas se houver uma reunião com a câmara é a coordenadora que vai, se houver uma reunião com um projeto não sei do quê é a coordenadora que vai. Portanto, para além, de ter um trabalho completamente acrescido em relação às outras e muito menos disponibilidade, não é? Eu ser apologista que as coisas têm de ser distribuídas por todas, quando nós queremos que as colegas tenham conhecimento profundo do agrupamento é impossível, porque é sempre a

mesma que lá está, e é sempre a mesma que lá vai. Claro que eu também percebo que a direção, para a direção é mais fácil, conhece aquele elemento e é o melhor veículo para chegar às outras é aquela, pronto. Estabelece a relação com aquela e é mais fácil por ali mas eu acho que muitas vezes as coisas tinham de se distribuídas porque se não as outras colegas têm imensa dificuldade em perceber a realidade do agrupamento, a ter a noção alargada do que é esta casa inteira, não é? E a querer participar, porque a gente vai-se encostando às coordenações.

E: Quais as características que considera fundamentais a um coordenador de departamento?

EI6: Podia dizer que devia ter espírito de liderança mas aqui não se coloca isso acho eu, não é necessário...

E: E porquê?

EI6: Porque somos muito poucas e porque é fácil ser coordenadora deste departamento. Não sei se será assim em todo o lado, só posso falar daquilo que conheço aqui. Nunca fui coordenadora fora daqui nem nunca tive coordenadora fora daqui. Já estou aqui à uma data de anos e antigamente não havia coordenadores de departamento por isso... somos sete pessoas e três estão aqui na mesma casa que a coordenadora porque eu também era daqui, portanto aqui as três está resolvido. Estamos todos os dias a par de tudo porque a gente conversa sobre tudo o que vai acontecendo, chega-nos facilmente a informação, não é? Em relação às outras também se...há colegas novas, mas foi tudo muito fácil, as educadoras, em geral, têm muito bom feitio.

Espírito de liderança não é preciso, é preciso ser claro nas informações que se passa e naquilo que é pedido se não as pessoas desleixam-se porque eu também acho que as educadoras são preguiçosas para tudo o que não seja o dia-a-dia da sala, não é? Ninguém tem paciência para papéis, ninguém tem paciência para fazer projetos porque é preciso escrever as avaliações e por o projeto em papel, exagera-se nisso tudo, como é evidente. Porque toda a vida fiz projetos e não era preciso escrever nem uma linha e as coisas faziam-se com muito mais vontade do que se fazem agora. O que é que é preciso? É preciso, é preciso, é preciso conseguir unir as pessoas em torno, seja lá o que for que ela, seja preciso pedir, seja preciso fazer em grupo, ser clara naquilo que transmite se não anda tudo a apanhar bonés, não é? E mais nada eu acho.

Se houver confusões, se for um grupo com conflitos ou não sei quê tem que ter outras capacidades que eu aqui, nunca foi preciso porque nunca houve problemas. Tem de respeitar as diferenças pronto. Aquilo que qualquer ser humano que trabalhe em equipa tem que ter, não acho que tenha de ser nada mais que isto.

E: Como vê o papel do coordenador de departamento?

EI6: (silêncio)

E: Já me disse que inicialmente não havia, já trabalhou sem coordenador, já trabalhou com...

EI6: Eu acho que a gente está a pôr peso a mais nas hierarquias mas é preciso realmente depois desta máquina montada que é um agrupamento, é preciso alguém que dê a cara, acho que sim. A figura de coordenador acho que tem que existir, acho que é um cargo que tinha de rodar por toda a gente, toda a gente devia ter experiência do que é isto, não é preciso ser-se mais velho nem mais novo, é preciso ter-se alguma genica e ter mais disponibilidade, não devia ser imposto, muitas vezes é, pelas direções e porque não há mais ninguém disponível pela vida das pessoas que acabam por se oferecer para que a outra que está aflita, não seja. Foi mais ou menos o que aconteceu comigo depois de seis anos de coordenação, pedi-lhes “já chega, acho que tem de vir outra”, não sei...

É preciso alguém que vá às estruturas mais altas digamos assim, entre aspas, representar o grupo. Temos algumas coisinhas que vamos conseguindo porque temos uma pessoa que nos representa no conselho pedagógico porque se não o pré-escolar fica um bocadinho ao abandono e ninguém conhece muito bem a nossa realidade e como, ainda por cima, está tudo bem e somos sempre muito jeitosinhas a resolver tudo sem fazer grande alarido, ficamos um bocadinho ali na cauda, pronto, e é preciso alguém que no diga que nós somos gente e o pré-escolar é importante.

E: Com que periodicidade são feitas as reuniões de departamento pré-escolar?

EI6: Mensal mais ou menos. A seguir a um conselho pedagógico, em geral, há reunião de departamento. E depois acrescentamos mais alguma reunião nas alturas de avaliação, no final dos períodos, com as educadoras todas.

E: Como é feita a planificação das atividades pedagógicas das salas de pré-escolar? E das atividades conjuntas?

EI6: Neste jardim de infância é muito comum fazermos isto tudo a medias. Não é que a gente se senta a planificar, vamos é passando informação do que vamos andando a fazer e muitas vezes a gente aproveita ideias daquela e da outra e pomos em prática também e andamos sempre nisto. Eu acho que nos outros jardins de infância também funcionam um bocadinho assim.

E: Mas não há nenhuma planificação semanal, mensal?

EI6: Conjunta não. Da minha sala há semanal, feita por mim, em casa, no meu sossego e a pensar o que é que eu quero fazer.

E: Passa alguma coisa pelo coordenador?

EI6: Não, não. O coordenador não tem intervenção em relação às planificações que são feitas pelas colegas. A não ser que haja alguma queixa, alguma coisa grave que se passe e tenha que se fazer alguma reunião e perceber se estamos a ir por outro caminho.

E: E as atividades conjuntas?

EI6: Temos algumas coisas em comum que são combinadas aqui, no dia-a-dia, no recreio, nos tempos da componente não letiva, é quando a gente combina.

E: E com os outros jardins de infância?

EI6: Temos um projeto que é mais ou menos comum aos três jardins de infância.

E: Ou não há nenhuma atividade conjuntos com os outros jardins de infância?

EI6: Não há porque não temos transportes e porque a distância física não permite juntar-se, porque somos muitos também. Oito salas são muitos miúdos. Portanto temos um projeto que resolvemos delinear em conjunto, todos os jardins de infância abarcaram naquele projeto mas depois cada um desenvolve as atividades consoante aqueles objetivos mas desenvolve com autonomia nos três jardins de infância.

E: Há promoção de reflexão sobre as práticas pedagógicas exercidas?

EI6: Acontece sempre um bocadinho porque partilhamos muito nas reuniões de departamento...

E: Mensalmente...

EI6: Mensalmente... um bocadinho, se calhar... nós não temos uma reunião por mês, devia ser mas... é um bocadinho mais afastado porque depois, às vezes, o pedagógico também se afasta, não é mensal certinho e se se atrasa, nós também nos atrasamos. Digamos que nós chegamos ao final do ano e não tivemos 11 reuniões, temos 7, 8, 9.

E: Mas nessas reuniões há um espaço para...

EI6: Há e há partilha de problemas e de modos de funcionamento. Depende um bocadinho se a agenda da reunião está muito carregada com coisas que vêm do agrupamento ou não mas, em geral, nós temos mesmo necessidade de partilhar qualquer coisa e nos ajudarmos. Portanto fala-se um bocadinho.

E: As reuniões são feitas como? Há uma agenda?

EI6: Há uma ordem de trabalhos sim que a coordenadora lança na convocatória mas se alguém tiver alguma coisa para propor para a reunião também... quer dizer não é nada tão rígido que não possa acontecer ser ter estado lá na convocatória, não é? É muito aberto.

E: Mas acontece estar na convocatória?

EI6: Também pode ficar se eu disser à coordenadora que quero falar sobre não sei quê, tenho um problema qualquer que quero expor. Entra na convocatória e a coisa vem mas, em geral, não é preciso nada disso. Não ficou lá escrito, depois fica em ata, mas as pessoas têm espaço para falar sobre o que quiserem.

E: O que entende por supervisão?

EI6: Não entendo nada (ri-se). Não entendo nada, não sei muito bem... estamos a falar de supervisão pedagógica, não é? Deveria ser alguém que “toma conta” da parte pedagógica e das planificações e de tudo o que está a acontecer nos jardins de infância. Na prática isso não existe aqui.

E: Considera que cabe ao coordenador de departamento o papel de supervisor das práticas pedagógicas?

EI6: Se calhar, idealmente, deveria caber. Não tenho essa experiência porque não é necessário. É a resposta mais honesta que eu lhe posso dar. Se faz falta? Se calhar, às vezes, para nos obrigar a andar para a frente e a inovar e a não sei quê.

E: Que tipo de supervisão é feito às práticas pedagógicas dos educadores?

EI6: Aqui neste agrupamento... não. Pode ser que venha a aparecer porque o agrupamento está para ai com um projeto de auto-avaliação e isso implica aulas observadas por colegas mas ainda não chegou ao pré-escolar mas também não sei se será necessário, nós conhecemos tão bem o trabalho umas das outras, as portas estão sempre abertas...

E: Mas estar em sala é diferente, não acha?

EI6: Talvez. Mas é por uma seriedade na coisa que não sei se é necessária. Não é seriedade, é peso talvez, em cima de colegas, não sei, não sei... isto é uma opinião e eu sou muito rebelde em relação a estas coisas, a planificações e tudo...

Eu penso no trabalho da semana e raramente cumpro o que lá esta. Porque trabalho muito sobre pedagogia de situação e enquanto eu tiver criatividade para chegar e não ficar sem rede, não é? E me ocorrer rapidamente uma forma de conduzir as planificações vão todas para “o galheta”. Há alturas que também acho que se não tivesse o dia estaria um bocadinho perdido e se calhar há muitas pessoas que precisam disso e pessoas que não precisam tanto e trinta e tal anos de serviço dá-me aqui uma pedalada para...mas também não me posso... porque a imaginação e a criatividade também vão fugindo um bocadinho por isso convém haver uma linha.

Por isso quando vem a supervisão, mostra as planificações, não me diz nada, nada.

E: Mas ter uma pessoa a observar a sua prática?

EI6: Não acho muita graça. Qualquer estranho que esteja dentro da sala, temos o grupo “destrambelhado”. Portanto, estagiárias, muita auxiliar, dispenso...

E: Como melhoria da sua prática não vê a supervisão como...

EI6: Custa-me um bocadinho a acreditar nisso. Agora chega uma colega, que não está sempre aqui, que vem de vez em quando e diz “agora devias fazer não sei o quê”, não sei, não sei se funciona porque eu acho que a gente sabe perfeitamente aquilo que poderia fazer melhor ou não. Tem a ver com a minha postura durante o dia. Eu tenho

noção perfeita daquilo que posso melhorar, que hoje o dia foi desleixado ou que hoje os miúdos me pediram não sei o quê e eu não estava para ali virada e fui por outro lado... uma pessoa sabe isto perfeitamente, não é? Não é o facto de estar aqui outra pessoa que me diga isto, quando eu consigo fazer este exercício que vai mudar a minha prática. Não acredito muito nisto. Acredito num grupo de trabalho e que dá ideias umas às outras porque o que eu acho que faz falta, às vezes, é “boa, o miúdo trouxe não sei o quê, podias ter feito isto ou aquilo”, esta conversa sim. O estar em sala e depois no final dizer “podias...”, não sei, não sei, faz-me lembrar estágio, logo a seguir ao curso, não sei se muda alguma coisa na prática, na realidade.

E: Mas estava-me a dizer que para mudar de escalão é preciso...

EI6: quando eu tive de ir observar colegas, é tão claro que a pessoa fica numa aflição que os miúdos destrambelham um bocadinho e os miúdos deixaram de lhe ligar para ver quem era eu, portanto tudo se altera, posso prejudicar uma manhã de uma colega. Claro que não prejudico porque eu estou a ver o que está a acontecer, não é? Porque uma pessoa sabe mas se for uma colega menos sensível a isto pode correr mal.

E: Como são organizados os dispositivos de supervisão e acompanhamento das atividades?

EI6: isto se calhar é gravíssimo estar a dizer que não há (ri-se) mas eu não sinto que haja.

E: Está a começar a... era o que me estava a dizer à bocado.

EI6: Eu acho que no particular isso é tudo muito mais sério do que é aqui e a hierarquia é muito mais pesada do que aqui também mas realmente a minha realidade é muito limitada, não faço ideia o que é que acontece nos outros agrupamentos.

E: Sempre trabalhou aqui?

EI6: Não sei como é que está a rede pública neste momento. Eu trabalho aqui para aí há oito anos portanto os outros vinte foi sempre a rodar. Mas não havia nada disto, não havia agrupamentos sequer, portanto a figura de agrupamento para mim não começou aqui, começou em Lisboa, mas não havia coordenadora de departamento, não havia nada disto, era outra coisa, outra realidade. Nós juntávamo-nos, mas juntávamo-nos como há montes de anos se juntam as educadoras uma vez por mês para se reunirem,

para conversarem sobre as coisas. Não havia nem conselho pedagógico, nada dessas coisas e essa parte eu só apanho aqui neste agrupamento. Portanto só tenho esta realidade.

E: Mas acha que os agrupamentos trouxeram melhorias à escola?

EI6: Os agrupamentos trouxeram melhorias e menos melhorias também. Acho que alguns agrupamentos se excedem naquilo que pedem aos grupos, sem ser necessário. Carrega-se imenso em papéis e coisas que eu não sei se levam a algum lado. Eu acredito que as pessoas têm de estar disponíveis para trabalhar com os miúdos e essa é a prioridade.

Anexo E. Primeira Fase da Análise de Conteúdo – Exemplo de Recorte das Unidades de Registo e Criação de Indicadores

Análise de conteúdo – Entrevista Educadora 1 (codificado como E1)

Unidades de registo	Indicadores	Freq UR/Edu
É a direção da escola, a direção pedagógica, porque a escola tem vários...	Nomeação do Coordenador de departamento pela Direção Pedagógica	2E1
(...) e, depois, é através da direção pedagógica que é nomeado o coordenador de cada departamento, do jardim de infância, primeiro, segundo e terceiro ciclo.		
Tem havido sim, normalmente, o cargo é de... são cargos de três anos. A pessoa que está a exercer a função pode ou não ser novamente nomeada. No caso da [REDACTED] foi durante vários anos mas à partida, se as coisas tiverem a correr bem, se a pessoa não tiver vontade de sair, pronto. Ou se se notar que a pessoa está desgastada, está cansada, quer sair, pronto, há assim...	Rotatividade do cargo de Coordenador	1E1
Eu acho que, pronto, comigo não foi assim porque eu sabia que era aquele tempo que ia substituir a coordenadora e que depois iria sair mas acho que há uma, uma comunicação muito direta entre o coordenador e a diretora pedagógica, de forma a que ela também perceba qual é que é estado de espírito da coordenadora, se está motivada, se quer continuar, se não quer, portanto há uma abertura para isso.	Comunicação direta entre o Coordenador e o Diretor Pedagógico	1E1
Ahh não, mas normalmente... Eu não sei se a coordenadora é escolhida baseada no perfil de competências, pronto.	Desconhecimento da existência de um perfil de competências	2E1
Agora o perfil de competências, sou-lhe sincera,		
Penso que acima de tudo, eles olham, pronto nós acumulamos sempre funções, temos turma e somos coordenadora.	Acumulação de funções pelo Coordenador	2E1
Acumulamos função. No caso da atual coordenadora, por acaso, como nós temos vindo a reduzir o número de turmas no jardim de infância, infelizmente, ela há dois anos que não tem turma e tem-se mantido apenas com o cargo de coordenação. Tem acumulado outros cargos na escola, uma vez que está mais desocupada, pertence à secção cultural, portanto, vão-lhe pedindo outro tipo de serviços porque está mais disponível, mas em todos os outros departamentos e até há dois anos atrás, também no jardim de infância, o coordenador tinha sempre turma, acumulava funções.		
Isso é tudo feito pela coordenadora. Representa o jardim de infância no conselho pedagógico, também faz a ponte para a direção pedagógica, representa-nos enquanto equipa, é a nossa porta voz... faz a nossa avaliação.	Função de representação dos docentes	3E1

<p>É a nossa porta-voz perante a direção pedagógica, qualquer coisa que haja, não significa que nós também não tenhamos contacto com a direção pedagógica mas quando temos algum problema para resolver pedimos-lhe mesmo para ser nós, enquanto equipa para reunirmos todas com a diretora, pronto para não ser a [REDACTED], coitada, sozinha, a dar a cara.</p>		
<p>Quando há um problema de equipa tentamos resolver o problema entre todas mas a função realmente da coordenadora é representar-nos, qualquer coisinha que, qualquer problema, problemas que possa haver com algum encarregado de educação, representa-nos perante a direção pedagógica, (...)</p>		
<p>(...) faz a nossa avaliação, (...)</p>	<p>Função de avaliador</p>	<p>3E1</p>
<p>A avaliação é feita no final do ano, nós fazemos a nossa auto avaliação, baseado nisso, e apesar de não fazer muitas visitas à sala, tanto a coordenadora como a direção pedagógica, sabem exatamente aquilo que nós fazemos. Portanto, discretamente, sem nós nos sentirmos diretamente avaliados, o que acaba por ser um bocado intimidatório tipo “olha agora estou aqui, vou-me sentar aqui, vou ficar a ver o que é que estás a fazer”, isso não acontece, isso não acontece felizmente. Porque uma pessoa depois acaba por ficar mais limitada, incomodada, e isso não acontece de maneira nenhuma, é discreto. Sabem exatamente, até agora não me tenho sentido minimamente injustiçada.</p>		
<p>Permitem, permitem. Considero-a a justa, há sempre pormenorinhos que nós temos que corrigir, não é? Mas nós no final do ano, o ano passado foi a primeira vez que recebemos este modelo de avaliação, é-nos entregue numa tabela, com vários parâmetros, avaliados penso que é de 1 a 5 (assiduidade, pontualidade, tudo, prática pedagógica, de que forma é que nós usamos a metodologia que está implantada na escola) e depois é feito, tipo, uma descrição, uma parte descritiva, de todo o desempenho global ao longo do ano e uma nota final.</p>		
<p>(...) aconselha-nos a mudar alguma coisa que acha que esteja menos bem na nossa...</p>	<p>Função de aconselhamento</p>	<p>1E1</p>
<p>Acima de tudo unir a equipa e resolver conflitos porque isto muita mulher junta, às vezes dá asneira. Pronto e funciona ali como o fiel da balança, tentar equilibrar e fazer com que as coisas vão sempre parar a bom porto sem haver muitas confusões.</p>	<p>Função de resolução de conflitos</p>	<p>1E1</p>
<p>Falando da minha experiência pessoal enquanto coordenadora é o facto de haver muitos conflitos também entre as auxiliares do jardim de infância e de haver muitas queixinhas e cada pessoa tem a sua opinião e a toda a hora há aquelas conversas tipo “ah porque eu fiz e a outra não fez e porque hoje não era o meu dia e vou ter de fazer e porque ontem sai mais cedo e hoje preciso de...”, percebe? Este tipo de coisas que é a toda a hora, é a todo o momento, há muita minhoquite, muita coisa miudinha e não é nada fácil.</p>	<p>Dificuldades criadas pelos conflitos</p>	<p>1E1</p>

E moderar as reuniões também não é fácil, fazer reuniões de departamento, principalmente quando se está a discutir o tema da festa de Natal, o que é que se vai fazer, o que é que se vai pedir aos pais, que roupas é que os meninos trazem, que músicas é que vamos usar, até estar tudo mais ou menos alinhavado, cada uma dar a sua opinião, portanto a coordenadora ali tem um papel muito decisivo. Tentando agradar a toda a gente, não querendo desrespeitar a opinião de ninguém, é complicado, bem complicado.	Dificuldade em moderar reuniões	1E1
“Que seja mais calma”	Capacidade de manutenção da calma	2E1
“Uma pessoa calma, (...)”		
(...) que seja imparcial, (...)	Capacidade de ser imparcial	1E1
(...) que saiba ouvir, (...)	Capacidade de escuta	1E1
(...) que seja justa.	Capacidade de justiça	1E1
E a direção acaba por tentar escolher uma pessoa que tenha espírito de liderança, não é? Que seja mais calma, que tente ser imparcial, que seja uma pessoa que tente unir a equipa, que não entre em conflitos. Parece-me serem mais esses os critérios usados para escolher a coordenadora, pronto.	Capacidade de liderança	2E1
Ser coordenador é como um maestro numa orquestra, não é? Tem de haver de facto aqui alguém que mande e que a equipa sinta que há aquela pessoa que nos lidera e que temos de respeitar e que se for preciso alguma coisa é ela que nos vai ajudar a resolver aquele problema. Portanto, acho que é fundamental haver um coordenador no jardim de infância.		
No mínimo uma vez por mês. Sempre que há conselho pedagógico, nós depois temos uma reunião com a coordenadora que nos transmite as informações que foram dados na reunião.	Periodicidade das reuniões de departamento	2E1
Normalmente acaba sempre por ser mais do que uma vez por mês porque depois temos outras decisões a tomar, metem-se sempre períodos festivos, (...)		
É responsabilidade da educadora.	Liberdade individual para a planificação das atividades	5E1
Porque nós fazemos o plano do dia com as crianças, vamos muito ao encontro daquilo que eles querem fazer, portanto é uma decisão individual.		
Não, não passa pela coordenadora.		
Cada sala trabalha aquilo que tem de trabalhar, a coordenadora depois vê o resultado final dos trabalhos e dos projetos que nós fazemos mas não passa por ela.		
(...), atividades com pais e tudo, preciso da autorização da coordenadora para fazer, pronto, ou se preciso de algum material que não tenha e que seja necessário a escola adquirir também é necessário a coordenadora peça autorização à direção pedagógica mas fora isso tenho toda a liberdade para decidir e fazer.		
É através das reuniões de departamento, sim. Até chegarmos a acordo e decidirmos pronto vamos fazer isto e todos concordam.	Planificação interpares das atividades conjuntas das salas de JI	1E1

<p>Não, normalmente não fazemos. Não é uma coisa que seja descrita muito especificamente tipo “Olha neste projeto assim, assim podias ter melhorado mais isto” isso não é feito. É mais uma avaliação global.</p>	<p>Ausência de reflexões sobre as práticas pedagógicas</p>	<p>2E1</p>
<p>Agora uma reflexão, não</p>		
<p>Supervisão? Isto agora é complicado... a supervisão lá está tem a ver com... não é controlo, não me sinto minimamente controlada (...)</p>	<p>Supervisão como forma de reconhecimento e valorização dos docentes</p>	<p>3E1</p>
<p>(...) mas tem a ver um bocadinho com a perceção daquilo que eu faço na minha sala, por parte da coordenadora porque eu também gosto, já que me empenho, que o meu trabalho seja reconhecido de alguma forma, não só pelos pais mas também da instituição onde eu trabalho (...)</p>		
<p>(...) de forma a valorizar-me como pessoa, como profissional.</p>		
<p>Sim, porque é a pessoa que está mais diretamente connosco durante o dia.</p>	<p>Supervisão através de visitas à sala e conversas informais</p>	<p>4E1</p>
<p>Apesar de lá está, dali daquele lado sabe-se mas também é um bocadinho aquilo que a coordenadora transmite, pronto. Aquilo que é feito, de que forma é que nós também lidamos com as crianças, como é que organizamos a sala, como é que organizamos o grupo, como é que gerimos conflitos entre eles, se é uma educadora que grite muito com eles, se é uma pessoa mais calma, isso depois também se reflete no comportamento do grupo.</p>		
<p>No meu caso vem porque a filha está na minha sala ou então vem para me dar recados, para me dar algum documento para assinar, portanto acaba por vir à minha sala praticamente todos os dias porque há sempre coisinhas, dar o recado, ou para dizer “olha hoje não podes ir almoçar àquela hora porque falta fulano X temos que fazer aqui uma troca”, agora chegar aqui e ficar a observar, não.</p>		
<p>Porque vê os trabalhos que estão expostos e lá está, nós acabamos sempre por dizer um bocadinho aquilo que estamos a fazer, não é? Acabamos por em conversa “olha agora estou a trabalhar isto, isto e isto”, pronto, e sabe.</p>		
<p>Não precisando de estar diretamente a observar consegue ter a perceção.</p>	<p>Inexistência de dispositivos de supervisão e acompanhamento das atividades</p>	<p>2E1</p>
<p>“agora chegar aqui e ficar a observar, não.”</p>		

Anexo F. Grelha Geral da Análise de Conteúdo

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR/Educ	UR/Coord	
Coordenação do pré-escolar como cargo de gestão intermédia	Forma de designação para o cargo de coordenador	Nomeação pela DP	Nomeação do coordenador de departamento pela direção	(3) E1 (2) E2 (4) E3 (2) E4 (2) E5 (3) E6	(4) C1 (1) C2	
			Nomeação do coordenador pelos colegas/educadores	(1) E2 (4) E3 (4) E5 (3) E6	(1) C1	
			Nomeação por voluntariado	(1) E2		
		Critérios de seleção	Condições para se ser nomeado coordenador (JI público)	(10) E5 (2) E6	(7) C2	
			Desconhecimento de um perfil de competências para a nomeação de coordenador	(2) E1 (2) E2	(5) C2	
			Conhecimento da existência de um perfil de competências para a nomeação	(1) E3 (1) E4 (4) E5 (5) E6	(2) C1	
			Desenvolvimento das competências expressas no perfil de competências	(5) E2 (12) E3 (6) E5 (7) E6	(2)C1 (16) C2	
		Especificidades da coordenação	Caraterísticas do cargo	Rotatividade do cargo de Coordenador	(1) E1 (3) E6	(2) C2
				Acumulação de funções de Coordenador e educador	(2) E1 (2) E4 (3) E5 (2) E5 (4) E6	(3) C1 (4) C2
			Inserção no Agrupamento	Comunicação direta entre o Coordenador e o Diretor Pedagógico	(1) E1 (2) E6	
	Pré-escolar no agrupamento de escolas Escassa importância dada ao pré-escolar pelos outros órgãos do Agrupamento			(5) E5 (8) E6	(5) C2	
	Papel e funções do coordenador de departamento pré-escolar	Funções do coordenador	Representação e articulação	Função de representação/ligação dos docentes de JI junto da Direção/outras estruturas e órgãos de gestão	(3) E1 (3) E4 (3) E6	(1) C2
				Função de Articulação	(4) E6 (2) E4	(2) C2
Avaliação e apoio		Função de avaliador	(3) E1	(9) C1		
		Função de aconselhamento	(1) E1	(3) C1		

		Gestão de Equipa	Função de resolução de conflitos	(1) E1 (1) E6	(2) C1
			Função de Mediador/gestão de equipa	(2) E1 (12) E2 (6) E3 (8) E4 (6) E5 (1) E6	(2) C1 (9) C2
	Principais dificuldades no desempenho das funções	Dificuldades estruturais	Dificuldade de gestão de tempo	(2) E2 (2) E3 (2) E6	5C1 1C2
			Dificuldades por excesso de burocracia	(2) E4 (4) E6	
		Dificuldades relativas à gestão da equipa	Dificuldades em gerir pessoas	(1) E1 (6) E5	
			Dificuldade em moderar reuniões	(1) E1	
			Dificuldade por não se considerar com perfil de coordenador		(5) C2
			Distância física do coordenador	(9) E4 (2) E6	
	Características desejáveis no coordenador de departamento	Caraterísticas pessoais	Serenidade	(2) E1 (4) E2	
			Capacidade de Imparcialidade	(2) E1 (1) E5	(3) C1
			Capacidade de Saber ouvir	(1) E1 (3) E3 (1) E5	
			Capacidade de justiça	(1) E1	
			Capacidade de Argumentação		(1) C2
			Disponibilidade	(1) E6	(1) C2
			Clareza	(2) E6	
		Caraterísticas profissionais	Capacidade de liderança	(2) E1 (1) E2 (2) E5 (1) E6	(1) C1
Capacidade pragmática				(4) C2	
Respeito pelos outros			(8) E5 (1) E6		
Reconhecimento da liderança organizacional		Recusa em se reconhecer como líder		(2) C1 (13)C2	
		Recusa em reconhecer o coordenador como um líder	(6) E6		
Dinâmica do departamento	Organização do departamento	Atividades formais	Periodicidade das reuniões de departamento	(2) E1 (7) E2 (4) E3 (2) E4 (3) E5 (7) E6	(4)C1 (11) C2
			Periodicidade de reuniões individuais com as educadoras		(2) C1

O papel atribuído à Supervisão na Coordenação de Departamento Pré-Escolar

			Atividades conjuntas de departamento	(8) E4 (1) E6	(2) C2
		Atividades não formais	Conversas informais de departamento	(4) E6	(4) C1 (2) C2
		Incidência das reuniões	Tipo de assuntos abordados nas reuniões de departamento	(4) E6	(4) C2
			Avaliação das atividades de departamento		(2) C1
	Atividades do departamento	Planificações	Planificação interpares das atividades conjuntas das salas	(1) E1 (2) E2 (2) E3 (2) E5 (3) E6	(2) C1 (10) C2
			Liberdade individual para a planificação das atividades	(5) E1 (3) E2 (1) E3 (3) E4 (5) E5 (6) E6	
			Dificuldade em planificar atividades conjuntas devido à distância e horários dos vários JI (público)	(2) E4 (2) E6	
		Reflexão sobre a prática	Ausência de reflexão sobre as práticas pedagógicas	(2) E1	(2) C1 (7) C2
			Reflexão sobre as práticas pedagógicas	(3) E2 (2) E3 (8) E4 (8) E5 (5) E6	(1) C1
Supervisão das práticas pedagógicas	Representações da supervisão	Definição de supervisão	Supervisão como coordenação de pessoas/equipa	(4) E3	
			Supervisão como forma de reconhecimento e valorização dos docentes	(3) E1	
			Supervisão como avaliação	(4) E2 (1) E3 (1) E4	(3) C2
			Recusa em reconhecer valor/vantagens à supervisão	(8) E6	
	Objetivos da supervisão	Objetivos da supervisão	Melhoria da prática pedagógica	(3) E2 (10) E4	(7)C2
			Conhecimento das planificações/atividades	(1) E5 (3) E6	
			Desenvolvimento de processos promotores de reflexão	(3) E4	(2) C1
	Processos de supervisão	Estratégias de supervisão	Supervisão através de visitas à sala e conversas informais	4E1 11E2 11E3	5C1
			Acompanhamento das atividades de sala e desempenho do educador	3E1 12E2 1E3	2C1

O papel atribuído à Supervisão na Coordenação de Departamento Pré-Escolar

				5E4 3E5		
			Assistência de aulas	2E2 1E4	1C1	
		Desempenho do papel de supervisor	Supervisão pelo coordenador		1E2 3E3 1E4 3E5 2E6	
				Atribuição do cargo de supervisor/critérios	6E4	
				Colaboração da direção na supervisão		5C1
				Supervisão interpares	3E4	11C2
				Existência de processos supervisivos	Ausência de práticas supervisivas	2E1 1E6
		Existência de processos supervisivos	Inexistência de dispositivos de supervisão e acompanhamento das atividades	1E4 1E5 3E6	3C1 1C2	
				Implementação da supervisão no agrupamento	1E6	11C2
			Relação supervisão/ADD	Avaliação de desempenho	Avaliação final dos docentes feita pelo Coordenador de JI e comissão de avaliação	
		Finalidades da avaliação de desempenho				5C1
		Critérios de avaliação de desempenho			8E2	