

Introdução

As vertiginosas mudanças que caracterizam a nossa sociedade reclamam das escolas um repensar da sua função e conseqüentemente da sua cultura organizacional, que assegure a qualidade do serviço educativo.

O Decreto-Lei nº75/2008 redefine o regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar, atribuindo às escolas e aos seus agentes poderes de decisão conducentes ao envolvimento e desenvolvimento organizacional e profissional. Neste sentido exige-se dos professores, e demais agentes educativos, a assunção de uma nova postura perante a sua profissionalidade.

Atitudes de compreensão, reflexão, partilha, inovação e flexibilidade passam a ser consideradas determinantes para a promoção de um clima e de condições favoráveis à formação integral de todos os alunos, afirmando-se como o passaporte para o ensino de qualidade.

A sensibilidade pela heterogeneidade cultural constitui o ponto alto das discussões sobre educação no início deste século, o que implica que a escola, no exercício da sua autonomia, procure uma permanente adaptação das propostas formativas ao meio social e cultural envolvente e reflecta sobre “os conteúdos e objectivos do currículo” (Paraskeva, 2008, p. 80) assegurando, por conseguinte, a articulação com as necessidades educativas dos sujeitos envolvidos no processo formativo. Assim entendido o currículo deverá possibilitar a expressão da identidade cultural dos seus destinatários.

Segundo Alonso (2000) “o currículo deverá ser entendido como projecto global de cultura e de formação que dá sentido e articula todas as experiências educativas que o aluno realiza na escola”. (p, 144). A reflexão e a tomada de decisão sobre as propostas curriculares devem considerar as concepções inerentes ao pensamento prático dos professores em articulação com os contextos escolares, com as suas tradições e cultura própria. Cria-se desta forma uma relação de causa e efeito favorável ao desenvolvimento da autonomia e da identidade profissional dos docentes, considerando que, de acordo com Mc. Donald citado em Alonso (2000)

o desenvolvimento dos professores é, em consequência, uma pré-condição do desenvolvimento do currículo. A sua compreensão, o seu sentido de responsabilidade, o seu compromisso para proporcionar de forma efectiva experiência educativa aos seus alunos, aumenta significativamente quando eles são os donos das ideias e os autores dos meios pelos quais essas ideias se traduzem em práticas nas aulas” (p, 3).

A dialéctica entre o desenvolvimento profissional e a formação docente reforça a importância de que se reveste a reflexão sobre o currículo como veiculadora de processos formativos, na medida em que propicia a mediação e a aproximação do currículo a cada realidade educativa de forma reflexiva e criativa.

Na opinião de Oliveira-Formosinho (2002) os momentos de reflexão e de partilha para além de contribuírem para a transformação das experiências em aprendizagens individuais e colectivas, sustentam a identidade profissional dos docentes.

Importa sublinhar a importância da formação contínua centrada na escola no desenvolvimento profissional dos professores, sendo para tal, imperativo, desencadear práticas de supervisão promotoras de espaços e momentos de reflexão, colaboração, cooperação e trabalho de equipa. Neste sentido, os departamentos curriculares, surgem como estruturas privilegiadas, na medida em que se encontram dotados do suporte legal e dos mecanismos necessários para o exercício da supervisão enquanto processo continuado de apoio e orientação, no âmbito do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Ao coordenador de departamento compete assegurar a implementação de práticas de supervisão, independentemente do modelo ou modelos adoptados, considerando que “a melhoria do ensino leva à melhoria da aprendizagem” e conseqüentemente “a supervisão optimiza a aprendizagem” (Tracy, 2002, pp. 83,85). Reforçando a ideia anteriormente exposta, Oliveira-Formosinho (2002) refere que “a supervisão deve ser vista, não simplesmente num contexto de sala de aula, mas no contexto mais abrangente de escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos (crianças e adultos, alunos e professores, profissionais e auxiliares) e como lugar e tempo de aprendizagem para si própria, como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve” (p, 18).

Conclui-se, portanto, que melhorar a qualidade das respostas educativas, requer formação, inovação e mudança, sustentada no apoio e orientação sistemática de supervisores que, preferencialmente, conheçam o contexto e os profissionais que dele fazem parte, potenciando, desta forma, o desenvolvimento profissional e organizacional. A nossa pesquisa incide nos pressupostos anteriormente expostos e tem como objectivos analisar e interpretar as percepções e práticas dos coordenadores de departamento curricular relativamente ao exercício da supervisão pedagógica; conhecer as práticas de supervisão desenvolvidas ao nível da coordenação de departamento; identificar os constrangimentos sentidos neste domínio; perceber que relação é perspectivada entre a supervisão e o desenvolvimento profissional dos professores; e perceber que relação é perspectivada entre a supervisão e a qualidade do ensino ministrado.

A escolha desta temática resulta do interesse em compreender a forma como é percebida e enquadrada a supervisão no seio dos departamentos curriculares, estruturas em que a decisão curricular, a promoção do trabalho colaborativo e das práticas reflexivas, como impulsionadoras de processos formativos e de desenvolvimento profissional, podem e devem atingir grande expressão. O nosso interesse é sustentado em primeira instância pela reflexão que temos vindo a fazer sobre o assunto e reforçado pelo destaque que a mais recente legislação deu à supervisão pedagógica.

A estrutura do nosso trabalho compreende duas partes. A primeira engloba o quadro conceptual que o suporta, a segunda diz respeito ao estudo empírico.

A primeira parte engloba a introdução com a qual pretendemos dar uma breve perspectiva do estudo, seguida do quadro conceptual, que dividimos em dois capítulos. No primeiro capítulo procuramos contextualizar os desafios impostos pela sociedade pós-moderna à educação, relacionando-os com as alterações legislativas numa perspectiva diacrónica. Realçamos o conceito de autonomia, destacando a importância do Projecto Educativo enquanto instrumento da referida autonomia e de expressão da missão da escola.

No segundo capítulo fazemos referência à evolução do conceito de supervisão, que complementamos com a apresentação de conceitos que considerámos relevantes para a compreensão do nosso estudo, a saber: modelos de supervisão, características do supervisor; competências e funções do supervisor; professores reflexivos; o clima no processo de supervisão; supervisão pedagógica e liderança e estilos de liderança.

Iniciamos o terceiro capítulo com o enquadramento legislativo das competências e funções das estruturas de gestão intermédia em geral, continuamos clarificando as competências do coordenador de departamento, em particular no que respeita à supervisão pedagógica. Ainda neste domínio, reportamo-nos ao conceito de currículo e ao papel do coordenador de departamento, enquanto supervisor, no processo de gestão e desenvolvimento curricular. Enquadrada no terceiro capítulo, é também feita referência ao papel do supervisor no processo de formação contínua e no processo de desenvolvimento profissional docente.

A segunda parte da dissertação reporta-se ao estudo empírico e subdivide-se em dois capítulos, o quarto e o quinto, respectivamente.

O quarto capítulo destina-se à apresentação, descrição e justificação dos procedimentos metodológicos adoptados. Começamos por definir o âmbito da investigação e respectivos objectivos de pesquisa.

Segue-se a caracterização dos pressupostos metodológicos adoptados, a identificação e caracterização dos protagonistas do estudo, a indicação das opções metodológicas e os procedimentos conducentes à recolha, ao tratamento e à análise de dados.

No quinto e último capítulo é feita a análise e interpretação dos dados recolhidos. Concluimos com as considerações finais, fruto da nossa reflexão sobre os principais resultados da investigação.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

1.Desafios da Educação

“A mudança é obrigatória, o crescimento é opcional. Não podemos escolher entre mudança e não mudança, mas podemos escolher o modo como lhe respondemos”
(Fullan, 1993,p.135).

As crescentes alterações nas dinâmicas sociais, económicas e culturais, consequência da globalização a que assistimos, conduziram a alterações a nível das políticas educativas que reclamam da escola uma redefinição do seu papel. Aquilo que é válido hoje deixa de o ser amanhã. Desta forma, importa à escola veicular conhecimentos e dotar os seus alunos de competências que lhes permitam mobilizar e adaptar esses conhecimentos a diferentes contextos e a diferentes circunstâncias.

À escola compete a implementação de políticas e práticas de liderança inovadoras, pró-activas, veiculadoras do desenvolvimento das competências e das potencialidades exigidas pela sociedade em que se enquadram e a criação de contextos favoráveis ao desenvolvimento profissional e organizacional.

Impõe-se uma nova concepção de gestão que assuma os desafios do presente e projecte o futuro, promovendo um clima organizacional aberto à mudança e à inovação em demanda da qualidade.

A eficácia das mudanças reclamadas está directamente relacionada com a clara determinação e com a assunção por cada elemento da comunidade educativa do papel que lhe compete. É fundamental que a escola seja encarada como uma comunidade de aprendizagem impulsionadora do seu desenvolvimento.

Em qualquer contexto educativo o professor desempenha um papel de destaque, devendo implicar-se activamente como produtor da inovação requerida por todo e qualquer processo de mudança.

A singularidade própria de cada escola constitui um reflexo da sua cultura particular expressa pelo grau de envolvimento do “tecido vivo” que a compõe em função do contexto

em que se insere. A edificação da identidade organizacional constrói-se com o exercício de uma efectiva autonomia, baseada em atitudes reflexivas e críticas.

Nesse sentido Vicente (2004) declara ser determinante a passagem de uma administração educativa centralizada e distante para uma administração e gestão escolar baseada numa autonomia vivida, participada e assumida que permita e provoque um efectivo envolvimento de todos os actores do sistema, no sentido da criação de uma escola de qualidade, criativa, critica, pró-activa, eficaz e eficiente”. (p.124)

Reiterando esta perspectiva, Barroso (2005) sublinha que o funcionamento democrático da organização escolar e a sua adaptação ao contexto e às necessidades dos seus alunos, implica o reconhecimento, às escolas e aos seus actores, da capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias nos domínios político, administrativo, financeiro e pedagógico.

1.1. A Autonomia da Escola

A descentralização dos sistemas educativos e a autonomia dos estabelecimentos de ensino são questões que se assumiram na política educativa nacional após o 25 de Abril de 1974.

Considerando a amplitude semântica do termo autonomia e a diversidade de discursos sobre o mesmo importa clarificá-lo no que à educação diz respeito. Seria imprudente fazermos uma interpretação literal do termo devendo antes considerar a sua natureza dimensional. Numa tentativa de clarificação passamos a referir Fernandes citado em Sarmento (2000) segundo o qual a autonomia

Num primeiro sentido (...) caracteriza uma colectividade ou agrupamento territorial que usufrui de total independência quanto à definição dos seus interesses, quanto à designação dos seus órgãos e quanto ao estabelecimento da sua ordem social, cujo exemplo paradigmático é o estado nacional. Num segundo sentido, autonomia significa descentralização, ou seja, caracteriza uma colectividade ou agrupamento territorial que dispõe de poderes para definir os seus interesses, quanto à designação dos seus órgãos e quanto ao estabelecimento da sua ordem social, dentro dos limites estabelecidos por um ordenamento social mais amplo (o Estado) e sujeitos ao controlo da legalidade por parte desta, mas não à subordinação hierárquica. Num terceiro sentido, o mais restrito, a autonomia caracteriza as unidades orgânicas que dispõem de alguma margem de discricionariedade para regular a sua ordem social concreta, sem prejuízo de esta poder vir a ser alterada ou definida de forma diferente pelos órgãos que dirigem essa colectividade ou agrupamento (pp.9-10).

O Decreto-Lei nº 769-A/76 legitimou uma estrutura organizacional democrática “hegemonizada pelos professores”, contudo muito dependente do poder central.

Uma década mais tarde, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) veio conferir uma clara expressão ao debate sobre a necessidade de descentralizar e conceder às escolas alguma margem de autonomia que lhes permitisse enfrentar os desafios com que se deparavam.

A reforma do sistema educativo, promulgada pela referida Lei, deu lugar à definição do regime jurídico da autonomia das escolas (Decreto-Lei nº 43/8) e despoletou o processo de descentralização orgânica com a reestruturação do Ministério da Educação (Decreto-Lei nº.133/93), com a organização das Direcções Regionais de Educação (Decreto-Lei nº.361/89) e com a criação dos Centros de Área Educativa (Portaria nº 79-B/94).

Contudo, somente em 1998 com a aprovação, pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, do RAAGE (Regime de Autonomia, Administração e Gestão) se consolidou e alargou a todas as escolas um modelo organizacional potenciador do desenvolvimento faseado da autonomia, na medida em que este estaria dependente das capacidades demonstradas por cada escola. Com este normativo surge também o conceito de contrato de autonomia, entendido como:

o acordo celebrado entre a escola e o Ministério da educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas (nº1, artigo48º)

O Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, é o mais recente normativo publicado, visando alterar o regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar.

O normativo a que nos reportamos pretende em primeiro lugar “reforçar a participação das famílias e das comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino” (Preâmbulo), através da instituição de um órgão de direcção estratégica, designado Conselho Geral.

A este órgão compete a aprovação dos documentos estruturantes da organização escolar, bem como o acompanhamento e avaliação da sua implementação. Ficam desta forma assegurados “os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola.”

O reforço das lideranças das escolas constitui o segundo objectivo preconizado, sendo apontado como uma medida estruturante, no âmbito da reorganização do regime da

administração escolar, e que permite criar condições conducentes à afirmação de lideranças eficazes.

Nesse sentido surge a figura do director com responsabilidades e poderes reforçados, dos quais destacamos o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

Embora o Decreto-Lei 115-A/98 e, mais recentemente, o Decreto-Lei nº 75/2008 tenham pragmatizado os conceitos de autonomia e de descentralização, na prática assistimos a ligeiros progressos a esse nível, na medida em que as escolas continuam a estar muito dependentes do “ poder local”, (Direcções Regionais). Na verdade, na maioria das situações, a autonomia das escolas está confinada à elaboração e aprovação dos instrumentos que a corporizam, assumindo-se o Projecto Educativo como o expoente.

A análise efectuada permite-nos constatar claramente que a autonomia decretada para as escolas se situa no terceiro patamar, aquele que segundo Fernandes citado em Sarmento (2000) lhe confere um sentido mais restrito, facto que certifica a relatividade dessa mesma autonomia e condiciona o exercício de uma gestão significativa por parte das escolas.

O Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, assumindo o princípio de implementação de múltiplas lideranças e de uma gestão participada, determina a criação de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, que viabilizem a intervenção activa de toda a comunidade educativa na construção de uma escola de qualidade.

Este normativo vem dar força de lei ao discurso reformista que se vinha fazendo ouvir ao longo das últimas décadas. Fica, assim, decretada “a necessidade de atribuir maior poder decisório aos profissionais, no que se refere à actividade docente, bem como ao seu percurso formativo e profissional, assim como a necessidade de reforçar a centralidade das escolas na definição das condições contextuais e organizacionais em que se desenvolvem os processos educativos” (Hamido, 2007, p.146).

1.2. Conceito de Escola Reflexiva

À escola é reconhecida responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro, devendo actuar como “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização” (Alarcão, 2001, p.11).

A escola reflexiva vê nos problemas motivo de crescimento e encara a aprendizagem como um processo de construção experienciada do saber.

Este tipo de organização é composta por pessoas que perseguem metas comuns, permeáveis à inovação e à mudança em função das suas necessidades e do projecto educativo delineado. (Bolívar, 1997).

O currículo funciona como guia orientador das aprendizagens, competindo à escola e aos professores, em particular, a sua gestão estratégica e flexível.” Atribui-se aos professores a capacidade de serem actores sociais, responsáveis na sua autonomia, críticos no seu pensamento e exigentes na sua profissionalidade colectivamente assumida” (Alarcão, 2001, p.1)

Ainda segundo Alarcão (2003), numa escola reflexiva os professores têm que ser detentores de vários conhecimentos que sustentem a sua acção e impulsionem o seu desenvolvimento profissional.

Concretizando, passamos a referir os tipos de conhecimento destacados pela autora (op cit): conhecimento de conteúdo disciplinar, conhecimento do currículo, conhecimento do aluno e das suas características, conhecimento dos contextos, conhecimento dos fins educativos, conhecimento de si mesmo e da sua filiação profissional.

Na opinião de Alarcão (2001) “liderança, visão, diálogo, pensamento e acção são os cinco pilares de sustentação de uma organização dinâmica, situada e responsável” (p.20).

Uma organização reflexiva não se coaduna com uma gestão autoritária e centralizada, competindo às estruturas de gestão a assunção de práticas democráticas e flexíveis enfocadas nos processos pedagógicos.

Hamido (2007) defende que a capacidade da escola conceber e implementar mudanças, prende-se ”com o dinamismo do seu perfil identitário que, em cada momento e contextos particulares, os seus agentes se revelarem capazes de gerar e gerir” (p.150).

O Coordenador de Departamento desempenha um papel de primordial importância na implementação e supervisão de práticas reflexivas e colaborativas, força motriz de uma organização que constrói a mudança, em demanda da qualidade educativa.

1.2.1.O Projecto Educativo Enquanto Instrumento de Autonomia e Expressão da Missão da Escola

“ Da visão sobre a própria escola deriva o seu projecto”
(Alarcão, 2001,p.26).

O Projecto Educativo é apontado como um dos instrumentos subjacentes ao exercício da autonomia preconizada pelo Decreto-Lei nº 75/2008, sendo definido, no seu artigo 9º, como

o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias, segundo as quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa

Este documento reflecte o conhecimento e a avaliação que a escola faz de si e constitui um elemento edificador da sua política organizacional.

Pinheiro (2005), citando Silva, refere-se ao Projecto Educativo como um documento que:

- Representa a possibilidade real de introduzir mudanças no contexto escolar e é um instrumento privilegiado de definição da política interna da escola em articulação com as linhas orientadoras da política educativa nacional;
- Configura o quadro da autonomia escolar e o espaço de produção escola em função do quadro legal em vigor;
- Estabelece as condições de uma liderança mais activa no contexto escolar capaz de incrementar os processos organizacionais na base consensualmente aprovados e capaz de mobilizar os diversos actores intra e extra-escolares em função de metas comuns e sob consideração da estratégia de desenvolvimento definida;
- Confere a vitalidade organizacional necessária para pôr em marcha processos, acções, estruturas e recursos no sentido da concretização dos objectivos organizacionais estratégicos que conferem sentido à acção/actividade educacional. (p.227).

A missão que a escola se propõe, está consagrada no seu Projecto Educativo, o qual deve ser enquadrado numa perspectiva formativa e avaliativa, com clara atribuição de responsabilidades aos agentes envolvidos.

Neste contexto as Estruturas de Gestão Intermédia, em particular a coordenação de departamento, surgem como pilares basilares na edificação, operacionalização e avaliação do referido projecto.

CAPÍTULO II

2. Supervisão um Conceito em Evolução

O carácter polissémico do termo supervisão motivou conotações contraditórias que dificultaram a sua plena aceitação no contexto educativo português.

Segundo Vieira (1993), o conceito de supervisão esteve muito tempo ligado a uma imagem de “dirigismo”, “imposição” e “autoritarismo” (p.60).

De acordo com aquela autora a supervisão pressupõe a monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação.

Já Sá-Chaves (1998) refere que a supervisão “assenta no pressuposto da construção intrapessoal do conhecimento, através da (trans) acção interpessoal, na resolução de situações problemáticas reais” (p.41). Na perspectiva desta autora a construção partilhada de saberes resulta da complementaridade entre o conhecimento teórico referencial, o quadro pessoal de representações e o conhecimento proveniente da prática.

Para Alarcão e Tavares (2003) “ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica” (p.34).

Constatamos uma consensualidade conceptual ao sermos confrontados com o enquadramento da supervisão num processo contínuo focado na realidade dos sujeitos num determinado contexto. Procura-se através de uma análise reflectida das situações/problemas experienciados atribuir sentido às dinâmicas profissionais e contextuais em que os docentes se movem, tendo como meta a eficiência e melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma a supervisão reclama uma acção planeada e organizada a partir de objectivos muito claros, sustentados numa dialéctica entre a teoria e a prática. Reiterando esta perspectiva Alarcão (2002) lembra que

A actual conjuntura sociopolítica em que a escola se insere implica que se lhe atribua também a dimensão colectiva e institucional e se pense a supervisão (...) em relação não só ao professor, mas aos professores na interacção que estabelecem uns com os outros no exercício das suas funções bem como as repercussões deste processo na formação dos alunos e no desenvolvimento da organização (p.231)

Segundo autora (op. cit) a concepção emergente de supervisão engloba a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes bem como o papel por estes desempenhado no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos e, por outro lado o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais com vista à melhoria do serviço educativo prestado pela escola.

A supervisão assume assim uma maior abrangência reclamada pelos novos e constantes desafios impostos à escola. A pluralidade de contextos, as diferentes e maiores responsabilidades de todos os actores que pressupõem um maior envolvimento e a fomentação de uma organização de cariz colaborativo são alguns dos novos desafios com que as escolas se deparam e vêm, desta forma, alargar o conceito de supervisão a toda a comunidade educativa.

Nesta perspectiva a supervisão deve deter uma visão sobre o processo educativo, que potencie a concretização dos objectivos da educação em geral e da escola em particular.

A este propósito Glickman (1985) refere “a supervisão é a função nas escolas que junta os elementos isolados da eficácia do ensino numa acção global da escola” (p.81). Numa óptica igualmente abrangente do conceito, Oliveira (2000) percebe a supervisão “como um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas curriculares e de desenvolvimento profissional dos actores sociais da escola” (p.47).

Destacando a importância do trabalho colaborativo em contexto educativo, a referida autora (idem, p. 51), concebe que a supervisão “associada a práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação que, incidindo sobre a organização escolar, visa a mobilização de todos os seus profissionais numa acção conjunta e interacção dinâmica adequada à consecução dos objectivos da escola”.

Actualmente, a supervisão é encarada como “tarefa complexa e dilemática, mas também essencial à construção de uma visão da educação como transformação” (Vieira, 2006, p.39).

Gradualmente o campo de acção da supervisão deixou de estar circunscrito à formação inicial de professores, passando a acompanhar “a formação contínua em contexto de trabalho (...) Ganhou uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e auto formativa” (Alarcão e Roldão, 2008, p. 15), cuja sustentabilidade se enquadra na necessidade da escola se envolver num processo de crescente responsabilização e autonomização, se auto questionar e desenvolver mecanismos de autoavaliação das suas práticas. Neste contexto assume particular relevância o conhecimento profissional do docente, sustentado na epistemologia da prática (Schöon, 1993).

Segundo estudos recentes sobre a supervisão pedagógica, a figura ideal do professor aparece como a de um profissional crítico e reflexivo, que produz inovações e mudanças em si próprio, nos alunos e colegas, e na escola como organização aprendente (Alarcão e Roldão, 2008).

O novo paradigma de supervisão encara o ensino numa perspectiva holística, tendo como foco de incidência o processo de ensino “como actividade profundamente situada e contextualizada” (Alarcão e Roldão, 2008, p.16), o que reitera a necessidade de investir numa formação de professores que fomente a relação entre a teoria e a prática reflexiva.

O conhecimento profissional dos professores é fruto dos múltiplos saberes emergentes da reflexão operada na e sobre a acção. Desta forma, o supervisor deve privilegiar estratégias que valorizem a reflexão, a colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão, de produção e partilha do conhecimento, caminhando assim no sentido da compreensão e actuação integrada (Sá-Chaves e Amaral, 2000).

Segundo Alarcão e Roldão (2008), no novo paradigma supervisivo a reflexão detém um papel de destaque porque:

motiva para uma maior exigência e auto-exigência; consciencializa para a complexidade da acção docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir; contribui para a percepção da relação teórico-prática como um processo de produção de saber (...); promove uma atitude analítica da acção e da prática profissional; desenvolve o autoconhecimento e a autonomia; proporciona maior segurança na acção de ensinar; confere maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens (p. 30)

A adopção de práticas de questionamento permanente permitem uma reflexão sistemática que, quando de natureza colaborativa e colegial, potencia não só o desenvolvimento profissional do docente como se pode revelar uma estratégia de grande potencial formativo.

2.1. Modelos de Supervisão

A prática da Supervisão é passível de uma grande diversidade de abordagens que podem ser agrupados em vários cenários, que segundo Alarcão e Tavares (2003) não devem ser entendidos como compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência.

Segundo Ralha-Simões (2003) o conceito de cenário não requer uma representação rigorosa da realidade, deverá antes representar “as características-chave de um processo que

poderia ser conduzido de muitas outras formas diferentes" (p.44). Na mesma linha de pensamento surge Oliveira (1992), advogando ser difícil "encontrarmos qualquer abordagem de supervisão no seu estado puro e totalitário, dado que o contexto concreto de supervisão envolve uma diversidade de factores de complexidade diferenciada que se inter-relacionam num dinamismo caracterizado por exigências inesperadas e/ou situações ambíguas" (p.16).

O uso do termo modelo não é de aceitação obrigatória, a sua utilização surge muitas vezes a par com outras como paradigma, cenário ou abordagem. As várias definições que têm surgido, no campo da supervisão educativa, permitem, de alguma forma, clarificar o entendimento deste conceito.

Tracy (2002) refere que tanto para Birnbaum como para Knezevich os modelos de supervisão permitem "compreender os elementos e as dinâmicas de um sistema, quer o sistema seja um modo de ensinar, de supervisionar ou de gerir uma organização" (pp.20-21).

Ainda Tracy (2002) e MacNaughton citado em Oliveira-Formosinho (2002) consideram os modelos instrumentos favoráveis à compreensão do mundo real da supervisão. Na mesma linha de pensamento Polanyi, segundo Oliveira – Formosinho (2002), classifica os modelos como "estruturas interpretativas" que permitem interpretar e organizar provas empíricas (p.21).

Os modelos de supervisão fornecem a estrutura de suporte à organização da prática. A pluralidade e especificidades dessa mesma prática não permite considerar a existência do modelo ideal. Assim compete ao supervisor, avaliadas as necessidades, optar pelo(o) modelo (s) que melhor as satisfaçam.

"Um modelo serve como ponto de partida que auxilia na predição de resultados, num processo contínuo e dinâmico de desenvolvimento de competências. O(s) modelo(s) inicialmente aprendido(s) não pretende(m) constituir o modo *correcto* de praticar supervisão" (Tracy, 2002, p.22).

A maioria dos modelos de supervisão combina os dois principais objectivos da supervisão: o apoio e a avaliação. A este propósito Tracy (2002) refere que Joyce e Showers defendem que as escolas, para melhorarem o seu programa educativo, se deverão empenhar no desenvolvimento das competências clínicas individuais dos seus docentes em articulação com a promoção de iniciativas organizacionais.

Também Glickman (1985) defende que a supervisão deve estabelecer a relação entre as necessidades individuais do professor e os objectivos escolares.

À compreensão e aplicação eficaz de qualquer modelo de supervisão subjaz a clara identificação dos seus objectivos.” Um modelo planeado para assistir pode ser totalmente desadequado para avaliar” (Tracy, 2002, p.35).

De acordo com Alarcão e Tavares (2003) as práticas mais significativas de supervisão podem agrupar-se em diferentes cenários ou modelos, cujas particularidades induzem a vantagem de uma coexistência pacífica entre eles, na medida em que a sua complementaridade aporta vantagens para o exercício da prática supervisiva.

Estes autores referem-se a nove cenários de supervisão:

- Cenário da imitação artesanal;
- Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada;
- Cenário behaviorista;
- Cenário clínico;
- Cenário psicopedagógico;
- Cenário pessoalista;
- Cenário reflexivo;
- Cenário ecológico;
- Cenário dialógico.

1. Cenário da Imitação Artesã.

Este cenário constrói-se a partir da ideia de autoridade do mestre e de imutabilidade do saber, oriundo da investigação e da experiência, como constructos de um saber baseado na imitação.

Este cenário (também designado por modelo de racionalidade técnica) atribui ao supervisor um "estatuto de superioridade e de poder" e uma "atitude de passividade por parte do formando face ao seu processo de formação " (Oliveira, 1992, pp.14-15).

Aquele que é considerado o melhor professor serve de modelo para a transmissão de conhecimentos. Perpetua-se desta forma a cultura e a transmissão do saber-fazer de geração em geração.

2. Cenário de Aprendizagem pela Descoberta Guiada

A substituição do professor modelo, ocorreu como consequência da necessidade de “conceber modelos de ensino cujas componentes e suas inter-relações pudessem ser estudados e analisados na prática de ensino” (Alarcão e Tavares, 2003, p.18).

Uma das fragilidades apontadas a este modelo prende-se com a dificuldade de integração da teoria e da prática

Este novo modelo aposta no conhecimento teórico por parte do futuro professor e possibilita a observação, antes de iniciado o estágio pedagógico, de diferentes professores nas mais variadas situações. Destaca a componente prática da formação do professor.

Dewey citado por Alarcão e Tavares (2003) advoga que é possível caracterizar e enriquecer a componente teórica através da componente prática, dotando os professores das “ferramentas” necessárias ao exercício da profissão. Segundo o autor (op. cit.) o objectivo último da formação de professores era dotá-los de capacidade para observar, intuir e reflectir. Desta forma, segundo ele, a imersão do aluno na prática dever-se-ia fazer gradualmente (nunca antes de o futuro professor ter desenvolvido a componente teórico-prática) e sem ser sujeita a uma supervisão demasiado rígida de modo a não limitar a capacidade de imaginação e espírito de auto-crítica do futuro professor (Alarcão e Tavares, 2003).

Em conclusão, este modelo “reconhece ao futuro professor um papel activo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica” (Alarcão e Tavares, 2003, p.21).

Sublinha ainda o mesmo autor, que a imersão do aluno na prática se deveria fazer gradualmente, nunca antes de o futuro professor ter desenvolvido a componente teórico-prática.

3.Cenário Behaviorista

Este cenário assenta na imitação de um modelo através da observação e da experimentação.

A técnica de maior destaque neste modelo é o micro-ensino que é sustentada pelo pressuposto de que todos os professores executam determinadas tarefas por modelagem.

Acreditava-se que o recurso à gravação e análise de mini-aulas, possibilitavam o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de determinadas competências, potenciadoras da autonomia do futuro professor.

Segundo Alarcão e Tavares (2003) “a simplificação da complexidade do acto do ensino através da redução do tempo de aula e da limitação do conteúdo e número de alunos, a variedade e a contiguidade do feedback proveniente de várias fontes (do supervisor, do próprio formando, dos colegas e dos alunos), a incidência no desenvolvimento de uma só competência, a ausência de avaliação sumativa, o conhecimento dos parâmetros de avaliação formativa quer pelo professor quer pelo supervisor fizeram com que o micro-ensino fosse introduzido, com grande expectativa, nas instituições de formação de professores” (Alarcão e Tavares, 2003, p.22).

Alarcão e Tavares (2003) reportando-se a este modelo defendem que o micro-ensino, na sua concepção original, perpetua a imitação do modelo e denota a mesma ausência de enquadramento teórico que o cenário anterior.

4. Cenário Clínico

Sendo este um modelo considerado por vários autores (Smyth, 1984; Alarcão e Tavares, 1987) como o mais adequado à formação contínua dos docentes, merecerá da nossa parte maior atenção, atendendo a que o nosso estudo pressupõe, ainda que indirectamente, a identificação dos contributos da supervisão para o desenvolvimento da formação contínua dos professores.

Este cenário desenvolvido inicialmente por Cogan, Goldhammer e Anderson no final dos anos 50, tem como principal objectivo o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, mediante a observação e análise das práticas em contexto de sala de aula. (Alarcão e Tavares, 1987)

Alarcão (1982) defende que o conceito de supervisão clínica é suportado por três ideias fundamentais: "a) o professor é o condutor da sua própria actividade; b) o professor deve ser eficaz e responsável; c) o ensino não pode dissociar-se da aprendizagem" (p.154).

Neste modelo a tónica é posta na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entreaajuda entre colegas.

Smyth, (1984) considera que o modelo de supervisão clínica assenta em três grandes vectores: *acção*, *reflexão* e *colaboração*, sendo fundamental conjugar a autoavaliação com a observação e reflexão sobre a acção, assumida como prática colaborativa.

A supervisão clínica pressupõe o envolvimento dos professores na observação e análise da praxis para que os problemas que vão surgindo originem soluções que contribuam para um ensino de qualidade. Dá ao docente a hipótese de evoluir, de se desenvolver profissionalmente. O professor, como principal interveniente no processo de ensino e aprendizagem, deverá capacitar-se para adquirir autonomia que lhe permita tomar decisões e inovar partindo de uma reflexão crítica, responsável e comprometida.

O modelo de supervisão clínica operacionaliza-se num ciclo de observação constituído pelas fases que a figura ilustra.

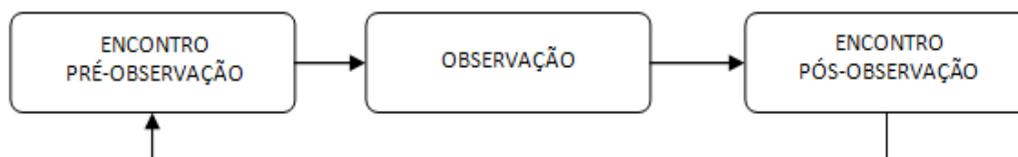


Figura 1 – Ciclo de Observação

A supervisão clínica pode ser considerada o modelo ou cenário mais amplo e abrangente. Assenta em interações colaborativas entre o professor e o supervisor, tendo o docente um papel determinante, na medida em que deve ser ele a determinar e expor as suas necessidades perante o supervisor, o qual deverá manifestar disponibilidade e flexibilidade para atender às suas solicitações, ajudando-o a analisar e reflectir sobre as situações em demanda de soluções.

Corresponde a um modelo de "supervisão personalizada, estimulando a criatividade, respeitando o padrão de ensino do professor, sem procurar impor modelos nem forçar o emprego de técnicas ou de planificações rígidas" (Villas-Boas, 1991, p.628).

Tracy (2002) destaca a detalhada abordagem de Pajak ao modelo de supervisão clínica. Como se pode observar na figura que se segue, aquele autor subdivide este modelo em quatro famílias

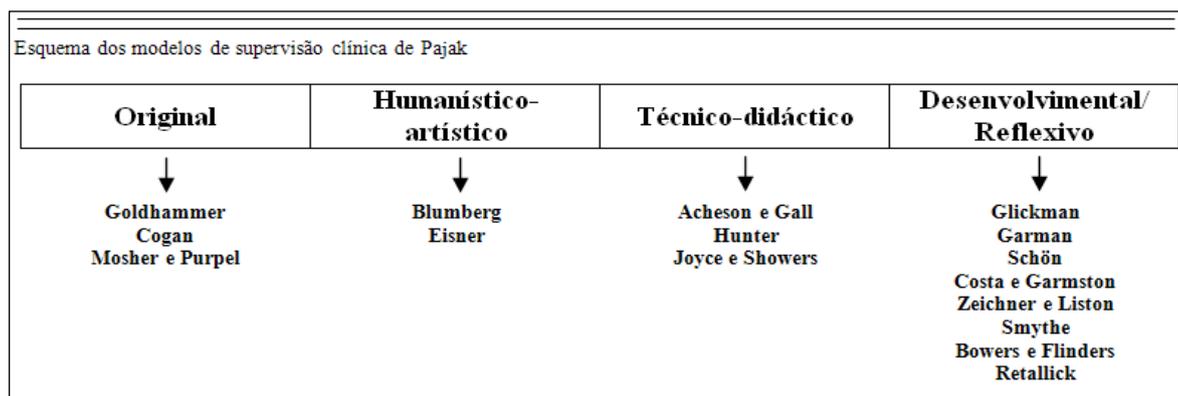


Figura. 2-Modelos de Supervisão Clínica de Pajak

Inicialmente o seu enfoque dirige-se para os modelos originais de Cogan, Goldhammer e Mosher e Purpel que apresentam como “princípios unificadores (...) a colegialidade e a descoberta mútua de sentido no acto de ensinar” (Tracy, 2002, p.50), sendo

objectivos deste modelo, apoiar o docente e fomentar o desenvolvimento das suas capacidades de auto supervisão.

Os três autores elegem a relação de confiança e abertura entre o supervisor e o professor como determinante para o sucesso da prática da supervisão.

Embora o número de passos inerentes a uma eficaz implementação do modelo não tenha reunido consenso entre eles (Cogan propõe oito passos, Goldhammer cinco e Mosher e Purpel três) constata-se a existência de consenso relativamente aos elementos básicos: planificar, observar e avaliar. Todos eles começam com um planeamento do tipo colegial, seguido pela observação e pela recolha de dados, finalizando com a sua análise e discussão, que deverá culminar na análise crítica do ciclo de supervisão (Tracy, 2002).

Segue-se o modelo humanístico-didáctico que integra o modelo de intervenção interpessoal de Blumberg e a abordagem artística de Eisner, os quais defendem métodos não prescritivos de apreciação, em reacção aos estilos mecânicos e burocráticos da supervisão dos anos 70.(Tracy, 2002)

Neste modelo há uma aposta clara nas relações humanas e no desenvolvimento de um processo de supervisão ajustado aos objectivos pessoais dos professores e da própria organização, “ajudando os professores na resolução dos problemas que afectam ambos”(Tracy, 2002, p.52).

O terceiro derivado do modelo clínico, é o modelo técnico-racional que, como refere Tracy (2002) concebe “a supervisão e o ensino como prática racional, aperfeiçoada através da formação em técnicas específicas” (p.53).

Aqui o professor é encarado como mero consumidor de um conhecimento que se pressupõe seja do domínio exclusivo de especialistas. Daqui se pode inferir a desvalorização da relação interpessoal entre supervisor e professor.

Pajak citado em Tracy (2002) refere-se ao modelo de treino de Joyce e Shower como uma última versão dos modelos técnico-didácticos.

Segundo Tracy (2002), aquele autor (op.cit) conclui que, pelas suas características, o modelo de treino de Joyce e Showers se coaduna igualmente com o desenvolvimento organizacional assegurado pela intervenção de equipas de treino que têm como objectivo último a melhoria educativa global da escola, assente em práticas colaborativas. Para finalizar apresenta o modelo desenvolvimental-reflexivo inspirado nas teorias de Schön, Zeichner e Liston e Garman, entre outros. Este modelo coloca a tónica no desenvolvimento do professor a partir da reflexão crítica sobre as acções desenvolvidas na prática. (Tracy, 2002).

A supervisão é concebida como a conexão entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento profissional no seu todo (Glickman, 1985), o que requer do supervisor sensibilidade e conhecimentos que lhe permitam adaptar as suas técnicas de supervisão às necessidades de desenvolvimento de cada professor.

Tracy (2002) destaca este modelo pelo facto de estimular a reflexão, o que segundo a mesma permite enfatizar a pesquisa crítica e possibilita uma análise relacional das dimensões éticas e morais do ensino com os problemas estruturais da escola e da sociedade como um todo.

5. Cenário Psicopedagógico

Este modelo ou cenário inspira-se na teoria de ensino de Stones (1984) que corporiza um conjunto de conhecimentos derivados da psicologia do conhecimento e da aprendizagem, com enfoque nas relações estabelecidas entre os diferentes intervenientes no processo de ensino e aprendizagem: supervisor, professor e alunos.

Stones (1984) defende que o objectivo final do processo de ensino e aprendizagem reside no desenvolvimento, por parte dos alunos, da capacidade de resolver problemas e tomar decisões que lhes permitam adaptar-se às mais variadas situações e contextos. Declara, ainda, que a formação inicial psicopedagógica se deve desenvolver com base no conhecimento, na observação e na aplicação.

Desta forma a supervisão pedagógica terá lugar na última fase e assentará na relação dialéctica entre a teoria e a prática.”A teoria informa a prática pedagógica e esta, por sua vez, ilumina os quadros teóricos porque exige um aprofundamento cada vez maior e uma observação cada vez mais fina” (Alarcão e Tavares, 2003,p.31).

Ao supervisor compete, através do seu ensino, influenciar a aprendizagem e desenvolvimento do professor e através do ensino deste, influenciar, ainda que indirectamente, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. (Alarcão e Tavares, 2003), conforme ilustra a figura que se segue:

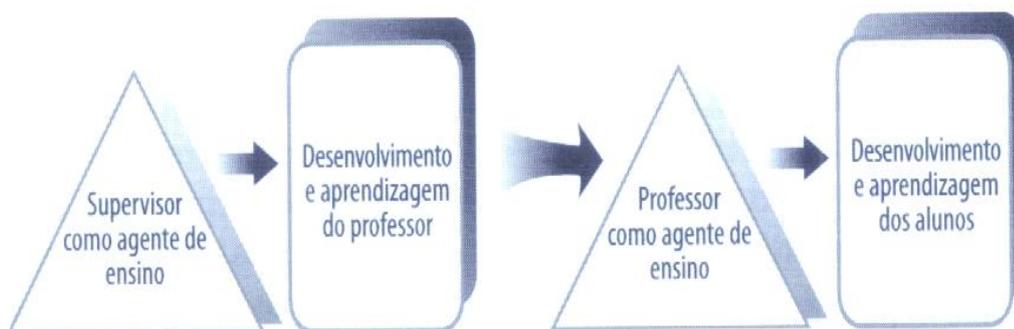


Figura 3- A Supervisão como forma de ensino.

6. Cenário Pessoalista

Neste cenário inscrevem-se programas de formação de professores influenciados por correntes de génese filosófica, fenomenológica, antropológica, psicológica, entre outras.

Nesta perspectiva a formação do professor deve considerar o grau de desenvolvimento pessoal, as suas percepções, sentimentos, estilos cognitivos e objectivos, considerando ser este determinante para o seu desenvolvimento profissional. Corroborando esta teoria, Alarcão e Tavares (2003) referem-se a várias investigações, o estudo realizado por Hunt e Joyce, por exemplo, que confirmam a relação entre o grau de desenvolvimento dos professores e a sua actuação pedagógica.

Este modelo defende que “a formação de professores deve atender ao grau de desenvolvimento dos professores em formação (...) deve organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a reflectir sobre elas e suas consequências assim como sobre as percepções que delas têm os intervenientes, sobretudo o próprio professor” (Alarcão e Tavares, 2003,p.34).

7.Cenário Reflexivo

A comprovada inoperância de modelos sustentados numa lógica de racionalidade técnica perante a imprevisibilidade dos contextos e quotidianos profissionais dos docentes requer uma abordagem reflexiva de natureza construtivista favorável ao desenvolvimento profissional dos docentes.

Nesse sentido surge o cenário ou modelo reflexivo de supervisão, com génese na epistemologia da prática defendida por Schön e assente “numa 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 e sistematizado pela reflexão.” (Alarcão, 2003, p.35)

Neste cenário o supervisor deverá impulsionar o desenvolvimento de práticas reflexivas sustentadoras do crescimento pessoal e profissional do professor, devendo, segundo Schön (1993), privilegiar estratégias formativas como a experimentação em conjunto (joint experimentation), a demonstração acompanhada de reflexão (follow me) e a experiência multifacetada (play in a hall of mirrors).

8.Cenário Ecológico

Alarcão e Sá-Chaves (1994) e, mais tarde, Oliveira-Formosinho (1997), inspiradas no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner enquadraram o desenvolvimento profissional dos futuros educadores numa abordagem ecológica alicerçada no aprofundamento

da supervisão pedagógica reflexiva e na aprendizagem de cariz desenvolvimentista, humanista e socioconstrutivista.

Neste cenário a interação mútua que se estabelece entre as dinâmicas sociais e os contextos assumem um papel determinante no desenvolvimento pessoal e profissional do professor. No âmbito deste cenário, à supervisão compete “proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas”potenciadoras do desenvolvimento pessoal e profissional do professor ou candidato a professor (Alarcão e Tavares, 2003,p.37).

9. Cenário Dialógico

“O conhecimento e a regulação dos contextos situacionais e a adopção de uma estratégia dialógica são centrais neste cenário” (Alarcão, 2003, p.41).

A supervisão operada neste cenário atribui um papel de destaque à linguagem e ao diálogo crítico na medida em que estes são considerados estruturantes para a edificação da cultura e do conhecimento próprio dos professores, possibilitando, ainda “ a desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da sua profissão” (Alarcão, 2003,p.40) e o conseqüente desenvolvimento profissional dos professores.

De ressaltar que esta divisão não esgota a pluralidade de modelos de supervisão, pretende antes apresentar uma visão holística e simultaneamente agregadora das diferentes possibilidades.

Actualmente a supervisão deve ser pensada e desenvolvida à luz das mais recentes mudanças operadas a nível socioeducativo. Os modelos de supervisão pensados para a nova era devem dar prioridade às necessidades dos indivíduos e da organização escolar, em função das inúmeras mudanças ocorridas a nível organizacional e nos papéis e funções dos professores e supervisores.

O enfoque da supervisão dever-se-á dirigir à aprendizagem, ao desenvolvimento de professores, alunos e organização, remetendo para segundo plano a sua função avaliativa.

Tracy (2002) advoga que “a supervisão eficaz do futuro deve centrar-se na colaboração e no desempenho do grupo, ao mesmo tempo que fornece feedback suficientemente pormenorizado para se tornar útil ao aperfeiçoamento individual dentro do grupo” (p.83).

Em linhas gerais, a futura geração de modelos de supervisão deve considerar a escola como comunidade de aprendizes ao longo da vida, a capacidade do indivíduo para assumir responsabilidades pelo seu desenvolvimento e auto-supervisão desde que devidamente acompanhado, o ambiente organizacional global como determinante para a melhoria do

desempenho e a necessidade de incorporar equipas de supervisão, numa perspectiva de valorização do trabalho colaborativo. (Tracy, 2002).

Um novo paradigma assente no conceito de auto supervisão, de responsabilização do professor pelo seu processo de desenvolvimento e em simultâneo pelo desenvolvimento do aluno requer o aperfeiçoamento da capacidade de reflectir sobre a prática. O incontestável valor da reflexão, como elemento impulsionador “da renovação, do crescimento contínuo” é claramente defendido na literatura e reiterado pelo destaque que lhe foi concedido por inúmeros modelos de supervisão (Tracy, 2002, p.84).

A longevidade da abordagem reflexiva sublinha a sua importância em qualquer processo de supervisão de índole colaborativa e colegial.

A origem desta perspectiva ao nível da formação de professores remonta a Dewey, segundo o qual a reflexão dota os professores de competências para fazer face aos problemas do seu quotidiano profissional (Zeichner, 1993).

Refira-se contudo que a reflexão por si só não é condição suficiente para o desenvolvimento do professor, requer o estabelecimento de uma relação de proximidade com a experimentação.

O confronto analítico das práticas, suportado por conhecimentos teóricos prévios, em demanda de alternativas promotoras da qualidade impulsiona o “desenvolvimento” do professor, do supervisor, do aluno e do próprio processo de ensino e aprendizagem.

Não obstante a existência de diferentes concepções e paradigmas de supervisão é possível e defensável a coexistência pacífica entre eles. A este propósito Tavares (1999) afirma que, "em princípio, todas as abordagens, os processos e estratégias são bons e poderão ter lugar em diferentes momentos dos percursos de formação, tendo em conta a natureza das matérias, os estilos dos sujeitos e os níveis de formação ou de informação” (p.67).

3. Características do Supervisor

Na perspectiva de Alarcão e Tavares (1987) o supervisor é “alguém com mais experiência e com conhecimentos mais claros e reflectidos sobre situações, dificuldades e problemas semelhantes, que é antes de mais um *colega*, numa relação adulta de ajuda, dialogante, aberta espontânea, autêntica, cordial, empática” (p.65).

Alarcão e Tavares (1987), citando Mosher e Purpel, aludem a seis características que o supervisor deve possuir:

- a) Sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas;
- b) Capacidade de analisar, dissecar, conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhe deram origem,
- c) Capacidade de estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos;
- d) Competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino;
- e) «Skills»de relacionamento interpessoal;
- f) Responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação.

(p36.)

Reúne consenso entre a maioria dos investigadores a importância das capacidades de prestar atenção, de estabelecer uma boa comunicação como factores estruturantes do perfil do supervisor.

Na sua acção o supervisor deve considerar as experiências passadas, os sentimentos, percepções e a capacidade de auto-reflexão do professor, sempre com a preocupação de num processo de colaboração, assente num bom clima afecto-relacional, despoletar no professor o gosto e a capacidade de reflexão (Alarcão e Tavares, 1987).

Deverá igualmente o supervisor comprometer-se com a democratização e autonomização da escola, num processo de auto e hetero-envolvimento e responsabilização partilhada, que sustente a edificação da sua identidade profissional a partir da problematização reflectida do real e da procura de soluções inovadoras.

Também para Smyth (1984) o supervisor surge como um líder ou facilitador, que pode desenvolver a sua acção quer ao nível da integração de novos professores na profissão quer também ao nível dos membros do departamento.

O supervisor contemporâneo procura estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e a interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa, para benefício de todos os alunos (idem, p.24)

Não obstante a inegável importância das características anteriormente enunciadas, o papel determinante e abrangente que a supervisão assume hoje reclama “o imperativo de uma formação especializada” (Vieira, 1993).

3.1. Competências e Funções do Supervisor

De acordo com Vieira (1993,p.31) as competências e funções do supervisor alicerçam-se em três áreas de reflexão e experimentação definidas da forma que se segue:

- **Área da supervisão:** entendida como o processo de monitorização da prática, nas suas dimensões analítica e interpessoal. Aqui se incluem as regras e princípios que regulam a supervisão, os papéis do supervisor e do professor na relação de supervisão e os estilos e modelos de supervisão. Pressupõe-se a aquisição e/ou desenvolvimento de competências a partir da reflexão e experimentação.
- **Área da observação:** coloca a tónica na observação como estratégia de formação, cuja especificidade permite à autora (op.cit) considerá-la como área autónoma.
- **Área da didáctica:** como campo especializado da reflexão/experimentação do professor constitui “ o foco principal do trabalho desenvolvido com o supervisor nas áreas anteriores, principalmente na da observação.

Wallance citado em Oliveira (2000) atribui ao supervisor o dever de monitorar e melhorar a qualidade do ensino desenvolvido por outros colegas, numa determinada situação educativa”. Ainda Oliveira (2000), citando Mosher e Purpel, refere-se ao supervisor como alguém responsável por assegurar que outra pessoa desempenhe bem as suas funções.

Já Alarcão e Tavares (1987) consideram que a função do supervisor deve ser, antes de mais, a de orientar o professor no processo de observação, análise, interpretação e reflexão sobre a sua prática, ajudando-o a procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão surgindo.

Compete ao supervisor criar um contexto favorável ao desenvolvimento do espírito de reflexão, auto-conhecimento e inovação do supervisionado, baseado num bom clima afecto-relacional. Para tal este profissional deve evidenciar todo um conjunto de atitudes, competências e capacidades que, na perspectiva de Mosher e Purpel citado em Alarcão e Tavares (2003), se prendem com a sensibilidade para se aperceber dos problemas pedagógicos e das causas que lhes estão subjacentes; a capacidade de comunicação; competências em desenvolvimento curricular, teoria e prática de ensino, a capacidade para escutar, para compreender e manifestar a atitude e resposta adequadas, de cooperar, de encorajar.

Às características tidas como fundamentais para um bom desempenho supervisiivo, Glickman (1985) junta mais dez categorias de competências interpessoais: prestar atenção, clarificar, servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas, negociar, orientar, estabelecer critérios e questionar.

O supervisor tem como missão ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se, tendo como objectivos o aperfeiçoamento da prática pedagógica (Alarcão e Tavares, 2003) com inegáveis repercussões na aprendizagem dos alunos. Isto é, deve privilegiar uma orientação reflexiva e colaborativa em detrimento de práticas prescritivas e avaliativas.

O desenvolvimento de práticas reflexivas deve ser extensível à actividade do supervisor, enquanto sujeito capaz de analisar as várias vertentes da sua actuação e introduzir alterações conducentes ao seu desenvolvimento profissional.

Para além das características anteriormente enunciadas o supervisor tem, ainda, que se afirmar e ser aceite como líder, evidenciando uma visão clara sobre os objectivos da escola e sobre os recursos disponíveis que lhe permita agir em conformidade com as potencialidades contextuais.

3.1.2. Professores Reflexivos

A pluralidade e a singularidade de situações (contextos, alunos, culturas, interesses...), requer do professor disponibilidade e treino da capacidade de reflexão na e sobre a acção.

Sendo esta capacidade de reflexão sobre a própria acção componente essencial para o processo de aprendizagem permanente que deve nortear a acção docente (Sá-Chaves, 2002; Alarcão, 2003).

A diversidade de situações com que se defronta na sua prática, obriga o professor à tomada de decisões, por vezes imediatas, que como salienta Schön (1993) “têm de ser tomadas num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores” (p.124).

Lalanda e Abrantes (1996) advogam que a reflexão-acção deve estar subjacente a toda e qualquer prática educativa, devendo, para o efeito, o pensamento reflexivo apresentar-se como intermediário entre a teoria e a prática, com o intuito de facilitar a resolução das múltiplas questões que se colocam entre elas.

Perez-Gómez (1992) apoiado na teoria de Barrow sublinha que as bases do auto desenvolvimento profissional dos professores radicam nesta dinâmica reflexiva.

Assistimos desta forma a um renascimento da epistemologia da prática preconizada por Schön (1993). Este autor concebe a actividade profissional como um saber-fazer teórico e prático concretizável em diferentes contextos. A este saber fazer vem juntar-se uma competência criativa “artistry”, (Schön, 1993) fundamental para enfrentar situações imprevisíveis e/ou complexas.

Segundo o mesmo autor (op.cit) o conhecimento construído a partir da prática alicerça-se em três tipos de reflexão:

A reflexão na acção que assume um carácter imediato, ocorre em simultâneo com a acção. Baseia-se na dialéctica entre um saber compreender e um saber fazer que reformula a própria acção.

Ponte (1994) reitera esta perspectiva ao afirmar que "há um conhecimento em qualquer acção inteligente, ainda que ele, fruto da experiência e da reflexão anterior, se tenha consolidado em rotinas ou em esquemas semi-automáticos" (p.10).

Este tipo de conhecimento pela sua natureza tácita não é muitas vezes facilmente explicável, contudo, "não é por isso menos decisivo na prática profissional" (Ponte et al, 1998, p.209).

A reflexão sobre a acção objectiva uma análise retrospectiva da acção com base na sua reconstrução mental. Este tipo de reflexão emerge, frequentemente, de discussões e troca de experiências entre o supervisor e o professor ou entre professores, preocupados com problemas comuns (Alarcão, 1996; Perez-Gómez, 1992; Ponte, 1994).

A reflexão sobre a reflexão na acção que possibilita o crescimento profissional do professor, mediante o desenvolvimento da capacidade de reflectir criticamente para compreender futuros problemas e determinar acções futuras, antevendo soluções.

Concluimos, portanto, que a supervisão reclamada pela actual conjuntura educacional deve privilegiar o estabelecimento de uma dialéctica reflexiva entre a teoria e a prática, em detrimento de uma perspectiva mais tecnicista que em nada servia o desenvolvimento profissional dos envolvidos no processo.

A lógica da racionalidade técnica, tendencialmente prevalecente, deverá deixar espaço ao desenvolvimento de uma praxis reflexiva, permitindo, desta forma, a experimentação, a inovação em estreita articulação com as práticas educativas.

Este novo conceito pressupõe uma visão mais abrangente de supervisão e encara o supervisor como elemento-chave para a concepção e operacionalização de um projecto colectivo que aposte numa cultura de reflexão.

A reflexão sobre a prática permite ao professor quebrar a rotina, ser criativo e reforçar a sua autonomia.

Segundo Dewey, citado no estudo de Cardoso et al (1996, p.83) "o pensamento reflexivo possibilita um exame mental do assunto, tendo como suporte os dados e as ideias, elementos indispensáveis neste processo, pois é a interacção entre ambos que origina o

conhecimento”. Defende, ainda, o mesmo autor (op.cit) que acção reflexiva reclama três atitudes:

- “abertura de espírito para atender a possíveis atitudes alternativas e admitir a existência de erro
- a responsabilidade, que permite fazer uma ponderação cuidadosa das consequências de determinada acção
- o empenhamento, indispensável para mobilizar as atitudes anteriores .

De acordo com Alarcão (1996) a acção reflexiva “implica compreender a situação e tomar consciência atempadamente das decisões mais correctas. Implica saber recorrer ao saber, (...) conhecer-se a si próprio (...) implica dialogar, confrontar, reflectir, para criar novos olhares e novas formas de agir” (p.12).

A capacidade de reflectir criticamente sobre a prática, a abertura ao diálogo, a práticas colaborativas desenvolvidas numa perspectiva de auto ou heteroformação constituem factores edificantes do processo de desenvolvimento profissional docente.

Uma análise reflectida dos incidentes do passado permite o antecipar de situações futuras e agir em conformidade. É nesta tríade acção, reflexão e planeamento que se constrói o conhecimento impulsionador do desenvolvimento profissional, na perspectiva de Schön (1993), tal como ilustra a figura.

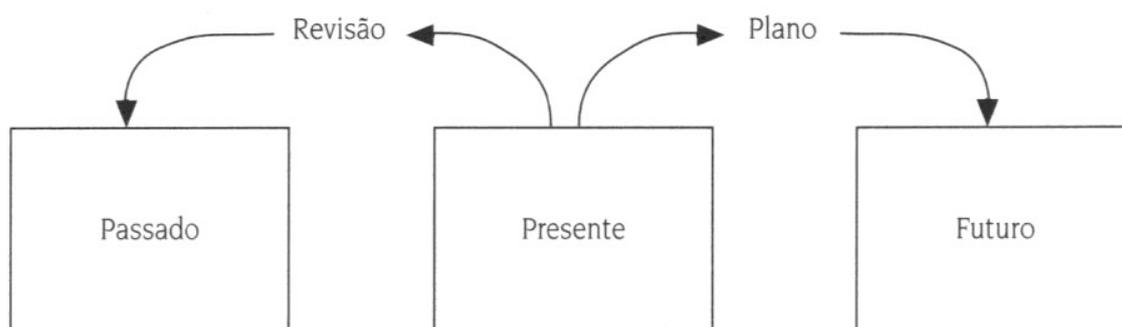


Figura 4 - O Profissional Reflexivo

Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) defendem que:

o modelo de ensino reflexivo permite a interacção harmoniosa entre a prática e os referentes teóricos. Uma prática reflexiva leva à (re) construção de saberes, atema a separação entre a teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria (p.99)

Consciente da importância do seu papel em todo este processo, o supervisor deve adotar a reflexão como estratégia privilegiada para o desenvolvimento de professores reflexivos, criando condições para o seu exercício.

3.2. O Clima no Processo de Supervisão

É consensualmente assumida como determinante a importância das relações interpessoais no processo de supervisão. (Alarcão e Tavares, 1987; Oliveira, 1992 e Vieira, 1993).

A criação de um clima de abertura ao diálogo, de flexibilidade é condição essencial para o fortalecimento de uma relação de empatia e confiança isenta de preconceitos e juízos de valor, geradora, por consequência de uma comunicação dialéctica balizada pelo saber ouvir e pelo desejo de compreender.

A supervisão deverá desenvolver-se numa perspectiva humanista e desenvolvimentista, considerando que a relação interpessoal entre os diferentes actores pode ser determinante para o sucesso da prática da supervisão, pelo que deverá ser alvo de um investimento tão significativo como aquele que é dedicado a questões de natureza científica e pedagógica. (Blumberg; Howey e O`Shea, ,cit. in Oliveira,1992).

O supervisor como facilitador do desenvolvimento e aprendizagem do professor deve ser criterioso na selecção dos meios para o fazer. Alarcão e Tavares (1987) defendem “o caminho do saber ao saber fazer” (p.44) assente no exercício de uma prática consciente e reflectida.

4. Supervisão Pedagógica e Liderança

No âmbito da supervisão o conceito de liderança está relacionado com a capacidade de o supervisor conduzir/orientar a acção dos supervisionados em função de determinados objectivos. Em questões de liderança, por vezes devem prevalecer os valores e intenções inferidos pelos professores a partir dos discursos ou acções dos supervisores em detrimento daquilo que verdadeiramente foi dito ou feito. Daqui se conclui que o estilo de liderança é regulado pelas características e pelos pressupostos da própria pessoa e ainda pelo significado que os outros atribuem ao seu gesto ou palavra (Sergiovanni, 2004).

Os estilos de liderança estão associados aos padrões de comportamento assumidos pelo supervisor, não podendo, contudo, ser dissociados das filosofias e pressupostos educacionais expressos pelo clima organizacional.

A escola é caracterizada por uma determinada identidade organizacional expressa pela sua comunidade educativa e naturalmente assumida como permeável a mudanças, desde que estas se traduzam em necessidades de desenvolvimento e crescimento.

Aos supervisores, através da sua liderança, cabe contribuir para a criação de um bom clima organizacional propício ao desenvolvimento de relações interpessoais consistentes e contextos favoráveis ao desempenho das suas funções.

Glickman (1985), considera que a acção do supervisor deve estar alicerçada no conhecimento, nas relações interpessoais e nas competências técnicas, expressas no seu modo de actuação e determinantes para a definição do seu estilo de supervisão. Um clima positivo, em que os papéis estejam claramente definidos e aceites, estimula as práticas colaborativas e facilita a liderança do supervisor.

O supervisor, como detentor de uma visão estratégica, deve exercer uma liderança colegial, partilhada e democrática. Dele se espera que mobilize e motive os docentes para uma acção conjunta, em prol do seu desenvolvimento profissional e de uma aprendizagem organizacional. Segundo Santiago (2000) a supervisão de hoje deve ter como enfoque não só o indivíduo, mas também a organização escolar, perspectivando-se como fomentadora da aprendizagem organizacional. Reforçando esta ideia citamos Garmston, Lipton e Kaiser (2002) que referem o “desenvolvimento da organização como outra das grandes funções da supervisão “ (p.10).

Considerando a importância da formação no desenvolvimento dos actores educativos e da própria organização, ao supervisor compete o levantamento das necessidades de formação e a elaboração da respectiva planificação, de forma a satisfazer as necessidades ou a fomentar as potencialidades de ambas as partes: a organização e o indivíduo. É, igualmente, da sua competência o estímulo do processo de auto-avaliação e a reflexão global da escola.

4.1. Estilos de Liderança

No exercício das suas funções, o supervisor pode assumir diferentes formas de liderança dependendo do contexto e da sua capacidade de se lhe adaptar.

A predominância de um ou de outro estilo depende do seu auto-conceito e do grau de confiança que deposita no outro. Assim poderá adoptar um estilo defensivo, caracterizado

pela desconfiança e muitas vezes descrito como autoritário, que privilegia a comunicação do tipo vertical e de grande controlo. O estilo cooperativo, contrariamente ao anterior, caracteriza-se pela confiança., pela aposta no desenvolvimento de práticas construtivas, balizadas por fortes componentes relacionais e comunicacionais (Sergiovanni e Starrat, 1986).

Já Glickman (1985) considera a existência de três estilos de supervisão: não directivo; de colaboração ou directivo.

Desta forma o supervisor do tipo não directivo é aquele que revela capacidade de escutar o professor, respeitando o seu ritmo, encorajando-o a tomar as iniciativas. O segundo tipo de supervisor aposta em estratégias facilitadoras da colaboração, sabe escutar o professor e ajuda-o a resolver os problemas com que se depara, estimulando a adopção de atitudes reflexivas. Por último, o supervisor do tipo directivo condiciona as atitudes do professor, sujeitando-as a orientações e definição de critérios rígidos.

Não obstante a diversidade de estilos de supervisão, o fundamental será que o estilo adoptado se sustente nos contextos e nas características (personalidade) /necessidades dos professores, atendendo à fase de desenvolvimento profissional em que estes se encontram.

O exercício de uma verdadeira liderança requer do supervisor características compatíveis com as suas funções e a assunção de objectivos claros relativamente ao ensino e à educação (Sergiovanni e Starrat, 1986).

O reconhecimento de uma liderança escolar efectiva por todos os membros da comunidade educativa, promotora de estratégias e capaz de estimular o empenhamento individual e colectivo na prossecução de projectos de trabalho, constitui-se como condição para o espírito de coesão e qualidade escolar.

CAPÍTULO III

5. Gestão Intermédia

5.1. Estruturas de Gestão Intermédia: Competências e Funções

O desenvolvimento da autonomia da escola preconizado pelo Decreto-Lei nº 75/2008 reforça os poderes de liderança e de gestão dos gestores intermédios. Este diploma, no seu 42.º artigo, define como competências das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica a colaboração com o Director e com o Conselho Pedagógico a fim de efectivar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e assegurar a avaliação dos docentes.

Consideramos que a referência que é feita ao termo supervisão surge numa perspectiva de clarificação e adequação das competências das estruturas de gestão intermédia, destacando desta forma o papel da supervisão nas escolas.

Roldão (2003) reportando-se às recentes alterações legislativas, afirma que

A deslocação de poderes de decisão curricular para a escola, na sua lentíssima marcha, traz, na medida em que se concretizar, implicações muito relevantes para estas estruturas de gestão intermédia, até agora predominantemente acomodadas a uma lógica executiva de gestão corrente, e desdobramento ou mera transmissão de decisões emanadas dos níveis hierárquicos superiores (p.137)

A escola passa, desta forma, a conceber a coexistência pacífica da gestão organizacional a nível macro com outras práticas de gestão, incluídas nos níveis meso e micro, das quais podemos destacar, a título de exemplo, a gestão curricular e a gestão do espaço da sala de aula.

As estruturas de gestão intermédia “representam a malha central da organização e, ao mesmo tempo, estão formalmente investidas do poder de a gerir, na medida em que supostamente supervisionam as áreas do saber” (Roldão, 2003, pp.136-137).

Qualquer estrutura ou prática de gestão instituída deverá ser complementada com uma liderança eficaz, proporcionando, desta forma, condições para a criação de um clima favorável à operacionalização de projectos colectivos.

Withaker (1999) destaca a inteligência profissional, a inteligência pessoal e a inteligência de gestão como determinantes na capacidade de gestão e de liderança. Segundo este autor (op cit) a inteligência profissional desenvolve-se com a prática e a formação e permite a apropriação de conhecimentos e competências técnicas. A inteligência pessoal desenvolve-se ao longo do processo de socialização e potencia as relações interpessoais tanto a nível social como a nível profissional. A inteligência de gestão é referida como determinante para qualquer processo de gestão, devendo ser complementada com as duas anteriores. Defende, ainda, que uma visão sistémica, integrada e holística da inteligência viabiliza uma gestão flexível, dialogante e partilhada.

Os gestores intermédios devem orientar a sua acção em função dos objectivos organizacionais e das necessidades dos docentes que apoiam, devendo adaptar o seu estilo de trabalho em conformidade.

Withaker (1999) considera a motivação um conceito primordial na gestão e na liderança e destaca três aspectos que deverão inspirar as práticas de qualquer gestor/líder: necessidades a satisfazer, aspirações a alcançar e amor-próprio.

A perspectiva actual de gestão e de liderança toma como ponto de partida as necessidades e potencialidades dos elementos da comunidade educativa, apostando na motivação e valorização como factores determinantes para a promoção de um clima de interacção e partilha impulsor do desenvolvimento profissional e organizacional.

Atendendo aos objectivos do nosso estudo, centraremos a nossa atenção na coordenação de departamento como estrutura de gestão intermédia a quem incumbem funções de supervisão.

5.2. Competências do Coordenador de Departamento

O gestor intermédio, em particular o coordenador de departamento curricular detém um papel nuclear no acompanhamento e orientação profissional do professor que deve ser encarado como “um membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada”. (Alarcão, 2000, p.18).

Alarcão (2003) considera que ao coordenador de departamento compete uma liderança assertiva em defesa do “desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por meio de aprendizagens individuais e colectivas” (p.35).

O desempenho das funções inerentes a estes cargos requer um perfil adequado e um conjunto de competências específicas, devendo para o efeito, serem nomeados docentes, preferencialmente, detentores de formação especializada.

Segundo Oliveira (2000), a supervisão escolar “entendida como um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional” (pp.46-47), está na base do perfil e do conjunto de competências do gestor intermédio, as quais, de acordo com o ponto 2 do Artigo 42.º do Decreto-lei 75/2008, visam:

- “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 (...);
- 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 do desempenho do pessoal docente.”

À luz do novo conceito de supervisão, os gestores intermédios deverão fazer incidir as suas práticas supervisivas nos domínios: pedagógico, curricular, de acompanhamento, de orientação e de avaliação.

Neste sentido, o coordenador de departamento curricular surge como elemento mediador, associado à ideia de mudança pautada por uma acção crítica e reflexiva, assente numa relação de colaboração.

Estes poderão ser considerados supervisores sempre que se envolvam em actividades de acompanhamento e supervisão de um conjunto de projectos e actividades, bem como do grupo de professores que as concretizam.

5.3. O Coordenador de Departamento Enquanto Supervisor

Assiste-se, actualmente, à eclosão de um novo paradigma supervisivo em função das recentes alterações à legislação que vieram enfatizar o papel da supervisão, nomeadamente ao nível das estruturas de gestão intermédia.

O coordenador de departamento, enquanto supervisor surge como mediador do processo educativo.

Dele se espera que assuma um papel de liderança, definindo claramente que caminhos tomar, que papéis se propõe desempenhar buscando a inovação, trabalhando em parceria e em estreita articulação com as diferentes estruturas de orientação educativa.

O supervisor na qualidade de coordenador do trabalho pedagógico deverá assumir-se como líder, assegurando a articulação das práticas dos docentes com o projecto educativo da escola, "documento de carácter pedagógico que (...) apresenta o modelo geral da organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientada na coerência e unidade da acção educativa" (Costa, 1991, p.10).

Freitas (2001) enquadrado nesta perspectiva sublinha que:

é preciso que o supervisor juntamente com os professores problematizem, e se disponham a reconstruir a sua identidade profissional à medida que pensem sobre o que fazem e porque fazem, sobre os significados que atribuem às suas práticas, discutindo a intencionalidade do seu trabalho, em permanente diálogo com a realidade, bem como lutando para a transformação das condições institucionais que limitam as suas possibilidades de reinventar a sua actuação profissional (p.207)

O supervisor deve-se comprometer com a democratização e autonomização da escola, num processo de auto e hetero-envolvimento e responsabilização partilhada, que sustente a edificação da sua identidade profissional a partir da problematização reflectida do real e da procura de soluções inovadoras.

É consensual o entendimento entre autores de que a competência profissional dos professores se constrói com o conhecimento científico articulado com o que se adquire na prática, preferencialmente orientada e reflectida. Desta forma, a supervisão pedagógica é encarada como instrumento privilegiado para a inovação contextualizada das práticas (Moreira, 2005).

Actualmente, considerando a importância do desenvolvimento do trabalho colaborativo e reflexivo, os supervisores devem orientar a sua actuação numa perspectiva de melhoria da escola com reflexos no desenvolvimento profissional dos intervenientes no processo.

Na mesma linha de pensamento, Oliveira- Formosinho (2002) refere que gradualmente se afirma a necessidade de uma formação inicial ou contínua "centrada na escola", que vê o professor integrado no seu departamento grupo e escola. (p.9)

Considera a autora (op cit) ter chegado o tempo de uma supervisão que se coloca em papel de apoio e não de inspecção, de escuta e não de definição prévia de colaboração activa e metas acordadas através da contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (através da pesquisa cooperada), de experimentação reflectida, através da acção que procura responder ao problema identificado (idem. pp.12-13)

Na mesma linha de pensamento Alarcão (2000) entende a supervisão como uma acção facilitadora e mobilizadora do potencial dos sujeitos a nível individual e a nível colectivo e,

em simultâneo, responsabilizadora pela manutenção do percurso institucional traçado pelo projecto educativo da escola.

A prática supervisiva não pode ser encarada de uma forma rígida, pois as tarefas que lhe são inerentes têm que ser pensadas em função de uma série de factores determinantes na obtenção dos resultados pretendidos (contexto, características do professor...) Contudo Alarcão (2003) considera que existem algumas tarefas que estão na base de qualquer processo de supervisão, todas elas suportadas no pilar basilar de qualquer acto supervisivo “a ajuda”.

Constitui função primordial do coordenador de departamento/supervisor ajudar o professor a tornar-se um bom profissional em proveito do seu desenvolvimento profissional e do desenvolvimento dos seus alunos. Quanto ao professor é seu dever colaborar para que o processo se desenrole nas condições tidas como ideais - clima aprazível potenciador da colaboração, empatia e reflexão mútua - para que as metas e objectivos definidos sejam plenamente conseguidos.

No exercício das competências de supervisor, o coordenador de departamento deve priorizar o desenvolvimento, no professor, do espírito de auto-formação e desenvolvimento; da sua autonomia, capacitando-o para a resolução de problemas e para a tomada de decisões acertadas em tempo útil.

A supervisão deve assentar na mútua colaboração, numa atitude de diálogo permanente sustentada por um a relação de confiança e respeito mútuo. Vieira (1993) considera que a supervisão é balizada por duas dimensões que se complementam entre si. A dimensão analítica que enquadra os procedimentos referentes à monitorização da prática pedagógica, e a dimensão interpessoal que sustenta os “processos de interacção entre os sujeitos envolvidos” (p.29).

O conceito de supervisor aponta para a co-construção do conhecimento profissional dos professores, surgindo a formação ao longo da vida como um imperativo inquestionável para a sua edificação.

Pelo atrás exposto, podemos inferir a importância exercida pelo estilo de supervisão adoptado pelas estruturas de Gestão Intermédia, em particular pelo Coordenador de Departamento, no clima interno da escola, embora se saliente que não existe um estilo definido.

5.4. Articulação Curricular e Sequencialidade

A dinâmica da organização escola envolve a dinamização e a gestão de um conjunto considerável de relações internas e externas que contribuem para a definição da sua identidade.

Neste nível de interacção e dependências importa privilegiar a nível interno a articulação entre ciclos de ensino ministrados pela escola/agrupamento.

Cada ciclo de ensino deve ser entendido como uma sequência, antecedente de outro ciclo que lhe sucede, e deve ser prioritário assegurar ao aluno um percurso delineado de forma articulada e sequencial entre as estruturas em nele intervenientes. Para tal é determinante a emergência de uma cultura de escola promotora de trabalho articulado, de formas cooperativas de actuação, favoráveis à gestão e ao desenvolvimento curricular contextualizado.

Os níveis de articulação poderão resultar em níveis aceitáveis de sequencialidade dentro do agrupamento, com a produção de percursos curriculares sequenciais entre os diferentes níveis e ciclos de ensino.

De facto a escola assumir que quer articular curricularmente os diferentes níveis educativos de forma a favorecer um percurso sequencial e articulado é um factor importante, quer como base ideológica da política educativa da escola, quer como comprometimento público de que, ao longo do ano se irão desenvolver actividades para que tal aconteça.

Os normativos em vigor – Decreto-lei n.º 75/2008 e Decreto-Lei n.º 6/2001- reiteram a preocupação em garantir a sequencialidade do ensino básico e determinam a necessidade de concretizar a articulação tanto a nível dos órgãos como dos saberes, dando ênfase e responsabilidade ao papel do professor, em particular àquele que desempenha cargos de gestão intermédia.

Segundo Pacheco e Leite (s/d) a articulação curricular pode assumir duas formas:

- A articulação curricular vertical que se traduz pela continuidade de níveis/ciclos/anos, pela hierarquia das decisões e pelo equilíbrio das componentes curriculares de formação e sua extensão;
- a articulação curricular horizontal que pressupõe a operacionalização da transversalidade entre áreas/disciplinas de um mesmo ano de escolaridade e a coerência entre as componentes de operacionalização do currículo.

No entender de Pacheco e Leite (s/d), a articulação assume diferentes vertentes: organizacional, curricular e pedagógica.

A nível organizacional surge directamente relacionada com as competências dos órgãos de gestão e supervisão, que deverão assegurar que esta acontece entre níveis/ciclos e anos de escolaridade. É também da responsabilidade dos órgãos de gestão e supervisão, a gestão curricular a qual, de acordo com o previsto nos pontos 1 e 2 do artigo 42.º do Decreto-Lei 75/2008, deve ocorrer mediante “promoção da cooperação entre docentes dos agrupamentos, com representação dos grupos de recrutamento e áreas disciplinares”(p.8).

A articulação pode e deve ultrapassar as fronteiras do estabelecimento de ensino, atendendo a que esta “se faz em função dos contextos, territórios, órgãos e actores”(p. 8). Desta forma aceita-se como desejável o estabelecimento de parcerias educativas de carácter formal ou informal, o importante é assegurar um envolvimento global.

Os mesmos autores (op.cit) declaram que “A natureza curricular da articulação se identifica pela congruência existente entre planos curriculares, programas e projectos curriculares” (p, 8). Ainda segundo estes autores”as dimensões da articulação dizem respeito a planos curriculares, a programas, a orientações, a projectos, a planificações e a actividades, incluindo aspectos referentes à gestão e implementação do currículo, distribuídos por diferentes fases (desde o currículo prescrito ao currículo avaliado) ” (p. 8).

A articulação pedagógica assume a sua expressão ao nível das actividades lectivas, garantido a sequencialidade dos percursos de aprendizagem dos alunos em função dos projectos específicos das diferentes áreas.

A articulação curricular está na génese do processo de desenvolvimento curricular, devendo envolver todos os “decisores” de forma consciente e reflectida, assumindo o compromisso de pôr à disposição “uma escola com todos e para todos. ”Desta forma o processo de gestão e desenvolvimento curricular deve estar ancorado nas características do meio envolvente, nas necessidades/características dos alunos (sem esquecer a importância de valorizar as suas experiências e o saber experimental) e nos recursos e/ou limitações existentes.

5.5. Conceptualizando o Currículo

A massificação do ensino, consequência do alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos, promulgado pela Lei de Bases de 1986, trouxe à escola um público muito heterogéneo com características e expectativas muito distintas, impulsionadoras, muitas

vezes, do insucesso escolar que vem sendo alvo de preocupação generalizada: profissionais da educação, classe política e comunidade em geral.

Se por um lado o direito à educação para todos constitui um bem adquirido e a preservar pela nossa sociedade, por outro confronta a escola com uma evidente inadequação curricular, tornando clara para a máquina do estado que a ideia de um currículo comum, unificado e universal deixa de fazer sentido.

As mudanças estruturais que têm vindo a ser implementadas, a partir da última década do séc. XX, concorrem para a descentralização dos poderes de decisão e gestão, conferindo uma maior identidade e autonomia às escolas. Esta mudança tem particular expressão a nível curricular, atribuindo às escolas” uma responsabilidade acrescida nas opções, decisões e estratégias relativas ao currículo” (Roldão, 1999,p.8).

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, reforça a autonomia concedida às escolas, permitindo contextualizar a estrutura curricular nacional, partindo da lógica de que o currículo se transforma em projecto curricular quando a escola define as suas opções e prioridades.

Clarificando esta intenção, o preâmbulo deste normativo refere que o desenvolvimento do currículo nacional se deve operar mediante a definição e concretização de um projecto curricular contextualizado e integrado no respectivo Projecto Educativo.

Neste sentido cabe ao Projecto Educativo a definição das linhas orientadoras do Projecto Curricular de Escola, instrumento que deve expressar as decisões tomadas acerca da organização das diferentes áreas e disciplinas do currículo, dentro dos limites estabelecidos pelo currículo nacional, e definir as prioridades que a escola estabelece para a sua acção.

Segundo Leite et al (2001) os projectos curriculares deverão constituir “ meios facilitadores da organização de dinâmicas de mudança que propiciem aprendizagens com sentido numa escola de sucesso para todos” (p.16).

O projecto curricular de cada escola ou agrupamento deverá traduzir a forma como esta vai reconstruir, gerir o currículo face à sua realidade, dando conta das opções, estratégias e metodologias adequadas à consecução de aprendizagens de qualidade para os alunos concretos daquele contexto.

È este projecto que permite atribuir algum sentido à autonomia da escola, na medida em que possibilita a gestão do seu trabalho em função de aprendizagens curriculares significativas. “Gestão que requer iniciativa e responsabilização, bem como a capacidade – e o poder – de avaliar e reformular” (Roldão, 1999, p.27).

As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma.

Na opinião de Pacheco (2001), os projectos são elementos fundamentais no âmbito da estruturação e decisão curriculares. Para este autor o conceito de currículo como um projecto engloba, simultaneamente, três ideias-chave: “de um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades de um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e actividades de um contexto específico – o da escola ou organização formativa” (p.98).

Tal como anteriormente referido, no âmbito das suas competências, o coordenador de departamento dever-se-á assumir como impulsionador e coordenador das decisões e “acções” em matéria de gestão e desenvolvimento curricular.

Conceptualizar o termo currículo revela-se uma tarefa algo difícil devido à complexidade que o mesmo encerra, em função da variedade de conteúdo, modos e perspectivas acerca da sua construção e desenvolvimento.

Pacheco (2001) refere que a crescente relevância assumida pelo currículo a nível educacional sublinha, inevitavelmente, as divergências no pensamento curricular, devido ao elevado número de factores e influências que confluem e se entrecruzam, originando uma teia dinâmica em constante mutabilidade.

O currículo pode ser entendido como “um campo crítico de aquisição de saberes de referência e de competências para aprender (...) que viabilizem processos realistas de formação ao longo da vida” (Roldão 1999, p.17) e igualmente como expressão de uma relação entre cultura e formação que “fundamenta, articula e orienta todas as actividades e experiências educativas realizadas na escola, dando-lhes um sentido e intencionalidade e integrando todo um conjunto de intervenções diferenciadas num projecto unitário” (Alonso, 1996, p.11).

Na perspectiva de Morgado e Paraskeva (2000) o currículo é o ponto central de referência para a melhoria da qualidade do ensino, das práticas docentes e da renovação da organização escolar em geral.

Roldão (1999) sintetizando, define currículo como o “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p.11).

Constatamos que apesar da divergência conceptual convergem as ideias de” projecto e prática” como estruturantes do próprio conceito, tal como afirma Vilar (2000) currículo “é

simultaneamente projecto e prática, na medida em que à escola compete concretizar, na prática, um determinado projecto” (p.14).

5.5.1- Gestão e Desenvolvimento Curricular

O processo de gestão e de desenvolvimento curricular implica uma tomada de consciência da mutabilidade sociocultural e uma consequente adaptação do currículo à realidade e ao contexto de forma a responder eficazmente à” necessidade crescente de educação enquanto apetrechamento (*empowerment*) para uma sociedade do conhecimento, onde as exigências de competências e qualificação tendem a aumentar quantitativa e qualitativamente.” (Roldão, 2005, p.12)

Em função das características da contemporaneidade dever-se-á abandonar uma visão estática, linear e previsível do currículo e da sua gestão e assegurar a todos uma formação técnico-profissional qualificada e competitiva, conjugada com a correspondente formação intelectual e cultural.

O desenvolvimento curricular, na perspectiva de Roldão (1999), consubstancia um “processo de decisão e gestão curricular, o que implica construir e fundamentar propostas, tomar decisões, avaliar resultados, refazer e adequar processos ao nível da escola e dos professores” (p.38).

O docente desempenha um papel determinante no desenvolvimento do currículo não compatível com uma atitude passiva, de mero consumidor. Trata-se de, como nos diz Alarcão (2001) de desconstruir para compreender, reconstruir para agir.

É fundamental que o professor se assuma como “arquitecto do currículo”, que desenvolva uma atitude investigativa, reflexiva, assente numa dinâmica de trabalho colaborativo.

Desta forma os professores têm um papel muito importante ao nível construção e gestão do currículo, o que pressupõe a dinamização por parte do supervisor /coordenador de departamento de momentos e espaços de reflexão considerando o modelo curricular a adoptar, com base nas orientações definidas a nível nacional e no projecto assumido pela escola. (Pacheco e Paraskeva, 2000).

As actuais políticas educativas, expressas no Decreto-Lei 6/2001 e o Decreto – Lei 75/2008 vieram, possibilitar às escolas uma intervenção a nível do currículo permitindo a articulação entre este e as orientações programáticas, afastando, desta forma a rigidez e imutabilidade destes documentos.

Roldão (1999) aponta vários campos que devem ser considerados, pelos diferentes actores, na gestão do currículo:

1. **As ambições da escola** - devem traduzir os objectivos e metas definidos pela escola e para a escola num dado período de tempo.
2. **As opções e prioridades** a este nível são definidas as opções e prioridades a partir do currículo nacional e em função do grupo de alunos e dos contextos em que estão inseridos. Cria-se desta forma a base para a execução do projecto curricular da escola.
3. **As aprendizagens** – define as estratégias a programar e os recursos a mobilizar a partir do ponto anterior em função da turma a que se dirigem.
4. **Os métodos** – este campo reporta-se às opções metodológicas em função do grupo turma e da maximização das suas aprendizagens.
5. **Os modos de funcionamento e organização da escola e das aulas** – pressupõe a análise e definição de formas de organização e actuação a vários níveis com o objectivo final de rentabilizar recursos e maximizar os resultados.
6. **As avaliações do resultado das opções tomadas** - neste âmbito enquadram-se as práticas de reflexão e avaliação sobre as opções tomadas, com vista à sua reformulação, se necessário.
7. **A informação e divulgação** – pressupõe a definição de mecanismos de informação e divulgação do processo desenvolvido, com vista à difusão das boas práticas.

De acordo com Roldão (2005) a gestão do currículo só faz sentido se possibilitar a concretização de uma adequada diferenciação curricular que deverá considerar aspectos como:

- “Identificação de saberes de referência, quer disciplinares quer integradores, que habilitem os alunos com o enquadramento conceptual e a cultura básica nos diferentes domínios do saber” (p.14) e possibilitem a sua plena integração e actuação na sociedade contemporânea.
- Valorização de aprendizagens de natureza social e ética, potenciadoras de “uma coesão social estável” (Roldão, 2005, p.14) e dos mecanismos e processos de construir e aceder ao saber, determinantes para a mobilização e renovação do conhecimento.

Sobre a mesma temática Machado, Gonçalves e Formosinho cit. in Silva (2007) avançam alguns elementos fundamentais na gestão do currículo:

1- “Os Alunos e o processo de aprendizagem” – a informação obtida acerca da natureza dos alunos e do seu processo de aprendizagem oferecem também outro grupo de critérios fundamentais para o desenvolvimento de um currículo (Ibidem);

2- “O conteúdo das disciplinas” – a natureza do conhecimento e das características específicas de cada disciplina dá origem ao conteúdo curricular (Ibidem);

3- “O processo de aprendizagem e as exigências culturais” – nem todas as culturas requerem o mesmo tipo de conhecimento, e uma mesma cultura pode não precisar das mesmas capacidades intelectuais e das mesmas competências em todas as épocas. Logo, se se fizer uma análise da cultura e da sociedade, pode obter-se uma indicação para determinar os objectivos principais da educação, para a selecção dos conteúdos e para a adopção das actividades de ensino e aprendizagem (Ibidem).

Roldão (2005) sublinha a importância da diferenciação curricular e destaca as vertentes de actuação e decisão a ser consideradas quando se adopta esta perspectiva:

- “A articulação entre aprendizagens nucleares definidas no currículo nacional e um projecto curricular de cada escola, que necessariamente as incorpora mas não se limita nem se esgota nelas” (p.16).
- A organização do currículo e a definição de estratégias deve propiciar o desenvolvimento de aprendizagens contextualizadas e significativas para todos os alunos.
- Identificar e considerar “as múltiplas dimensões da diversidade” (p.16) que enquadram aspectos socioculturais, étnicos, estilos de aprendizagem e de inteligência entre outros.
- Integrar harmoniosamente o multiculturalismo, assumindo-o como complemento para a cultura dominante.

Silva (2007), citando Estrela et al. refere que

a construção do currículo deve contemplar o facto de ser “aberto e flexível”, condição fundamental para que possa aceitar a probabilidade da complexidade de contextos, da diversidade e pluralismo socioculturais, quer a nível familiar dos alunos quer dos docentes, das atitudes, metodologias e decisões profissionais destes últimos, para agirem de modo adequado e imparcial em cada situação futura, bem como ter sempre presente o sucesso para todos os alunos (p.83).

A este propósito Hopkins, citado em Roldão (2005) afirma que as práticas bem sucedidas são aquelas que “apostam em estratégias de diferenciação autêntica para os seus estudantes” (p.18).

Emerge portanto a necessidade de reorganizar a escola “na base de um paradigma de escolarização que tome a diferenciação como referencial e norma, e na prática profissional autónoma, informada e reflexiva como eixo da acção organizacional” (Roldão, 2005, p.18).

Pacheco (2001) defende que a escola enquanto “local de construção, desenvolvimento e avaliação de projectos de inovação curricular, orientados para a melhoria qualitativa do processo de ensino e aprendizagem e arquitectados no que se domina por desenvolvimento curricular baseado na escola” (p.154) constitui um elemento de mudança, promotor da diversidade e da inovação.

6. A Supervisão no Processo de Formação Contínua

As constantes transformações operacionalizadas a vários níveis (económico, social, cultural, tecnológico...) reclamam da escola e dos professores a assunção de múltiplas funções, devendo os profissionais do ensino encarar o conhecimento numa perspectiva construtivista, o que vem legitimar a necessidade de implementar uma formação de professores dinâmica e adequada aos imperativos da pós-modernidade. Recriando as palavras de Hargreaves (1998) podemos afirmar que vivemos um tempo de “pluralidade flutuante e constantemente instável de sistemas e crenças” (p.63).

A nova versão da Lei de Bases do Sistema Educativo (de 30/08/2005), no seu artigo 33.º refere-se à formação contínua como complemento e actualização da formação inicial, numa perspectiva de educação permanente.

A formação de professores deve constituir a pedra-toque de qualquer sistema educativo, na medida em que os primeiros desempenham um papel social de extrema importância. Como sublinha Patrício (1989) “a sociedade em que vivemos exige uma enorme flexibilidade mental. A informação nasce e circula a velocidade vertiginosa. O conhecimento científico e todo o conhecimento socialmente válido têm um ciclo vital curtíssimo” (p.234).

Nos últimos anos, tem-se assistido a um crescente investimento na formação de professores, no sentido de uma permanente actualização e adequação aos desafios impostos por uma sociedade em permanente mudança.

O Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, no seu artigo 18.º consagra que a formação contínua de professores deve ter em conta as necessidades reais de cada contexto escolar e privilegiar as modalidades de formação centrada na Escola e nas práticas profissionais. Advoga também que a formação especializada de professores se deve centrar nas áreas de Desenvolvimento Curricular, de Supervisão Pedagógica e de Orientação Educativa.

A formação especializada, surge hoje, como alternativa à formação generalista incompatível com a pluralidade de respostas reclamadas pelo actual sistema de ensino. Os professores são, habitualmente, chamados a intervir em diferentes contextos educativos, perante uma população heterogénea com características e necessidades bastantes específicas, o que os coloca perante a necessidade de obter formação adequada.

Reportando-se a esta realidade Alarcão (1996) sublinha que a formação especializada é um suporte essencial para os profissionais que fazem a gestão pedagógica intermédia nas instituições escolares.

Tanto a formação inicial como a contínua deverão, à luz do paradigma educativo emergente, ser considerados elementos de um processo singular de desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito em formação. Processo esse que integra para além dos conhecimentos e competências desenvolvidos durante a formação, as suas características pessoais (crenças, idiossincrasias...) e o contexto em que desenvolve a sua actividade docente (Fullan e Hargreaves, 2000). Concluimos portanto, que a formação depende tanto dos profissionais como dos contextos em que estes operam e dos projectos aí desenvolvidos.

Em contexto de formação contínua, centrada na escola, a supervisão deve colocar o seu enfoque na observação e reflexão sobre o próprio ensino, estimulando no professor a capacidade de se interrogar “sobre o quê”, o “como” e o “porquê” do que acontece e promover práticas colaborativas e de entreaajuda, facilitando, dessa forma, a mudança e a inovação no ensino e na própria escola.

A este propósito Alonso (1998) sublinha que

a supervisão em contextos de formação contínua deve ser desenvolvida numa perspectiva de «colaboração organizacionalmente induzida» a partir de dentro, única forma que propicia o envolvimento activo e autónomo dos professores no processo de supervisão, seja ela realizada entre colegas (coaching; peer coaching), seja com o recurso a especialistas em supervisão” (p.225)

Emerge, assim, o conceito de formação “centrada na escola”. Esta tendência formativa envolve o professor na sua formação, na medida em que lhe permite implicar-se na planificação, execução e avaliação da mesma. O professor passa a ser “considerado um actor

organizacional (...) que precisa de formação e de suporte contextualizados” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.11).

Desta forma o desenvolvimento do professor só pode ser perspectivado em articulação com o desenvolvimento da escola, devendo para o efeito, segundo Day, citado por Gonçalves (2009), obedecer a seis princípios:

i) o desenvolvimento do docente é contínuo, realizando-se ao longo da vida; ii) deve ser auto-gerido, sendo contudo da responsabilidade conjunta do professor e da escola; iii) deve ser apoiado e dispor dos recursos materiais e humanos necessários à sua concretização; iv) deve responder aos interesses do professor e da escola, embora nem sempre em simultâneo; v) deve configurar-se como um processo credível; e vi) deve ser diferenciado, de acordo com as necessidades dos professores, designadamente as específicas da sua etapa de desenvolvimento profissional (p.24)

O conceito de formação ao longo da vida sublinha a importância da relação entre a teoria e a prática no processo de construção do conhecimento, no qual o professor é protagonista (Nóvoa, 1995).

A formação contínua deverá, preferencialmente, desenrolar-se num quadro de formação reflexiva. Sá-Chaves (1998) aponta como estratégia possível para a sua operacionalização o recurso a portefólios reflexivos, na medida em que podem servir como

instrumentos do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem, ao mesmo tempo que, evidenciando para o próprio formando e para o formador, os processos de auto-reflexão permitem que este último aja em tempo útil para o formando, indicando novas pistas, abrindo novas hipóteses que facilitem as estratégias de autodireccionamento e de reorientação, em síntese, de auto desenvolvimento (p.140)

Vieira (2006) considera que o recurso a portefólios reflexivos conduz à emancipação profissional, conferindo aos formandos um papel pró-activo no seu desenvolvimento profissional.

Sá-Chaves (1997) advoga a importância da integração da prática reflexiva nos processos formativos e aponta como elementos abonatórios da sua teoria os seguintes:

a) A prática reflexiva ajuda os professores a libertarem-se de comportamentos impulsivos e rotineiros;

b) Permite que os professores ajam de um modo deliberado e intencional;

c) Distingue os professores enquanto seres humanos instruídos, pois é um marco da acção inteligente.

É precisamente o conceito de formação como “continuum” que remete para uma nova concepção de supervisão, que possibilite o acompanhamento do percurso profissional do docente.

No âmbito da formação contínua a supervisão pode assumir a forma de auto-supervisão, podendo e devendo, igualmente ser feita entre colegas do mesmo grupo. Aqui o modelo de supervisão clínica parece ser o mais viável. (Alarcão e Tavares, 1987).

Nóvoa (1995), reportando-se a Elliot, defende ser fundamental a conjugação de uma formação “de tipo clínico”, baseada na reflexão sobre a prática observada, com uma formação “do tipo investigativo”, que conduza à produção de saberes pertinentes (p.28).

O novo paradigma formativo coloca a tónica na preparação de professores reflexivos e pró-activos, capazes de assumir o leme do seu desenvolvimento profissional, no sentido da assunção de uma atitude de maior autonomia e envolvimento. Há que diversificar os modelos e práticas formativas.

7. Supervisão como Processo de Desenvolvimento Profissional

“A noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” Alarcão e Roldão (2008, p. 54).

Na perspectiva de Vieira (1993) “a relação entre supervisão, observação e didáctica, de tipo construtivo, configura um processo formativo integrado e contínuo de desenvolvimento profissional” (p.42). “A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente” (Nóvoa, 1995, p.27).

O desenvolvimento profissional do professor configura um processo individual e continuado, na medida em que tem que emergir das necessidades específicas de cada indivíduo, as quais sofrem forte influência contextual.

Alarcão e Roldão (2008) defendem a importância do desenvolvimento de práticas de supervisão inscritas “em perspectivas humanistas e reflexivas” (p.53) numa racionalidade construtivo-reflexiva de matriz ecológica.

Hamido (2007) posiciona-se na mesma linha de pensamento ao defender que “uma perspectiva de prática reflexiva, colegialmente sustentada em formas de supervisão e apoio

recíprocos, parece mais susceptível de promover a aprendizagem e a mudança sem ferir (...) a autonomia e o necessário protagonismo do docente, sujeito da sua própria avaliação” (p.161).

Actualmente os docentes são confrontados com rápidas transformações do conhecimento e dos interesses dos alunos, o que vem exigir aos primeiros uma permanente disponibilidade para continuar a aprender.

Cada vez mais ao docente são atribuídas responsabilidades pela melhoria e qualidade do ensino. Em defesa desta perspectiva surge o relatório publicado pela OCDE, em 2005, que declara existir actualmente um considerável volume de investigação que indicia que a qualidade dos professores e a forma como ensinam é determinante na explicação dos resultados dos alunos.

O desenvolvimento profissional dos docentes pressupõe evolução e continuidade, possíveis mediante a assunção de uma permanente atitude de indagação, reflexão e procura criativa de soluções que possibilitem o aperfeiçoamento da prática (Marcelo, 2009).

Para melhor ilustração do conceito, reportamo-nos a alguns autores de relevo citados por Marcelo (2009,p.10):

O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêm, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes (Day);

O desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática” (Villegas-Reimers).

O desenvolvimento profissional dos professores enquanto processo evolutivo e contínuo orienta-se não só para o desenvolvimento do profissional como para o desenvolvimento da própria organização, considerando a importância do contexto e da cultura organizacional em todo este processo.

Marcelo (2009) sublinha que nos últimos anos se tem assistido a uma reconceptualização do desenvolvimento profissional que acompanha a “evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar” e aponta como características deste processo as seguintes:

1. Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
2. Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo (...)
3. Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas pelos professores;
4. O desenvolvimento profissional docente está directamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;
5. O professor é visto como um profissional que através da reflexão sobre a sua prática constrói novas teorias e novas práticas;
6. Deverá ser preferencialmente colaborativo;
7. Não existindo um modelo específico de desenvolvimento profissional, compete às escolas e aos docentes, considerando o contexto, o clima e cultura organizacionais e as suas necessidades, optar pelo modelo mais vantajoso (pp.10-11).

A escola deve desenvolver uma cultura que defina a sua identidade e os seus ideários em função de um projecto comum, numa perspectiva construtivista, conferindo aos gestores intermédios um papel determinante, no exercício de uma liderança, preferencialmente democrática, que mobilize e comprometa as pessoas que com eles trabalham, assegurando um acompanhamento contínuo e adequado às necessidades individuais dos professores, permitindo desta forma que estes, em função do seu desenvolvimento profissional, se assumam como agentes de inovação e de mudança e se envolvam no processo de decisão.

Compete, igualmente, aos gestores intermédios, em particular aos coordenadores de departamento, promover a sequencialidade e a articulação entre ciclos e níveis de ensino, para tal é fulcral o exercício de uma supervisão ancorada em práticas reflexivas, e colaborativas impulsionadoras da construção do conhecimento contextualizado na prática, estratégias, em nosso entender, fundamentais em qualquer percurso formativo, na medida em que potenciam o crescimento profissional e organizacional.

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

CAPÍTULO IV

1. Métodos e Procedimentos

Este capítulo reporta-se à caracterização das opções metodológicas efectuadas, do campo de intervenção seleccionado e da população alvo do nosso estudo. Far-se-á referência aos instrumentos de recolha de dados e respectiva metodologia de análise.

2. Âmbito da Investigação

As mais recentes alterações ao nível das políticas educativas vieram conferir às estruturas intermédias um papel de particular importância no panorama da autonomia desejada para as escolas. Ao gestor intermédio compete, nesta lógica, o reconhecimento dos desequilíbrios e disfunções do sistema escolar, sendo-lhe conferida autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e correcção que visem possibilitar a melhoria do desempenho dos professores e conseqüentemente o sucesso educativo. Assim a generalização e o reforço das práticas de supervisão torna-se gradualmente uma necessidade incontornável.

Desta forma, os departamentos curriculares, como detentores de uma visão estratégica em termos de gestão, tanto escolar como curricular, constituem um pilar basilar em qualquer escola.

Pensamos que a investigação sobre esta matéria poderá constituir um valioso contributo para a reflexão sobre as práticas instituídas, para a redefinição de papéis e beneficiará toda a organização uma vez que o departamento curricular é uma estrutura estrategicamente posicionada, o que favorece a articulação com as restantes estruturas e órgãos de gestão intermédia.

Desta forma, a análise e interpretação das percepções e práticas dos coordenadores de departamento relativamente ao exercício da supervisão pedagógica, constitui o objectivo geral do nosso estudo.

Decorrentes do objectivo geral atrás enunciado, numa perspectiva holística de compreensão do fenómeno, propomo-nos os seguintes objectivos específicos:

- Conhecer as práticas de supervisão desenvolvidas ao nível da coordenação de departamento.
- Identificar os constrangimentos sentidos neste domínio.
- Perceber que relação é perspectivada entre a supervisão e o desenvolvimento profissional dos professores.
- Perceber que relação é perspectivada entre a supervisão e a qualidade do ensino ministrado.

A necessidade de conhecer e explicar, com carácter científico, a natureza dos fenómenos educativos tem assumido uma importância crescente no plano educativo.

O surgimento de novos enfoques e formas de entendimento da educação veio impulsionar uma mudança no conceito de investigação educativa, legitimando desta forma o paradigma qualitativo por permitir uma maior abrangência e melhor compreensão dos fenómenos educativos.

O presente estudo enquadra-se no paradigma qualitativo e pretende, através de uma abordagem descritiva e interpretativa, aprofundar o conhecimento da realidade a investigar, colocando de parte a hipótese de efectuar generalizações.

Pretendemos situar-nos exclusivamente no campo da descrição e interpretação das percepções dos sujeitos, aqui entendidas como “acção de conhecer independentemente dos sentidos: pela consciência, pela inteligência ou entendimento” (Dicionário da Língua Portuguesa).

Segundo Herman citado no estudo de Lessard, M. et al (1990), a metodologia, em sentido lato, pode ser definida como um conjunto de directrizes que orientam a investigação científica. Neto (1995), citando Anderson e Burns, refere que a “metodologia está relacionada com a forma de obtenção e recolha de dados e com o modo como deles se derivam significados (p.45).

As opções metodológicas adoptadas estão intimamente ligadas ao tema e objectivos do estudo em curso.

3.Paradigma de Investigação e Opções Metodológicas

Ao longo dos anos a investigação quantitativa tem-se afirmado como paradigma dominante na área da educação, tendo conduzido a um significativo desenvolvimento do conhecimento nesta área. Muitos são os teóricos que defendem a preponderância incontestável deste paradigma, apesar das reconhecidas limitações inerentes aos métodos que lhe são específicos. Outros há que defendem que a investigação de natureza qualitativa surgiu, em certa medida, como resposta às limitações reveladas pelos métodos quantitativos. Léssard (1990), citando Erickson, salienta que aquele autor se refere a este paradigma como “investigação interpretativa”, sublinhando que o enfoque deste tipo de abordagens “se situa no significado conferido pelos autores às acções nas quais se empenharam.”

Apesar do histórico conflito entre os dois tipos de abordagens investigativas, um cada vez maior número de autores defende a importância e a necessidade de uma coexistência pacífica entre elas. Erickson citado em Léssard (1990), defende que “apesar da rivalidade teórica e ontológica que existe entre os dois paradigmas, um não vem substituir o outro” (p.33)

Também Neto (1995) nesta linha de pensamento advoga a importância da complementaridade metodológica, referindo acreditar que ambos os paradigmas podem coexistir pacificamente. Na sua perspectiva importa explorar os aspectos que cada um deles tem de melhor, privilegiando “as sinergias possíveis” em detrimento “das tensões”, assegurando contudo, a identidade dos dois paradigmas (p.28).

Como anteriormente referido o presente estudo de natureza descritiva e interpretativa enquadra-se no paradigma qualitativo por ser do nosso interesse “o estudo de percepções pessoais” dos sujeitos com recurso à ”indução “ e à “teoria fundamentada” (Bogdan e Biklen, 1994, p.47).

Bogdan e Biklen (1994) salientam que este tipo de investigação tem na sua essência as características que se enunciam:

- A fonte directa dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o principal agente da recolha de dados;

Os dados são recolhidos no terreno e complementados pela informação que se obtém através de contacto directo.

- A investigação qualitativa é descritiva.

Os investigadores tentam analisar os dados, respeitando a forma em que foram registados. A palavra assume particular importância.

- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos.
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
- O significado é de vital importância na abordagem qualitativa.

No âmbito da nossa investigação, revelou-se fundamental conferir uma atenção particular às experiências do ponto de vista do informador. Preocupámo-nos em compreender o significado atribuído pelos sujeitos aos conceitos, acontecimentos e interacções no contexto da sua actividade profissional. A recolha de dados efectuou-se “a partir dos discursos/percepções dos intervenientes no processo e não numericamente, como no paradigma quantitativo.” (Grawitz, 1979, p.77). No que respeita ao quadro de análise do estudo este foi “sendo progressivamente elaborado através de um incessante questionamento de dados” (Poupart, cit. in Alves, 2008).

A investigação qualitativa fornece informação acerca do ensino e da aprendizagem que de outra forma não se pode obter, porque permite estudar os processos cognitivos que os sujeitos utilizam na resolução de problemas.

Uma das vantagens deste paradigma prende-se com a possibilidade de gerar boas hipóteses de investigação, atendendo ao facto de poderem ser utilizadas entrevistas detalhadas e profundas com os sujeitos sob investigação, observações minuciosas das suas actividades e comportamentos e análise documental.

Godoy, citado em Bogdan e Biklen (1994) aponta a existência de, pelo menos, três abordagens possíveis no âmbito da investigação qualitativa: a etnografia, a pesquisa documental e o estudo de caso. No nosso estudo procedemos à triangulação de duas fontes de dados: a entrevista e a análise documental com o intuito de conferir validade à informação recolhida através da comparação dos resultados obtidos.

3.1. Estudo de Caso

“Case study is a particularly suitable design if you are interested in process. (...) a case study might be selected for its very uniqueness, for what it can reveal about a phenomenon, knowledge we would not otherwise have access to.” (Merriam, 1998)

A intenção de compreender em profundidade as representações que os coordenadores de departamento fazem das práticas de supervisão, que práticas implementam e de que forma relacionam a supervisão com a qualidade do ensino ministrado e com o desenvolvimento profissional dos professores, exige uma abordagem que permita um conhecimento mais aprofundado do fenómeno estudado no seu contexto natural, o que de acordo com Bogdan e Biklen, (1994) facilita a sua compreensão.

Considerando a complexidade do estudo a efectuar e a impossibilidade de identificar e controlar os inúmeros factores que lhe poderão estar subjacentes, o paradigma do estudo de caso assumiu na nossa investigação um papel de destaque.

Concordamos com Ludke e André, (1986, p.17) ao salientarem que “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher um estudo de caso.” Destacamos, igualmente a vantagem que esta abordagem tem para investigadores isolados, dado que permite, em pouco tempo, estudar com a profundidade necessária um determinado problema (Bell, 1997).

A intenção compreender o “como?” e o “porquê?” (Merriam, 1998), de forma a obter uma “análise profunda e global do fenómeno” (ibidem), que possibilite uma melhor compreensão das dinâmicas enquadradas nos objectivos do estudo, foi determinante na opção do estudo de caso como abordagem metodológica. Pese ainda o facto de o método de estudo de caso ser aquele que melhor explora as dimensões interpretativa e subjectiva dos fenómenos educativos. (Cohen e Manion, 1990).

Partilhamos a opinião de Benavente et al (1993) quando sublinha que:

O estudo de caso pode ter potencialidades enormes no estudo de situações educativas, uma vez que ao retratar a realidade quotidiana de uma escola em toda a sua multiplicidade, permitindo conhecer e compreender melhor os problemas dessa escola, pode proporcionar a compreensão de outras situações semelhantes e evitar a repetição de erros ou desencadear novos processos adequados aos diferentes contextos (pp.41-42).

Stake citado em Coutinho e Chaves (2002), refere a existência de três tipos de estudo de caso: instrumental, colectivo e intrínseco. O estudo de caso instrumental opera como instrumento facilitador da compreensão do (s) fenómeno (s). Utiliza-se quando se pretende produzir conhecimento sobre “algo que não é exclusivamente o caso em si” (p. 222).

O estudo de caso do tipo colectivo é extensível a vários casos, a fim de “possibilitar, pela comparação, conhecimento mais profundo sobre o fenómeno, população ou condição.” (p. 223). Interessa-nos destacar o tipo intrínseco, atendendo à particularidade e especificidade do caso em si e ao nosso interesse em compreendê-lo em profundidade.

Este estudo teve como enfoque um caso concreto de uma determinada instituição educativa que pretendemos descrever e interpretar, à luz das percepções e práticas evidenciadas pelos coordenadores dos seis departamentos curriculares alvos do nosso estudo, relativamente às práticas de supervisão pedagógica. Desta forma, não partimos de hipóteses pré-definidas nem tão pouco almejamos mais do que generalizações de natureza naturalística, sendo nosso propósito tão-somente a descoberta de caminhos que conduzam a novos entendimentos.

De acordo com Yin (1994) a metodologia do estudo de caso implica a adopção de uma postura investigativa muito peculiar. Neste sentido foi nossa preocupação enquadrarmo-nos nos requisitos caracterizadores do investigador deste tipo de estratégia metodológica, que de acordo com o autor (op cit) deve “fazer boas perguntas e interpretar respostas”, ser “bom ouvinte” e não se deixar trair pelas suas “próprias ideologias ou preconceitos”, “ser flexível”, ter uma boa capacidade de “agarrar” os aspectos relevantes que estão a ser estudados, revelando sensibilidade e capacidade de reacção a evidências contraditórias (Yin, 1994, pp.62-63).

Nesta linha de pensamento Flick (2005) refere que “as questões de investigação não surgem do nada”, “têm origem naquilo que o investigador é, na sua história pessoal e no seu contexto social” (p.49) (acrescentamos nós, igualmente, o contexto profissional).

Desta forma, considerando a impossibilidade de anulamento pessoal da investigadora que, pela natureza das suas funções: docente e elemento integrante da direcção do agrupamento alvo da investigação, foi nossa primordial preocupação evitar qualquer tipo de interferência que conduzisse ao enviesamento dos dados no âmbito da sua recolha e tratamento. Para tal centrámo-nos nos princípios éticos partilhados pela comunidade científica em defesa de uma actuação empática, igualitária, neutra e objectiva.

4.Campo de Intervenção

O nosso estudo teve lugar num agrupamento vertical de escolas situado no Baixo Alentejo, mais propriamente no concelho de Moura, localizado no extremo Nordeste do distrito de Beja e faz parte da Região Alentejo (NUT II), Sub-região Baixo Alentejo (NUT III).

A selecção do campo de intervenção assentou em critérios e conveniência (Flick, 2005), por ser este o local de trabalho da investigadora e o seu projecto de investigação ter sido prontamente acolhido por todos os participantes, com registo de uma total disponibilidade para nele participarem.

4.1. Caracterização do Agrupamento

O Agrupamento Vertical em que nos enfocamos, constituído em 2002, agrega duas freguesias urbanas e duas freguesias rurais.

Os estabelecimentos de ensino que compõem este agrupamento encontram-se fisicamente bastante dispersos, contabilizando-se um total de cinco escolas do primeiro ciclo, três Jardins-de-infância e a escola sede localizados na cidade e, ainda, duas escolas do primeiro ciclo e um Jardim de Infância integrados nas freguesias rurais.

Os edifícios dos Jardins-de-infância e das Escolas Básicas do 1º ciclo são maioritariamente do tipo Plano dos Centenários e têm sido progressivamente requalificados. Os restantes edifícios enquadram-se em construções do tipo P3. De referir que todos eles possuem espaços exteriores amplos e aprazíveis.

A escola sede do agrupamento localiza-se na periferia da cidade, confina com a escola secundária e tem em duas outras frentes o recinto polidesportivo e a piscina coberta.

O recinto escolar é bastante grande, sendo constituído por três edifícios, campo de jogos e espaços verdes envolventes.

O agrupamento em causa abrange um universo de 1200 alunos, constituindo um amassa bastante heterogénea a nível socioeducativo e cultural.

5. População Alvo

Segundo Bisquerra (1989) entende-se por população “el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar el fenómeno.” (p.85)

Considerando a opção metodológica efectuada, bem como a detenção de um conhecimento aprofundado relativamente ao tópico sobre o qual incide a pesquisa, a população alvo do nosso estudo incidiu no total dos coordenadores de departamento curricular do supra referido agrupamento de escolas, atendendo a que os objectivos da investigação remetiam para uma abrangência total do objecto do estudo.

Os seis coordenadores de departamento, adiante designados por C1, C2, C3, C4, C5 e C6, reúnem características muito semelhantes, como comprovam os dados representados no quadro que se segue:

Quadro 1- *Caracterização pessoal e profissional dos entrevistados.*

Coordenador	Idade	Formação Académica	Situação Profissional	Tempo de Serviço	Exercício de Cargos de Coordenação	Frequência de Formação em Supervisão
C1	50 anos	Curso de Educadora de Infância. Licenciatura em Administração e Gestão Escolar.	Professora do quadro de nomeação definitiva.	24 anos	Coordenação de estabelecimento, vários anos e coordenação de departamento nos últimos três anos.	No ano lectivo transacto, no âmbito da avaliação do desempenho docente.
C2	51 anos	Curso do Magistério Primário e Curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica.	Professor do quadro de nomeação definitiva.	33 anos	Dois anos como coordenador de departamento	Inexistente
C3	56 anos	Licenciatura em História e Formação em Exercício em L. P. e História.	Professora do quadro de nomeação definitiva.	35 anos	Mais de dez anos, a nível da coordenação de departamento	No ano lectivo transacto, no âmbito da avaliação do desempenho docente.
C4	49 anos	Licenciatura em História, variante de arte e arqueologia.	Professora do quadro de nomeação definitiva.	26 anos	Mais de dez anos como coordenadora de departamento	No ano lectivo transacto, no âmbito da avaliação do desempenho docente.
C5	54 anos	Licenciatura em Educação Visual e Tecnológica.	Professor do quadro de nomeação definitiva	34 anos	Direcção de Turma, Coordenação de departamento, durante vinte anos.	No ano lectivo transacto, no âmbito da avaliação de docentes
C6	56 anos	Licenciatura em Economia e Gestão de Empresas	Professor do quadro de nomeação definitiva.	34 anos	Vinte anos (coordenador dos directores de turma e coordenador de departamento)	Vinte anos (coordenador dos directores de turma e coordenador de departamento)

Como comprovam os dados constantes do quadro acima, a faixa etária dos entrevistados situa-se entre os 49 e os 50 anos. Quatro de entre eles obtiveram o grau de licenciados através da formação inicial os restantes dois realizaram o complemento de formação para a obtenção do referido grau académico. Detém entre 24 e 35 anos de serviço e pertencem todos ao quadro de agrupamento. Cinco de entre eles contam com larga experiência no desempenho de cargos de coordenação. C2 refere possuir somente 2 anos de experiência a esse nível. Destaca-se o facto de nenhum dos entrevistados ser detentor de formação especializada em supervisão pedagógica, tendo somente beneficiado de formação no âmbito da avaliação do desempenho docente, no ano lectivo transacto.

6. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Tal como anteriormente referido, o objectivo de garantir um conhecimento aprofundado do fenómeno em estudo, determinou o recurso a instrumentos de recolha de dados diversificados, tais como a entrevista semi-estruturada, através da qual se pode efectuar “a recolha de dados de opinião e ainda à análise documental que “tem por objectivo dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência” (Sousa, 2005, p. 262).

6.1. Entrevista

Na perspectiva de Morgan citado em Bogdan e Biklen (1994), a entrevista é uma conversa intencional entre duas pessoas e tem como objectivo obter informações sobre o entrevistado. Os dois autores referem ainda que, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito. “A finalidade das entrevistas a realizar consiste, em última instância, na recolha de dados de opinião, que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer sob alguns aspectos, os intervenientes do processo.” (Estrela, 1994, p.342).

A literatura refere a existência de vários tipos de entrevistas: não estruturada, semi-estruturada, estruturada e fechada.

- Não estruturada – normalmente diz respeito a um tema que será desenvolvido e estará dentro da área que interessa ao fenómeno de estudo.
- Semi-estruturada – implica uma resposta em que se pode divagar um pouco mais, explicitando e justificando essa mesma resposta.

Tal como referem Bogdan e Biklen (1994), através das entrevistas semi- estruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão.

- Estruturada – implica uma resposta directa e objectivamente justificada.
- Fechada – implica respostas quase directas, não há explicações, nem hipóteses de justificar respostas.

“A necessidade de explorar a fundo uma dada situação vivida em condições precisas” (Sousa, 2005, p. 249), que no contexto do nosso estudo se traduz na necessidade de explorar a maneira como é percebida e praticada a supervisão a nível departamental, levou-nos a optar pela entrevista semi-estruturada, onde todas as perguntas são cuidadosa e previamente preparadas, sem deixar, contudo, escapar as informações emitidas espontaneamente pelo entrevistado e que são susceptíveis de traduzir a realidade a estudar sob um ângulo imprevisto.

6.1.1. Preparação da Entrevista

No sentido de darmos cumprimento à recolha de dados, suportadas na literatura da especialidade construímos o guião de entrevista que concebemos mediante a definição prévia de perguntas claras e objectivas, sobre cada indicador (Quivy, 1998).

O referido guião, subordinado ao tema “A Coordenação de Departamento num Contexto de Supervisão” foi organizado em sete blocos temáticos (Anexo I). Com o primeiro desses blocos pretendíamos legitimar a técnica a utilizar, motivar e informar o entrevistado sobre o tema e objectivos do estudo. O segundo bloco (B) destinava-se à caracterização pessoal e profissional dos entrevistados.

Já o terceiro bloco (C) visava identificar a percepção dos entrevistados relativamente ao papel da supervisão ao nível da coordenação departamental, bem como ao perfil de desempenho mais adequado às funções de supervisor pedagógico. O Bloco D tinha como objectivos a caracterização da coordenação departamental, bem como as práticas de

supervisão aí implementadas. Pretendia-se igualmente identificar factores determinantes e factores inibidores da eficácia da supervisão pedagógica, de acordo com as percepções e as práticas dos entrevistados. Através do bloco (E) procurámos perceber a importância atribuída à supervisão no desenvolvimento profissional dos docentes, e ainda de que forma lhes é assegurado o direito à formação contínua. O bloco seguinte (F) centrado na tríade: supervisão pedagógica, gestão curricular e qualidade de ensino visava identificar o papel atribuído ao coordenador de departamento na construção/gestão do currículo; conhecer as práticas de gestão curricular implementadas; identificar a importância atribuída à monitorização do planeamento curricular e os mecanismos conducentes à sua operacionalização e por fim, identificar a relação perspectivada entre supervisão e sucesso escolar. O último bloco (G) destinava-se à finalização da entrevista, mediante a valorização da intervenção e colaboração dos entrevistados.

Com o objectivo de reforçar a validade do guião da entrevista e aferir da sua conformidade com os pressupostos metodológicos e com os objectivos da investigação, foi este submetido a apreciação de um painel de especialistas, constituído por um Doutor em Metodologias de Investigação, um Mestre em Ciências da Educação e duas coordenadoras de departamento de um estabelecimento de ensino próximo.

O guião da entrevista foi posteriormente testado com uma representante de área disciplinar, tendo-se constatado não haver necessidade de melhorias, pois as questões revelaram-se objectivas e perceptíveis.

A anteceder a realização das entrevistas foi primeiramente solicitada a colaboração dos entrevistados e prestados todos os esclarecimentos sobre o estudo em curso, assegurando, desta forma, a sua transparência. Destacou-se a importância dos dados a recolher, garantindo a sua confidencialidade.

6.1.2. Realização das Entrevistas

As entrevistas foram aplicadas individualmente, durante o mês de Maio, imediatamente após a realização das provas de aferição, por ser a data em que os entrevistados se encontravam mais disponíveis. Acrescenta-se, que posteriormente foi previamente acordado com cada um dos entrevistados o dia, hora e local de realização das entrevistas.

Durante as entrevistas, com cerca de 60 minutos de duração cada, procurámos criar um ambiente adequado, pautado por um clima de à vontade e empatia para que aqueles se sentissem confortáveis, falassem abertamente, sem restrições de qualquer ordem. (Pacheco, 1995). Assim, no decurso das entrevistas, e sempre que necessário, tentou-se adaptar cada questão à resposta dada, de modo a aprofundar a informação e facilitar a sua compreensão.

Recorremos à gravação das entrevistas em áudio, mediante autorização prévia, o que facilitou a sua aplicação, pois dispensou o registo de notas e possibilitou uma maior concentração e disponibilidade na condução da “conversa”, de forma a obter informação necessária e relevante.

Procurámos que a nossa inexperiência como entrevistadoras não condicionasse a aplicação deste instrumento, desta forma tivemos sempre presente a necessidade de “manter a maior neutralidade e isenção” (Sousa, 2005, p. 252) possível em todo o processo de recolha de dados.

Realizadas as entrevistas, efectuámos a audição das gravações em ritmo lento e repetido, de modo a permitir a sua transcrição integral, que efectuámos pela ordem da sua efectivação e codificámos com as designações: C1, C2, C3, C4, C5 e C6.

Concordamos com Bogdan e Biklen (1994) quando referem o feedback como uma preocupação metodológica útil para qualquer investigador qualitativo. Como tal procedemos à devolução a cada entrevistado da transcrição integral da sua entrevista para que pudesse avaliar a conformidade com o que havia dito e/ou proceder às alterações tidas por convenientes. Só após a sua devolução se procedeu à transcrição definitiva e à respectiva análise.

Ao transcrever as entrevistas, inspiradas nos procedimentos aconselhados por Castro (1995), preocupámo-nos em suprimir bordões de linguagem; rectificar erros de concordância; evitar repetições de palavras e/ou hesitações; eliminar referências facilitadoras da identificação dos entrevistados.

6.2. Análise Documental

A literatura sobre metodologias de investigação em Ciências Sociais faz referência à generalização, nos últimos anos, do uso de fontes documentais por parte dos investigadores.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992) a análise documental aporta inúmeras vantagens, entre elas a rentabilização do tempo e do dinheiro investido.

Também Pardal e Correia (1995) se lhe referem como uma “técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação” (p. 74) que garante ao investigador o acesso a um conhecimento mais profundo e detalhado de determinadas realidades.

As actas e relatórios de coordenação departamental enquanto “narrativas” da acção desta estrutura viabilizaram a compreensão contextualizada do seu funcionamento e permitiram, com recurso à análise do seu conteúdo (Bardin, 1997) complementar e confrontar os dados recolhidos através das entrevistas individuais.

7. Metodologia de Análise

7.1. Análise de Dados

“Tratar os dados para inferir as conclusões”
(Sousa, 2005, p.291)

De acordo com Flores (1994), os dados são o material bruto que pode se transformado em informação coerente e significativa mediante a sua análise e tratamento. Para estes autores a análise de dados é entendida como “ um conjunto de manipulações, transformações, operações, comprovações que realizamos sobre os dados com o fim de extrair significado relevante em relação a um problema de investigação (p.200).

Os dados recolhidos, no âmbito do nosso estudo, foram tratados com recurso à análise de conteúdo com o objectivo de proceder a uma descrição objectiva e sistemática que possibilitasse a sua compreensão e discussão. A nossa opção foi igualmente motivada pelo facto de esta ser uma técnica defendida por um leque abrangente de autores.

Segundo Sousa, (2005) “analisar o conteúdo é procurar ultrapassar a superfície penetrando no interior para descobrir o conteúdo profundo, o significado verdadeiro” (p. 265).

Vala (2001) reconhece as virtudes da análise de conteúdo ao classificá-la como “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados e seus contextos” (p. 103).

Bardin (1997) refere-se à análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de procedimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (p.42).

De acordo com os estudos de Grawitz (1979), a análise de conteúdo deve ser:

- Objectiva, na medida em que deve proceder segundo regras, obedecer a orientações suficientemente claras e precisas para que analistas diferentes, trabalhando sobre o mesmo conteúdo, obtenham os mesmos resultados. Isto pressupõe uma concordância relativamente aos aspectos a analisar e às categorias a considerar.
- Sistemática porque todo o conteúdo deve ser ordenado e integrado nas categorias escolhidas, em função do objectivo pretendido.

As categorias são as rubricas significativas em função das quais o conteúdo será classificado e, eventualmente quantificado. Podem apresentar-se sob duas perspectivas diferentes:

- Quando se pretende verificar uma hipótese, neste caso, as categorias já se encontram previamente previstas;
- Quando se pretende estudar os elementos dum conteúdo, sem hipótese prévia, as categorias não foram previstas antecipadamente.

Neste caso recorre-se à inventariação das opiniões expressas ou dos argumentos utilizados. Grawitz (1979), citando Berelson, lembra que a produtividade dos estudos depende da clareza da formulação das categorias e da sua adaptabilidade ao problema e conteúdo em análise.

Neste estudo a análise de conteúdo foi puramente qualitativa, atendendo a que os objectivos que lhe estão subjacentes se prendem estritamente com a interpretação e compreensão do fenómeno.

Não tendo uma hipótese de partida, a definição das categorias suportou-se nos objectivos da investigação e no conteúdo do guião e das entrevistas. Clarificando, na definição das categorias procurámos obedecer a critérios de exaustividade, exclusividade, objectividade e pertinência.

- Exaustividade de forma a poderem abranger todo o conteúdo em análise.
- Exclusividade de modo a que os mesmos elementos não possam pertencer a várias categorias.
- Objectividade, significa clareza suficiente, de forma a permitir que diferentes investigadores analisem o conteúdo da mesma maneira.
- Pertinência quer em relação ao objectivo, quer em relação ao conteúdo em análise.

7.2.Tratamento dos Dados das Entrevista

O processo de análise de conteúdo iniciou-se com a leitura e releitura do conteúdo dos protocolos das entrevistas que constituíram o corpus da análise, tendo nesta primeira fase sido seleccionados os aspectos relevantes e eliminadas as partes do discurso que não satisfaziam os objectivos da investigação, atendendo às regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (Bardin, 1997).

Na definição do sistema de categorias considerou-se que estas são habitualmente compostas por termos-chave que indicam o significado central do conceito a apreender e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito (Vala, 2005). Desta forma, norteadas pelo guião das entrevistas e após apreciação global do corpus de análise, definimos o sistema de categorias.

Seguiu-se o agrupamento e reagrupamento do material idêntico, mediante codificação e a inclusão das unidades de registo nas respectivas categorias. Bardin (2007), citando Holsti refere-se à codificação como “o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo” (p. 97).

Para finalizar, a partir da informação obtida foram definidas as subcategorias e recolhidos indicadores, o que, após a quantificação das unidades de registo, nos permitiu uma primeira interpretação em função dos objectivos da investigação,

Considerámos como unidade de contexto a resposta a cada uma das questões, tendo a frase lógica sido tida como unidade de registo.

Optámos por não considerar as afirmações cujo sentido e conteúdo apresentavam lacunas, não sendo por conseguinte enquadráveis nas categorias nem nas subcategorias definidas. A versão final deste processo apresenta-se no quadro que se encontra na página seguinte:

7.3. Tratamento dos Dados da Análise Documental

Sendo nossa intenção a recolha de indicadores que nos permitissem caracterizar as práticas dos coordenadores de departamento no que respeita ao exercício da supervisão e a sua relação com o desenvolvimento profissional dos docentes e, conseqüentemente com o processo de ensino e aprendizagem, centrámos a nossa atenção em actas e relatórios de departamento.

A informação obtida por esta via foi minuciosamente analisada e confrontada com a análise de conteúdo das entrevistas anteriormente realizadas.

CAPÍTULO V

8. Apresentação, Análise e Discussão dos Dados

Neste capítulo procedemos à análise interpretativa dos dados recolhidos no âmbito do estudo empírico.

A referida análise e posterior interpretação ocorreu em duas fases. Numa primeira fase debruçámo-nos sobre os dados provenientes das entrevistas realizadas aos coordenadores de departamento curricular, cuja interpretação e análise apresentamos por categorias e subcategorias. A segunda fase incidiu na interpretação dos dados provenientes da análise documental. Para finalizar efectuámos a síntese final com base na triangulação dos elementos conseguidos.

9. Análise dos Dados Provenientes das Entrevistas.

A análise de conteúdo conduziu-nos à definição de dois grandes temas “ Supervisão Pedagógica” e “Coordenação de Departamento num Contexto de Supervisão”.

O primeiro dos temas referidos comporta as categorias “ Percepções sobre a Supervisão Pedagógica”, “Supervisão e Desenvolvimento Profissional” e “ Supervisão e Sucesso Escolar”.

10. Percepções sobre a Supervisão Pedagógica

Da categoria “Percepções sobre a Supervisão Pedagógica” fazem parte duas subcategorias que analisamos individualmente, de forma a facilitar a sua interpretação.

10.1. Influência das Políticas Educativas no Papel da Supervisão Pedagógica

Relativamente à primeira subcategoria definida “Influência das Políticas Educativas no Papel da Supervisão Pedagógica” constatámos que cinco dos entrevistados consideraram que as políticas educativas vieram reforçar o papel da supervisão nas escolas, sendo encarada a avaliação externa como factor determinante para a sua intensificação.

Um dos entrevistados destacou pela negativa o clima de desconfiança e de tensão que se vive nas escolas, fruto das recentes alterações legislativas. Podemos concluir que não obstante o reconhecimento da influência das políticas educativas na redefinição do papel da supervisão, nem sempre essa influência é considerada benéfica, como referido por dois coordenadores de departamento:

“ (...) eu acho que talvez conclua que vieram alterar para pior”. (C5)

“ Vieram alterar sobretudo ao nível do acompanhamento das práticas pedagógicas (...) veio imprimir à supervisão um papel muito mais aborrecido e de forma alguma mais eficiente”. (C6)

A análise efectuada no âmbito desta subcategoria deixa-nos em condições de inferir que o facto de o reconhecimento da influência exercida pelas políticas educativas no papel da supervisão pedagógica surgir, no discurso da maioria dos entrevistados, intimamente ligado à avaliação externa, atribui-lhe um forte cunho normativo, reflectindo uma fraca identificação com o conceito de supervisão como processo impulsionador do desenvolvimento organizacional com reflexos na qualidade das práticas e do ensino ministrado.

10.2. O Perfil do Supervisor Pedagógico

Os indicadores referentes à subcategoria “ O Perfil do Supervisor Pedagógico” permitem-nos concluir que os entrevistados têm uma percepção clara do perfil desejável para qualquer supervisor, apontando como características determinantes a formação adequada ao desempenho das funções de supervisão, a abertura ao diálogo e a experiência e competência. Tendo ainda sido referidas por um dos entrevistados a capacidade de liderança e a disponibilidade.

“(...) deve ser um profissional com qualificação e formação...” (C5)

“O supervisor pedagógico deverá ser, preferencialmente alguém com formação, com capacidade de liderança...” (C6)

“ (...) há necessidade de mais formação.” (C3)

Comprova-se assim que os sujeitos desta investigação reconhecem o papel determinante e abrangente que cabe ao supervisor, bem como a evidente necessidade de formação na área, que segundo Vieira (1993) se requer especializada.

“ (...) deve estar receptivo a ouvir...” (C1)

“ (...) capacidade para escutar e para respeitar perspectivas diferentes da sua.” (C6)

As declarações de C1 e C6 espelham igualmente algumas das competências interpessoais referidas por Glickman (1985) como determinantes para um bom desempenho supervisoivo, a saber: prestar atenção, clarificar, servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas, negociar, orientar, estabelecer critérios e questionar.

11. Supervisão e Desenvolvimento Profissional

Da segunda categoria, acima enunciada, derivaram quatro subcategorias que passamos a analisar sequencialmente.

11.1. Importância Atribuída à Supervisão no Desenvolvimento Profissional do Professor.

A interpretação dos dados recolhidos permite-nos afirmar que todos os entrevistados reconhecem à supervisão um papel determinante e de referência no que ao desenvolvimento profissional diz respeito.

O discurso dos entrevistados está em total consonância com Freitas (2001), quando refere ser

preciso que o supervisor juntamente com os professores problematizem, e se disponham a reconstruir a sua identidade profissional à medida que pensem sobre o que fazem e porque fazem, sobre os significados que atribuem às suas práticas, discutindo a intencionalidade do seu trabalho, em permanente diálogo com a realidade (p.207)

como se pode constatar a partir das suas declarações:

“(...) a supervisão assente na reflexão e na partilha contribui inevitavelmente para a formação e para o desenvolvimento profissional de todos”. (C5)

“(...) mais-valia para haver um trabalho de qualidade”. (C1)

“É importante porque o professor tem que ter referências (...) através da supervisão pode corrigir, pode reflectir, pode aperfeiçoar-se”. (C3)

“A supervisão poderá contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, na medida em que as suas práticas podem ser questionadas, não examinadas, pelo simples confronto com outras e ou com pressupostos teóricos”. (C4)

Embora sem formação especializada ou contínua, digna de registo, em supervisão, constata-se que estes profissionais reconhecem e valorizam os contributos que o exercício da acção supervisiva pode acarretar para o desenvolvimento profissional de qualquer docente.

11.2. Acesso à Formação Contínua.

O acesso à formação contínua é dificultado pela distância e pelo isolamento, de acordo com as afirmações de dois dos entrevistados, funcionando o centro de formação da área de abrangência como principal e, na maioria das situações, último recurso, como confirmam as unidades de registo que transcrevemos:

“ (...) nós estamos longe de tudo e aqui temos alguma dificuldade em ter formação em áreas que possam ser deficitárias (...)”.(C3)

“ (...) é solicitado aos professores dos diferentes grupos disciplinares que proponham formações específicas (...) a ser contemplados pelo centro de formação da área de abrangência”. (C5)

11.3. Levantamento das Necessidades de Formação.

A análise dos indicadores enquadrados nesta subcategoria permite-nos inferir que o levantamento das necessidades de formação é efectuado no seio do departamento curricular, sem excepção.

11.4. Prioridades de Formação.

No que respeita à definição de prioridades da formação, verificámos que os seis coordenadores de departamento apontam como prioritárias as necessidades individuais dos docentes/educadoras.

As tecnologias de informação e comunicação são igualmente destacadas como prioritárias por três entrevistados. As alterações programáticas aparecem na lista de

prioridades de dois departamentos curriculares, seguindo-se as áreas específicas e transversais. Curiosamente, somente um coordenador coloca as áreas contempladas pelo Projecto Educativo na lista das prioridades de formação do seu departamento.

12. Supervisão e Sucesso Escolar

O primeiro tema que emergiu da análise de conteúdo das entrevistas – Supervisão Pedagógica – contempla, ainda a categoria “ Supervisão e Sucesso Escolar” que se subdivide em quatro subcategorias, sobre as quais nos debruçamos de imediato.

12.1. Concepção de Qualidade de Ensino.

Procurámos perceber a concepção dos protagonistas deste estudo relativamente à qualidade de ensino e constatámos alguma divergência a este nível.

C3 relaciona a qualidade de ensino com a aquisição de conhecimentos colocando como referencial o segundo eixo do processo - as aprendizagens –

“ É conseguir transmitir aos alunos as aprendizagens que eles necessitam (...) chegar ao final do ano e os alunos terem avançado nos seus conhecimentos”. (C3)

Contrariamente à entrevistada anterior, C2 considera que para a qualidade de ensino concorre tanto o ensino como a aprendizagem colocando a ênfase no desenvolvimento integral dos alunos:

“ É a forma como se desenrola o processo de ensino e aprendizagem, levando ao desenvolvimento integral e harmonioso dos alunos”. (C2)

C1 refere que a qualidade do ensino se prende com a transmissão de conhecimentos de forma aprazível.

“ (...) é conseguir passar os conhecimentos adquiridos por nós enquanto adultos, de uma forma em que quando os estamos sintamos que aquele aluno, aquela criança os está a receber de uma forma agradável”. (C1)

Já C5 aponta o rigor, a exigência e o trabalho como pilares de um ensino de qualidade.

“ Qualidade de ensino é um ensino com rigor, com exigência e com trabalho”. (C5)

Aproximando-se da mesma linha de pensamento, surge C4 que se refere à dedicação extra à escola como factor promotor de um ensino de qualidade.

“Qualidade de ensino, talvez seja as pessoas que dedicam o seu tempo todo à escola (...).” (C4)

C6, numa perspectiva holística de análise do conceito, destaca a existência de condições de trabalho.

“ A qualidade de ensino consegue-se quando há condições de trabalho, de entre as quais destaco a existência de regras e valores que os alunos deveriam trazer para a escola e muitas vezes tal não se verifica, pondo assim em causa a qualidade do ensino que lhes é ministrado”. (C6).

12.2. Definição de Metas e Objectivos para Processos e Resultados

Da análise das entrevistas emergiram indicadores que releva destacar e interpretar:

- As metas são definidas no âmbito do Projecto Educativo;
- Os objectivos são definidos com base no Projecto Curricular de Turma;
- Definição de objectivos assente nos indicadores do ano transacto.
- Os objectivos delineados prendem-se com a aquisição das competências mínimas definidas pelas Orientações Curriculares do Pré-Escolar;

Numa análise global podemos constatar que a definição de metas e objectivos para processos e resultados não é prática comum, concluindo-se que na generalidade a atenção se centra na definição de metas ou objectivos para resultados, como se pode constar pelas suas declarações:

“Há metas (...) É em primeira instância o Projecto Educativo e depois os Projectos Curriculares de Turma, na base dos quais se definem os objectivos a atingir tanto em termos de processos como de resultados”. (C5)

“Há, mas só ao nível dos resultados e são estabelecidas tendo por base as metas do Projecto Educativo”. (C6)

“ As metas são conseguirmos o maior sucesso possível. Mas assim definir, definir só através do Projecto Educativo, tentamos cumprir aquilo que está estipulado no Projecto Educativo”. (C3)

“ Sim, nós temos as metas e os objectivos e tentamos cumpri-los. (...) com esta história da avaliação fala-se em metas de aprendizagem que estão definidas no Projecto

Educativo, nós assumimos e por outro lado também nos servem de referência para a definição dos objectivos que almejamos em termos de resultados”. (C4)

Quatro entrevistados declararam estabelecer metas para resultados tendo como referência as estabelecidas no Projecto Educativo, o que espelha alguma preocupação em articular as práticas docentes com este documento. Contudo, constatamos que somente um dos entrevistados referiu a definição de objectivos, igualmente para resultados, no âmbito do Projecto Curricular de Turma, facto que evidencia algumas fragilidades em termos de articulação com outros documentos estruturais e confirma, de alguma forma, o carácter retórico que, na opinião de Roldão, 2005, assumem muitas vezes estes documentos.

Parece-nos, igualmente, que este último aspecto é revelador de handicaps em termos de articulação com as restantes estruturas de orientação educativa.

C2 sem aludir a nenhum dos documentos orientadores das políticas e práticas educativas, refere a definição de objectivos para resultados em função dos indicadores do ano lectivo transacto.

“No início do ano lectivo são estabelecidos objectivos que visam a melhoria dos resultados escolares (...) de acordo com os indicadores do ano anterior”. (C2)

C1, em função da especificidade do seu nível de ensino, referiu a aquisição das competências mínimas definidas nas Orientações Curriculares do Pré-Escolar como principal objectivo a atingir em termos de resultados.

“ Dos resultados, temos como objectivo atingir as competências mínimas que nos são dadas pelas Orientações Curriculares do Pré-Escolar”. (C1)

12.3. Aferição da Qualidade do Sucesso.

Se considerarmos a qualidade do ensino como um dos factores determinantes para a qualidade do sucesso, estamos em condições de afirmar que os nossos entrevistados cumprem o dever de monitorar e melhorar a qualidade do ensino desenvolvido pelos colegas, tal como preconizado por Wallace citado em Oliveira (2000), atendendo a que procuram desencadear processos de reflexão sobre e reformulação das suas as práticas sempre que necessário, como comprovam os dados resultantes das duas subcategorias que se seguem.

Dos dados sobre a subcategoria em análise emergiram indicadores reveladores de uma cultura generalizada de reflexão sobre os resultados alcançados, em diferentes momentos e em diferentes órgãos, conforme atestam os protagonistas do nosso estudo:

“Através da estatística que é apresentada periodicamente no Conselho Pedagógico (...) e depois vai aos departamentos onde todos tentam analisar a estatística que é apresentada e todos, em relação às suas turmas, procuram justificar como se chegou àqueles números, como se chegou àquela avaliação, àqueles dados”. (C3)

“Através da análise e reflexão sobre os resultados das avaliações efectuadas”. (C6)

“Em Conselho Pedagógico e em reunião de departamento efectuamos uma análise reflexiva, por comparação com resultados de iguais períodos de anos lectivos anteriores (...)” (C2)

As declarações de dois dos protagonistas deste estudo, deixam transparecer a preocupação em recorrer a instrumentos diversificados para garantir a aferição da qualidade do sucesso obtido.

“ Isso é aferido facilmente através do portefólio”. (C1)

“ (...) é através da construção de instrumentos de avaliação diagnóstica, sumativa, formativa e através de critérios de correcção ou de avaliação. Através dos relatórios e através das actas de departamento também”. (C5)

12.4. Mecanismos para Garantir a Qualidade do Sucesso

A análise e interpretação dos dados respeitantes a esta subcategoria conduziram-nos a indicadores que traduzem a percepção clara da dimensão do acto educativo. É nitidamente assumido que a escola desempenha hoje um papel capital a nível socioeducativo, tendo como função a preparação de indivíduos académica e socialmente competentes e autónomos.

As declarações da generalidade dos coordenadores de departamento, envolvidos neste estudo, remetem para o desenvolvimento de uma organização escolar plural que envolva os implicados interna e externamente no processo de ensino e aprendizagem e para a diversificação de mecanismos e estratégias promotoras de um sucesso de qualidade, como se pode constatar:

“ (...) o sucesso escolar exige trabalho das escolas, dos professores, da autarquia, bem como a responsabilização dos pais e alunos”. (C5)

“A qualidade do sucesso escolar depende muito do envolvimento de todos os implicados no processo (...) procuramos cada vez mais trazer os pais à escola e implicá-los na vida escolar dos seus educandos. Quanto a estes últimos é nossa grande preocupação responder adequadamente às suas necessidades e interesses”. (C6)

“Procuramos estar muito atentas às características e necessidades dos alunos, prestar-lhes um apoio o mais individualizado possível e recorrer, sempre que se afigure necessário a todos os parceiros possíveis”. (C1)

“Os apoios pedagógicos, pares pedagógicos, entre outros recursos, desempenham aqui um papel importante, tanto para combater o insucesso escolar como para melhorar a qualidade do sucesso”. (C2)

“(...) os alunos são encaminhados para apoios pedagógicos ou para tutorias.” (C3)

13. A Coordenação de Departamento num Contexto de Supervisão

“ A Coordenação de Departamento num Contexto de Supervisão” corresponde ao segundo e último grande tema definido a partir da análise de conteúdo efectuada ao “corpus” de informação das entrevistas.

Este tema compreende a categoria “Caracterização da Coordenação Departamental” que por sua vez se subdivide em variadas subcategorias das quais fazemos, de seguida, uma análise interpretativa.

13.1.Coordenação de Departamento e Gestão Participativa.

Os indicadores apurados permitiram-nos concluir que três dos coordenadores de departamento atribuem um papel de destaque à gestão participativa, chegando mesmo a referir não a conceberem de outra forma, pois na sua perspectiva os processos colaborativos são promotores de sucesso. Constata-se desta forma que as suas práticas se encontram em consonância com o previsto no 42º artigo do Decreto-Lei nº75/2008, que refere a promoção do trabalho colaborativo como competência das estruturas de coordenação educativa. Vejamos, então os indicadores que vêm comprovar o atrás exposto:

“(...) eu não consigo ver a gestão sem ser participativa.” (C1)

“Só consigo ver a coordenação como uma actividade participada. Sem o envolvimento, a colaboração e o empenho de todos nunca será possível obter bons resultados.” (C2)

“Eu acho que embora o coordenador possa liderar o departamento, o trabalho tem que ser cada vez mais partilhado (...) todos têm que participar na gestão do

departamento (...) todos têm que dar o seu contributo, embora depois seja o coordenador a fazer a ponte com os restantes órgãos de gestão (...). (C3)

C5 sai igualmente em defesa da gestão participativa por considerar ser determinante no despertar de sentimentos de pertença com os quais beneficiará todo o processo de ensino e aprendizagem. Vejamos como defende convictamente a sua postura:

“A gestão participativa desde que aplicada democraticamente em todos os campos de actuação (...) concorre para o aperfeiçoamento das práticas educacionais” (C5)

“(...) cria sistemas de envolvimento maiores nas diversas etapas da discussão das prioridades da escola, na melhoria do ensino e aprendizagem e na melhoria das condições de trabalho dos professores”. (C5)

Na mesma linha de pensamento, outro dos entrevistados afirma:

“(...) a troca de impressões enriquece o trabalho e a gente faz isso nas reuniões de departamento. Cada um dá o seu contributo e assim melhoramos o nosso trabalho.” (C4)

Igualmente em defesa do envolvimento de todos os intervenientes na gestão do departamento surge o último protagonista do nosso estudo, sem contudo deixar de alertar para alguns constrangimentos a esse nível:

“A gestão participativa é possível e desejável, mas difícil de implementar, porque muitas vezes, em departamentos numerosos, que englobam várias áreas disciplinares, torna-se difícil estabelecer limites e conseguir uma colaboração/participação positiva.” (C6)

Após a análise interpretativa dos dados recolhidos julgamos legítimo afirmar que os protagonistas do nosso estudo têm perfeita consciência da importância do seu papel, defendendo uma liderança do estilo cooperativo (Jack Gibb, cit. in Sergiovanni e Starrat, 1986) ou de colaboração (Glickman, 1985) caracterizado pela confiança, pela aposta em estratégias facilitadoras da colaboração e no desenvolvimento de práticas construtivas, balizadas por fortes componentes relacionais e comunicacionais, determinantes para a edificação da qualidade educativa.

13.2.Coordenação de Departamento e Supervisão

Questionados sobre a relação perspectivada entre a coordenação de departamento e a supervisão, os nossos entrevistados revelaram mais uma vez conhecer as funções inerentes ao cargo que desempenham, referindo considerarem existir entre os dois conceitos uma relação de complementaridade, na medida em que encaram a supervisão “como um processo de

coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional” (Oliveira-Formosinho, 2002,pp.46-47). Somente um dos coordenadores se distanciou dos restantes relativamente à situação em apreço como se pode constatar através dos seus depoimentos:

“Acho que estão muito interligados e que devem estar interligados, não podemos separar uma coisa da outra”. (C1)

“Acho que estão directamente ligadas. Não se pode imaginar a coordenação de um Departamento Curricular sem o exercício da supervisão (...)”. (C2)

“Eu acho que é uma relação de complemento ao nível estratégico e pedagógico no âmbito da participação no Projecto educativo e em outros instrumentos de autonomia (...)”. (C5)

“Parece-me que estão intimamente ligadas, porque não se pode conceber a coordenação de departamento sem o exercício da supervisão (...)”. (C6)

Apesar de assumida a complementaridade entre os dois conceitos e reconhecida a legitimidade do coordenador de departamento para o exercício da supervisão, um dos nossos entrevistados assumiu uma postura crítica relativamente à sua operacionalização.

“(...) teoricamente o coordenador é que deveria fazer essa supervisão pedagógica, embora se torne difícil porque as atribuições são muitas, os colegas são muitos, os horários são diversificados (...)”. (C3)

A intervenção de C3 comprova a necessidade de haver uma articulação efectiva entre as estruturas macro, meso e micro, potenciadora de políticas educativas contextualizadas, que viabilizem a sua operacionalização, facultando às escolas e aos docentes condições para o desempenho da sua missão.

Somente um dos entrevistados se posicionou de forma distinta relativamente a esta questão, revelando algum distanciamento em relação às funções do supervisor, que de acordo com Vieira (1993) são: informar; questionar; sugerir; encorajar e avaliar. De destacar igualmente a função de orientação referida por Alarcão e Tavares (1987), como nuclear em qualquer processo de supervisão.

“Eu acho que é assim um bocado... um bocado melindroso os coordenadores andarem a ver se os colegas cumprem os currículos e, pois é... e então uma pessoa não vai ser polícia dos outros colegas.” (C4)

13.3.Factores Determinantes Para a Eficácia da Actividade Supervisiva.

Da análise do “corpus” de informação referente a esta subcategoria emergiram indicadores que importa evidenciar e interpretar:

- Abertura à mudança;
- Formação e motivação do supervisor;
- Assunção clara das funções de supervisão;
- Empatia e profissionalismo;
- Estabelecimento de uma relação de confiança e abertura;
- Partilha de conhecimentos e de experiências;
- Trabalho de equipa;
- Honestidade e capacidade de reflexão.

A análise denota uma maior incidência de respostas (duas) no indicador que refere a abertura à mudança como determinante para a eficácia da actividade supervisiva.

“Talvez seja a formação e a motivação do supervisor e também a receptividade e a capacidade de aceitação da mudança por parte dos professores”. (C6)

“(…) é necessário que estejam abertos à mudança e receptivos a propostas novas. Todos, desde os professores do departamento, inclusivamente ao coordenador (...)”. (C3)

Efectivamente, tal como já anteriormente referido pelos protagonistas deste estudo, a supervisão, que começa gradualmente a afirmar-se nas escolas, constitui inevitavelmente um factor de mudança para a qual os docentes têm que desejavelmente abrir espaço, porque ela poderá significar um salto qualitativo no seu desenvolvimento profissional e por inerência na qualidade do ensino ministrado.

A “formação e motivação do supervisor” são referidas por C6, que subscreve igualmente o indicador anterior, facto que releva a estreita articulação existente entre ambos, considerando que a formação e a motivação dos implicados num determinado processo poderão funcionar como agentes impulsionadores e mobilizadores de terceiros, desencadeando, desta forma, a necessária abertura à mudança.

Os indicadores que analisamos de seguida apresentam o mesmo grau de incidência (um entrevistado) o que aparentemente poderia ser revelador de alguma dispersão, no entanto verifica-se, mais uma vez, uma clara convergência em termos conceptuais.

Nas palavras de C1 a “assunção clara das funções de supervisão” constitui factor determinante da eficácia da actividade supervisiva porque:

“(…) se o supervisor souber quais as funções que lhe cabem (…) o trabalho flui facilmente.” (C1)

Reflectindo sobre os indicadores “empatia e profissionalismo”, “estabelecimento de uma relação de confiança e abertura”, “partilha de conhecimentos e de experiências” e “trabalho de equipa”, constatamos que existe a preocupação em desenvolver práticas assentes na colaboração, reflectindo e agindo sobre o desempenho do grupo.

Na linha de pensamento de Vieira (1993) e Alarcão e Tavares (2003) que apontam a reflexão como procedimento estruturante da prática supervisiva, C3 advoga a importância da capacidade de reflexão, como podemos constatar através das suas palavras:

“É preciso que todos sejam honestos dentro do grupo, é preciso que todos admitam que erram e que reflectam sobre os seus erros (…) que estejam receptivos a propostas novas.” (C3)

13.4.Factores Inibidores da Eficácia da Actividade Supervisiva.

Os dados respeitantes a esta subcategoria conduziram-nos aos indicadores que se seguem, dos quais procuraremos, mais uma vez efectuar uma análise detalhada.

- Resistência à mudança;
- Falta de tempo;
- Dificuldade em conjugar horários;
- Dimensão do departamento curricular;
- Dificuldade em expor fragilidades;
- Dificuldade em trabalhar em equipa.

O factor “mudança” referido duas vezes, na subcategoria anterior, como determinante para a eficácia da actividade supervisiva volta a estar em destaque nas declarações dos nossos entrevistados.

Os dados analisados demonstram que “ a resistência à mudança”, referida por quatro entrevistados, é o maior constrangimento com que estes se deparam, como comprovam as suas declarações:

“(…) o grupo não tem sido fácil, porque cá está a mudança orgânica e a adaptação ao novo modelo de gestão não tem sido fácil, tem havido alguns elementos com muita resistência(…) E aceitarem que o papel do coordenador também passa por um a supervisão pedagógica não tem sido uma tarefa fácil, no entanto não tem sido impossível.” (C1)

“Quer dizer, já tenho recebido críticas de colegas “ (C4)

“Os maiores constrangimentos serão (...) algum cepticismo e até resistência de alguns colegas em aceitarem a mudança, o que afecta a reflexão em grupo e em departamento.” (C5)

“(...)a postura de alguns colegas, que apresentam alguma resistência e pouca disponibilidade para colaborar e dialogar.” (C6)

Segue-se o indicador “falta de tempo” que é destacado por dois coordenadores como inibidor da sua prática, estando esta, em sua opinião, directamente relacionada com a “dimensão do departamento curricular” e com a “dificuldade em conjugar horários”, como comprovam as declarações que passamos a transcrever:

“Os maiores constrangimentos serão a falta de tempo para a planificação, a implementação e avaliação de actividades de supervisão (...) Também o elevado número de docentes no departamento é um constrangimento que poderá de alguma forma ser causador dos anteriores.” (C5)

“Falta de tempo, falta de tempo para todos reunirmos com calma para tratarmos daquilo que temos que tratar (...) há necessidade de reflectir e são testes, são reuniões disto, são reuniões daquilo (...) é difícil conjugar os horários!” (C3)

“A falta de abertura para expor as dificuldades com que alguns docentes, por vezes, se deparam e a sua incapacidade para trabalhar em equipa.” (C2)

Os constrangimentos destacados por C2 vêm comprovar a importância da dimensão interpessoal que segundo Vieira (1993) sustenta os “processos de interacção entre os sujeitos envolvidos” (p.29). O supervisor desempenha um papel fulcral na promoção da dimensão interpessoal da supervisão, devendo para tal defender práticas assentes na mútua colaboração e em atitudes de diálogo permanente sustentadas por uma relação de confiança e respeito mútuo.

13.5. Práticas de Supervisão

O “corpus” de informação referente à subcategoria “práticas de supervisão” permite-nos inferir a importância atribuída à promoção do trabalho colaborativo, tal como preconizado por Tracy (2002) quando refere que “a supervisão eficaz do futuro deve centrar-se na colaboração e no desempenho do grupo, ao mesmo tempo que fornece feedback suficientemente pormenorizado para se tornar útil ao aperfeiçoamento individual dentro do grupo” (p.83).

A promoção do trabalho colaborativo é prática subscrita por três dos coordenadores de departamento entrevistados, como comprovam os seus depoimentos:

“Eu tenho o cuidado de nos espaços e nos tempos em que estamos em conjunto incentivar e motivar à partilha de experiências, de actividades que possamos discutir e até ver até que ponto elas também resultam no meu Jardim – de - Infância ou no teu (...) Tenho tentado aproveitar todos estes momentos de partilha.” (C1)

“(...) tento sempre que toda a gente contribua(...) que não seja só eu a fazê-lo, que todos dêem o seu contributo(...)”. (C3)

“Portanto as práticas aplicadas na supervisão não se baseiam em fazer julgamentos sobre as competências dos colegas, nem controlar o seu trabalho, mas sim trabalhar em colaboração com eles para o seu desenvolvimento humano e pessoal.” (C5)

O discurso de três entrevistados deu origem ao indicador que refere o “acompanhamento das práticas pedagógicas em reunião de departamento” como uma prática recorrente de supervisão, como podemos comprovar:

“O acompanhamento da prática pedagógica é feito nas aulas de apoio educativo (...) e no contexto das reuniões de departamento (...)” (C1)

“Pela discussão exaustiva em departamento, sobre como decorrem as actividades de cada turma, em cada escola e no total do agrupamento e pela observação de todos os instrumentos de registo elaborados ao longo do ano, pelos docentes do 1º ciclo.” (C2)

“Aqui o acompanhamento é feito também mensalmente nas reuniões de departamento. Faz-se o balanço, na presença dos colegas, de como eles vão gerindo o programa, portanto todo o processo de ensino e aprendizagem.” (C5)

O indicador “monitorização do cumprimento do planeamento curricular” teve origem nas declarações de C4.

“Então, em cada final de período faz-se o balanço das matérias leccionadas e, ultimamente, preenche-se a grelha de monitorização dos currículos” (C4)

O discurso desta entrevistada deixa transparecer algumas fragilidades, relativamente às práticas de supervisão implementadas no seio do seu departamento. Sendo de registar alguma evolução a esse nível, atendendo a que a monitorização do cumprimento do planeamento curricular se tornou prática corrente.

O entrevistado C6 esclarece que o “acompanhamento das práticas pedagógicas através das planificações” é a prática de supervisão com expressão mais significativa no seu departamento, seguindo-se a “observação de aulas”, contudo somente quando requerida pelos docentes para efeito de avaliação de desempenho. Sobre o anteriormente exposto declarou:

“Faço por norma o acompanhamento das práticas dos colegas através da análise das planificações.” (C6)

“Passa sobretudo pelo acompanhamento das práticas lectivas em situação de aula, essencialmente quando os colegas requerem avaliação de desempenho ao nível da componente científico-pedagógica.” (C6)

O indicador “incentivo ao diálogo e à reflexão” converge com os conceitos de “diálogo” e “reflexão” defendidos por Alarcão e Tavares (2003) ou por Vieira (1993) como essenciais em qualquer prática de supervisão. Atentemos nas declarações de C1:

“(…) no contexto das reuniões de departamento (…) falamos das nossas boas práticas, e até nalguma que possa não ter corrido tão bem e sobre a qual possamos reflectir para melhorarmos.” (C1)

A análise dos dados referentes a esta subcategoria permitiu-nos concluir que a monitorização da prática pedagógica se efectiva, com recurso à utilização de diferentes estratégias e instrumentos: grelhas de registo do cumprimento do planeamento curricular; reflexão sobre o cumprimento das planificações; relatórios e actas. Ficando, contudo, preterida a supervisão directa em contexto de sala de aula. Segundo os relatos obtidos, esta só acontece para efeitos de avaliação do desempenho docente, mediante solicitação do avaliado.

13.6. O Papel do Supervisor na Gestão do Currículo

Relativamente ao papel do supervisor na gestão do currículo, os dados analisados revelam que a supervisão é assumida, pelos protagonistas deste estudo, como processo de coordenação do currículo (Vieira, 1993), atendendo que metade destes declararam assumir um papel de “Coordenação e promoção de consensos”.

Este indicador é revelador de práticas de coordenação estruturadas em procedimentos reflexivos com vista à promoção dos referidos consensos em função do contexto. Analisemos as unidades de registo que estão na base destas conclusões:

“O papel do supervisor está atrelado à construção e gestão do currículo (...) caracteriza-se pela coordenação das actividades curriculares e pela promoção e estímulo de oportunidades de trabalho colectivo de índole reflexiva.” (C5)

“Passa por tentar coordenar as ideias que possam surgir no grupo e encontrarmos um consenso para as pormos em prática e aí estamos a coordenar o próprio currículo. Portanto nós sabemos que temos aquelas Orientações Curriculares (...) é tentar coordenar e encontrar ali um consenso entre os vários elementos.” (C1)

“O acompanhamento do trabalho dos professores transmite ao supervisor uma perspectiva privilegiada sobre a forma de melhor gerir o desenvolvimento curricular. Esta visão, analisada em reunião de departamento, permite tirar conclusões sobre as melhores opções de gestão dos programas em função do contexto com que cada um se depara.” (C2)

O discurso dos restantes entrevistados denota, igualmente, uma nítida identificação com o ponto 2 do artigo 42º do Decreto-Lei nº 75/2008, que determina ser da sua competência “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 (...)”.

O “acompanhamento da construção e gestão do planeamento curricular” é referido como prática recorrente, por dois dos nossos entrevistados.

C3 declara desenvolver um trabalho de “orientação em função das características da população escolar”, como comprovam as suas declarações:

“(...) o coordenador como “residente” na escola (...) conhece melhor a realidade e deverá orientar a gestão do currículo, a partilha da gestão do currículo.” (C3)

Contrariamente aos anteriores entrevistados, C4, apesar de reconhecer as competências inerentes ao cargo que desempenha, refere-se ao “apoio aos colegas mais inexperientes” como única prática, como podemos constatar:

“Só quando os colegas são novos ou não dão aquela disciplina há muito tempo. Agora os colegas mais experientes não têm necessidade disso.” (C4)

Este facto, associado às hesitações e, arriscamos dizer, algum nervosismo evidenciados no decorrer da entrevista, parece traduzir algumas fragilidades e inseguranças.

Será então que não há lugar a adequações curriculares em função do contexto e das características do grupo/turma?

13.7.Práticas de Gestão Curricular

Os dados analisados, relativamente a esta subcategoria, permitem-nos concluir que de uma maneira geral a gestão curricular é operacionalizada através das planificações, tendo como referencial as características dos alunos, a análise periódica do processo de ensino e aprendizagem e conseqüente análise e reflexão sobre os elementos de avaliação, como se pode comprovar através das unidades de registo que passamos a transcrever:

“(...) em todos os jardins-de-infância há um plano semanal e nesse plano semanal ficou pré-estabelecido que deveriam todas as áreas estar contempladas. Agora a gestão dessas áreas e desse plano ficou mesmo a cargo de cada jardim-de-infância e de cada

educador titular de turma. Mas tentamos, de uma forma harmoniosa, serem todas as áreas contempladas durante toda a semana. E tendo sempre em conta, aí é o ponto primordial, o grupo que recebemos.” (C1)

“Periodicamente, nas reuniões de coordenação de ano, é feito o balanço sobre o evoluir das aprendizagens dos alunos e feitos os ajustes julgados convenientes.” (C2)

“Portanto o currículo foi dividido pelos três períodos lectivos. Pelo conhecimento que temos dos alunos que nos chegam do 1º Ciclo tentamos dar os conteúdos já abordados no 1º Ciclo de uma forma mais ligeira e tentamos sempre não entrar com grande profundidade nos conteúdos que irão ser abordados no 3º Ciclo.” (C3)

“A gestão curricular começa no planeamento da unidade (...) e acaba na gestão do ensino/aprendizagem.” (C5)

“Essencialmente com recurso à construção e avaliação das planificações, do seu cumprimento, da necessidade de as alterar.” (C6)

Em síntese, parece-nos podermos estar em condições de afirmar que a esmagadora maioria (cinco em seis) dos protagonistas deste estudo alicerçam a gestão do currículo nos alunos e no seu processo de aprendizagem bem como no conteúdo das disciplinas.

13.8. Monitorização do Currículo: Importância e Práticas.

Ao debruçarmo-nos sobre os dados respeitantes a esta subcategoria constatámos que dois dos entrevistados não se referiram à importância que atribuíam à monitorização do currículo. Os restantes quatro consideraram ser “determinante para a avaliação e reformulação do processo de gestão do currículo”, tendo igualmente sido referido, por um destes, o facto de “permitir aferir o cumprimento das funções docentes”.

Três coordenadores de departamento declararam desenvolver as suas práticas de monitorização “com recurso a instrumentos de monitorização”, tendo dois deles acrescentado que esta prática é igualmente “efectuada em reunião de departamento”, como atestam os excertos abaixo transcritos:

“Há documentos de monitorização que estão uniformizados, neste momento, e estão a ser utilizados em todos os jardins-de-infância de igual forma.” (C1)

“(…) vamos nos finais de período tentando verificar se todo o planeamento que tenha sido feito foi ou não cumprido. Há registos em dossier de departamento e em suporte informático também.” (C5)

“Temos uma grelha onde se registam os conteúdos leccionados, com espaço para uma reflexão e proposta de melhoria, em especial em caso de não cumprimento. A monitorização do cumprimento do currículo ainda é reforçada pela análise e reflexão do referido instrumento, em reunião de departamento.” (C6)

C3 recorre à “ conjugação dos instrumentos de gestão e de monitorização do currículo.

“São, portanto, os instrumentos que criámos na escola, nunca perdendo de vista o Projecto Educativo e o programa de Língua Portuguesa (...) grelhas de observação, planificações de conteúdos, grelhas de divisão de conteúdos por períodos, grelhas de monitorização do currículo no final de cada período.” (C3)

Verifica-se pelo discurso dos (as) entrevistados (as) que existe uma preocupação em monitorizar o cumprimento do currículo, procurando diversificar as metodologias e os instrumentos criados para o efeito contudo, tal como observado na análise dos dados respeitantes à subcategoria - práticas de supervisão - a observação de aulas é prática pouco frequente, assistindo-se a algumas reservas a este respeito, fruto de inseguranças, por um lado, e de alguma resistência à mudança, por outro.

13.9. Sequencialidade Entre Ciclos

Os dados sobre a sequencialidade entre ciclos permitem-nos inferir que esta ocorre com maior expressão entre o Pré-escolar e o 1.º Ciclo e entre este último e o 2.º Ciclo, como atestam os depoimentos dos protagonistas deste estudo:

“Fazemos reuniões com o 1º ciclo, sobretudo com as escolas de referência, que temos mais perto do jardim-de-infância, até porque, normalmente, é para onde os nossos alunos também vão transitar. E começámos a fazê-lo de uma forma informal, mas neste momento já é oficializado.” (C1)

“Através de reuniões de articulação periódicas entre o 1º Ciclo e o Pré-Escolar e entre o 1º ciclo e os directores de turma de 2ºCiclo.” (C2)

“No início do ano lectivo os professores de 4º ano que acompanharam a turma de 4º ano estão presentes nas primeiras reuniões de Conselho de Turma. Antes de arrancarmos com o Projecto Curricular de Turma temos sempre um professor de 1º Ciclo que nos pode ajudar a conhecer melhor os alunos.” (C3)

“Do 1º para o 2º Ciclo consegue-se através das reuniões que costumamos fazer com os professores de 4º ano.” (C6)

No que concerne à sequencialidade entre o 2º e o 3º Ciclo os indicadores registados remetem para algumas fragilidades, como de resto comprovam as declarações dos visados:

“Eu penso que no nosso agrupamento, na nossa escola, é mais fácil fazer entre o 2º e o 3º Ciclo porque os colegas pertencem todos ao mesmo departamento (...) estão em contacto permanente uns com os outros.” (C3)

“Do segundo para o terceiro ciclo, nas reuniões de grupo os colegas sempre falam das matérias que vão dar.” (C4)

“(...) existe sequencialidade, mas a necessária articulação ainda apresenta algumas fragilidades.” (C6)

13.10. Articulação Intradepartamental

No domínio da articulação intradepartamental os dados analisados demonstram que esta, à semelhança da sequencialidade entre ciclos, apresenta algumas fragilidades chegando mesmo a ser declarada inexistente, como comprovam as declarações de três coordenadores de departamento:

“Olhe nem por isso!” (C4)

“Aqui é que eu não sei se se verifica. Parece-me que as arestas vão ter que ser limadas porque parece-me que as coisas ainda não funcionam bem nesse aspecto.” (C5)

“A articulação verifica-se essencialmente ao nível da organização de actividades para comemoração de determinadas datas/eventos, porque ao nível das práticas lectivas apresenta algumas fragilidades, como disse anteriormente.” (C6).

A “partilha e reflexão sobre as boas práticas” efectuada em “reunião de departamento” é mencionada como promotora da articulação no seio do departamento. Vejamos o que sobre esta questão foi expresso:

“(...) é sempre feita em reunião de departamento a preparação da reunião nos vários estabelecimentos de ensino(...) um dos pontos da reunião é que cada jardim de infância traz para a reunião uma prática pedagógica que acha que deve ser discutida (...) portanto a reflexão sobre as boas práticas.” (C1)

“Nas reuniões (...) procuramos sempre ouvir-nos uns aos outros, pedir opinião, partilhar experiências para que os alunos possam ir aprendendo ...”. (C3)

A “reunião trimestral de coordenação de ano” é referida, por C2, como o espaço e o tempo em que ocorre a articulação intradepartamental.

13.11. Articulação Interdepartamental

Os dados apurados a propósito da subcategoria “articulação interdepartamental” permitem-nos concluir que neste domínio as práticas em nada se distanciam das verificadas nas duas subcategorias anteriores.

Dois coordenadores de departamento curricular referiram protagonizar uma articulação do tipo “informal em função das actividades planificadas”, operacionalizada da seguinte forma:

“Faz-se pontualmente, sempre que se sente necessidade, naquelas actividades que se planeiam, logo no início do ano, que são em conjunto, pontualmente mas a um título muito informal...” (C1)

“Há, há. Embora muitas vezes não esteja registada e talvez pequemos um bocado por isso. Mas há porque as aulas de E.A. (Estudo Acompanhado) ou as aulas de A.P. (Área de Projecto) são dadas por professores de Educação Visual e Tecnológica ou do departamento de Ciências Exactas e o trabalho dos professores do departamento de Línguas, especialmente na área curricular de Língua Portuguesa, faz-lhes sempre falta para todas as actividades.” (C3)

Sobre uma articulação de carácter mais formal realizada” mediante reuniões de articulação entre os departamentos do Pré-Escolar e do 1ºCiclo” ou “Planificada em Conselho de Turma “ expressaram-se, da seguinte forma, dois entrevistados:

“(...) concretiza-se através de reuniões de articulação com o departamento do Pré-Escolar e com o 2º Ciclo.” (C2)

“A este nível a articulação faz-se através da planificação em Conselho de Turma e é operacionalizada, normalmente, de acordo com a referida planificação. Pontualmente também surge em actividades comemorativas.” (C6).

Dos discursos de C5 e de C4 emergiram, respectivamente, os indicadores “com frágil expressão” e “inexistente”, que procuramos ilustrar através das unidades de registo que passamos a transcrever:

“Há mas ainda com algumas fragilidades que vão sendo combatidas com mais encontros entre docentes de vários ciclos e níveis de forma a melhorar a articulação do currículo e operacionalizar competências.” (C5)

“Só se for no Conselho Pedagógico, o conhecimento que cada um de nós tem dos outros coordenadores, fora isso não.” (C4)

Documentos legais como a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro) ou o Despacho nº13313/2003, de 8 de Julho estão na base dos conceitos de sequencialidade e articulação. O processo ensino passa a estar enquadrado numa perspectiva de unidade global, suportada por uma efectiva articulação entre ciclos e assente numa maior coordenação interdisciplinar, que poderá passar pela mudança de atitudes por parte dos docentes.

A análise apresentada permite-nos concluir que no contexto do nosso estudo é privilegiada a articulação do tipo espontâneo, de carácter informal, em detrimento da decretada, apontando para uma cultura de escola pouco expressiva em termos de sequencialidade/articulação.

Parece-nos importante que seja assumida e generalizada a articulação curricular entre os diferentes níveis e ciclos de ensino de forma a favorecer um percurso sequencial e articulado, sendo determinante que os docentes valorizem o conhecimento do trabalho desenvolvido pelos níveis de ensino antecedentes e subseqüentes conferindo-lhe unidade com o respeito pela especificidade de cada um.

Cabe, em nossa opinião, ao coordenador de departamento avaliar as necessidades e encontrar, adequando à realidade e ao contexto, os mecanismos necessários à concretização das necessárias articulação e sequencialidade.

14. Apresentação dos Dados Provenientes da Análise Documental

Elegemos as actas e os relatórios de coordenação de departamento por serem os documentos que nos pareceram melhor ilustrar as práticas de supervisão desenvolvidas nesta estrutura, cumprindo desta forma o objectivo de as analisar e interpretar.

14.1. Análise de Conteúdo das Actas de Departamento

Optámos por recorrer à análise de conteúdo do “corpus de informação” das actas dos seis departamentos em estudo. Para o efeito começámos por efectuar uma leitura global que nos permitiu fazer a recolha por recorte dos dados contidos nas diferentes actas na base dos quais definimos a categoria “Práticas de Supervisão”.

As subcategorias enquadradas na referida categoria foram definidas a partir dos objectivos da nossa investigação, tendo por referência, quando possível, a categorização elaborada na análise de conteúdo das entrevistas, por intuirmos poder vir a constituir-se como meio facilitador da triangulação dos dados.

Ressalvemos que ao longo de todo este processo tivemos em linha de conta as advertências de Bardin (2007) no que respeita aos perigos da “circularidade” na abordagem qualitativa, evitando as influências que poderiam advir do envolvimento com o material.

A informação integrada na subcategoria “Formação Contínua” permitiu-nos concluir que o levantamento das necessidades de formação é prática corrente de todos os departamentos. Constatámos igualmente existir a preocupação em definir prioridades harmoniosamente, como comprovam os excertos que transcrevemos:

“O coordenador solicitou aos presentes a apresentação de propostas de formação, sendo que três deverão ser de carácter específico e três de carácter transversal.” (Outubro /09) (C2)

“Relativamente a propostas para formação de docentes, foi referida que seria de todo conveniente a existência de acções acerca dos novos programas de Língua Portuguesa, tendo as mesmas como objectivo a operacionalização desses mesmos programas” (Outubro/09) (C3)

“...foram discutidas e apresentadas as necessidades e propostas de formação ao nível das línguas estrangeiras...” (Outubro /09) (C3)

“...foram auscultados os docentes no que respeita às necessidades de formação por área disciplinar, bem como às comuns a todos os elementos do departamento. O Departamento propôs acções sobre “Quadros Interactivos Multimédia”, Ensino Experimental das Ciências” e “ Plataforma Moodle na Óptica do Administrador.” (Outubro/09) (C5)

“O Coordenador de Departamento solicitou que os docentes se pronunciassem sobre as necessidades específicas de formação por área disciplinar, tendo ainda avançado com a proposta de definição de duas áreas de formação transversais a todo o departamento e, obviamente, enquadradas no Projecto Educativo do Agrupamento”. (Outubro/09) (C6)

Os dados que apresentamos comprovam que estes coordenadores de departamento desencadeiam os mecanismos colocados ao seu alcance para garantirem oportunidades formais de formação, o que reflecte a consciencialização da relevância da formação contínua no desenvolvimento profissional dos docentes.

Considerando a estreita relação entre currículo e qualidade do ensino, recolhemos informação que nos permitisse analisar, face aos objectivos do nosso estudo, as práticas desenvolvidas no âmbito da gestão curricular e da monitorização do currículo.

No que diz respeito à subcategoria “Gestão Curricular” as evidências denotam que esta ocorre ao nível da planificação anual e/ou trimestral, por ano e disciplina e é efectuada, por norma, por grupos de trabalho, coincidentes com o ano e a disciplina que o docente lecciona, criados para o efeito sob a supervisão do respectivo coordenador de departamento.

O coordenador de departamento designado por C3, procurando assegurar a sequencialidade entre anos e ciclos de escolaridade, promove a articulação vertical de conteúdos.

“Em relação ao ponto um, articulação vertical de conteúdos (...) já se encontram definidos os conteúdos gramaticais e vocabulares de Inglês para o sexto ano, por se tratar de um ano de transição. É necessário proceder à definição de conteúdos para os restantes anos (...) Do mesmo modo as docentes que leccionam as disciplinas de Francês e Espanhol terão de proceder à definição de conteúdos essenciais, e registá-los na grelha criada para o efeito.” (Setembro/09) (C3)

No caso particular do Pré-Escolar a gestão curricular passa pela “reformulação dos documentos relacionados com as competências a adquirir nas diferentes áreas definidas em função das Orientações Curriculares para o Pré-Escolar.” (Março/10) (C1).

As referências a práticas de supervisão relacionadas com a “Monitorização do Currículo” circunscrevem-se a quatro dos seis departamentos estudados. Destes somente dois recorrem a instrumentos de monitorização do cumprimento do planeamento curricular complementados com a reflexão sobre o trabalho desenvolvido. O terceiro departamento refere a reflexão sobre o trabalho desenvolvido e o quarto departamento não vai além do registo em acta, sem aludir a qualquer processo reflexivo, como comprova o Anexo XIV.

A qualidade do sucesso ilustra a qualidade das aprendizagens e de alguma forma a qualidade do ensino ministrado, embora não seja factor determinante para tal. Nesse sentido, procurámos perceber como é aferida a qualidade do sucesso, bem como os mecanismos accionados no sentido de a garantir.

Relativamente à subcategoria que diz respeito à “Aferição da Qualidade do Sucesso” podemos concluir que esta é uma prática generalizada e consumada periodicamente através da análise e reflexão sobre os resultados, como comprova o indicador que transcrevemos.

“Promoção da análise e da reflexão sobre os resultados.” (C1, C2, C3, C4, C5 e C6)

Os dados que servem a subcategoria “Mecanismos Para Garantir a Qualidade do Sucesso” evidenciam a diversidade de estratégias desenvolvidas para tal.

A definição de critérios de avaliação é estratégia adoptada em quatro departamentos curriculares, contudo é nossa convicção de que esta se estende aos cinco departamentos do ensino básico, considerando que as actas nem sempre relatam fielmente os factos.

Os departamentos 3 e 5, a par da anterior estratégia privilegiam igualmente a definição e uniformização da estrutura dos instrumentos de avaliação e dos critérios de correcção.

A promoção do trabalho de equipa e da troca de experiências é prática dos departamentos 2 e 3, priorizando este último igualmente a avaliação diagnóstica.

Os departamentos 3, 5 e 6 apostam na definição de estratégias promotoras do sucesso escolar, como ilustram as informações que destacámos:

“ ... foi solicitado aos docentes que reflectissem sobre os resultados das avaliações e nos Conselhos de Turma Intercalares e concertassem estratégias a aplicar com os outros docentes com vista à redução do insucesso. (Janeiro/10) (C3)

“ ...desenvolver actividades conducentes à criação de hábitos de estudo e de trabalho; adaptar o currículo a alunos com interesses divergente; insistir no domínio do conhecimento explícito, no 2º ciclo...) (Abril/10) (C3)

“Procedeu-se à análise dos resultados do segundo período, tendo sido avançadas algumas estratégias conducentes à qualificação do sucesso e à alteração dos resultados negativos.” (Abril/10) (C5)

Como estratégia para elevar o sucesso escolar dos alunos será feita, no futuro, uma maior articulação entre ciclos e tentar-se-á uma maior participação da família na vida escolar.” (Abril/10) (C6)

De acordo com a informação registada a articulação intradepartamental ocorre em três dos seis departamentos, sendo expressa mediante o desenvolvimento de estratégias fomentadoras da sequencialidade entre anos e ciclos de escolaridade e da promoção do trabalho de equipa e da troca de experiências como ilustram as citações que passamos a transcrever:

“Haverá uma reunião no dia dez de Setembro, para os professores que leccionam o 1º e 3º ano de escolaridade. A referida reunião decorrerá na sede do agrupamento e terá como base de trabalho os novos Programas do Ensino da Matemática.” (Setembro/09) (C2)

“Passou-se em seguida à análise dos documentos elaborados pelos vários grupos de trabalho.” (Outubro/09) (C2)

“Em relação ao ponto um, articulação vertical de conteúdos (...) já se encontram definidos os conteúdos gramaticais e vocabulares de Inglês para o sexto ano, por se tratar de um ano de transição. É necessário proceder à definição de conteúdos para os restantes anos (...) Do mesmo modo as docentes que leccionam as disciplinas de Francês e Espanhol terão de proceder à definição de conteúdos essenciais, e registá-los na grelha criada para o efeito.” (Setembro/09) (C3)

“... as docentes do departamento observaram vários materiais de registo de avaliação, partilharam ideias e elaboraram novas grelhas para serem utilizadas ao longo do ano lectivo ... “ (Outubro/09) (C3)

“Foi elaborada uma listagem de conteúdos gramaticais e de vocabulário de 2º Ciclo que os professores de 7º ano consideram fundamentais para a transição de ciclo.” (Março/10) (C3)

“Os docentes de Matemática trocam experiências, materiais e fazem as articulações entre os vários níveis e os vários anos, nas reuniões semanais do Plano da Matemática e dos novos Programas da Matemática.” (Outubro/09) (C5)

“... na dinamização das actividades do dia mundial do não fumador estarão envolvidos professores de 2º e 3º ciclos.” (Novembro/09) (C5)

Ainda em matéria de articulação, constatámos existir referência a práticas de articulação entre departamentos, que se concretizam tanto ao nível da sequencialidade entre ciclos como da interdisciplinaridade, traduzindo-se esta muitas vezes em práticas colaborativas.

“As educadoras X e Y, membros da equipa do Projecto Eco-Escolas, informaram que os Jardins de Infância/Escolas devem definir, no início do próximo ano lectivo, as actividades que pretendem desenvolver no âmbito do referido projecto.” (Julho/10) (C1)

“(...) marcaram-se as reuniões de articulação entre o primeiro ciclo e o pré-escolar para o dia vinte e dois de Dezembro. As mesmas reuniões, entre os docentes do primeiro ciclo e os docentes do segundo ciclo, serão agendadas para uma data a acordar entre os mesmos.” (Dezembro/09) (C2)

“O Halloween, por sua vez, foi festejado por todos os ciclos, dando azo à troca de materiais alusivos à festividade.” (Novembro/09) (C3)

“... Concluiu-se que a Articulação Horizontal foi concretizada de acordo com o previsto nos Conselhos de Turma. Foram dadas sugestões para a articulação com o 1º Ciclo.” (Novembro/09) (C3)

“A mesma docente, mencionou ainda, que as disciplinas de Ciências Naturais e Ciências da Natureza em parceria com a disciplina de Educação Visual e Tecnológica irão realizar uma Árvore de Natal ecológica...” (Novembro/09) (C5)

14.2. Relatórios de Coordenação Departamental

O Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho prevê a apresentação, por parte dos coordenadores das estruturas educativas, de um relatório crítico anual do trabalho desenvolvido.

Concentrámos a nossa atenção nestes documentos com o intuito de obter informação que servindo os objectivos da nossa investigação complementasse os dados anteriormente recolhidos.

Decidimos fazer uma análise rigorosa destes documentos, contudo menos complexa que a anteriormente efectuada às actas de departamento. Princiámos com a leitura integral dos relatórios, destacando a informação que nos pareceu evidenciar práticas de supervisão. Concluímos com uma análise mais atenta de forma a identificar e classificar o tipo de práticas enunciadas.

Salientemos que obtivemos um reduzido “corpus de informação” em virtude de se tratar de documentos extremamente sintéticos e com uma componente reflexiva/crítica diminuta. Contudo os dados recolhidos confirmam que as práticas de supervisão se prendem com o levantamento de necessidades de formação, com o desenvolvimento de estratégias de articulação numa tentativa de garantir a sequencialidade entre ciclos e promover de alguma forma o trabalho colaborativo e as práticas reflexivas, embora de uma forma pouco sistematizada, sem evidências de continuidade e de aprofundamento.

“No presente ano lectivo um dos objectivos deste departamento foi reestruturar e uniformizar os instrumentos de informação e avaliação do departamento do Pré-escolar, tendo sido criados para o efeito vários grupos de trabalho.” (Relatório do C1)

“Foram promovidas e realizadas as reuniões de articulação com o primeiro ciclo.” (Relatório do C1)

“Promovi e realizei as reuniões de articulação e supervisão da componente de apoio à família.” (Relatório do C1)

“Promovi a reflexão periódica sobre as práticas pedagógicas, sinalizando os pontos fracos e realçando os pontos fortes e definindo estratégias para ultrapassar as dificuldades sentidas.” (Relatório do C1)

“No início do ano lectivo foram identificadas as necessidades de formação das educadoras, tendo sido reajustadas quando necessário e possível.” (Relatório do C1)

“Assegurei a análise dos resultados das diferentes avaliações, seguida da reflexão e da apresentação de formas de ultrapassar as dificuldades detectadas, caso existissem.” (Relatório do C1)

“Supervisionei a elaboração e o cumprimento dos Planos de Recuperação, bem como do cumprimento do planeamento curricular. (Relatório do C2)

“Periodicamente foi feita a análise reflexiva dos resultados dos alunos, tendo sido discutidas as situações mais delicadas numa tentativa de encontrar /definir estratégias de actuação.” (Relatório do C3)

“Procurei criar um clima de abertura que proporcionasse a partilha de experiências e o trabalho em equipa.” (Relatório do C3)

“Ausculte os colegas no sentido de identificar as necessidades de formação.” (Relatório do C3)

“Reflectimos sobre os níveis de sucesso/insucesso nas várias disciplinas.” (Relatório de C4)

“Foram auscultados os docentes no que respeita às necessidades de formação.” (Relatório do C5)

“Procedeu-se à análise periódica dos resultados obtidos por ano, disciplina e turma e avançaram-se estratégias de remediação, mediante a partilha de experiências. (Relatório do C5)

“Procedeu-se à planificação por ano e disciplina das actividades a desenvolver.” (Relatório do C5)

“Acompanhou-se e analisou-se as orientações metodológicas de cada grupo disciplinar e as dificuldades diagnosticadas a cada disciplina.” (Relatório do C6)

“Foi lembrada a articulação das competências essenciais no 2º e 3º ciclo, da responsabilidade de cada área disciplinar.” (Relatório do C7)

Constatámos ainda que a acção dos departamentos em matéria de decisão curricular incide na planificação anual por ano e disciplina e na monitorização instrumental do cumprimento do planeamento curricular, sem referência a ocorrência de reflexão sobre as práticas curriculares.

“Supervisionei a elaboração e o cumprimento dos Planos de Recuperação, bem como do cumprimento do planeamento curricular. (Relatório do C2)

“Foram constituídos grupos de trabalho a quem competiu a planificação anual por ano e disciplina, tendo posteriormente sido apresentada e discutida em departamento.”

(Relatório do C3)

“A monitorização do cumprimento do currículo foi feita com recurso a instrumentos criados para o efeito, sendo as situações de incumprimento analisadas em reunião de departamento.” **(Relatório do C3)**

“Definimos em grupo disciplinar o currículo e aulas previstas por período nas várias disciplinas e anos de escolaridade.” **(Relatório do C4)**

“Fiz a monitorização dos currículos de todos os docentes do departamento”
(Relatório do C4)

“Mensalmente foi efectuado e registado em acta o balanço das actividades desenvolvidas em todas as disciplinas que envolvem o departamento.” **(Relatório do C5)**

“Em conjunto planificou-se para o primeiro, segundo e terceiro período nas diferentes disciplinas, tendo em conta os conteúdos programáticos, as competências específicas, estratégias e recursos.” **(Relatório do C6)**

“Verificou-se e analisou-se o relatório periódico de cada disciplina.” **(Relatório do C6).**

15. Síntese Final

O procedimento metodológico adoptado revelou-se apropriado, tendo a utilização de diferentes técnicas de recolha de dados possibilitado a triangulação da informação, permitindo, desta forma, cumprir os objectivos da investigação e tirar conclusões mais precisas e facilitadoras da compreensão da realidade face ao contexto em estudo.

Atendendo a que o objectivo geral deste estudo se prende com a análise e interpretação das percepções e das práticas dos coordenadores de departamento curricular relativamente ao exercício da supervisão, optámos por o subdividir, numa tentativa de facilitar a exposição e a compreensão das conclusões que retirámos a partir dos dados recolhidos.

Assim sendo, no que respeita às percepções dos coordenadores de departamento relativamente ao exercício da supervisão nesta estrutura, o estudo revela que estes a integram no quadro das funções inerentes à coordenação de departamento, afirmando existir entre ambas uma relação de complementaridade.

Nessa linha de pensamento, o discurso dos entrevistados evidencia o reconhecimento do seu papel no âmbito da construção e gestão do currículo, assumindo que a supervisão exerce uma acção directa na prática pedagógica, que se vai reflectir no processo de ensino e aprendizagem (Alarcão, 2003) e que ao coordenador de departamento cabe a gestão curricular, tal como previsto no ponto 2 do artigo 43.º do Decreto-Lei n.º 75/2008.

Ainda no domínio da análise e interpretação das percepções dos nossos entrevistados, em cumprimento do terceiro objectivo específico do nosso estudo - Perceber a relação perspectivada entre a supervisão e o desenvolvimento profissional -, obtivemos dados que denotam o reconhecimento do papel determinante exercido pela supervisão no âmbito do desenvolvimento profissional dos professores.

O discurso dos entrevistados sublinha a ideia de que a capacidade de reflectir criticamente sobre as práticas numa perspectiva de auto e heteroformação constitui um factor edificante para o desenvolvimento profissional docente. Verifica-se portanto o valor epistemológico atribuído à prática pedagógica, expresso na valorização do conhecimento que dela emerge (Schöon, 1993).

Questionados sobre a forma como percepcionavam o perfil ideal de supervisor, a maioria dos entrevistados aproximou-se das características enunciadas na literatura como ideais. O aspecto mais evidenciado foi a formação, que segundo Vieira (1993) deverá ser preferencialmente especializada. A liderança, o respeito e a capacidade para ouvir e para respeitar perspectivas diferentes das suas fizeram igualmente parte do perfil de supervisor traçado pelos entrevistados.

Os dados evidenciaram a importância atribuída aos factores relacionais e comunicacionais, cujo sucesso depende muito da capacidade de exercer uma liderança assertiva, entendida neste contexto como uma liderança do tipo cooperativo.

Julgamos poder afirmar que a maioria dos protagonistas deste estudo evidenciou clareza conceptual relativamente ao papel e ao perfil do supervisor enquadrado no actual paradigma de supervisão.

O estudo mostra-nos igualmente que os entrevistados reconhecem a importância atribuída à supervisão no âmbito das actuais políticas educativas, destacando a “avaliação externa” como impulsionadora das práticas de supervisão. Contudo alguns discursos denotam uma certa apreensão relativamente à redefinição imposta pelos recentes normativos que, inevitavelmente, imprimem à supervisão um cunho avaliativo que, em sua opinião, inibe o estabelecimento de “uma relação de trabalho isenta de tensões e baseada na confiança sólida e fiável” (C6)

As percepções enunciadas anteriormente, reforçam, em nossa opinião, a necessidade de os coordenadores de departamento terem presentes e fazerem uso das características por si enunciadas como estruturantes no perfil do supervisor. Destacamos a capacidade de manter um clima afecto-relacional privilegiado que possibilite a comunicação bilateral e restabeleça a confiança ameaçada.

É igualmente determinante que o coordenador de departamento compreenda, aceite e mobilize as competências inerentes ao novo paradigma de supervisão, que contempla, entre outras, a vertente avaliativa da supervisão, numa perspectiva de regulação e melhoria das práticas.

Em cumprimento da segunda parte do objectivo geral do nosso estudo passamos à apresentação das conclusões que dizem respeito às práticas de supervisão implementadas no âmbito da coordenação de departamento.

As referidas conclusões advêm da triangulação dos dados provenientes das entrevistas e da análise documental.

As declarações feitas em sede de entrevista destacam a preocupação em desenvolver mecanismos e estratégias promotoras de aprendizagens significativas, zelando desta forma pela qualidade do sucesso alcançado.

O desenvolvimento de uma gestão participativa, assente em princípios de liderança não directiva (democrática e partilhada), e a promoção do trabalho colaborativo são referidos como determinantes e sobre eles é feita alusão no âmbito das práticas recorrentes de supervisão, adoptadas pela maioria dos entrevistados. Evidencia-se, desta forma, a tentativa de criação de uma cultura de questionamento e colaboração que, segundo Canário, 2003, "permite evoluir para modos de transformar o desenvolvimento profissional dos professores numa responsabilidade partilhada" (p. 135).

Um dos desafios colocados à educação é o de que a escola se assuma como organização inteligente e aprendente, para tal importa que esta desenvolva a capacidade de reflectir e de se auto-avaliar, mobilizando todo e cada indivíduo em torno de um projecto comum que deverá estar na génese do desenvolvimento profissional e organizacional. Em nossa opinião, não obstante a importância assumida pelas práticas reflexivas, quando sistematizadas e contínuas, no processo de desenvolvimento profissional, não foi aqui percebido o facto de este ser um processo que ocorre numa perspectiva de formação ao longo da vida, assumindo neste âmbito a formação contínua um papel primordial.

Desta forma, procurámos perceber se e como eram asseguradas as necessidades de formação. Constatámos existir uma preocupação generalizada em proceder ao levantamento

das necessidades de formação o que reflecte a tomada de consciência de que os saberes profissionais se constroem diariamente e mediante a auto-implicação dos docentes. No topo das prioridades de formação surge a satisfação das necessidades individuais, seguida das necessidades de carácter transversal, com especial destaque para as tecnologias de informação e comunicação.

Evidenciando a intenção de valorizar e adequar as respostas educativas em demanda do rigor e da qualidade que segundo os nossos entrevistados é condição essencial para a obtenção de um ensino de qualidade. A interpretação dos dados apurados permite-nos constatar que a maioria dos coordenadores de departamento objecto do nosso estudo têm uma perfeita noção do seu papel, enquanto supervisores, e procuram ultrapassar os obstáculos com que se deparam, traduzidos em oponentes organizacionais e alguma resistência à mudança por parte dos colegas do respectivo departamento, procurando construir uma cultura de escola assente na partilha, na reflexão em prol do desenvolvimento profissional dos docentes e da qualidade do ensino ministrado.

É referida a preocupação em desenvolver uma acção educativa abrangente, que integre os conhecimentos, os factos e oportunidades educativas que a comunidade (educativa e envolvente) oferece, desenvolvendo um sentimento mútuo de pertença e contribuindo para a edificação dos pilares básicos da educação ao longo da vida.

Contudo, considerando que no processo de desenvolvimento profissional a formação e a experiência/prática são factores que se complementam permanentemente, e tendo em linha de conta as percepções evidenciadas pelos protagonistas deste estudo relativamente ao papel da supervisão no desenvolvimento profissional, pensamos que será fundamental a intensificação de uma cultura de avaliação/formação, que permita regular e melhorar as práticas e completar o ciclo de supervisão numa perspectiva construtivista, de acordo com o(s) modelo(s) adoptado(s).

No que respeita ao acompanhamento da prática pedagógica, os dados recolhidos levam-nos a concluir que este é feito em reunião de departamento, mediante o incentivo ao diálogo e à reflexão e ainda com recurso à aplicação de instrumentos de monitorização do cumprimento do planeamento curricular, sendo esta última a prática mais recorrente.

Através da análise documental pudemos constatar que as práticas de supervisão iam mais além do que o referido pelos nossos entrevistados, sendo alargadas ao desenvolvimento de planos de melhoria e à consequente reformulação das práticas.

Contudo, não obstante o caminho trilhado revelar, em nossa opinião, uma tentativa de mudança, de adaptação a um novo paradigma de educação, constatámos existirem algumas

fragilidades no que respeita à aceitação e/ou entendimento, por parte dos seus actores, do papel da supervisão. Esta interpretação prende-se com a fragilidade da cultura de avaliação instituída. Não recolhemos evidências que comprovassem a aceitação da observação de aulas como instrumento regulador das práticas, como impulsionadora da reflexão e como promotora do trabalho colaborativo, do trabalho em equipa.

Esta prática ocorre pontualmente e só quando solicitada para efeitos de avaliação do desempenho.

As planificações são, de acordo com os testemunhos obtidos e com os documentos analisados, o principal instrumento de gestão curricular. Destaca-se a preocupação em possibilitar uma gestão participada do currículo, em função dos contextos e dos destinatários do mesmo.

Subsiste a dúvida relativamente à importância atribuída ao Projecto Educativo e aos Projectos Curriculares de Turma no processo de gestão curricular, no entanto pensamos ser legítimo inferir que estes assumem um papel de destaque porque os registos comprovam a generalização da monitorização do cumprimento do planeamento curricular, seguida da reflexão e adequação às necessidades e ritmos de aprendizagem do grupo-turma. Reforça-se, desta forma, a preocupação não só com os resultados, como havia sido referido nas entrevistas, mas também com os processos.

A articulação vertical de conteúdos não é referida por nenhum dos entrevistados, contudo a triangulação dos dados, no domínio da articulação interdepartamental, permite-nos concluir que na prática ela é operacionalizada ao nível da sequencialidade entre ciclos e anos de escolaridade, sendo mais visível entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo e entre este último e o segundo.

No 2º e 3º ciclo a articulação interdepartamental ocorre frequentemente de forma espontânea e fundamentalmente ao nível da operacionalização do Plano Anual de Actividades. Contudo esta começa gradualmente a ser formalizada em departamentos de grande extensão como o de Línguas e o de Ciências Exactas e Experimentais. O pré-escolar e o 1º ciclo, revelam práticas sistematizadas de articulação intra-departamental. Já o 2º e 3º ciclo apresentam algumas fragilidades a este nível, que começam a ser trabalhadas em dois dos quatro departamentos curriculares que integram estes ciclos de ensino, conforme apurámos nos registos efectuados em acta.

As discrepâncias detectadas, em termos de articulação e sequencialidade, entre ciclos e níveis de ensino, levantam-nos algumas interrogações. Partindo do pressuposto de que o Conselho Pedagógico deste agrupamento de escolas desempenha o seu papel, definindo as

linhas de actuação, porque razão os seus membros não as generalizam? Cremos existir alguma desarticulação entre este órgão e os departamentos curriculares, que nos coloca na dúvida relativamente à supervisão efectuada nesta estrutura e às práticas de auto-avaliação instituídas.

Por outro lado, intriga-nos o facto de, em sede de entrevista, a articulação vertical dos departamentos curriculares de 2º e 3º Ciclos, onde ela comprovadamente começa a expressar-se, não ter sido referida pelos respectivos coordenadores. Será que não lhe é reconhecida legitimidade suficiente, acontecendo esta somente quando determinada pelas estruturas de gestão de topo?

As interrogações com que nos deparamos permitem-nos inferir algum distanciamento entre as percepções e as práticas de supervisão evidenciadas. Facto que se poderá atribuir em nossa opinião a alguma resistência à mudança motivada por receios, inexperiência e ausência de formação especializada, que potencie o incremento de práticas alargadas e sustentadas de supervisão.

É, em nosso entender, crucial que os coordenadores de departamento se assegurem que os seus pares entendem a supervisão como “essencial à construção de uma visão da educação como transformação” (Vieira, 2006, p.39), o que requer total abertura e envolvimento de todos.

15.1.Limitações do Estudo

Este estudo empírico apresentou limitações de índole temporal que condicionaram o alargamento da investigação à totalidade dos docentes dos diferentes departamentos, o que poderia traduzir-se num maior contributo para a compreensão aprofundada da problemática em estudo.

Atendendo a que uma dissertação de mestrado deve perspectivar sugestões para investigações futuras e aproveitando o repto supra referido, reiteramos a importância de conhecer as percepções do universo total dos docentes, relativamente às práticas de supervisão no âmbito dos departamentos curriculares.

Reconhecendo que este estudo não permite efectuar generalizações, nem tão pouco tirar conclusões definitivas, esperamos, contudo, que os resultados obtidos possam contribuir para uma reflexão alargada às restantes estruturas de gestão intermédia e para a concepção da escola como uma organização em permanente aprendizagem e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1982). *Supervisão clínica: Um conceito e uma prática ao serviço da formação*. Revista Portuguesa de Pedagogia. 16, pp.151-168.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Cadernos CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Cadernos CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artemed. Ed.
- 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. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. (2.^a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. e Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. e Sá – Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (ed.) *Para intervir em educação* (pp201-232). Cadernos CIDInE.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.
- Alves, A. (2008) *A supervisão pedagógica: Da interação à construção de identidades profissionais: Estudo de caso* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Aberta.
- Alonso, L., Ferreira, F., Santos, M., Rodrigues, M. & Mendes, T. (1996). *A construção do currículo: Uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, M. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2000). A construção social do currículo: Uma abordagem ecológica e prática. *Revista de Educação, IX* (1), pp. 53-68.
- Amaral, M. J.; Moreira, A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Cadernos CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo* (3.^a ed.). Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação – Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.

- Benavente, A. (1993). *As inovações nas escolas: Um roteiro de projectos*. Lisboa: IEE. Ministério da Educação.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación. Guia práctico*. Barcelona: CEAC.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à política e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (1997). A escola como organização que aprende. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2003). A aprendizagem ao longo da vida, análise crítica de um conceito e de uma política. In Rui Canário (Org.). *Formação e situações de trabalho*. (2ª. ed.). pp.189-207. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, A. P. O.(1996). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica. O professor e o contexto escolar*. Porto: Edições ASA.
- Castro, E.(1995). *O director de turma nas escolas portuguesas*. Porto: Porto Editora.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Costa Adelino, J. (1991). *Gestão escolar, participação, autonomia, projecto educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Coutinho, C. & Chaves, J. O. (2002). Estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15, (1). Braga: Universidade do Minho, pp. 221-243.
- Dicionário da Língua Portuguesa. (1994). (7ª.ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. (4ª. ed.). Porto: Porto Editora.
- Freitas, C. Varela et al. (2001). Novos currículos para o sucesso educativo, *In Gestão flexível do currículo – Contributos para uma reflexão crítica* (pp.10-14). Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Editora Monitor.
- Flores, J. (1994). *Análises de datos cualitativos: aplicacione a la investigación educativa*. Barcelona.
- Fullan, M. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational leadership*, 50(6). Consultado em Janeiro de 2010, em <http://www.michaelfullan.ca/Articles-98-99/03-93.pdf>.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente* (2ª.ed.). Porto Alegre: Artemed.
- Garmston, R.; Lipton, L. & Kaiser, K. (2002). A Psicologia da Supervisão. In J. Formosinho (Org). *A Supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa* (pp. 17-132). Porto: Porto Editora.
- Glickman, C. (1985). *Supervision of instruction. A developmental approach*. Massachusetts: Allyn and Bacon, Inc.
- Gonçalves, F. (2009). *A auto-observação e análise da relação educativa – justificação e prática* (1ª. ed.). Porto: Porto Editora.
- Grawitz. (1979). *Méthodes de sciences sociales* (4ª.ed.). Paris: Dalloz

- Hamido, G. (2007). *A escola, ecologia viva e reflexiva: O poder de mudar*. Santarém: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Lalanda, M. C. & Abrantes, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão *Formação reflexiva de professores - Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C; Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma*. Porto: Edições Asa.
- Lessard-Hebert, M.; Goyette, G & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ludke, M. & André. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. S. Paulo: E.P.U.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22. Consultado em 23 de Fevereiro de 2010, em <http://Sísifo.fpce.ul.pt>.
- Merriam, S. (1998). *Case study research in education: A qualitative approach*. São Francisco: Jossey- Bass
- Moreira, M. A. (2005). *A investigação – acção na formação em supervisão no ensino do inglês – Processos de (Co)construção de conhecimento profissional*. Braga: I.E. P. Universidade do Minho.
- Morgado, J. C. & Paraskeva, J. M. (2000). *Currículo: Factos e significações*. Porto: ASA.
- Neto, A. J. (1995). Contributos para uma nova didáctica de resolução de problemas: Um estudo de orientação metacognitiva em aulas de física do ensino secundário. Tese de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora.
- Nóvoa, A. (1995). Para uma análise das instituições escolares. In Nóvoa, A. (Coord.), *As organizações escolares em análise*. (2ª.ed.). pp.15-43. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, L. (1992). “ O clima e o diálogo na supervisão de professores”. In Cró, M.L., *Formação inicial e contínua de educadores/ professores. Estratégias de intervenção* (pp 13-22). Cadernos CIDInE . Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L. (2000). O papel do gestor intermédio na supervisão escolar. In Alarcão, (Org.). *Escola reflexiva e supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 45-51). Cadernos CIDInE .Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1997). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância - Um estudo de caso. Braga: Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Oliveira- Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Colecção Infância. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. e Leite, C. (sd). *Para uma clarificação de conceitos que atravessam “ A Prestação do Serviço Educativo” do processo de avaliação externa das escolas*. Texto não publicado.
- Pacheco, J. & Paraskeva. (2000). Territorializar o currículo através de projectos integrados. In J. Pacheco (Org.). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.
- Paraskeva, J. (2008). *Sociologia do currículo. A gestão científica do currículo*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Patrício, M. (1989). Problemas e perspectivas da formação de professores em Portugal. In *As ciências da educação e a formação de professores*. Lisboa: GEP - Ministério da Educação.
- Pérez- Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa, (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Pinheiro, F. O (2005). *Exercício da supervisão em estruturas de gestão intermédia. O coordenador de ciclo e o director de turma*. (Dissertação de mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ponte, J. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3 (1), pp.3-19.
- Ponte, J. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In *Actas do ProfMat 98* (pp.27-44). Lisboa: APM.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. (2ª.ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ralha-Simões, H. & Simões, C. (2003). O nível do ego e processos metacognitivos no contexto da formação em supervisão. In Alarcão, I. *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: Cadernos CIDInE.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2005). (Coord.). *Estudo de práticas de gestão do currículo - Que qualidade de ensino e aprendizagem?* Lisboa: Universidade Católica.
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de formação profissional*. Cadernos CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (1998). Porta-fólios. No fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos. In L. S. Almeida & J. Tavares (Org). *Conhecer, aprender, avaliar*. (p.140). Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sá-Chaves, I. & Amaral, M.J. (2000). Supervisão reflexiva. A passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em*

- desenvolvimento e aprendizagem* (pp.25-40). Cadernos CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Santiago, M. J. (2000). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In I. Alarcão, (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 25-40). Cadernos CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M. J. (2000). *Autonomia e regulação da mudança organizacional das escolas. In revista da educação*, volume II, nº2. Lisboa: Departamento da Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Schön, D. (1993). *Reflective practioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sergiovanni, T. & Starrat, R. (1986). *Supervisão: Perspectivas humanas* (2ª.ed.). S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Lda.
- Sergiovanni, T. J. (2004). *O mundo da liderança: Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- Silva, M. (2007). O director de turma e a Gestão curricular no conselho de turma – Consenso ou conflito?. (Dissertação de mestrado). Porto: Universidade Portucalense.
- Smyth, W. J. (1984). Teachers as collaborative learners in clinical supervision: A state-of-the-art review. *Journal of Education for Teaching*, 10(1), 24-38.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stones, E. (1984). *Supervision in teacher education – A counselling and pedagogical approach*. London: The Falmer Press.
- Tavares, J. (1999). Conhecimento científico pedagógico e gestão curricular: Pressupostos para uma verdadeira ciência educacional. In R. Marques & M. C. Roldão (Org.). *Reorganização e gestão curricular no ensino básico. Reflexão participada*. Cadernos CIDInE. Porto: Porto Editora
- Tracy, S. (2002). Modelos e abordagens. In Oliveira - Formosinho, J. (Org). *A supervisão na formação de professores I- Da sala à escola* (pp.19-92). Porto: Porto Editora.
- Vala, J. (2001) A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Org.). *Metodologia das ciências sociais* (11ª. ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Vala, J. (2005). A análise de conteúdo. In: Silva A. e Pinto, J. (Org.), *Metodologia das ciências sociais* (13.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Yin, R. (1994). *Case study research - Design and methods* (2ª.ed.). London: Sage Publications
- Vicente, N. A. L. (2004). *Guia do gestor escolar. Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, F. (1993). *Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, F. (2006). Para uma pedagogia transformadora na formação pós - graduada em supervisão. In F, Vieira. M. A., Moreira; I, Barbosa; M, Paiva & I. S. Fernandes (Org.). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vilar, A.(2000). *O professor planificador*. Rio Tinto: Edições Asa.

Villas-Boas, M. A. (1991). A supervisão clínica na formação de professores. *In Actas do Congresso Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas* (pp. 627-631). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Whitaker, P. (1999) *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições ASA.

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

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro

Lei nº 48/86, de 14 de Outubro.

Decreto-Lei nº 43/89, de 03 de Fevereiro.

Decreto-Lei nº 361/89, de 18 de Outubro.

Decreto-Lei nº 133/93, de 26 de Abril.

Portaria nº 79/94, de 14 de Março

Decreto - Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio.

Decreto – Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho.

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro.

Decreto – Lei nº 75/2008, de 22 de Abril.

ANEXOS

ANEXO I

GUIÃO PARA AS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

TEMA: A Coordenação de Departamento num Contexto de Supervisão.

ENTREVISTADOS: Coordenadores de Departamento de um Agrupamento Vertical de Escolas.

OBJECTIVO GERAL:

-Conhecer as percepções e as práticas dos Coordenadores de Departamento Curricular relativamente ao papel da supervisão nesta estrutura.

Designação dos Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a.	1.Legitimar a entrevista e solicitar o apoio do/a entrevistado/a.	- Informar o/a entrevistado/a sobre o trabalho em curso (âmbito, responsáveis, objectivos, metodologia, apresentação/divulgação dos resultados. -Solicitar a colaboração do/a entrevistado/a para a consecução do estudo a realizar. -Informar o/a entrevistado/a acerca dos principais objectivos da entrevista. -Solicitar autorização para gravação áudio da entrevista. -Colocar a gravação/transcrição da entrevista à disposição do/a entrevistado/a.

<p style="text-align: center;">Bloco B</p> <p>Identificação do/a entrevistado/a</p>	<p>2. Identificar o/a entrevistado/a a nível pessoal e profissional.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a sua idade? 2. Qual a sua formação (habilitações académicas)? 3. Qual a sua situação profissional? 4. Há quantos anos exerce funções docentes? 5. Há quantos anos exerce cargos de supervisão/coordenação? 6. Em que estruturas tem exercido esses cargos? 7. Frequentou alguma formação em supervisão? Especifique.
---	--	---

<p style="text-align: center;">Bloco C</p> <p>Supervisão pedagógica.</p>	<p>3. Identificar a percepção do/a entrevistado/a relativamente ao papel da supervisão pedagógica.</p> <p>4. Conhecer o perfil atribuído ao supervisor pedagógico.</p>	<p>8. Considera que as actuais políticas educativas vieram alterar/reforçar o papel da supervisão pedagógica nas escolas?</p> <p>9. Em que medida? (questão a colocar em caso de resposta afirmativa)</p> <p>10. Que relação perspectiva entre a Coordenação de Departamento e a Supervisão Pedagógica?</p> <p>11. Como caracterizaria o perfil de desempenho mais adequado às funções de supervisor pedagógico.</p>
--	--	--

<p style="text-align: center;">Bloco D</p> <p>A Coordenação de departamento num contexto de supervisão</p>	<p>5. Caracterizar a coordenação departamental.</p> <p>6. Caracterizar as práticas de supervisão instituídas.</p> <p>7. Identificar factores determinantes na eficácia da Supervisão Pedagógica.</p> <p>8. Identificar factores inibidores da eficácia da Supervisão Pedagógica.</p>	<p>12. Em sua opinião, o conceito de “gestão participativa” tem algum enquadramento possível a nível da coordenação de departamento? De que forma e em que medida?</p> <p>13. Que práticas de supervisão implementa no quadro das suas funções como Coordenador/a de Departamento?</p> <p>14. A eficácia da actividade supervisiva depende, naturalmente, de diversos factores. Quais lhe parecem ser os mais influentes.</p> <p>15. Quais os maiores constrangimentos com que se tem deparado enquanto supervisor/a?</p>
--	--	---

<p style="text-align: center;">Bloco E</p> <p>Relação entre supervisão e desenvolvimento profissional.</p>	<p>9. Perceber a importância atribuída à Supervisão no desenvolvimento profissional.</p> <p>10. Perceber se, e de que forma, é assegurado o direito à formação dos docentes.</p>	<p>16. Que importância atribui à Supervisão no desenvolvimento profissional do professor?</p> <p>17. Importa-se de concretizar para o seu caso pessoal?</p> <p>18. Sendo o processo de formação contínua um factor determinante para o desenvolvimento profissional do professor, como é que esse processo tem sido dinamizado e gerido no contexto do seu departamento?</p> <p>19. De que forma é feito o levantamento das necessidades de formação dos docentes que integram o departamento que coordena?</p> <p>20. Que factores são tidos em conta na definição das prioridades de formação?</p>
--	--	--

<p style="text-align: center;">Bloco F</p> <p>Supervisão pedagógica, gestão curricular e qualidade de ensino.</p>	<p>11. Conhecer o papel do supervisor na gestão do currículo.</p> <p>12. Conhecer as práticas de gestão curricular.</p>	<p>21. Que papel atribui ao coordenador de departamento, enquanto Supervisor, na construção/ gestão do currículo?</p> <p>22. Como é operacionalizado o processo de gestão do currículo?</p> <p>23. A gestão curricular é formalizada com recurso a que tipo de instrumentos?</p> <p>24. De que forma é garantida a sequencialidade entre ciclos de aprendizagem?</p> <p>25. Há articulação intradepartamental? Como se concretiza?</p> <p>26. Há articulação interdepartamental? Como se concretiza?</p> <p>27. Há metas e objectivos quer ao nível dos processos quer dos resultados? Como são estabelecidas essas metas?</p>
---	---	--

	<p>13. Identificar a importância atribuída à monitorização do planeamento curricular e o seu modo de operacionalização.</p> <p>14. Identificar a relação perspectivada entre supervisão e sucesso escolar.</p>	<p>28. Que importância atribui à monitorização do cumprimento do planeamento curricular?</p> <p>29. Como operacionaliza essa monitorização?</p> <p>30. O que é para si “qualidade de ensino?”</p> <p>31. Como é feito o acompanhamento das práticas educativas?</p> <p>32. De que forma é aferida a qualidade do sucesso nas disciplinas que envolvem o seu departamento?</p> <p>33. Que mecanismos são accionados para garantir a qualidade do sucesso escolar?</p>
--	--	--

<p>Bloco G</p> <p>Finalização da entrevista e agradecimentos.</p>	<p>14. Finalizar a entrevista, valorizando a intervenção e a colaboração do entrevistado.</p>	<p>-Agradecer e salientar a importância da colaboração prestada.</p>
---	---	--

ANEXO II

GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Supervisão Pedagógica.	<p>1.Percepções sobre a Supervisão Pedagógica.</p> <p>2.Supervisão e Desenvolvimento Profissional.</p> <p>3.Supervisão e Sucesso Escolar.</p>	<p>1.1.Papel da supervisão pedagógica</p> <p>1.2.O Perfil do supervisor pedagógico</p> <p>2.1. Importância atribuída à supervisão no desenvolvimento profissional.</p> <p>2.2. Acesso à formação contínua.</p> <p>2.3.Levantamento das necessidades de formação.</p> <p>2.4.Prioridades de formação</p> <p>3.1. Conceção de “qualidade de ensino”</p> <p>3.2.Definição de metas e objectivos para processos e resultados.</p> <p>3.3. Aferição da qualidade do sucesso.</p> <p>3.4. Mecanismos para garantir a qualidade do sucesso.</p>

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<p>A Coordenação de Departamento num Contexto de Supervisão</p>	<p>2.Caracterização da Coordenação Departamental</p>	<p>2.1. Coordenação de departamento e gestão participativa.</p> <p>2.1. Factores determinantes para a eficácia da actividade supervisiva.</p> <p>2.1.Factores inibidores para a eficácia da actividade supervisiva.</p> <p>2.1. Práticas de supervisão.</p> <p>2.1. O papel do supervisor na gestão do currículo.</p> <p>2.1.Práticas de gestão curricular.</p> <p>2.1.Monitorização do currículo.</p>

ANEXO III

PROTOCOLO DA ENTREVISTA SEMI-DIRIGIDA COORDENADOR 1 (C1)

P1: Diga-me, então qual é a sua idade?

R1: 50.

P2: e a sua formação em termos de habilitações académicas?

R2: Tenho o curso de Educadora de Infância e a licenciatura em Administração e Gestão Escolar.

P3: E qual é a sua situação profissional?

R3: Neste momento, este ano lectivo estou a exercer as funções de coordenadora de departamento do Pré-escolar.

P4: E pertence ao quadro do agrupamento?

R4: sim.

P5: Há quantos anos exerce funções docentes?

R5: 24.

P6: E cargos de coordenação, em que por inerência exerça funções de supervisão pedagógica, há quanto tempo os exerce?

R6: Já tenho alguns anos de experiência porque já fui várias vezes Directora de Jardim-de-infância, ainda no tempo em que havia esse cargo. Fui Coordenadora do Departamento do Pré-Escolar no anterior mandato e, neste momento, exerço essas funções. Portanto tenho vindo a exercê-las, consecutivamente, nos jardins-de-infância em que tenho passado. Também porque em muitos lugares era lugar único e automaticamente tinha essa função. Em lugares não únicos, em que partilhava com as colegas, normalmente fui sempre, quase sempre eu, Directora de Estabelecimento. Tenho tido a coordenação de estabelecimento do Pré-Escolar e do 1º Ciclo na Escola do Sete e Meio.

P7: Portanto tem desempenhado sempre ao nível da coordenação de estabelecimento esse cargo. E de departamento, há quanto tempo exerce?

R7: De departamento este é o segundo mandato.

P8: O segundo mandato. Portanto o primeiro mandato teve três anos, está no quarto ano?

R8: Estou no quarto ano.

P9: Frequentou alguma formação em supervisão?

R9: O ano passado, frequentei uma.

P10: Em que âmbito?

R10: De avaliação. Supervisão e avaliação de professores.

P11: Considera que as actuais políticas educativas vieram alterar ou reforçar o papel da supervisão pedagógica nas escolas?

R11: Eu penso que de certa forma vieram. /1 Ao fazermos uma leitura... vieram no aspecto em que por exemplo... em disponibilidade de tempo. /2 Porque até à nova legislação as funções eram acumuladas com as lectivas, não é? /3 Com as de docente, o que nem sempre nos deixava uma disponibilidade de tempo para podermos atender as nossas colegas e preparar as reuniões. Constrangia um pouco. Com esta facilidade, vamos lhe chamar assim, de podemos optar por ficar só com a coordenação, embora com aquelas horas obrigatórias para o apoio educativo, deixa-nos alguma liberdade para fazermos o nosso trabalho com maior disponibilidade, sobretudo a esse nível./4 Acho que aí veio aligeirar.

P12: E considera que ao serem dadas mais condições o papel da supervisão sai reforçado?

R12: Sim reforça. Agora também depende da pessoa que o estiver a desempenhar. Saber estar nesse papel e de o executar, mas só. Até porque há uma obrigatoriedade, por assim dizer, por ter uma carga horária só para esse fim, senão acontecia que estávamos a sobrepor funções.

P13: Que relação perspectiva entre a coordenação de departamento e a supervisão pedagógica?

R13: Eu acho que ao termos esta disponibilidade de tempo, ao termos o ditoso tempo para contactar com os docentes que pertencem ao departamento, predispõe-nos mais também para fazermos uma supervisão do que se está a passar. /5 Porque temos uma responsabilidade acrescida, temos um grupo de docentes a nosso cargo, porque é mesmo assim. E estarmos sensibilizados para vermos o trabalho que está a ser executado e se em termos pedagógicos também é o mais correcto. /6 Assim como utilizarmos os tempos que temos com os docentes do departamento para acertarmos, por assim dizer, as coisas que podem estar a correr menos bem. E sobretudo também definirmos bem os papéis: as funções do coordenador e assim como as funções do próprio grupo em termos de departamento. Logicamente que nesta altura do campeonato, vamos assim dizer, todos os docentes sabem quais são as suas funções enquanto docentes, em contexto de sala de aula e nos próprios estabelecimentos. Mas também há as nossas funções que partilhamos em termos de departamento e aí cabe ao papel do coordenador de supervisionar e de saber fazer as pontes, os limites até onde vai o meu papel e o papel dos outros, conta também um bocado a equipa. Acho que estão muito interligados e que devem estar interligados, não podemos separar uma coisa da outra. /7

P14: Em sua opinião, qual seria o perfil de desempenho mais adequado às funções de supervisor pedagógico?

R14: Pronto, eu acho que o supervisor pedagógico deve ter um conhecimento lato da lei a que está sujeito, assim como deve ter um conhecimento de como interpretar essa lei. /8 O que eu sinto, e ainda agora na prática, é que por vezes, tentamos passar a mensagem de que estamos a dizer “vamos ter que fazer isto porque está na lei “ estamos sujeitos a haver outras pessoas que façam outra leitura e eu penso que, uma das coisas que tem que passar forçosamente pelo perfil do supervisor é saber interpretar essa lei e estar também receptivo a ouvir outras interpretações para chegarem a um consenso. /9 Porque chegar ao consenso é que é o mais difícil. Porque temos muito a tendência de “isto é preto”, “o outro é branco” e normalmente nunca vamos pela zona cinzenta e que às vezes é onde está a resposta, porque é onde está o equilíbrio. E aqui a supervisão tem muito a ver com nós não precisarmos de chegar lá e impor, é por à discussão e tentarmos encontrar o equilíbrio sem fugirmos da bitola, das regras. /10

Porque acabamos por estar a falar em regras e leis e o nosso sistema cada vez está mais repleto de despachos e decretos que complicam, as vezes, o trabalhar normalmente, mas eu acho que parte do saber estar e saber ouvir., tem que haver um equilíbrio entre as duas partes, porque afinal acabamos por representar uma instituição da qual todos fazemos parte./11

Acabamos por notar que alguns colegas nos vêem como fiscais, que só estamos ali para por em prática o que vem emanado superiormente e não é bem assim. Não deveria ser isso devemos fazer a tal ponte entre o que vem emanado superiormente e o que temos que pôr em prática e no contexto do grupo em que trabalhamos. /12

P15: Isso prende-se com o que disse há pouco e muito bem, se calhar tem que ficar muito claro quais são as funções de ambas as partes para que seja mais fácil desenvolver o trabalho.

R15: Para não misturarmos, por vezes, assuntos que não têm nada a ver com o foro pedagógico. Podemos dar um exemplo muito banal: as reivindicações salariais, de horário. Isso não tem a ver nada com a parte pedagógica tem a ver mais com o foro laboral, o estatuto do trabalhador. Isso são coisas que têm que ficar muito bem definidas até para o fluir dos trabalhos de outra forma, não é?

P16: Os papéis têm que estar claramente definidos para que se possa ...

R16: Isso evita muito conflito. Se estabelecermos os papéis bem, o papel de cada elemento estamos nós à partida a evitar conflitos completamente desnecessários e a criar condições para trabalhar.

P17: Em sua opinião o conceito de "gestão participativa" tem algum enquadramento possível a nível da coordenação de departamento?

R17: Eu penso que tem. Se a soubermos fazer tem. Até porque eu não consigo ver a gestão sem ser participativa./13 Porque se forem órgãos estanques, então não podemos falar numa gestão participativa, continuamos a trabalhar cada um no seu cantinho e para o seu grupo e não há uma participação, eu só a vejo como participativa. /14

P18: Que práticas de supervisão implementa no quadro das suas funções como coordenadora de departamento?

R18: Olhe, sobretudo o que tenho conseguido implementar, e isso temos que fazer justiça, o grupo não tem sido um grupo fácil, porque cá está a mudança orgânica e a adaptação ao novo modelo de gestão não tem sido fácil, tem havido alguns elementos com muita resistência, aliás como em todos os processos de mudança, há sempre focos de resistência. /15 E aceitarem que o papel do coordenador também passa por uma supervisão pedagógica não tem sido uma tarefa muito fácil, no entanto não tem sido impossível /16.

E eu tenho o cuidado para que nos espaços e nos tempos que estamos em conjunto e em grupo para incentivar e motivar à partilha de experiências, de actividades que possamos discutir e até ver até que ponto elas também resultam no meu jardim-de-infância ou no teu e qual a prática que melhor se adequava, para também ao mesmo tempo e de uma forma muito subtil, ir fazendo a minha supervisão e ver se realmente está correcto. /17 Assim como em situações mais delicadas, ou mais particularizadas, tenho tido o cuidado de falar com essas colegas à parte, sem haver uma exposição, sobretudo se, de alguma forma, há um aspecto mais negativo que possa melindrar em termos de grupo. /18 Nem sempre se consegue. Se eu tento fazer essa abordagem, os tais elementos de resistência já o fazem abertamente e de uma forma negativa. Mas isso a pouco e pouco tem-se conseguido controlar, porque havia mesmo a necessidade de controlar esses impulsos e posso-lhe dizer, é oficial, ficou mesmo registado, que eu disse que dava um murro na mesa, se as coisas, as pessoas tinham que saber qual era o papel de cada um e deveriam ser respeitados todos os papéis que ali estavam, e que as pessoas deviam ter consciência disso e não utilizarmos este espaço para isto ou aquilo que não estava enquadrado naquele espaço. Penso que a mensagem acabou por passar e as coisas começaram-se a equilibrar. Portanto a supervisão, ou pelo menos o meu papel, o que tenho tentado fazer é dentro desta linha, sempre mantendo a maior calma possível, ao ponto de me dizerem que não me conheciam, por eu ter tanta calma perante situações que já têm sido expostas. Ainda há pouco dizia a uma pessoa que, normalmente, nas situações de stress sou a pessoa mais calma que existe, porque faço o fiel da balança, equilíbrio, porque acho que para estar a ouvir desequilibrados já chega. Tenho tentado aproveitar todos estes momentos de partilha. / 19 O fazer o plano de actividades todas em conjunto, foi uma novidade porque acabámos por partilhar o que todas fazemos, o fazermos a avaliação do relatório dessas actividades, acabamos por estar a fazer uma avaliação conjunta e individual de cada jardim-de-infância, o sabermos dividir o que realmente é essencial e importante está a ser outra aprendizagem a nível pedagógico, porque deixámos sobretudo de trabalhar cada uma nos seus cantinhos e isoladas, penso que isso tem sido o ponto alto da coordenação e da supervisão. /20

P19: para além do constrangimento que referiu há pouco, em termos de haver alguns focos de resistência que de alguma forma dificultam o trabalho, que outros constrangimentos tem sentido no âmbito da sua prática como coordenadora e, por inerência, supervisora?

R19: Eu como coordenadora, para além desse constrangimento, tenho-me sentido bem no meu papel, por assim dizer. Embora pense que com este novo modelo ao qual achámos aqueles aspectos positivos, eu pessoalmente, e isso irá constar da minha avaliação deste ano lectivo, é não ter um espaço próprio. /21

Eu acabo por andar, também porque exerço as outras funções, uma vez que estou a meio tempo na CPCJ (Comissão de Protecção de Crianças e Jovens), mas fora desse tempo que estou na CPCJ, não me foi, digamos assim, dado um espaço em que eu diga neste espaço eu trabalho. Um espaço físico. Isso acaba por ser um constrangimento em que eu tive que ,por mim, um espaço alternativo, porque também acho que não me devo fixar num jardim-de-infância. Podia-me ter fixado no meu jardim-de-infância, onde estava a fazer as minhas funções lectivas no ano anterior, mas penso que isso acaba por ser uma invasão às colegas que estão a trabalhar. Eu não sei se, até um certo ponto, não seria um constrangimento eu estar a exercer as minhas funções de coordenadora e as horas de coordenação nesse espaço. Sinto, ou melhor, isto dito muito simplesmente, é que sinto falta de um espaço próprio, neutro sobretudo neutro./22 Talvez não tenha sido devidamente falado, no início do ano, “ para onde é que vais assentar arraiais, uma vez que andas saltitando de um lado para o outro.” Se eu disser que há horas de coordenação em que eu deveria ter esse espaço para a fazer. Não precisa ser na minha casa, até porque não é na minha casa que eu tenho que trabalhar. Tenho aproveitado, muitas vezes, o espaço ali à frente porque como tenho um gabinete meu e tenho um computador só para mim, ali faço actas, faço aquilo que tenho que fazer, mas não é um espaço oficial, sobretudo um espaço neutro, mas que pertença ao agrupamento. Às vezes até me dá a sensação de que não pertença, tenho tido assim uma sensação esquisita às vezes. Às vezes há correspondência que não me chega, que vejo, porque vejo ali no placard.

Por não estar fixa em lado nenhum acaba também por ao resto da gestão escapar, às vezes, a minha presença. No entanto acabo por andar sempre de um lado para o outro, quer a nível de jardim-de-infância, quer a nível de escola, a fazer este acompanhamento, então, do professor tutor e acabo por ser uma formiguinha, como alguém me disse noutra dia, só me Vêm passar de um lado para o outro, pareço uma formiga. Mas há ali espaços de tempo em que eu senti, ao longo do ano, que deveria também ter um espaço específico...

P20: Que lhe facilitaria, segundo percebo, a estruturação do seu trabalho como coordenadora de departamento. E como supervisora, há algum constrangimento?

R20: Não, porque eu acho que a supervisão acaba por se fazer, aí é ao contrário, a tal supervisão acaba por se fazer mais vendo, aparecendo, estando, a forma de estar não é ir supervisionar, mas, por exemplo, eu tenho aproveitado muito as minhas horas de apoio pedagógico, e sou honesta ao dizer isto, assim como as minhas horas de substituição para fazer a minha supervisão pedagógica, porque nada como a gente ver na prática. Porque é muito bonito a gente estar numa reunião e dizer “ fiz a actividade X ou Y”.

Tenho trabalhado até ao ano anterior em sala de aula e sei como as coisas funcionam. É muito diferente se a gente constatar. Tenho acabado por juntar o útil ao agradável e nas minhas substituições e nas aulas de apoio pedagógico ir fazendo essa supervisão, aí não sinto tanto a falta desse espaço nem desse tempo, porque lido de uma forma prática. “Sassaricando”, como eu costumo dizer.

P21: A eficácia da actividade supervisiva depende, naturalmente, de diversos factores. Quais lhe parece serem mais relevantes para que essa prática seja eficaz?

R21: Eu acho que se o supervisor, vamos-lhe chamar assim, souber quais são as funções que lhe cabem, e aí vamos mais para as competências que falámos há bocado, o saber estar com o colega, neste caso, o saber entrar naquele espaço que não é o nosso, que é daquela colega, o saber observar sem melindrar, por assim dizer, e o saber chamar à atenção, se for caso disso, eu penso que o trabalho flui facilmente. /23 Eu acho que tem a ver com uma postura... o saber estar mesmo, pronto. E não ir com aquela postura, sobretudo “ eu sou a chefe”. /24 Estou cansada de dizer, ao longo de todo este ano, que embora tenha as funções de coordenadora, sou mais uma colega que ali está, e tendo assento no grupo, não há a necessidade de me verem como “bicho papão”, acho sim verem-me de igual para igual, se me virem como isso qualquer atitude que eu possa tomar, até como o marcar uma reunião é normalíssimo. Agora se me virem como um papão, então aí vêem-me como uma intromissão. Pronto, é mais o saber estar, em que estando, mas não seja uma presença que de tal forma se destaque do resto do grupo que acabe por ser um constrangimento para o grupo. Não tem que ser um elemento que esteja a fazer parte integrante desse grupo.

P22: Que importância atribui à supervisão no desenvolvimento profissional do professor?

R22: Eu não sei lhe daria um papel de destaque, não lho daria. /25 E isso vem na sequência do que respondi há pouco. Eu ligaria o papel do supervisor... aqui seria mais como ser uma mais-valia para haver um trabalho de qualidade, pronto. /26 E poder ser mais um recurso que se possa utilizar para melhorar a qualidade do ensino, quer no contexto de sala e aula, quer nestes órgãos todos a que temos que pertencer enquanto esta nova gestão durar, eu penso que sermos mais uma valia, não um recurso humano, mas um recurso que podemos utilizar para melhorar a nossa qualidade de ensino, eu penso que as coisas ficavam.../27

P23: E em sua opinião não perspectiva nenhuma relação entre a qualidade do ensino que é ministrado e o desenvolvimento profissional do professor?

R23: Eu penso que as coisas têm melhorado. Têm melhorado substancialmente, até porque, como falámos há bocado, que deixámos de trabalhar cada um no seu cantinho, ou pelo menos começámos a fazer esse caminho, também não está o caminho todo feito.

O conseguirmos partilhar actividades, o planificar essas actividades, o partilhar projectos, é nessa linha, não tenho dúvida nenhuma. /28

P24: Concretizando o seu caso pessoal na qualidade de supervisora, pensando nas suas funções como supervisora, considera que isso contribuiu, ou poderá contribuir de alguma forma, para o seu desenvolvimento profissional?

R24: Ah, sem dúvida nenhuma! Sem dúvida nenhuma! Tenho uma perspectiva completamente diferente. /29 O saber... o conseguir estar em equipa, o expor as minhas fraquezas e os meus pontos fortes, também me fortaleceu enquanto, está-me a fortalecer enquanto pessoa e enquanto profissional. /30 Também ter o conhecimento de todo este lote de jardins-de-infância, da forma de estar enquanto educador, porque cada pessoa, para além das regras, também tem a sua forma de estar, tem-me dado um conhecimento que me tem enriquecido muito e que me tem modificado, enquanto educadora. / 31

P25: Muito bem. Sendo o processo de formação contínua um factor determinante para o desenvolvimento profissional do educador, como é que esse processo tem sido dinamizado e gerido no contexto do seu departamento?

R25: É assim, a nível de formação, no ano lectivo, anterior sentiu-se que o departamento estava muito preocupado com o processo de avaliação do desempenho. Muito

preocupado em procurar ou responder, e conseguir encontrar respostas a nível de formação naquilo que lhes era minimamente exigível. Este ano foram algumas das nossas preocupações, enquanto departamento, fazermos o nosso plano de formação.... /32 Já falámos várias vezes que afinal as expectativas goraram-se um pouco e ficámos também a aguardar, do centro de formação a que pertencemos, embora colegas já tenham feito formação noutras áreas./33 Eu sinto, e por acaso é uma das propostas que vou levar na próxima reunião de departamento, já que falámos até na última reunião de departamento ser mesmo o departamento de Pré-escolar a propor a cronologia das acções de formação com a certeza de arranjarmos um público-alvo para elas dentro da nossa área de formação./34

Portanto, vamos fazer essa proposta ao órgão de gestão para, no início do ano, ou pelo sindicato ou por outro centro de formação conseguirmos organizar formação, porque sentimos que este ano acabou por o tempo ir passando e quase ninguém ter feito formação, pelo menos com aquele impacto que teve o ano anterior.

P26: Isso foi transversal ou exclusivo do Pré- escolar?

R26: Sim, eu acho que sim. Dá-me a ideia que acabou por ser transversal. Um constrangimento que se nota e que continua a ser usado sempre como argumento é as formações serem todas pós-laborais. O que acabam por também limitar às vezes, conforme as dificuldades que as pessoas têm e também o contexto familiar em que estão inseridas e mais nem sempre conseguem ir em termos de horário. Eu posso dizer que fui informada de uma formação que há na Amareleja, que vai começar amanhã. E quando eu tinha dito que estava interessada, quando a colega me telefonou eu disse “ pronto, ... não anules ainda a minha inscrição que eu vou tentar combinar a calendarização e depois vejo se consigo enquadrar”.

Às vezes há um constrangimento muito grande em ser pós-laboral, não se consegue, nem sempre se consegue conciliar. /35

P27: Pode concretizar de que forma é feito o levantamento das necessidades de formação a nível do seu departamento?

R27: As necessidades de formação têm tido sempre a ver... pelo menos temos tentado identificá-las com as nossas áreas de conteúdo, com as Orientações Curriculares do Pré-escolar. /36 E dentro do que normalmente temos programado, do que é a nossa prática em jardim-de-infância, cada elemento do departamento tem exposto as suas necessidades, a área em que sente que gostaria de ter mais alguma formação. /37 E o levantamento tem sido feito a nível das necessidades tendo em conta as Orientações Curriculares do Pré-escolar. /38

P28: E que factores são tidos em conta, são efectivamente as necessidades do departamento?

R28: As necessidades, sim, sim. Para melhorar a nível de conhecimentos, a nível de práticas, sobretudo a esses dois níveis.

P29: Que papel atribui ao coordenador de departamento, enquanto supervisor, na construção, na gestão do currículo?

R29: Eu acho que a palavra coordenadora diz tudo. É tentar coordenar as ideias que possam surgir no grupo e encontrarmos um consenso para as pormos em prática e aí estamos a coordenar o próprio currículo. /39 Portanto nós sabemos que temos aquelas Orientações Curriculares, que estão baseadas naquelas áreas, e então aí é tentarmos o que todos os elementos têm como prática e o que pretendem fazer, por exemplo quando estamos a planificar, e tentar coordenar e encontrar ali um consenso entre os vários elementos. Portanto aí é mesmo coordenar as ideias. /40

P30: Como é operacionalizado o processo de gestão do currículo? Já me disse de que forma é que são orientados, mas como se operacionaliza a gestão do currículo na prática?

R30: Nós, quase em todos os jardins-de-infância há um plano semanal e nesse plano semanal ficou pré-estabelecido que deveriam todas as áreas estar contempladas./41 Agora a gestão dessas áreas e desse plano ficou mesmo a cargo de cada jardim-de-infância e de cada educador titular de turma. /42 Mas tentamos, de uma forma harmoniosa, serem todas as áreas contempladas durante toda a semana. /43 Não damos nenhuma em destaque. Não, isso aí vai do perfil do educador, se prefere trabalhar mais o conhecimento do mundo do que a formação pessoal, aí tem muito a ver com a formação pessoal, não tanto profissional, mas mais com a formação pessoal de cada educador.

P31: E talvez com as necessidades do grupo, não é?

R31: E tendo sempre em conta, aí é o ponto primordial, o grupo que recebemos. /44

Nem sempre a recepção do grupo pode ser mais, e sem querer só falar de mim que tenho uma afeição muito grande pela área da formação pessoal e social, mas já tenho encontrado grupos que não me dão a resposta e que tenho que enveredar por outro caminho porque por ali não vou tão facilmente como eu pensava, ou melhor não obtenho os resultados pretendidos para aquele grupo se investir mais nesta área ou naquela. Aí tem muito a ver com o grupo e com o próprio educador que está no grupo. Mas são contempladas, é uma coisa que

dentro da supervisão tenho verificado, todos os grupos têm a planificação semanal em que estão todas as áreas contempladas.

P32: A gestão curricular é formalizada com recurso a que tipo de instrumentos?

R32: Planificações de aula, o PAA (Plano Anual de Actividades), como não podia deixar de ser, as avaliações. /45 Temos também a avaliação que fazemos com os encarregados de educação. /46 Sobretudo são esses instrumentos, pronto, essencialmente a nível de planificação. /47

E há muito, ainda muita prática, porque há colegas que trabalham com o MEM (Movimento da Escola Moderna), e que têm também a planificação. Há muita planificação, dentro daqueles instrumentos todos que o MEM, (Movimento da Escola Moderna) facilita e que trabalham a nível desses instrumentos. Quem entra dentro de uma sala de MEM consegue perceber logo como as coisas estão a funcionar. Assim como também quem não trabalha com o MEM. Nós como trabalhamos com uma faixa etária tão pequena, o nosso trabalho passa muito pela estruturação com os alunos, é tudo muito planificado com eles, muito falado. Eu acho que não há nível de ensino em que se converse tanto, como se conversa no Pré-Escolar, até porque é uma forma de valorizarmos os nossos conhecimentos e eles fazerem uma aprendizagem. Por isso eu acho que é muito planificável a nível de sala de aula e depois passar para o papel... nós não tínhamos tanto o hábito, e isto tem sido uma... um conhecimento adquirido e uma prática também que se tem adquirido. Aquilo que nós fazíamos já na prática, na sala de aula e que tínhamos por hábito, por sermos um nível de ensino muito mais prático, muito mais a interagir com o aluno, de não passarmos para o papel. Neste momento já há uma prática de tudo ficar escrito, de tudo ficar registado. Aí também tem sido uma mais-valia e tem ido subindo de nível a nível de registo escrito oficial, formalizar as práticas pedagógicas.

P33: De que forma é garantida a sequencialidade entre ciclos?

R33: Com a articulação. / 48 Isso é uma prática que já vem decorrendo há algum tempo. /49 Fazemos reuniões com o 1º ciclo, sobretudo com as escolas de referência, que temos mais perto do jardim-de-infância, até porque, normalmente, é para onde os nossos alunos também vão transitar. /50 E começámos a fazê-lo de uma forma informal, mas neste momento já é oficializado. /51 Pelo menos as três reuniões periódicas são feitas, em que é feita a passagem de informação, fazemos um diagnóstico adaptado dos alunos que transitaram

do Pré-Escolar para o 1º ciclo e depois voltamos novamente a fazer a passagem de informação com portefólio, com ficha informativa dos alunos que transitam para o 1º ciclo. /52 Assim como há actividades que, ao longo do ano, são programadas em conjunto. Contudo este novo modelo de gestão, espartilhando em departamentos acabou por se perder um bocadinho as reuniões de Conselho de docentes em que houve um determinado período de tempo em que eram feitas com o Pré- escolar e o 1º ciclo. Aí sentimos que se perdeu, pela negativa, e que podemos dizer que podíamos arranjar um espaço para nos reunirmos, mas temos que dar a mão à palmatória, e os docentes neste momento estão cheios de reuniões e já têm aquelas todas obrigatórias, que arranjar mais um espaço em que, seja com a mesma assiduidade que se fazia antigamente é muito complicado. Há as formações, há o Plano da Matemática... mesmo às vezes para encontrarmos pontos de encontro com os outros colegas não é fácil.

E aí sentimos que sim, que se perdeu um bocado, porque havia esta troca de experiências, mesmo até o planear era mais próximo, não era só nestas reuniões de articulação, que são produtivas, têm dado resultado, mas sentimos um bocadinho talvez por, cá está por sermos educadoras, por sermos mais práticas, as coisas serem mais faladas, mais trabalhadas ali com os vários intervenientes...

P34: Então concretizando, a articulação interdepartamental faz-se nesses três momentos, que me disse, entre o departamento do Pré-escolar e o do 1º ciclo?

R34: Exactamente. E faz-se pontualmente, sempre que se sente necessidade, naquelas actividades que se planeiam, logo no início do ano, que são em conjunto, pontualmente mas a um título muito informal, vão ter umas com as outras, numa escola ou noutra, às vezes até mesmo no intervalo, ou então ao fim do dia quando é possível, mas já de uma forma mais informal. /53

P35: Mas verifica-se.

R35: Mas verifica-se, continua. E haver essa necessidade de haver mais um espaço em que as pessoas, pelo menos nas escolas da proximidade, se conseguirem encontrar com calma, sem ser ali a fugir... Espaço de tempo, que é o tal que não temos e agora já é muito complicado.

P36: E a nível do próprio departamento como se processa a articulação?

R36: Nós normalmente, eu pelo menos tenho feito ponto de honra disso, quando se agenda, na reunião de departamento em que fica agendada a reunião faz-se a preparação para

essa reunião, quais os pontos a tratar o que é que é preciso melhorar e fazemos inclusive a avaliação de como decorreu esse período a nível de articulação, por isso é que chegámos a essas conclusões que falámos há pouco. /54 Acabamos sempre por chegar à conclusão de que a articulação podia ser muito melhor, mais produtiva se tivéssemos mais tempo para estarmos em conjunto e planificarmos com muito mais calma as actividades que acabamos por desenvolver com o 1º Ciclo. Portanto, é sempre feita em reunião a preparação da reunião nos vários estabelecimentos de ensino, pelo menos os pontos a tratar e o que achamos importante que seria de debater nessas reuniões. /55

P37: Mas essa reunião de que me está a falar é a preparação da reunião para articular com o 1º Ciclo?

R37: exactamente.

P38: Mas eu estava-me a referir à articulação intradepartamental, dentro do departamento do Pré-Escolar como articulam entre vocês, entre educadoras?

R38: Das actividades?

P39: E dos conteúdos a abordar, das áreas curriculares...

R39: Mas com o Pré-escolar e o 1º Ciclo?

P40: Entre vocês do Pré-escolar, dentro do departamento como articulam entre as educadoras?

R40: Pronto, aí nós, como eu disse há pouco tendo em conta sempre as nossas Orientações Curriculares, tendo em conta o perfil de cada educador e do grupo. Nós acabámos por criar um ponto na ordem de trabalho deste departamento, aliás deixámos a proposta no plano de melhoria do agrupamento, e em que temos um ponto em que falamos das nossas práticas pedagógicas nos jardins-de-infância. Pronto, sempre no final, não tem que ser necessariamente no final, mas um dos pontos da reunião é que cada jardim-de-infância traz para a reunião uma prática pedagógica que acha que deve ser discutida e que deve ser do conhecimento de todo ...portanto a reflexão sobre as boas práticas. /56

P41: Há metas e objectivos definidos quer ao nível dos processos quer dos resultados?

R41: Dos processos é este processo todo que viemos falando no decorrer da nossa entrevista. /57

Dos resultados, temos como objectivo atingir as competências mínimas que nos são dadas pelas Orientações Curriculares. /58 Portanto, e aí isso vai sendo feito ao longo do ano. Os resultados, se atingiu ou não atingiu, vem expresso no portefólio que é criado com os alunos, e executado com os alunos, sobretudo ao longo do último ano do Pré-Escolar. E é esse mesmo portefólio que é transmitido depois aos colegas de 1º ciclo.

Portanto, os resultados tem a ver com as competências mínimas que são exigidas nas Orientações Curriculares, exigidas entre aspas, porque estamos sempre a falar do tal nível de ensino que não é obrigatório, e que o pré-escolar deveria ser, pelo menos no último ano, mas parece que isso se vai encaminhando, não sei quanto tempo levará...

Mas isso tem a ver com as competências que estão dirigidas para o Pré-escolar e que tentamos, na medida do possível, assim como não temos alunos que atinjam essas competências mínimas e, sobretudo em casos em que os alunos não são de matrícula obrigatória, temos o cuidado de fazer contactos com os encarregados de educação e expor-lhes a situação para eles considerarem a possível entrada, ou não, no 1º ciclo, sempre com o conselho de que achamos que é uma mais-valia para o aluno se ele repetisse novamente o Pré-escolar.

P42: Portanto, essas competências são a base do Pré - escolar...

R42: São a base e às vezes até a nível de maturidade. Porque havia alunos que só tinham a ganhar se ficassem mais um ano no Pré-escolar para criarem maturidade. Depois quando chega ao 1º ciclo têm outro tipo de exigências, não é? Toda a gente sabe, todos nós tivemos, passámos por lá.

P43: Que importância atribui à monitorização do cumprimento do planeamento curricular, a nível do pré-escolar?

R43: Eu acho que a importância é uma questão de profissionalismo. Porque como falámos há pouco, nós não tínhamos o hábito de passar para o papel aquilo que fazíamos. E até poderíamos fazer tudo, mas não era visível, assim como poderíamos ter feito pouco e acharmos que tínhamos feito muito. A monitorização acaba por nos dar uma obrigatoriedade profissional. /59 Nós temos documentado aquilo que fizemos e até como é que atingimos e fazer a reflexão de porque é que não atingimos. /60 É muito importante para fazermos o ponto da situação e sobretudo monitorizar o que foi atingido com sucesso e o que é que não foi e

porque é que não foi. /61 E a partir dessa reflexão desencadeamos o novo processo do novo ano lectivo e melhorarmos sobretudo aquilo que não conseguimos e tentarmos melhorar. /62 Eu penso que em termos de verificar o nosso trabalho feito e o não feito e porquê.

P44: Houve aqui um aspecto que nos escapou. Portanto essa monitorização é operacionalizada através de um processo de reflexão sobre as práticas desenvolvidas e depois é de alguma forma formalizada, há algum registo escrito?

R44: Essa foi outra boa prática que começou a ser implementada no Pré-escolar, eu lembro-me que aqui há uns anos não havia qualquer tipo de documentação, não havia avaliação, ou não havia ficha informativa, não havia nada. Isso aí temos que dar os louvores a quem os merece, e tem sido um departamento que ao longo dos anos tem ido tentando melhorar os instrumentos de trabalho e até de informação a nível de desenvolvimento, a nível de observação.

Nós temos fichas de observação que adoptámos para todo o departamento, assim como também temos a ficha informativa que formalizámos para todo o departamento, quer a ficha informativa que vai para o professor do 1º ciclo, quer a que vai para o encarregado de educação, no final do pré-escolar. /63 E temos o portefólio que também uniformizámos para todo o departamento, aliás um dos trabalhos, uma das metas do plano de acção do departamento de Pré-escolar este ano, foi melhorarmos estes documentos que têm sido trabalhados ao longo do ano, e que queremos que estejam ultimados agora nesta última reunião de departamento para em Junho ainda os irmos apresentar em Pedagógico e ficarem, por assim dizer, oficializados como documentos. Temos estado a melhorar o documento que entregámos inclusive aos pais com as competências adquirir no Pré-escolar, porque achámos que esse documento já estava a precisar de uma reformulação.

Temos estado a reformular o folheto que entregamos, o desdobrável dos jardins-de-infância, porque fazíamos cada uma o seu, mais ou menos com a mesma coisa, mas uniformizámos o desdobrável e tem que ... toquezinho na ficha informativa, embora aí fosse quase opinião unânime que era de ficar como está. Portanto há documentos de monitorização que estão uniformizados, neste momento e estão a ser aplicados em todos os jardins-de-infância de igual forma. /64 O que não acontecia aqui há uma meia dúzia de anos. Para além de não haver a maior parte deles cada uma utilizava o seu modelo e neste momento estamos, estão aferidos critérios. Aliás foi um dos nossos trabalhos este ano, fazer um aperfeiçoamento dos documentos.

P45: Muito Bem. Diga-me agora, o que é para si qualidade de ensino?

R45: Eu acho que termos uma qualidade de ensino, sobretudo é conseguirmos passar a mensagem dos conhecimentos adquiridos por nós enquanto adultos, de uma forma em que quando os estamos a passar sintamos que aquele aluno, aquela criança, os está a receber de uma forma agradável./65 Para já eu não consigo, eu acho que a nível de qualidade eu não consigo passar aquilo que não tenho. E não me pode ser exigido, ou melhor pode-me ser exigido, mas eu não consigo executar, passar uma coisa que não tenho. E passá-la de uma forma sobretudo agradável ... se eu sentir que quando estou a fazer uma actividade, e é das coisas que mais me apraz a nível de ensino, se quando estou a passar, a fazer uma actividade com a criança e se essa criança me está a perceber com o mesmo gosto com que eu a estou a dar, está motivada, então eu estou a prestar um serviço de qualidade. /66 Assim como eu acho que o ensino neste momento não se apraz e não é um ensino de qualidade se não tivermos sempre em conta todos os parceiros que passam por esse ensino. E aí vamos à gestão partilhada, não é neste caso uma gestão partilhada, mas educação partilhada.

Eu penso que neste momento, na nossa sociedade não nos podemos compadecer em fazer uma educação espartilhada, tem que ser tudo muito partilhado, porque o que eu não sei o meu colega do lado até pode saber e ajudar-me a melhorar. Sobretudo acho que é muito importante nos dias de hoje. Tendo sempre porém, e nisso eu sou muito rígida e par aquém me conhece como educadora e se falarem com pais que trabalharam comigo, sendo uma pessoa muito aberta a ter um ensino partilhado eu também sou uma pessoa que tem que ter os papéis muito bem definidos. E não consigo trabalhar de outra forma. O meu papel enquanto educadora, ainda ontem dei um exemplo por causa do bolicão, agora só assim a talhe de foice, estava a dizer à Dra Dinora, minto à Dra Sofia “ Na minha sala não entram bolicões” E ela olhou assim para mim e deve ter dito “como é que ela faz isso?”

É muito simples, nós temos uma educação de alimentação dada e é bem definido no início do ano quais são os lanches saudáveis e quando começam a vir os bolicões, os bolicões começam a ir para trás.

Eu prefiro apanhar num pacote de leite escolar e dar uma bolacha a esse aluno, não fica sem lanchar. Lancha, mas não come o bolicão na minha sala. E é curioso que consegui dar isso n o grupo e já eram os miúdos que diziam, quando às vezes chega um novo e traz “ Oh, a Tina não deixa comer o bolicão.” E eles guardam o bolicão.

Eu tive um miúdo, o ano passado, que me trouxe esta mensagem de casa” a minha mãe diz que na casa dela manda ela.” E eu disse “ pois é , é verdade. Então diz à mãe que a Tina

concorda, que eu também mando na minha casa, mas na sala mando eu.” E o certo é que o menino nunca mais trouxe bolicão e trouxe sempre lanches saudáveis.

E é a traçar estes limites, mantendo uma relação amistosa, às vezes muito brincalhona, muito informal, mas o limite vai até aqui. A partir daqui este é o meu terreno. E educa-se os pais, sobretudo isso. Assim como também se educam outros parceiros que nós encontramos em todo o lado e que também nos encontram a nós e também nos educam. E é desta forma partilha que eu acho que se gera muita qualidade.

Não podemos falar em qualidade quando estamos só a pensar enquanto docentes, enquanto auxiliares, enquanto pais e cada um do seu lado a fazer as coisas à sua maneira. Se não encontrarmos o lado comum, estamos a dar uma educação que assim..vai lá que eu continuo de outra forma, ponto final.

É a mesma coisa que acontece com a articulação, quando falamos entre ciclos, se não articulamos, se não conseguimos encontrar o ponto de convergência em que, realmente juntamos as nossas práticas e lhes damos alguma continuidade de ciclo para ciclo, continuamos a trabalhar separadamente que nunca tem sido ... depois não há continuidade naquela linha que sabemos que à partida está a ter êxito.

P46: Como é feito o acompanhamento das práticas educativas? Há bocado falou que, pontualmente, quando presta apoio ou ...

R46: É feito nas aulas de apoio educativo, nas aulas de substituição, no acompanhamento de algumas actividades que possam surgir no exterior, por exemplo como agora aconteceu no Carnaval. /67 E depois no contexto das reuniões de departamento em que nós, naquele ponto como referi há pouco, falamos nas nossas boas práticas, e até nalguma que possa não ter corrido tão bem e que possamos pedir ajuda “como é que eu para a próxima posso dar volta a isto para correr melhor?” está-se a acabar por fazer esse papel. /68

P47: Portanto é em situações formalizadas em termos de reuniões e informais a outro nível. E em termos de avaliação de desempenho?

R47: Eu tenho tido este ano uma prática, para mim, pelo menos não tenho tido o feedback de não ter sido boa, que é, toda a informação que eu consigo arranjar, mesmo em termos de materiais, mesmo não estando na prática neste momento, mas materiais que consigo, livros e outros materiais que seja possível aplicar no pré-escolar tenho tido o cuidado de enviar para as colegas. “ Olha tenho isto, acho que é uma boa ideia, se quiserem aplicar...”

Também tenho uma série de material que me foi enviado por outra colega, não aqui do nosso agrupamento, mas do concelho, sobre o dia da mãe, achei que era giríssimo, nem eu o tinha, e reencaminhei logo.

Também há a nível de documentação, assim como a nível de legislação, tenho tentado, aquilo que posso e que sei e que acho que é útil para o grupo, reencaminhar em termos de informação.

Tenho tentado isso e quero continuar a praticar. Para já é uma forma de me manter também actualizada, de não perder de vista a prática e de partilhar documentação que acho que é importante e que me renova, porque também precisamos de alguma renovação.

P48: De que forma é aferida a qualidade do sucesso?

R48: Isso é feito a nível de reunião de jardim-de-infância, em que conforme o portefólio, porque a nível de sucesso nós temos muito o cuidado de ver se os alunos, sobretudo aqueles que vão transitar, se aquelas competências todas foram adquiridas. Isso é aferido facilmente através do portefólio. /69 E depois falamos naqueles casos que possam ser mais complicados. /70 Aqueles casos de sucesso que atingiram as competências designadas ficam resolvidos. Falamos a nível de departamento, ou nem precisa ir a departamento, falamos entre jardim-de-infância deste ou daquele caso.

Agora começa a ficar muito quente e sobretudo os alunos que têm matrícula facultativa, e nós temos uma grande preocupação, e é verdade que temos uma grande preocupação se eles transitaram ou não transitaram com as competências mínimas e discutimos muito entre nós.

P49: Que mecanismos são accionados para garantir a qualidade do sucesso?

R49: Procuramos estar muito atentas às características e necessidades dos alunos, prestar-lhes um apoio o mais individualizado possível e recorrer, sempre que se afigure necessário a todos os parceiros possíveis: encarregados de educação, técnicos especializados.../71

ANEXO IV

PROTOCOLO DA ENTREVISTA SEMI-DIRIGIDA COORDENADOR 2 (C2)

P1: Qual a sua idade?

R1: 51 anos.

P2: Qual a sua formação académica?

R2: Fiz o Curso do Magistério Primário, em Beja, em 1976 e posteriormente, o Curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica para Professores do 1º Ciclo.

P3: Qual a sua situação profissional?

R3: Sou Professor do Quadro do Agrupamento.

P4: Há quantos anos exerce funções docentes?

R4: Há 33 anos.

P5: Há quantos anos exerce cargos de supervisão/coordenação?

R5: Há apenas dois anos, este é o segundo ano que desempenho as funções de Coordenador do Departamento do 1º Ciclo, aqui no Agrupamento.

P6: Em que estruturas tem exercido esses cargos?

R6: Só aqui, no Departamento Curricular do 1º Ciclo.

P7: Frequentou alguma formação em supervisão?

R7: Nunca fiz qualquer formação nesta área, até porque nunca tive oportunidade.

P8: Considera que as actuais políticas educativas vieram alterar/reforçar o papel da supervisão pedagógica nas escolas?

R8: Penso que sim. /1

P9: Em que medida?

R9: A implementação de, cada vez mais autonomia na gestão das escolas, veio trazer uma responsabilidade acrescida a todos órgãos que intervêm na coordenação, nomeadamente apelando a acções de supervisão mais efectivas. /2

P10: Que relação perspectiva entre a Coordenação de Departamento e a Supervisão Pedagógica?

R10: Acho que estão directamente ligadas. /3 Não se pode imaginar a coordenação de um Departamento Curricular sem o exercício da supervisão que permite ao Coordenador um conhecimento pormenorizado da forma como funcionam e se articulam todos os recursos humanos, materiais e documentais colocados à disposição ou produzidos por um determinado departamento. /4

P11: Como caracterizaria o perfil de desempenho mais adequado às funções de supervisor pedagógico?

R11: Penso que o supervisor deve ser, antes de tudo, alguém que esteja sempre disponível quando é necessário esclarecer qualquer dúvida relacionada com o desempenho de cada elemento do departamento, que apesar das dificuldades que pontualmente se lhe coloquem as partilhe com todos na procura da melhor solução. /5 Ao mesmo tempo, deve evidenciar uma postura que lhe permita esperar níveis de exigência elevados de todos os outros docentes. /6 Resumindo, deve dar bons exemplos para poder pedi-los aos outros.

P12: Em sua opinião, o conceito de “ gestão participativa” tem algum enquadramento possível a nível da coordenação de departamento? De que forma e em que medida?

R12: Só consigo ver a coordenação como uma actividade participada. /7 Sem o envolvimento, a colaboração e o empenho de todos nunca será possível obter bons resultados. /8

P13: Que práticas de supervisão implementa no quadro das suas funções como Coordenador de Departamento?

R13: Um contínuo acompanhamento e apoio junto dos docentes em todas as vertentes da sua actividade e aconselhamento, sempre que tal se afigura necessário. /9

P14: A eficácia da actividade supervisiva depende, naturalmente, de diversos factores. Quais lhe parecem ser os mais influentes?

R14: O facto de conseguir de todos um relacionamento de confiança e abertura que permita a abordagem dos problemas que vão surgindo no dia-a-dia, dentro de um clima propício à sua resolução. /10 O estar sempre pronto para escutar também permite, quando é preciso, fazer observações e ajustes que se afigurem pertinentes. /11

P15: Quais os maiores constrangimentos com que se tem deparado enquanto supervisor?

R15: A falta de abertura para expor as dificuldades com que alguns docentes, por vezes, se deparam e a sua incapacidade para trabalhar em equipa. /12

P16: Que importância atribui à Supervisão no desenvolvimento profissional do professor?

R16: Penso que cada docente, sabendo que o seu trabalho está constantemente a ser objecto de um determinado acompanhamento, tenta sempre procurar uma maior perfeição do seu trabalho para ter o reconhecimento dos seus pares. /13

P17: Importa-se de concretizar para o seu caso pessoal?

R17: Eu julgo os outros por mim. Se soubesse que estava a ser observado, daria o máximo para passar a melhor imagem, independentemente de mesmo sem observação procurar ser competente.

P18: Sendo o processo de formação contínua um factor determinante para o desenvolvimento profissional do professor, como é que esse processo tem sido dinamizado e gerido no contexto do seu departamento?

R18: Todos os docentes do departamento participam activamente no lançamento de propostas para realização de acções de formação contínua, no início de cada ano lectivo. /14

As propostas finais do departamento relativas a esta questão, levam sempre em linha de conta as necessidades sentidas por um número mais elevado de docentes. /15

P19: De que forma é feito o levantamento das necessidades de formação dos docentes que integram o departamento que coordena?

R19: Todos os professores manifestam em reunião do departamento as áreas em que sentem maiores constrangimentos e são tomadas posições finais relativamente às temáticas a propor, contemplando a opinião da maioria e as inovações curriculares. /16

P20: Que factores são tidos em conta na definição das prioridades de formação?

R20: Como referi antes, as necessidades sentidas pela maioria dos docentes e a implementação de novos programas.

P21: Que papel atribui ao coordenador de departamento, enquanto Supervisor, na construção/ gestão do currículo?

R21: O acompanhamento do trabalho dos professores transmite ao supervisor uma perspectiva privilegiada sobre a forma de melhor gerir o desenvolvimento curricular. /17 Esta visão, analisada em reunião do departamento, permite tirar conclusões sobre as melhores opções de gestão dos programas. /18

P22: Como é operacionalizado o processo de gestão do currículo?

R22: Como referi há pouco, as reuniões de departamento são conclusivas em relação a esta questão. Periodicamente, nas reuniões de coordenação de ano, é feito o balanço sobre o evoluir das aprendizagens dos alunos e feitos os ajustes julgados convenientes. /19

P23: A gestão curricular é formalizada com recurso a que tipo de instrumentos?

R23: É feita através das planificações diárias, semanais, mensais, trimestrais e anual. /20

P24: De que forma é garantida a sequencialidade entre ciclos de aprendizagem?

R24: Através de reuniões de articulação periódicas entre o 1º Ciclo e o Pré-escolar e entre o 1º Ciclo e os Directores de Turma do 2º Ciclo. /21

P25: Há articulação intradepartamental? Como se concretiza?

R25: Nas reuniões do Departamento faz-se a articulação entre os grupos de docentes das várias escolas do Agrupamento que, antes reúnem em conselho, em cada escola. /22 Temos ainda as reuniões de coordenação de cada ano de escolaridade, trimestrais. /23

P26: Há articulação interdepartamental? Como se concretiza?

R26: Como já disse, concretiza-se através de reuniões de articulação com o Departamento do Pré-escolar e do 2º Ciclo. /24

P27: Há metas e objectivos quer ao nível dos processos quer dos resultados? Como são estabelecidas essas metas?

R27: No início do ano lectivo são estabelecidos objectivos que visam a melhoria dos resultados escolares, quer ao nível do aproveitamento, quer ao nível do abandono, de acordo com os indicadores do ano anterior. /25

P28: Que importância atribui à monitorização do cumprimento do planeamento curricular?

R28: É importante a monitorização porque permite, em cada momento, avaliar da correcta e atempada aplicação dos programas em cada turma e em cada escola, levando, quando é necessário a ajustes nas planificações, tornando-as mais operacionais. /26

P29: Como operacionaliza essa monitorização?

R29: Através dos contactos diários com os docentes do Departamento, com os Coordenadores de cada Estabelecimento e também da observação informal do trabalho em sala de aula e instrumentos de planificação, avaliação, etc. /27

P30: O que é para si “qualidade de ensino?”

R30: É a forma como se desenrola o processo de ensino-aprendizagem, levando ao desenvolvimento integral e harmonioso dos alunos. /28

P31: Como é feito o acompanhamento das práticas educativas?

R31: Pela discussão exaustiva em departamento, sobre como decorrem as actividades em cada turma, em cada escola e no total do agrupamento e observação de todos os instrumentos de registo elaborados ao longo do ano, pelos docentes do 1º Ciclo. /29

P32: De que forma é aferida a qualidade do sucesso nas disciplinas que envolvem o seu departamento?

R32: Pela comparação com resultados de iguais períodos de anos lectivos anteriores, esperando sempre que sejam melhoradas as percentagens dos níveis superiores a 3. /30

P33: Que mecanismos são accionados para garantir a qualidade do sucesso escolar?

R33: Os apoios educativos e outros recursos são usados para combater o insucesso escolar mas também para melhorar a qualidade do sucesso. /31 Não são muitos os mecanismos disponíveis para este fim, na nossa realidade escolar. /3

ANEXO V

PROTOCOLO DA ENTREVISTA SEMI- DIRIGIDA COORDENADORA 3 (C3)

P1: Qual a sua idade?

R1: 56 anos.

P2: Qual a sua formação académica?

R2: Licenciatura em História e Formação em Exercício em Língua Portuguesa e História.

P3: Diga-me agora qual a sua situação profissional?

R3: Efectiva. Coordenadora de departamento a trabalhar há 35 anos.

P4: Há quantos anos exerce funções docentes?

(obtivemos resposta na questão anterior)

P5: Há quantos anos exerce cargos de supervisão/coordenação?

R5: Muito tempo, mais de 10 anos. Para cima de 10 anos. Primeiro coordenação de História, depois de Português.

P6. Em que estruturas tem exercido esses cargos?

R6: Sempre coordenação de departamento.

P7: Frequentou alguma formação em supervisão?

R7: Há pouco tempo quando começou o novo formato de avaliação de professores.

P8: Considera que as actuais políticas educativas vieram alterar ou reforçar, de alguma forma, o papel da supervisão pedagógica nas escolas?

R8: Sim, especialmente a avaliação externa das escolas/1...Para fazer a avaliação externa das escolas é necessário haver supervisão pedagógica, é necessária uma análise dessa supervisão muito mais efectiva do que havia antigamente. /2

P9: Que relação perspectiva entre a Coordenação de Departamento e a supervisão pedagógica?

R9: Sim até porque ao nível de...teoricamente o coordenador é que deveria fazer essa supervisão pedagógica, embora se torne difícil porque as atribuições são muitas, os colegas são muitos, os horários são diversificados e temos que confiar um bocado também no preenchimento dos documentos que existem na escola, por parte dos colegas./3 Quer dizer, não podemos andar um por um a verificar se está tudo bem, se está tudo feito conforme foi combinado a nível de departamento, temos que confiar um bocado nas pessoas.

P10: Como caracteriza o perfil de desempenho mais adequado às funções de supervisor pedagógico?

R10: Tem que ser uma pessoa dinâmica, que tenha ideias próprias, que não seja fácil (estou a pensar em oposição a outras coisas que vejo) de moldar e ser levada a determinadas posições e penso que há necessidade de mais formação. /4

P11: Em sua opinião, o conceito de “gestão participativa” tem algum enquadramento possível a nível da coordenação de departamento? Gestão participativa faz-lhe algum sentido a nível de coordenação de departamento? (alguma dificuldade em perceber a questão)

R11: Ah, eu acho que sim! Eu acho que embora o coordenador possa liderar o departamento, o trabalho tem que ser cada vez mais partilhado e tem que ser cada vez mais feito por todos. /5 Eu acho que todos têm que participar na gestão do departamento, /6cada um à sua maneira, cada um tem que dar o seu contributo, embora depois seja o coordenador a fazer a ponte com os órgãos de gestão... a dar a cara pelo departamento. Não sei como hei-de explicar isso...

P12: Quando diz “participar cada um à sua maneira” em que medida posiciona essa gestão por parte dos colegas?

R12: Uma participação efectiva nas reuniões, uma divisão de trabalho, apresentarem ideias diferentes em relação às do coordenador./7 não é o coordenador levar as suas ideias e todos dizerem “sim senhor, amém, amém”, eu acho que todos devem contribuir para que... o departamento só funciona bem assim, com o contributo de todos.

P13: Que práticas de supervisão implementa no quadro das suas funções como Coordenadora de Departamento?

R13: Procuo que todos levem os documentos que são pensados, que são pedidos, que são tratados a nível do conselho pedagógico para o departamento e tento sempre que toda a gente contribua para a formação ou a execução do documento do departamento de línguas, que não seja só eu a fazê-lo, que todos dêem o seu contributo, para que seja possível melhorá-lo quando haja necessidade, quando alguém tenha outra ideia de forma a que as coisas corram melhor. /8

P14: A eficácia da actividade supervisiva depende, naturalmente, de diversos factores. Quais lhe parecem ser mais influentes, mais determinantes para que a uma acção supervisiva tenha, efectivamente, os efeitos desejados, seja eficaz?

R14: É preciso que todos sejam honestos dentro do grupo (risos) e é preciso que todos admitam que erram, e que reflectam sobre os seus erros e que estejam abertos, estejam todos abertos à mudança e receptivos a propostas novas./9 Todos, desde os professores do departamento, inclusivamente ao coordenador, nem só os professores, o coordenador também. /10

Às vezes, nós não temos a... não somos donos e senhores da verdade, às vezes há colegas que têm outras ideias melhores e que devem ser respeitadas e aceites, discutidas e aceites.

P15: Quais os maiores constrangimentos com que se tem deparado enquanto supervisora?

R15: Falta de tempo, falta de tempo de todos para reunirmos com calma, para tratar daquilo que temos que tratar, num caso muito concreto os critérios de avaliação. Falamos neles desde o início do ano, que há necessidade de reflectir sobre o documento que o departamento tem e, são testes, são reuniões disto, são reuniões daquilo, são projectos disto e daquilo e do outro. A falta de tempo acho que é o principal. /11

P16: E considera que essa falta de tempo se prende com alguma ineficácia em termos de gestão de topo? Deveria haver timings comuns, mais do que já existem?

R16: Não porque, devido à distribuição de serviço na escola, o serviço não pode ser distribuído de outra maneira, os horários têm a duração que têm... a maior parte dos colegas vêm de longe, não moram no Concelho, vêm de outro concelho, vão e vêm todos os dias, são pessoas com família, com filhos pequenos e nós temos que pensar que quando chega à tarde os miúdos também estão no infantário à espera que os vão buscar e portanto, é praticamente impossível. Temos a 4ª feira á tarde, mas a 4feira não dá para tudo. Dá para ir, fazendo, para

ir gerindo o dia a dia, período a período, mas não para pensar num trabalho que se possa ir desenvolvendo para o próximo ano lectivo. Como o caso que eu foquei dos critérios de avaliação.

P17: Que importância atribui à supervisão no desenvolvimento profissional do professor?

R17: É importante porque o professor tem que ter referências, tem que saber se o que está a fazer está bem se está mal e através da supervisão é que pode corrigir, pode reflectir, pode aperfeiçoar-se, pode melhorar/11. Através da supervisão pode sentir necessidade...depois de reflectir pode sentir necessidade de fazer formação nalgumas áreas que ainda não tinha pensado que fossem deficitárias na sua prática. Portanto tem todo o sentido.

P18: Importa-se de concretizar para o seu caso pessoal, na qualidade de coordenadora e por inerência supervisora, entende que a função de supervisão lhe tem acrescentado algo em termos de desenvolvimento profissional?

R18: Eu acho que sim, pelo menos a reflexão em momentos de avaliação. A reflexão sobre as notas dos alunos é completamente diferente e também a maneira de estar na escola. /12 A pessoa sente a escola como sua, é diferente. As responsabilidades são diferentes, e portanto são outras e a pessoa envolve-se mais nas actividades da escola, não tem comparação.

P19: Ainda há pouco falou na formação, portanto, na forma como a supervisão pode de alguma maneira despertar necessidades de formação. Sendo então a formação contínua um factor determinante para o desenvolvimento profissional do professor, como é que esse processo tem sido dinamizado e gerido no contexto do seu departamento?

R19: Tem sido muito complicado porque nós estamos longe de tudo e aqui temos alguma dificuldade em ter formação em áreas que possam ser deficitárias, em que os professores necessitem de mais formação e acabamos por não a ter, ao fim e ao cabo não a temos. /13 E não podemos pensar que as pessoas vão depois do horário lectivo fazer formação longe, andar 80KM a 90 KM para lá, 80 KM a 90 para cá para fazer formação, pois ficam extenuadas, chegam à noite cansadas e ninguém ...é impossível. E muita dela paga, pois isso também é importante. As pessoas hoje em dia não, já não investem como investiam, aliás os custos são muito grandes e é complicado.

P20: De qualquer forma como é feito o levantamento das necessidades de formação dos docentes que integram o departamento que coordena?

R20: Em reuniões, normalmente no início do ano, em Setembro. /14 Em reuniões em que cada um fala da sua experiência. Os que vêm de novo de acções que frequentaram e que foram importantes, de que forma contribuíram para melhorar a sua prática e depois dessa análise, faz-se, elabora-se a grelha de necessidades do departamento para tentar pôr em prática durante o ano. /15

P21: É tido de alguma forma em consideração o Projecto Educativo definido para o agrupamento, e até mesmo o Projecto Curricular de Agrupamento para equacionar as necessidades de formação, ou partem mesmo das necessidades específicas em termos de departamento?

R21: É tido em consideração o Projecto Educativo, portanto os professores têm conhecimento do Projecto Educativo do Agrupamento, de alguns problemas que existem no agrupamento e também é tido isso em consideração mas, sobretudo também a prática e aquilo que vai ser necessário ao longo do ano.

O ano passado ao longo do ano sentimos necessidade de fazer formação em... nos novos programas de Língua Portuguesa e todo o departamento se empenhou em fazê-la e apontou para isso e depois não fomos contemplados.

P22: Importa-se de concretizar, então, que factores são tidos em conta na definição das prioridades de formação?

R22: Primeiro o que é que o Projecto Educativo define, não é? Depois dentro do Projecto Educativo que áreas têm que ser trabalhadas e a partir daí o contributo que cada um pode dar para essa..., para a concretização do Projecto Educativo da escola e depois o gosto pessoal de cada um e as necessidades de cada um também. /16

P23: Que papel atribui ao coordenador de departamento, enquanto supervisor, na construção/gestão do currículo?

R23: Eu, como disse há bocado, eu acho que todos devem ter... devem participar. Penso que o coordenador como “residente” na escola, ao fim e ao cabo, por vezes é o professor que está há mais tempo na escola, conhece melhor a realidade deverá orientar a gestão do currículo, a partilha da gestão do currículo. Papel de orientação talvez, mais. /17

P24: Como é operacionalizado o processo de gestão do currículo? Como se concretiza essa gestão ao nível do seu departamento?

R24: Portanto o currículo foi dividido pelos três períodos lectivos. Pelo conhecimento que temos dos alunos que nos chegam do primeiro ciclo, tentamos não...tentamos não, tentamos dar os conteúdos já abordados no Primeiro Ciclo de uma forma mais ligeira e mais rápida e tentamos sempre também não entrar com grande profundidade nos conteúdos que irão ser repetidos no 3º Ciclo. / 18Temos alguns conteúdos que embora afluídos, mas só. Em termos de... sei lá em termos gerais depois vão ser repetidos ao longo do 3º Ciclo. Em Língua Portuguesa o currículo vai-se repetindo sempre e tem que haver algum cuidado nessa gestão.

P25: A gestão curricular é formalizada com recurso a que tipo de instrumentos?

R25: É, portanto instrumentos que criámos na escola nunca perdendo de longe o Projecto Educativo, o programa de Língua Portuguesa, mas depois documentos que fomos elaborando na escola: grelhas de observação.../19 documentos que vamos preenchendo ao longo dos anos e que vamos actualizando e tentando melhorar sempre, porque há sempre pontos que logo na altura parece que estão muito correctos, mas depois e com a prática se verifica que não estão bem e tentamos sempre melhorar.

P26: Os instrumentos a que se está a referir são grelhas de monitorização, são planificações...?

R26: São planificações de conteúdos, grelhas de divisão de conteúdo por períodos, grelhas de monitorização do currículo, no final de cada ano./20 Por exemplo este ano, o ano não acabou e já temos propostas de alguns colegas para adopção de outras grelhas de monitorização, que nos parecem muito mais práticas e com muito mais...muito melhores, muito melhores para podermos reflectir, para que a equipa de avaliação possa reflectir sobre o sucesso e insucesso da escola. Portanto já temos essas grelhas que iremos tentar aperfeiçoar até ao final do ano para que entrem em vigor a partir de Setembro. Parece que era tudo.

(Respondeu claramente ao que se pretendia.)

P27: De que forma é garantida a sequencialidade entre ciclos de aprendizagem?

Disse há pouco que havia a preocupação de gerir os conteúdos, de forma a não haver um aprofundamento exagerado dos conteúdos que já foram abordados...

R27: Eu penso que na nossa escola, no nosso agrupamento, é mais fácil fazer entre o 2º e o 3º Ciclos porque os colegas do 2º e 3º Ciclos pertencem todos ao mesmo departamento

e, portanto, quando há algum... estão em contacto permanente uns com os outros./21 Entre o 2º e o 1º Ciclos tem sido mais difícil, se bem que cada vez mais os professores do 1º ciclo venham à escola (sede) apresentar as turmas, os alunos de 4º ano que vêm para aqui e tentemos sempre que eles levem ou façam a ponte com aquilo que nós aqui... aquilo que para nós é importante que seja levado para as escolas de 1º Ciclo para que eles cada vez mais nos cheguem preparados para iniciar outro tipo de actividades, outro tipo de tarefa e de conteúdos, não é?

P28: E em termos de articulação entre o 2ºCiclo e o 1º em que timings é feita, como é feita?

R28: É feita no final do ano lectivo e no início. Portanto, no final do ano lectivo os professores do 1º Ciclo deixam sempre, fazem sempre um relatório sobre a turma que vem. No início do ano lectivo os professores do 1º Ciclo que acompanharam a turma de 4º ano estão presentes nas primeiras reuniões de Conselho de Turma. Antes de arrancarmos com o PCT (Projecto Curricular de Turma) temos sempre um professor do 1º Ciclo que nos pode ajudar a conhecer melhor os alunos. /22

P29: Há articulação interdepartamental?

R29: Há, há. Embora muitas vezes não esteja registada e talvez pequemos um bocado por isso. /23Mas há, porque as aulas de EA (Estudo acompanhado) ou as aulas de AP (Área de Projecto) são dadas por professores de 4º grupo ou EVT (Educação Visual e Tecnológica), do Departamento de Ciências Exactas e por professores de artes e o trabalho dos professores do Departamento de Línguas, especialmente da área disciplinar de Língua Portuguesa, faz-lhes sempre falta para todas as actividades. /24 Os alunos desenvolvem os projectos em AP ou , às vezes até em EVT e a correcção dos textos, ou muitas vezes a preparação de entrevistas, de visitas de estudo é feita nas aulas de Língua Portuguesa. Portanto, embora muitas vezes, não esteja propriamente no papel, e aí isso acho que é uma falha, mas o tempo não dá para mais muito mais, achamos que na prática consegue-se e trabalhamos assim em conjunto dentro das turmas.

P30: E a nível interno, dentro do departamento como se processa essa articulação?

R30: Nas reuniões vamos tentando sempre apresentar casos de alunos da turma, como os resolvemos, pedir a opinião dos colegas... às vezes determinadas matérias que foram dadas de uma maneira, determinados conteúdos que foram dados de uma maneira numa turma não

resultaram bem, procuramos sempre ouvir-nos uns aos outros, pedir opinião, partilhar experiências para que os alunos possam ir aprendendo... /25

P31: Há metas e objectivos quer ao nível dos processos quer dos resultados?

R31: As metas é conseguirmos o maior número de sucesso possível. Mas assim definir, definir só através do projecto Educativo, tentamos cumprir aquilo que está estipulado no Projecto Educativo. Penso que é a única meta /26 É meta importante que tem que estar sempre... não a podemos perder de vista.

Dentro do Projecto Educativo também temos, para além do sucesso temos outra grande preocupação que é o abandono. /27 Tentamos sempre, através dos professores do Conselho de Turma, se algum consegue ter uma melhor relação com o aluno ou com a família, que os alunos que nos parecem ir abandonar regressem à escola e possam ser encaminhados inclusivamente para os Cursos de Educação e Formação.

P32: Se constatarem que o departamento se está a afastar das metas, os processos são revistos? Há essa preocupação?

R32: São, são. Mas eu acho que, normalmente, todos temos sempre em mente o Projecto Educativo e o abandono. São as duas coisas, até porque nas nossas escolas já funcionam Cursos de educação e formação e com o TEIP (território educativo de intervenção prioritária) agora temos mesmos que estar sempre despertos para todas essas situações e encaminhá-los.

P33: Que importância atribui à monitorização do cumprimento do planeamento curricular?

R33: É importante porque, tal como disse há bocado, é a única maneira que o coordenador tem de ver, de controlar, de monitorizar aquilo que se foi dando ao longo de cada período, mas temos sempre que confiar um bocado nas pessoas. /28

P34: Muito bem. Então como se operacionaliza essa monitorização, baseia-se na confiança?

R34: Não, há grelhas. Portanto os docentes preenchem, em reunião, a grelha consoante as turmas que lhes foram distribuídas, a grelha tem também um espaço que dá oportunidade ao docente de justificar, ou fazer uma reflexão sobre os motivos porque o currículo nesse período não foi cumprido. /29

P35: O que é para si qualidade de ensino?

R35: O que é qualidade de ensino? É conseguir transmitir aos alunos as aprendizagens que eles necessitam nos diferentes ciclos. É conseguir ter calma para enfrentar tudo aquilo que às vezes chega à sala de aula e não devia chegar, os maus comportamentos e problemas extra-escola que eles trazem e que o professor tem muitas vezes que resolver e é também, apesar de tudo isso, chegar ao final do ano e os alunos terem avançado nos seus conhecimentos, terem progredido e saírem e acabarem, independentemente do nível que tiverem, a saber a ter conhecimentos, a saber aquilo que deram, a saber aplicar e a saber raciocinar. /30

P36: Como é feito o acompanhamento das práticas educativas? Há algum tipo de acompanhamento que seja feito pontualmente?

R36: Quando os professores... em reunião de departamento quando se planificam as matérias a dar, quando se vai aferir em que ponto da situação, ou fazer o balanço durante o ano lectivo, os professores, aliás ao fim e ao cabo todos se apoiam, todos dão o seu contributo para... (perdi-me, agora perdi-me), todos dão o seu contributo para que, todos ao fim e ao cabo sintam apoio nos colegas, que sintam que quando têm alguma dificuldade podem contar com todos os colegas do departamento. /31

P37: Quer com isso dizer que é estabelecido um clima de à vontade, confiança e colaboração?

R37: De confiança, de colaboração e de partilha. É o desejável.

P38: De que forma é aferida a qualidade do sucesso nas disciplinas que envolvem o seu departamento?

R38: através da estatística que é apresentada periodicamente, ou no final de cada período, no Conselho Pedagógico, através da análise das pautas. É apresentada no Pedagógico e depois vai aos departamentos e nos departamentos todos tentam analisar a estatística que é apresentada e todos, nas suas turmas, procuram justificar como se chegou àqueles números, como é que se chegou àquela avaliação, aqueles dados. /32

P39: Então e depois dessa análise que mecanismos são accionados no sentido de garantir a qualidade do sucesso escolar?

R39: Os professores tentam... portanto, de acordo com aquilo que foi conseguido, os alunos são encaminhados para apoios pedagógicos ou para tutórias. Tenta-se acompanhar os alunos para que eles no período a seguir melhorem o seu aproveitamento. /33

ANEXO VI

PROTOCOLO DA ENTREVISTA SEMI - DIRIGIDA COORDENADOR 4 (C4)

P1: Qual a sua idade?

R1: 49 anos.

P2: Qual a sua formação académica?

R2: Eu tenho a licenciatura em História, variante de arte e arqueologia.

P3: Qual a sua situação profissional?

R3: Eu neste momento ainda sou professora titular. Ainda não veio a lei a dizer que não há titulares.

P4: Há quantos anos exerce funções docentes?

R4: Vinte e seis anos.

P5: Há quantos anos exerce cargos de supervisão/coordenação?

R5: Foram muitos anos. Desta vez desde 1999 que sou coordenadora de História, portanto só ai estão dez anos, mas já tinha sido mais vezes, também coordenadora de Português.

P6: Em que estruturas tem exercido esses cargos, sempre ao nível da coordenação de departamento?

R6: Pois, pois já fui coordenadora de Português e coordenadora de História.

P7: Frequentou alguma formação em supervisão?

R7: Que eu me lembre não frequentei... Só uma acção para avaliação do pessoal docente.

P8: Considera que as actuais políticas educativas vieram alterar ou reforçar o papel da supervisão pedagógica nas escolas?

R8: Sim porque quando estive cá a última inspecção quis saber como é que nós fazíamos a monitorização dos currículos e então, ultimamente, temos tido mais cuidado em ver o que os colegas estão a leccionar. /1

P9: Que relação perspectiva entre a Coordenação de Departamento e a Supervisão Pedagógica?

R9: Eu acho que é assim um bocado... um bocado melindroso os coordenadores andarem a ver se os colegas cumprem os currículos/2 e, pois é... e então uma pessoa não vai ser polícia dos outros colegas. Até porque alguns também são nossos amigos, outros nem por isso, mas nós não devíamos ter que policiar os colegas.

P10: Então, em sua opinião a supervisão pedagógica prende-se mais com a monitorização do currículo?

R10E: Pois.

P11: Não a perspectiva de outra forma?

R11: Quer dizer, nas reuniões de grupo uma pessoa também troca impressões e vai vendo o trabalho de cada um. /3

P12: Como caracterizaria o perfil de desempenho mais adequado às funções de supervisor pedagógico.

R12: O perfil de desempenho... Eu acho que isso ultrapassa muito o cargo do coordenador de departamento. Porque o coordenador de departamento, na escola, é colega dos outros colegas há imensos anos. Então é assim, de um momento para o outro fazer uma espécie de, entre aspas, inspecção eu acho que é um bocado injusto.

P13: Mas tendo que ser desempenhada a função de supervisão pedagógica, a pessoa que a iria desempenhar, independentemente de ser o coordenador ou não, que perfil acha que deveria ter?

R13: Olhe pelo menos que não seja uma pessoa muito chata, muitas picuinhas (risos) senão dá cabo da vida aos outros. /4

P14: Em sua opinião, o conceito de “gestão participativa” tem algum enquadramento possível a nível da coordenação de departamento?

R14 Acho que sim, porque a troca de impressões enriquece o trabalho e a gente faz isso nas reuniões de departamento. Cada um dá o seu contributo e assim melhoramos o nosso trabalho. /5

P15: Que práticas de supervisão implementa no quadro das suas funções como Coordenadora de Departamento?

R15: Então, em cada final de período faz-se o balanço das matérias leccionadas e, ultimamente, preenche-se a grelha de monitorização dos currículos/6 e como nós aqui nos damos bem, no nosso departamento, volta e meia perguntamos uns aos outros onde vamos nas matérias para ver se vamos mais ou menos ao mesmo passo./7 E o que tem acontecido é que vamos quase todos ao mesmo tempo porque as pessoas como não faltam, conseguem. Andamos a dar todos a mesma coisa, pelo menos no 2º ciclo.

P16: A eficácia da actividade supervisiva depende, naturalmente, de diversos factores. Quais lhe parecem ser os mais influentes?

R16: Ora bem deixe-me cá pensar. Eu acho que tem que haver empatia, porque se não houver empatia o trabalho não consegue ser bem feito. /8 E depois também tem que haver um certo profissionalismo, não é? A gente levar isto um bocado a sério. Quer dizer, porque se deixar abandalhar não se consegue fazer nada. /9

P17: Quais os maiores constrangimentos com que se tem deparado enquanto supervisora?

R17: Quer dizer, já tenho recebido críticas de colegas/10, porque se uma pessoa cumpre a planificação é porque dá a matéria muito pela rama, porque há alunos com muitas dificuldades e então com esses alunos não se consegue cumprir a planificação e então, pronto é o único constrangimento que me lembra.

P18: São as críticas por parte dos colegas. E aceitam bem que seja feita essa monitorização do cumprimento do currículo?

R18: Eu acho que sim, porque isto do cumprimento do currículo é muito subjectivo, porque se a pessoa quiser sumariar matéria, fica no livro de ponto, mas os alunos não aprendem. E então é difícil ver se realmente o colega cumpriu o currículo ou não. E depois as

turmas não são todas iguais. Com umas turmas consegue-se ir sempre mais além e com outras não se consegue, dificilmente se chega a cumprir os mínimos.

P19: Que importância atribui à Supervisão no desenvolvimento profissional do professor?

R19: Pronto é que a gente tem que ter um bocado de brio no que faz, mesmo porque a profissão de professor é muito desgastante, se a gente não tem um bocado de brio e de gosto no que faz e tentar fazer alguma coisa bem feita para ter algum sucesso e para ter prazer no que faz, aí é muito difícil. E Então, se uma pessoa consegue cumprir alguma coisa, já é, já é e uma mais valia para a sua... para o seu... para se sentir realizada.

P20: No seu caso pessoal na qualidade de coordenadora de departamento e por inerência supervisora, considera que essa função de supervisão lhe trouxe algum enriquecimento profissional? Algum desenvolvimento profissional, ou nem por isso?

R20: Talvez, porque, às vezes venho a dar-me conta que os problemas que eu enfrento, são os mesmos problemas que os meus colegas enfrentam.

P21: Sendo o processo de formação contínua um factor determinante para o desenvolvimento profissional do professor, como é que esse processo tem sido dinamizado e gerido no contexto do seu departamento?

R21: Olhe, ultimamente, fomos quatro colegas do departamento. O departamento tem oito pessoas, e fomos quatro frequentar a mesma acção. Ficámos no mesmo grupo de trabalho. E então, pronto é só o que me lembro. Frequentámos todos a mesma acção de formação.

P22: E que tipo de formação frequentam? É formação facultada pelo centro de formação local, ou procuram outro tipo de formação por norma?

R22: Quer dizer, no nosso caso que é História foi sobre os 100 Anos da República e foi pelo centro de formação. Fomos todos chamados e fizemos parte do mesmo grupo e acabámos por levar mais tempo a falar do trabalho na escola, mesmo porque tivemos que nos reunir, não é? E então acabamos por trocar impressões mesmo sem querer. Nos intervalos acabamos por trocar impressões sobre o trabalho na escola.

P23: De que forma é feito o levantamento das necessidades de formação dos docentes que integram o departamento que coordena?

R23: Já fizemos o levantamento, mais isso é uma coisa que as acções têm que ser financiadas e aprovadas e a gente tem que aceitar as acções que são financiadas, aprovadas, acreditadas e nem sempre nos dão a formação que solicitamos.

P24: Certo, mas independentemente desses constrangimentos como é feito o levantamento das necessidades no seio do departamento?

R24: Pronto, já temos indicado acções de formação que os diversos elementos do departamento pretendiam frequentar e é entregue no Conselho Executivo. /11

P25: Que factores são tidos em conta na definição das prioridades de formação?

R25: Ora bem, pronto as pessoas dizem aquilo que acham mais necessidade. /12 Por exemplo, uma acção que as pessoas pedem sempre é sobre o comportamento dos alunos, não é? Como lidar com o stress nas aulas, o mau comportamento dos alunos, mas depois essas acções, nos centros de formação eles têm o problema de não terem pessoas para as dar. E então quando se fala em acções de formação sobre a indisciplina, é uma coisa que as pessoas pedem, por exemplo.

P26: Então de todas as necessidades que são levantadas, vocês priorizam de acordo com o contexto, é isso?

R26: Pois, de acordo com as nossas necessidades. Porque é assim, nós a dar aulas no 2º ciclo não temos propriamente necessidades a nível científico, porque temos conhecimentos suficientes. Temos mais necessidades a nível pedagógico e sobre as novas tecnologias de informação e comunicação. /13

P27: Que papel atribui ao coordenador de departamento, enquanto supervisor, na construção e gestão do currículo?

R27: Ora, tem que se ver porque os currículos são muito extensos. Tem sempre que se ver quais são as matérias que têm que se dar menos a fundo para conseguir cumprir o currículo. /14

P28: E considera então que o coordenador tem um papel de destaque nessa matéria ou não?

R28: Só quando os colegas são novos e pronto, ou não dão aquela disciplina há muito tempo. Agora os colegas mais experientes não têm necessidade disso. /15

P29: Como é operacionalizado o processo de gestão do currículo?

R29: Então nós fazemos as planificações e seguimos as planificações que são feitas em Setembro. /16

P30: *E são feitas em conjunto no seio do departamento?*

E30: Pois, nós temos todos a mesma planificação e seguimos a mesma.

P31: *A gestão curricular é formalizada com recurso a que tipo de instrumentos? À planificação e a mais algum ou ficam-se pela planificação?*

R31: Então, a gestão curricular... então o ano tem sempre as mesmas semanas de aulas, são trinta e cinco, não é?

A matéria de História é sempre a mesma. A História de Portugal que é o que eu dou, e então, nós de uns anos para os outros quando vamos dar o 25 de Abril, no sexto ano, calha sempre em Abril. E de uns anos para os outros aquilo bate sempre certo. As pessoas, pronto... já sabem de cor a planificação, posso dizer, é verdade.

P32: *Então, utilizam como instrumento de gestão a planificação?*

R32: Pois.

P33: *De que forma é garantida a sequencialidade entre ciclos de aprendizagem? Do segundo para o terceiro ciclo e do primeiro para o segundo?*

R33: Do segundo para o terceiro ciclo, nas reuniões de grupo os colegas sempre falam das matérias que vão dar. /17 Do primeiro para o segundo ciclo é que não temos feito grandes articulações. Só pela experiência é que nós sabemos os conteúdos que eles já trazem aprendidos do primeiro ciclo. /18

P34: *Há articulação intradepartamental?*

R34: Olhe nem por isso! /19 No caso da História os colegas pertencem a dois departamentos. Há colegas que pertencem ao departamento de História e ao departamento de Português, só se for por isso, mas de outra maneira não.

P35: E articulação interdepartamental?

R35: Só se for no Conselho Pedagógico, o conhecimento que cada um de nós tem dos outros coordenadores, fora isso não. /20

P36: Há metas e objectivos quer ao nível dos processos quer dos resultados?

R36: Sim, nós temos as metas e os objectivos e tentamos cumpri-los. /21

P37: E como são estabelecidas essas metas?

R37: Olhe, é o que nos pedem de cima e nós tentamos chegar lá.

P38: De cima, importa-se de concretizar?

R38: Então com esta história da avaliação fala-se em metas de aprendizagem e é isso que eu sei só. Nós aqui, um professor nunca pode dizer que não sabe ou que não faz.

P39: Não têm o Projecto Educativo como pano de fundo na consecução dessas metas?

R39: Sim temos, concerteza.

P40: Que importância atribui à monitorização do cumprimento do planeamento Curricular? Falou-me há pouco que acabam por fazer a monitorização do cumprimento do planeamento curricular, que importância lhe atribui?

R40: Eu para ser sincera, os colegas do meu departamento têm sido todos cumpridores, não tem havido nenhum problema. Não sei, olhe. No meu departamento toda a gente tem cumprido as coisas, excepto algumas situações, como por exemplo os colegas que só tenham uma turma uma vez por semana e essa aula é à sexta-feira e depois há muitas sextas-feiras que não há as aulas, como por causa dos finais de período que calham sempre à sexta-feira, e às vezes não conseguem cumprir. Mas de outra maneira, penso que no meu departamento toda a gente cumpre, então acho que não tem havido problemas.

P41: Mas considera importante proceder à monitorização desse cumprimento, ou não?

R41: Quer dizer, se calhar é importante. Se calhar faz parte de ver se as pessoas cumprem as suas funções. /22

P42: Como operacionaliza essa monitorização?

R42: Então, eu já disse que tenho fichas onde os colegas vão, no final do período, dizendo as matérias que leccionaram. /23

P43: E são registadas nessas fichas, nesses instrumentos?

R43: Sim

P44: O que é para si qualidade de ensino?

R44: Olhe é a gente fazer um papel quase de missionário. Porque os problemas que enfrentamos no dia-a-dia com os alunos que temos e os problemas que eles trazem de casa... Olhe nós somos quase missionários a ensinar. E então, pronto, olhe é o que eu lhe digo.

As pessoas nem todas têm disponibilidade para dar mais horas à escola do que aquelas que são por lei, não é?

Qualidade de ensino, talvez seja as pessoas que dedicam o seu tempo todo à escola para além daquilo para que são contratados. Se calhar é isso, porque às vezes há pessoas que extravasam o trabalho mais daquilo que por lei lhes é pedido. /24

P45: Como é feito o acompanhamento das práticas educativas?

R45: Agora com esta legislação sobre avaliação já temos que ir assistir às aulas dos colegas e então uma pessoa começa a, pronto, a ver mais no terreno como é que as aulas são dadas. /25

P46: De forma é aferida a qualidade do sucesso nas disciplinas que envolvem o seu departamento?

R46 Olhe, no meu departamento há só um professor de História do 3º ciclo, um só professor de Geografia do 3º ciclo, é um bocado difícil comparar. Só comparando com anos anteriores. /26 E no segundo ciclo, que somos mais professores a dar as mesmas disciplinas, olhe não sei, não temos aferido muito a qualidade do sucesso. /27

P47 Não têm aferido muito, mas mediante o pouco que têm feito, são accionados alguns mecanismos para garantir a qualidade do sucesso escolar?

R47: Olhe, inicialmente a minha disciplina, a disciplina de História era uma disciplina de sucesso comparada com as outras disciplinas de estudo, porque convínhamos que são mais interessantes para os rapazes os conteúdos. Mas, ultimamente, com os alunos que têm chegado aqui à escola, muitos de etnia cigana, então o sucesso está a baixar. Nós agora

estamos a ver que, não tínhamos problemas nenhuns com o sucesso escolar, e agora começamos a ter problemas com o sucesso escolar.

P48: E o que é feito para garantir a qualidade do sucesso escolar?

R48: Ora nós tentamos diversificar as estratégias com trabalhos. /28 Visitas de estudo já não podemos fazer porque é difícil arranjar o transporte, então tentamos fazer trabalhos para motivar os alunos.

ANEXO VII

PROTOCOLO DA ENTREVISTA SEMI - DIRIGIDA COORDENADOR 5 (C5)

P1: Qual a sua idade, por favor?

R1: 54 anos.

P2: Qual a sua formação académica?

R2: Licenciado em Educação Visual e Tecnológica.

P3: Qual a sua situação profissional?

R3: Professor do quadro de nomeação definitiva.

P4: Há quantos anos exerce funções docentes?

R4: Estou no trigésimo quarto ano.

P5: Há quantos anos exerce cargos de coordenação/ supervisão?

R5: Há mais ou menos vinte anos, não tenho a certeza, mas anda dentro desse tempo. Desde delegado, director de turma, coordenador de projectos, tudo.

P6: Em que estruturas tem exercido esses cargos?

R6: Respondeu na anterior.

P7: Frequentou alguma formação em supervisão?

R7: Frequentei, o ano passado acabámos por fazer esta «As Dinâmicas Organizacionais da Escola e o Modelo de Avaliação de Desempenho Docente.»

P8: Considera que as actuais políticas educativas vieram alterar ou reforçar o papel da supervisão pedagógica nas escolas?

R8: Bom eu, eu acho que talvez conclua que vieram alterar para pior. /1 Digo isto porque para existir uma supervisão que decorra numa perspectiva de resolução de problemas é necessário que se estabeleça entre professor e supervisor uma relação de trabalho isenta de tensões e baseada na confiança sólida e fiável. /2 Portanto, e parece-me que este sentido se

desfez agora com a actual legislação e embrulhada de legislação que surgiu no último ano, mais no último ano, dois anos atrás. /3

P9: Que relação perspectiva entre a Coordenação de Departamento e a Supervisão Pedagógica?

R9: Eu acho que é uma relação de complemento ao nível estratégico e pedagógico no âmbito no âmbito da participação no Projecto Educativo e em outros instrumentos de autonomia, nomeadamente o Regulamento Interno, o Plano anual de Actividades e o Projecto Curricular. /4

P10: Como caracterizaria o perfil de desempenho mais adequado às funções de supervisor pedagógico?

R10: Portanto, deve ser um profissional com qualificação e formação adequadas para o desempenho de tarefas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação. /5 Deve ser experiente, ter preocupações com a organização escolar com vista à qualidade e à consecução dos seus objectivos. /6

P11: Em sua opinião, o conceito de “ gestão participativa” tem algum enquadramento possível a nível da coordenação de departamento?

R11: A gestão participativa desde que aplicada democraticamente em todos os campos de actuação, nomeadamente junto dos departamentos, concorre para o aperfeiçoamento das práticas educacionais. /7 Portanto, cria sistemas de envolvimento maiores nas diversas etapas de discussão das prioridades da escola e da melhoria do ensino e aprendizagem e na melhoria das condições de trabalho dos professores. /8

P12: Que práticas de supervisão implementa no quadro das suas funções como Coordenador de Departamento?

R12: Portanto as práticas aplicadas na supervisão não se baseiam em fazer julgamentos sobre as competências dos colegas, nem controlar o seu trabalho, mas sim trabalhar em colaboração com eles para o seu desenvolvimento humano e profissional. /9

P13: A eficácia da actividade supervisiva depende, naturalmente, de diversos factores. Quais lhe parecem ser os mais influentes?

R13: Portanto os factores mais influentes a considerar são: o trabalho em equipa a cultura de aprendizagem partilhada, coordenação e organização de práticas, troca de saberes entre colegas da mesma área disciplinar ou áreas curriculares diferentes, não é? /10 Também se aplica.

P14: Quais os maiores constrangimentos com que se tem deparado enquanto supervisor?

R14: Os maiores constrangimentos serão a falta de tempo para a planificação, a implementação e avaliação de actividades de supervisão e investigação e ainda, algum cepticismo e até resistência de alguns colegas em aceitarem a mudança, o que afecta a reflexão em grupo e em departamento. /11 Também o elevado número de docentes no departamento é um constrangimento. /12

P15: Que importância atribui à Supervisão no desenvolvimento profissional do professor?

R15: Atribuo a importância do processo formativo com base na partilha, no confronto com os outros e no contexto profissional facilitar a integração de novos professores. /13 Clarificando, a supervisão assente na reflexão e na partilha contribui inevitavelmente para a formação e para o desenvolvimento profissional de todos. /14

P16: Importa-se de concretizar para o seu caso pessoal?

R16: No meu caso pessoal é mais no papel de apoio e não de inspecção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa de envolvimento na acção educativa e de experimentação.

P17: Considera então que tem sido, de alguma forma, determinante para o seu percurso profissional?

R17: Claro, exactamente.

P18: Sendo o processo de formação contínua um factor determinante para o desenvolvimento profissional do professor, como é que esse processo tem sido dinamizado e gerido no contexto do seu departamento?

R18: Em reuniões de departamento é solicitado aos professores dos diferentes grupos disciplinares que proponham formações específicas para as suas áreas, de forma a poderem vir a ser contemplados pelo centro de formação. /15 É com base nisto que temos trabalhado.

P19: De que forma é feito o levantamento das necessidades de formação dos docentes que integram o departamento que coordena?

(Respondeu na anterior.)

P20: Que factores são tidos em conta na definição das prioridades de formação?

R20: A necessidade de formação para melhor desempenho nas áreas disciplinares, a disciplina que leccionam e acentuam-se se mais nas áreas das TIC. /16 Essencialmente é TIC.

P21: Que papel atribui ao coordenador de departamento, enquanto Supervisor, na construção e na gestão do currículo?

R21: O papel de supervisor está atrelado à construção e gestão do currículo e tem especificidade no seu trabalho, caracterizado pela coordenação das actividades didácticas e curriculares e a promoção e o estímulo das oportunidades colectivas de estudo. /17

P22: Como é operacionalizado o processo de gestão do currículo?

R22: É operacionalizado de forma a serem contempladas várias áreas que proporcionem um nítida valorização da vertente formativa de avaliação. /18 Uma solução mais socializadora da escola, uma educação mais voltada para a construção de saberes, atitudes, valores e cidadania.

P23: A gestão curricular é formalizada com recurso a que tipo de instrumentos?

R23: A gestão curricular começa no planeamento da unidade, preparação da aula ou semana de trabalho e acaba na gestão do ensino/aprendizagem. /19 Os instrumentos são negociados entre professores e alunos.

P24: De que forma é garantida a sequencialidade entre ciclos de aprendizagem?

R24: Através de reuniões, no início do ano lectivo, com os docentes titulares de turma., que nos transmitem todos os dados em relação à turma que transita., em relação aos alunos que fazem parte dela. /20 Todos esses dados são dados a conhecer pelos professores do 1º ciclo. /21

P25: Há articulação intradepartamental? Como se concretiza?

R25: Pois. Aqui é que eu não sei se se verifica. /22 Talvez... Se calhar é neste aspecto que ainda há algumas lacunas. /23 Parece-me que as arestas vão ter que ser limadas porque parece-me que as coisas ainda não funcionam bem nesse aspecto. /24

P26: E em termos interdepartamentais verifica-se articulação?

R26: Sim. Há mas ainda com algumas fragilidades que vão sendo combatidas com mais encontros entre docentes de vários ciclos e níveis de forma a melhorar a articulação do currículo e operacionalizar competências. /25

P27: Há metas e objectivos quer ao nível dos processos quer dos resultados? Como são estabelecidas essas metas?

R27: Há metas, através da verificação se os objectivos foram ou não foram atingidos. /26

P28: Qual é o instrumento que está na base da definição dessas metas?

R28: É, em primeira instância, o Projecto Educativo e depois os projectos Curriculares de Turma, na base dos quais se definem os objectivos a atingir tanto em termos de processos como de resultados. /27

P29: Que importância atribui à monitorização do cumprimento do planeamento curricular?

R29: Portanto a importância é de se cumprirem os princípios, as finalidades e os objectivos que deverão orientar os docentes. /28

P30: Como operacionaliza essa monitorização?

R30: Pois aqui... no meu departamento talvez nas reuniões, vamos nos finais de período tentando verificar se todo o planeamento que tenha sido feito foi ou não foi cumprido. /29

P31: E procedem a registos?

R31: Sim, sim. Há registos em dossier próprio de departamento e em suporte informático também. /30

P32: O que é para si “qualidade de ensino?”

R32: Qualidade de ensino é um ensino com rigor, com exigência e com trabalho. /31

P33: Como é feito o acompanhamento das práticas educativas?

R33: Aqui, o acompanhamento é feito também mensalmente nas reuniões de departamento faz-se o balanço, na presença dos colegas, de como eles vão gerindo o programa, portanto todo o processo de ensino e aprendizagem. /32 Essencialmente nas reuniões de departamento, mensais. /33

P34: E se, eventualmente, houver algum colega que apresente alguma fragilidade no domínio da sua prática lectiva, são accionados alguns mecanismos de suporte a esse colega?

R34: Claro, claro! Bom, mas aqui neste departamento de Expressões não se verifica muito, porque na prática ele..., primeiro é par pedagógico, e são todas pessoas com muita experiência, muitos anos de trabalho.

Temos o caso de um colega novo, mas como está acompanhado de um titular ou de um professor efectivo já com muitos anos de serviço, no fundo acaba por o apoiar. Portanto não se põe essa questão neste departamento.

P35: De que forma é aferida a qualidade do sucesso nas disciplinas que envolvem o seu departamento?

R35: Portanto é através da construção de instrumentos de avaliação diagnóstica, sumativa, formativa e através dos critérios de correcção ou de avaliação. /34

Através de relatórios e através das actas de departamento também. /35 Vamos deixando escrito em acta a aferição desta validade de ensino nas disciplinas. /36

P36: Que mecanismos são accionados para garantir a qualidade do sucesso escolar?

R36: Portanto, o sucesso escolar exige trabalho das escolas, dos professores, da autarquia, bem como da responsabilização dos pais e alunos. /37 E parece que ainda não vai ... nesse aspecto ainda há muito a trabalhar. /38 Os pais afastam-se um pouco da educação e da responsabilização e a escola se apresenta, eventualmente, algumas lacunas tem muito a ver com essa falta do acompanhamento por parte dos encarregados de educação. /39

P37: Mas da parte da escola são envidados esforços no sentido de trazer os pais...

R37: Claro, claro. Exactamente! Nós sentimos isso. Sentimos que o DT, principalmente, convoca com frequência os encarregados de educação. /40 E basta ver, nos finais de período, quais são os encarregados de educação que vão à escola. Normalmente são sempre os encarregados de educação dos alunos bons, porque os dos maus, dos problemáticos, nunca cá vêm. /41

ANEXO VIII

PROTOCOLO DA ENTREVISTA SEMI-DIRIGIDA COORDENADOR 6 (C6)

P1: Qual a sua idade?

R1: Tenho 56 anos.

P2: Qual a sua formação académica?

R2: Sou licenciado em Economia e Gestão de Empresas.

P3: Qual a sua situação profissional?

R3: Pertenço ao quadro de nomeação definitiva deste agrupamento.

P4: Há quantos anos exerce funções docentes?

R4: Há trinta e quatro anos.

P5: Há quantos anos exerce cargos de coordenação/supervisão?

R5: Há cerca de vinte anos.

P6: Em que estruturas tem exercido esses cargos?

R6: Fui alguns anos coordenador dos directores de turma e nos últimos vinte anos tenho sido coordenador de departamento.

P7: Frequentou alguma formação em supervisão?

R7: Pouca. Somente, no ano passado, uma acção no âmbito da avaliação de desempenho docente, mas foi manifestamente insuficiente.

P8: Considera que as actuais políticas educativas vieram alterar e ou reforçar o papel da supervisão pedagógica nas escolas?

R8: Vieram alterar, sobretudo ao nível do acompanhamento das práticas pedagógicas que teve que se passar a fazer de uma forma diferente, uma vez que pode implicar observação de aulas e avaliação dos colegas. /1 Portanto veio imprimir à supervisão um papel muito mais aborrecido e de forma alguma mais eficiente. /2

P9: Que relação perspectiva entre a Coordenação de Departamento e a Supervisão Pedagógica?

R9: Parece-me que estão intimamente ligadas, porque não se pode conceber a coordenação de departamento sem o exercício da supervisão, tanto ao nível da execução e verificação do cumprimento da planificação, como a nível da execução de diferentes instrumentos essenciais ao desenvolvimento da prática lectiva. /3

P10: Como caracterizaria o perfil de desempenho mais adequado às funções de supervisor pedagógico.

R10: O supervisor pedagógico deverá ser, preferencialmente, alguém com formação, com capacidade de liderança, e de relacionamento fácil, com capacidade para escutar e para respeitar perspectivas diferentes da sua. /4

P11: Em sua opinião, o conceito de “ gestão participativa” tem algum enquadramento possível a nível da coordenação de departamento? De que forma e em que medida?

R11: A gestão participativa é possível e desejável, mas difícil de implementar, porque muitas vezes, em departamentos numerosos, que englobam várias áreas disciplinares, torna-se difícil estabelecer limites e conseguir uma colaboração/ participação produtiva./5

P12: Que práticas de supervisão implementa no quadro das suas funções como Coordenador de Departamento?

R12: Poucas. /6 Passa sobretudo pelo acompanhamento das práticas lectivas, essencialmente quando os colegas requerem avaliação de desempenho ao nível da componente científico-pedagógica. /7

P13: A eficácia da actividade supervisiva depende, naturalmente, de diversos factores. Quais lhe parecem ser os mais influentes?

R13: Talvez seja a formação e a motivação do supervisor e também a receptividade e a capacidade de aceitação da mudança por parte dos professores. /8

P14: Quais os maiores constrangimentos com que se tem deparado enquanto supervisor?

R14: A postura de alguns colegas, que apresentam alguma resistência e pouca disponibilidade para colaborar e dialogar. /9

P15: Que importância atribui à Supervisão no desenvolvimento profissional do professor?

R15: A supervisão se for continuada e baseada no diálogo e na reflexão pode contribuir para o aperfeiçoamento das práticas dos professores e, nessa medida, contribuir igualmente para o seu desenvolvimento profissional. /10

P16: Importa-se de concretizar para o seu caso pessoal?

R16: No meu caso pessoal não registo grandes alterações, até porque eu acho que já não estou suficientemente motivado e disponível para grandes coisas. /11 E no seio do meu departamento, ao longo destes anos, para falar verdade a supervisão não tem sido muita, mas sempre se aprende alguma coisa se estivermos receptivos às experiências que os colegas podem trazer para o departamento. / 12

P17: Sendo o processo de formação contínua um factor determinante para o desenvolvimento profissional do professor, como é que esse processo tem sido dinamizado e gerido no contexto do seu departamento?

R17: Costumamos fazer o levantamento das necessidades de cada grupo disciplinar em particular e as transversais que irão depois ser incluídas no plano de formação do agrupamento. /13 Caso estas não venham a ser atendidas pelo centro de formação da nossa área, procuramos dinamizar formação internamente ou, em alternativa solicitamo-la noutros centros e formação. /14

P18: De que forma é feito o levantamento das necessidades de formação dos docentes que integram o departamento que coordena?

R18: (Respondeu na anterior).

P19: Que factores são tidos em conta na definição das prioridades de formação?

R19: São naturalmente os que se prendem com as alterações programáticas, pensando em particular na matemática, e depois as necessidades de cada docente em particular, passando por uma necessidade que é transversal e premente, as TIC. /15

P20: Que papel atribui ao coordenador de departamento, enquanto Supervisor, na construção e gestão do currículo?

R20: É fundamental que o coordenador acompanhe de perto a construção e a gestão do planeamento curricular que é feito, tendo sempre como referentes os documentos orientadores da escola e as necessidades dos alunos em causa. /16

P21: Como é operacionalizado o processo de gestão do currículo?

R21: Essencialmente com recurso à construção e avaliação das planificações, do seu cumprimento, da necessidade de as alterar. /17

P22: A gestão curricular é formalizada com recurso a que tipo de instrumentos?

R22: Com recurso às planificações. /18

P23: De que forma é garantida a sequencialidade entre ciclos de aprendizagem?

R23: Do 1º para o 2º ciclo consegue-se através das reuniões que costumamos fazer com os professores de 4º ano. /19

No 2º e 3º ciclo nós temos os conteúdos divididos por ano de escolaridade. /20 Contudo verificamos que, no caso do 3º ciclo, por vezes os colegas têm dificuldade em gerir a aplicação dos conteúdos às necessidades e capacidades dos alunos. /21 Quero com isto dizer que efectivamente existe sequencialidade, mas a necessária articulação ainda apresenta algumas fragilidades. /22

P24: Há articulação intradepartamental? Como se concretiza?

R24: A articulação verifica-se essencialmente ao nível da organização de actividades para comemoração de determinadas datas/eventos, porque ao nível das práticas lectivas apresenta algumas fragilidades, como disse anteriormente. /23

P25: Há articulação interdepartamental? Como se concretiza?

R25: A este nível a articulação faz-se através de planificação em conselho de turma e é operacionalizada, normalmente, de acordo com a referida planificação. /24 Pontualmente também surge em actividades comemorativas. /25

P26: Há metas e objectivos quer ao nível dos processos quer dos resultados? Como são estabelecidas essas metas?

R26: Há, mas só ao nível dos resultados e são estabelecidas tendo por base as metas do Projecto educativo. /26

P27: Que importância atribui à monitorização do cumprimento do planeamento curricular?

R27: Apesar de considerar que devemos confiar nos colegas, não deixo de reconhecer ser importante ter algum controle sobre o cumprimento do currículo. /27

P28 Como operacionaliza essa monitorização?

R28: Temos uma grelha onde se registam os conteúdos leccionados, com espaço para uma reflexão e proposta de melhoria, em especial em caso de não cumprimento. /28

P29: O que é para si “qualidade de ensino?”

R29: A qualidade de ensino consegue-se quando há condições de trabalho, de entre as quais destaco a existência de regras e valores que os alunos deveriam trazer para a escola e muitas vezes tal não se verifica, pondo assim em causa a qualidade do ensino que lhe é ministrado. /29

P30: Como é feito o acompanhamento das práticas educativas?

R30: Através da análise das planificações e da observação de aulas, quando requerida. /30

P31: De que forma é aferida a qualidade do sucesso nas disciplinas que envolvem o seu departamento?

R31: Através da análise e reflexão sobre os resultados das avaliações efectuadas. /31

P32: Que mecanismos são accionados para garantir a qualidade do sucesso escolar?

R32: A qualidade do sucesso escolar depende muito do envolvimento de todos os implicados no processo, digo isto porque assistimos a um crescente desinteresse e desresponsabilização por parte de alunos e encarregados de educação, o que de alguma forma vem dificultar o fluir do processo de ensino e conseqüentemente o processo de aprendizagem. /32 Com o intuito de contrariar esta situação procuramos, cada vez mais trazer os pais à escola e implicá-los na vida escolar dos seus educandos e quanto a estes últimos é nossa grande preocupação responder adequadamente às suas necessidades e interesses. /33

ANEXO IX

ANÁLISE DOCUMENTAL

Departamento: Pré-Escolar
Fontes: Actas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Práticas de Supervisão	Formação Contínua	“ Ponto único: Planificação e organização das propostas de formação para o Departamento de Educação Pré-Escolar.” (Outubro/09)
	Aferição da Qualidade do Sucesso	
	Mecanismos para Garantir a Qualidade do Sucesso	“ foi feita a avaliação das actividades do Plano Anual de Actividades que se desenvolveram no primeiro período, sendo de salientar que a sua avaliação se situou de uma forma geral entre o Satisfaz e o Satisfaz Bem e que em algumas delas se proporcionou o envolvimento dos pais e a articulação com o 1º ciclo.” (Janeiro/10) “ (...) foi elaborado o relatório de avaliação das actividades do Plano Anual de Actividades referentes ao terceiro período.” (Julho/10)
	Gestão Curricular	“ (...) continuam os trabalhos de reformulação dos documentos relacionados com as competências a adquirir nas diferentes áreas definidas em função das Orientações Curriculares para o Pré-Escolar.” (Março/10)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Práticas de Supervisão	Monitorização do Currículo	
	Articulação Intradepartamental	
	Articulação Interdepartamental	<p>“No dia sete do corrente mês, pelas dez horas, ir-se-ão realizar as reuniões de articulação com os docentes de Primeiro Ciclo que vão leccionar o primeiro ano de escolaridade.” (Setembro/09)</p> <p>“ Ficou ainda estipulado que a reunião de articulação entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo terá lugar no início do mês de Setembro” (Maio/10)</p> <p>“ Foram calendarizadas as reuniões a realizar com os professores de 4º ano e as educadoras, para o dia vinte e nove de Março...” (Março/10)</p> <p>“ As educadoras X e Y, membros da equipa do Projecto Eco-Escolas, informaram que os Jardins de Infância/Escolas devem definir, no início do próximo ano lectivo, as actividades que pretendem desenvolver no âmbito do referido projecto.” (Julho/10)</p>

ANEXO X

ANÁLISE DOCUMENTAL

Departamento: 1º Ciclo
Fontes: Actas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Práticas de Supervisão	Formação Contínua	<p>“ O coordenador solicitou aos presentes a apresentação de propostas de formação, sendo que três deverão ser de carácter específico e três de carácter transversal.” (Outubro /09)</p>
	Aferição da Qualidade do sucesso	<p>“Por sugestão do Coordenador de Departamento, estabeleceu-se que em cada escola, deveriam reunir os docentes aí colocados, para troca de experiências, análise e discussão das informações relativas às avaliações dos alunos. Nesta reunião seria elaborado um resumo para posterior apresentação na reunião de avaliação, já atrás mencionada e marcada.” (Dezembro/09)</p> <p>“Foram analisados os resultados da avaliação do primeiro período, os docentes concordaram com a análise feita no Conselho Pedagógico.” (Janeiro/10)</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Práticas de Supervisão	Mecanismos para Garantir a Qualidade do Sucesso	<p>“Por sugestão do Coordenador de Departamento, estabeleceu-se que em cada escola, deveriam reunir os docentes aí colocados, para troca de experiências...” (Dezembro /09)</p> <p>“ Passou-se de seguida à análise dos documentos elaborados por cada grupo de trabalho.” (Outubro/09)</p>
	Gestão Curricular	<p>“ Haverá uma reunião no dia dez de Setembro, para os professores que leccionam o 1º e 3º ano de escolaridade. A referida reunião decorrerá na sede do agrupamento e terá como base de trabalho os novos Programas do Ensino da Matemática. “ (Setembro/09)</p> <p>“ Foram constituídos os grupos de coordenação de ano que deverão posteriormente apresentar propostas de planificações dos respectivos anos, propostas a incluir no Plano Anual de Actividades, Projecto curricular de Turma, ficha de caracterização do aluno e fichas de diagnóstico. Estes documentos serão apresentados, analisados e reformulados na próxima reunião de departamento, para eventual aprovação” (Setembro/09)</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Práticas de Supervisão	Monitorização do Currículo	
	Articulação Intradepartamental	<p>“ Haverá uma reunião no dia dez de Setembro, para os professores que leccionam o 1º e 3º ano de escolaridade. A referida reunião decorrerá na sede do agrupamento e terá como base de trabalho os novos Programas do Ensino da Matemática. “ (Setembro/09)</p> <p>“Passou-se em seguida à análise dos documentos elaborados pelos vários grupos de trabalho.” (Outubro/09)</p>
	Articulação Interdepartamental	<p>“ Quanto às reuniões de articulação entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo ficam os docentes de as combinarem entre si.” (Setembro/09)</p> <p>“ (...) marcaram-se as reuniões de articulação entre o primeiro ciclo e o pré-escolar para o dia vinte e dois de Dezembro. As mesmas reuniões, entre os docentes do primeiro ciclo e os docentes do segundo ciclo, serão agendadas para uma data a acordar entre os mesmos.” (Dezembro/09)</p>

ANEXO XI

ANÁLISE DOCUMENTAL

Departamento: Línguas
Fonte: Actas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Práticas de supervisão	Formação Contínua	<p>“Relativamente a propostas para formação de docentes, foi referida que seria de todo conveniente a existência de acções acerca dos novos programas de Língua Portuguesa, tendo as mesmas como objectivo a operacionalização desses mesmos programas” (Outubro/09)</p> <p>“ ...foram discutidas e apresentadas as necessidades e propostas de formação ao nível das línguas estrangeiras...” (Outubro /09)</p>
	Aferição da Qualidade do sucesso	<p>“ ...iniciou-se a análise dos resultados do primeiro período. Os docentes analisaram os dados disponíveis e verificou-se que deveriam ser analisados turma a turma e por disciplina. Assim decidiu-se que irão ser analisados em reunião de área disciplinar.” (Janeiro/10)</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Práticas de supervisão	Aferição da Qualidade do sucesso	<p>“ Foi analisada a grelha de resultados: “ balanço Global da Avaliação, Abandono e Outros Dados”. Os docentes chegaram à conclusão que a elevada percentagem de níveis inferiores a três na disciplina de Língua Portuguesa resulta ...” (Janeiro/10)</p> <p>“ ...foram analisadas as grelhas de resultados da avaliação do segundo período a Língua Portuguesa. Desta análise conclui-se que...” (Abril/10)</p> <p>“ (...) foi feita uma análise comparativa dos níveis das disciplinas dos vários anos escolares leccionados e também das classificações de primeiro e segundo períodos de cada turma, podendo ser concluído que...” (Maio/10)</p>
	Mecanismos para Garantir a Qualidade do Sucesso	<p>“ O grupo disciplinar de Língua Portuguesa decidiu por unanimidade a aplicação de uma ficha de avaliação diagnóstica por cada ano de escolaridade...” (Setembro /09)</p> <p>“ (...) foram analisados, por área disciplinar, e aprovados os critérios de avaliação elaborados no ano lectivo transacto.” (Setembro /09)</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Práticas de Supervisão	Mecanismos para Garantir a Qualidade do Sucesso	<p>“ ...foram analisados os critérios de avaliação da Área Disciplinar de Língua Estrangeira e foram feitas algumas alterações ao nível dos parâmetros de avaliação...” (Setembro/09)</p> <p>“ Fazendo um balanço do desempenho dos alunos até ao momento, os docentes expuseram as suas dificuldades...” (Novembro /09)</p> <p>“ A professora X sugeriu que, no próximo ano lectivo, as aulas de Estudo Acompanhado tenham a duração de noventa minutos consecutivos em todas as turmas de 3º ciclo e sejam leccionadas em par pedagógico.” (Novembro/09)</p> <p>“...foram definidas normas para a elaboração e correcção dos testes escritos, tanto no que diz respeito à estrutura da prova, assim como no que se refere à Aplicação de critérios de correcção.” (Novembro/09)</p> <p>“ ... foi solicitado aos docentes que reflectissem sobre os resultados das avaliações e nos Conselhos de Turma Intercalares concertassem estratégias a aplicar com os outros docentes com vista à redução do insucesso. (Janeiro/10)</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Práticas de Supervisão	Mecanismos para Garantir a Qualidade do Sucesso	<p>“...desenvolver actividades conducentes à criação de hábitos de estudo e de trabalho; adaptar o currículo a alunos com interesses divergente; insistir no domínio do conhecimento explícito, no 2º ciclo...) (Abril/10)</p> <p>“foi realizada a avaliação da actividade “Festa Nacional de Espanha”. Os presentes acharam a actividade muito positiva...” (Novembro/09)</p> <p>“No quarto ponto da ordem de trabalhos foi solicitado aos docentes que fizessem o balanço das actividades desenvolvidas ao longo do segundo período, com vista à avaliação do Plano Anual de Actividades.” (Março/10)</p>
	Gestão Curricular	<p>“Relativamente à planificação anual de Língua Portuguesa, manteve-se a já existente e que consta dos manuais adoptados.” (Setembro/09)</p> <p>“Em relação ao ponto um, articulação vertical de conteúdos (...) já se encontram definidos os conteúdos gramaticais e vocabulares de Inglês para o sexto ano, por se tratar de um ano de transição.</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Práticas de Supervisão	Gestão Curricular	<p>È necessário proceder à definição de conteúdos para os restantes anos (...)</p> <p>Do mesmo modo as docentes que leccionam as disciplinas de Francês e Espanhol terão de proceder à definição de conteúdos essenciais, e registá-los na grelha criada para o efeito.” (Setembro/09)</p> <p>“ ... os docentes de línguas estrangeiras procederam à elaboração das planificações para os diferentes anos lectivos.” (Setembro/09)</p>
	Monitorização do Currículo	<p>“ No que concerne ao ponto três da ordem de trabalhos, foram preenchidas as grelhas de monitorização do currículo de Língua Portuguesa.” (Dezembro/09)</p> <p>“ ...estão a ser cumpridas as actividades planificadas. “ (Janeiro/10)</p> <p>“ ...apresentadas as grelhas de monitorização do cumprimento do planeamento curricular procedeu-se à análise e reflexão das situações que mereceram destaque.” (Dezembro/09 e Março/10)</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Práticas de Supervisão	Articulação Intradepartamental	<p>“ ... elaboraram novas grelhas para serem utilizadas ao longo do ano lectivo... Estas grelhas foram uniformizadas, no entanto houve algumas em que se diferenciou o critério de avaliação e/ou a pontuação atribuída, de acordo com o ciclo a que se destina”... “ (Outubro/09)</p> <p>“ Foi elaborada uma listagem de conteúdos gramaticais e de vocabulário de 2º Ciclo que os professores de 7º ano consideram fundamentais para a transição de ciclo.” (Março/10)</p> <p>“As docentes do departamento discutiram alguns assuntos de interesse geral que gostariam de ver solucionados de forma a melhorar a qualidade do trabalho desempenhado.” Dezembro/09)</p> <p>“ Em relação ao ponto um, articulação vertical de conteúdos (...) já se encontram definidos os conteúdos gramaticais e vocabulares de Inglês para o sexto ano, por se tratar de um ano de transição. È necessário proceder à definição de conteúdos para os restantes anos (...)</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Práticas de Supervisão	Articulação Intradepartamental	<p>Do mesmo modo as docentes que leccionam as disciplinas de Francês e Espanhol terão de proceder à definição de conteúdos essenciais, e registá-los na grelha criada para o efeito.” (Setembro/09)</p> <p>“... as docentes do departamento observaram vários materiais de registo de avaliação, partilharam ideias e elaboraram novas grelhas para serem utilizadas ao longo do ano lectivo ... “ (Outubro/09)</p>
	Articulação Interdepartamental	<p>“ O Halloween, por sua vez, foi festejado por todos os ciclos, dando azo à troca de materiais alusivos à festividade.” (Novembro/09)</p> <p>“ ... Concluiu-se que a Articulação Horizontal foi concretizada de acordo com o previsto nos Conselhos de Turma. Foram dadas sugestões para a articulação com o 1º Ciclo.” (Novembro/09)</p> <p>“ No ponto cinco da ordem de trabalhos, referente ao Dia das Línguas, foi decidido que as actividades serão realizadas no dia 18 de Junho, tendo os presentes sido informados de que as mesmas se realizarão em articulação com o Departamento de Expressões...” (Maio/10)</p>

ANEXO XII

ANÁLISE DOCUMENTAL

Departamento: Ciências Sociais e Humanas
Fontes: Actas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Práticas de Supervisão	Formação Contínua	<p>“No que diz respeito ao Plano de Formação do Agrupamento os docentes sugeriram as seguintes acções de formação...” (Outubro/09)</p> <p>“...os docentes sugeriram as seguintes acções de formação: Sistemas de informação Geográfica (SIG), Plataforma Moodle e Educação Sexual.” (Outubro/09)</p>
	Aferição da Qualidade do Sucesso	<p>“ ... foi analisada a grelha de resultados “ Balanço Global da Avaliação, Abandono e Outros Dados”. (Janeiro/10)</p> <p>“ Após uma análise exaustiva dos resultados escolares o departamento concluiu... “ (Abril/10)</p>
	Mecanismos para Garantir a Qualidade do Sucesso	<p>“ ... foram analisados e aprovados os critérios de avaliação das disciplinas de Educação Moral e Religiosa Católica e História do 3º Ciclo. Foram alterados os critérios de avaliação de Geografia (terceiro ciclo) e História e Geografia de Portugal (segundo ciclo).” (Setembro/09)</p> <p>“ ...foram analisados os planos de recuperação a apresentar ...” (Dez/09)</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Práticas de Supervisão	Gestão Curricular	<p>“ Quanto ao ponto dois, foram elaboradas as planificações por ano com o número de aulas previstas. Ficou também definido pelos professores do departamento que no quinto ano de escolaridade, os conteúdos serão leccionados até ao tema “ Lisboa Quinhentista” e no sexto ano de escolaridade serão leccionados até ao tema “ As Actividades Económicas” (Setembro/09)</p>
	Monitorização do Currículo	<p>“A coordenadora deu a conhecer que será feita a monitorização do currículo dos vários docentes do departamento.” (Outubro/09)</p> <p>“ todos os docentes entregaram os documentos da monitorização dos currículos com os conteúdos leccionados...” (Dezembro/09)</p> <p>“ ...todos os docentes cumpriram o currículo do segundo período à excepção do docente... que justificou... (Março/10)</p> <p>“... foi preenchida a grelha de monitorização do cumprimento dos currículos, tendo os docentes apresentado de seguida as justificações tidas por necessárias” (Junho/10)</p>
	Articulação Intradepartamental	
	Articulação Interdepartamental	

ANEXO XIII

ANÁLISE DOCUMENTAL

Departamento: Ciências Exactas e Experimentais
Fontes: Actas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Práticas de Supervisão	Formação Contínua	<p>“...foram auscultados os docentes no que respeita às necessidades de formação por área disciplinar, bem como às comuns a todos os elementos do departamento.” (Outubro/09)</p> <p>“... o Departamento propôs acções sobre “Quadros Interactivos Multimédia”, Ensino Experimental das Ciências” e “Plataforma Moodle na Óptica do Administrador.” (Outubro/09)</p>
	Aferição da Qualidade do Sucesso	<p>“...os docentes pronunciaram-se sobre os resultados obtidos nas suas disciplinas e turmas.” (Dezembro/09)</p> <p>“Procedeu-se à análise dos resultados do segundo período... “ (Abril/10)</p>
	Mecanismos para Garantir a Qualidade do Sucesso	<p>“Foram revistos e aprovados os critérios de avaliação relativamente às diferentes áreas disciplinares. Foi igualmente definida a estrutura dos testes e os critérios de correcção por área disciplinar.” (Outubro/09)</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Práticas de Supervisão	Mecanismos para Garantir a Qualidade do Sucesso	<p>“ Procedeu-se à análise dos resultados do segundo período, tendo sido avançadas algumas estratégias conducentes à qualificação do sucesso e à alteração dos resultados negativos. “ (Abril/10)</p> <p>“ Neste departamento, foram observadas aulas das docentes... que pediram avaliação científico-pedagógica.” (Maio/10)</p>
	Gestão Curricular	<p>“Procedeu-se à planificação por ano e disciplina das actividades a desenvolver no próximo período.”(Dezembro/10)</p>
	Monitorização do Currículo	<p>“ No que diz respeito ao ponto seis da ordem de trabalhos – Balanço do Primeiro Mês de Actividades – o trabalho desenvolvido, nas várias disciplinas que integram o departamento e em todos os anos de escolaridade, está de acordo com as planificações.” (Outubro/09)</p> <p>“ (...) fez-se o ponto da situação no que respeita à monitorização do currículo.” (Maio/10)</p> <p>“ Efectuado o balanço das actividades desenvolvidas e do cumprimento do currículo foi feita uma análise reflexiva das situações postas à consideração do departamento, tendo sido recolhidos alguns contributos ...” (Dezembro/09)</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Práticas de Supervisão	Articulação Intradepartamental	<p>“ Os docentes de Matemática trocam experiências, materiais e fazem as articulações entre os vários níveis e os vários anos, nas reuniões semanais do Plano da Matemática e dos novos Programas da Matemática.” (Outubro/09)</p> <p>“ ... na dinamização das actividades do dia mundial do não fumador estarão envolvidos professores de 2º e 3º ciclos.” (Novembro/09)</p>
	Articulação Interdepartamental	<p>“ A mesma docente, mencionou ainda, que as disciplinas de Ciências Naturais e Ciências da Natureza em parceria com a disciplina de Educação Visual e Tecnológica irão realizar uma Árvore de Natal ecológica...” (Novembro/09)</p> <p>“ Ficou estipulado que a reunião de articulação entre o 4º e o 5º ano continuará a ser feita no início do mês de Setembro.” (Maio/10)</p>

ANEXO XIV

ANÁLISE DOCUMENTAL

Departamento: Expressões
Fontes: Actas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Práticas de Supervisão	Formação Contínua	“O Coordenador de Departamento solicitou que os docentes se pronunciassem sobre as necessidades específicas de formação por área disciplinar, tendo ainda avançado com a proposta de definição de duas áreas de formação transversais a todo o departamento e, obviamente, enquadradas no Projecto Educativo do Agrupamento. (Outubro/09)
	Aferição da Qualidade do Sucesso	“ foram analisados os resultados do 1º período e conclui-se...” (Janeiro/10)
	Mecanismos para Garantir a Qualidade do Sucesso	“ Foi solicitada a reformulação dos critérios de avaliação, no âmbito de cada Área Disciplinar, para posterior aprovação em Conselho Pedagógico.” (Setembro/09) “O presidente da reunião solicitou que em reunião de área disciplinar fosse efectuada uma análise mais criteriosa dos resultados e fossem avançadas propostas/estratégias de remediação, a divulgar na próxima reunião de departamento.” (Janeiro/10)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Práticas de Supervisão	Mecanismos para Garantir a Qualidade do Sucesso	“ Como estratégia para elevar o sucesso escolar dos alunos será feita, no futuro, uma maior articulação entre ciclos e tentar-se-á uma maior participação da família na vida escolar.” (Abril/10)
	Gestão Curricular	“ ... foi decidido que no final desta reunião os grupos disciplinares se iriam reunir em separado para elaborarem as planificações por ano , facultando-as posteriormente ao coordenador de departamento curricular.” (Setembro/09)
	Monitorização do Currículo	“ No que concerne ao ponto três, Avaliação das Actividades/ Conteúdos Leccionados, o Coordenador referiu que os vários grupos disciplinares deverão deixar registados em acta todos os conteúdos programáticos que foram cumpridos e a regularidade das avaliações.” (Janeiro/10)
	Articulação Intradepartamental	

ANEXO XV

GRELHA SÍNTESE DA ANÁLISE DOCUMENTAL
(actas de departamento)

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	DEPARTAMENTO
Práticas de Supervisão	Formação Contínua	É efectuado o levantamento das necessidades de formação.	A, B, C, D, E, F.
		Estabelecem-se prioridades de formação.	A, B, C, D, E, F.
	Aferição da Qualidade do Sucesso	Promoção da análise e da reflexão sobre os resultados.	B, C, D, E, F.
	Mecanismos para Garantir a Qualidade do Sucesso	Definição de critérios de avaliação.	C, D, E, F.
		Definição e uniformização da estrutura dos instrumentos de avaliação e dos critérios de correcção.	C, E.
		Realização de avaliação diagnóstica	C.
		Promoção do trabalho de equipa e da troca de experiências.	B, C.
		Definição de estratégias promotoras do sucesso escolar.	C, E, F.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	DEPARTAMENTO
Práticas de Supervisão	Gestão Curricular	Definição de competências em função das Orientações Curriculares do Pré-Escolar.	A
		Planificação por ano e disciplina.	B, D, E, F.
		Articulação vertical de conteúdos	C.
	Monitorização do Currículo	Utilização de instrumentos de monitorização do cumprimento do planeamento curricular	C, D.
		Reflexão sobre o trabalho desenvolvido.	C, D, E.
		Registo em acta.	F.
		Promoção do trabalho de equipa e da troca de experiências	B.
	Articulação Intradepartamental	Desenvolvimento de estratégias promotoras da sequencialidade entre anos e ciclos de escolaridade.	C, E
		Realização de reuniões periódicas.	A, B, C, E.
	Articulação Interdepartamental	Envolvimento em actividades conjuntas	A, B, C, E, F.