



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E
EDUCAÇÃO**

PERSPETIVAS SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA/DE DEPARTAMENTO:UM ESTUDO EM JARDINS DE INFÂNCIA DA REDE PÚBLICA E IPSS

Vanda Isabel Bolou Rosa

Orientação: Professora Doutora Isabel José Fialho

Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização: Supervisão Pedagógica
Dissertação

Évora, 2017



ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E
EDUCAÇÃO**

PERSPETIVAS SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA/DE DEPARTAMENTO:UM ESTUDO EM JARDINS DE INFÂNCIA DA REDE PÚBLICA E IPSS

Vanda Isabel Bolou Rosa

Orientação: Professora Doutora Isabel José Fialho

Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização: Supervisão pedagógica
Dissertação

Évora, 2017



Agradecimentos

Sonhar é possível, mas acreditar nesse sonho é que o transforma em realidade.

Foi com a ajuda de algumas pessoas que consegui lutar por este sonho, foram elas que não me deixaram desistir, quando me sentia perdida.

Quero agradecer em primeiro lugar à minha filha Maria Madalena, sem ti não teria força para caminhar para a frente, é por ti que luto e sempre lutarei para realizar os meus e os teus sonhos.

Quando criamos asas e queremos voar, temos que ter ao nosso lado alguém que nos oriente esse voo, para manter o equilíbrio nesta minha trajetória tive a ajuda da Professora Isabel Fialho, que nunca deixou de acreditar em mim, orientando o meu voo para que eu não caísse. Muito Obrigado!

Na vida temos que ter ao nosso lado alguém que nos limpe as lágrimas quando elas caem, e que nos digam todos os dias que nós somos capazes, Luís Vilelas tu foste essa pessoa.

Quero agradecer aos meus pais, porque como sempre, caminharam ao meu lado.

Por último quero agradecer aos meus colegas e aos professores que fizeram parte deste meu percurso durante estes dois anos, Ana Fialho e Carla Rocha, um muito obrigado pelo vosso apoio.

Resumo

O presente trabalho foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica, tendo como tema: **Perspetivas sobre a coordenação pedagógica/de departamento: um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS.**

Este tema surgiu na sequência de um questionamento contínuo sobre o papel dos coordenadores pedagógicos na vida escolar, quais as funções que estes desempenham, que liderança assumem no que se refere á gestão escolar, e supervisão, quais serão efetivamente os contributos do coordenador pedagógico/de departamento no desenvolvimento da profissionalidade dos educadores de infância e será que existem diferenças no desempenho desta função, entre a rede pública e as IPSS`s?

Através deste estudo procurámos responder a estas questões, a partir das percepções e das práticas de quatro educadoras de infância com funções de coordenação, estando duas a exercer a sua atividade em jardins de infância da rede pública e as outras duas em IPSS`s (Instituição Particular de Solidariedade Social). Também participaram no estudo, educadoras de infância que estavam a trabalhar sob a coordenação destas quatro coordenadoras, com o intuito de conhecer as suas perspetivas sobre a coordenação pedagógica/de departamento e a influência ou contributo no desenvolvimento da sua profissionalidade.

Para o efeito, recorremos a uma abordagem de natureza essencialmente qualitativa, com recurso às técnicas de inquérito por entrevista semiestruturada e questionários com perguntas semiabertas. A grande conclusão que retiramos do nosso estudo remete-nos para o facto de as coordenadores de departamento/pedagógico de ambos os contextos, rede pública e IPSS, desempenharem funções de liderança e supervisão, proporcionando momentos de trabalho colaborativo contribuindo desta forma para o desenvolvimento profissional do seu grupo de trabalho.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar, Educadores de Infância, Coordenação Pedagógica, Liderança, Supervisão

Abstract

Perspectives on pedagogical / department coordination: a study in public and IPSS preschools.

The present work was elaborated within the scope of the Master in Educational Sciences - Pedagogical Supervision, with the following theme: **Perspectives on pedagogical / department coordination: a study in public and IPSS preschools.**

This theme emerged from a continuous questioning about the role of pedagogical coordinators in school life, what roles they play, what leadership they take with regard to school management, and supervision, what will be the contributions of the pedagogical/ department coordinator in the development of childhood educators' professionalism and if there are differences in terms of the performance of this function between public network and the IPSS's?

Through this study, we sought to answer these questions, based on the perceptions and practices of four preschools teachers, with coordination functions, two in public preschools and the other two in IPSS (Private Institution for Social Solidarity). Also participating in the study were preschool teachers who were working under the coordination of these four coordinators, in order to know their perspectives on pedagogical / department coordination and its influence or contribution in the development of their professionalism.

To that end, we mainly used a qualitative approach, using semi-structured interview survey techniques and questionnaires with semi-open questions.

The great conclusion we draw from our study is that the department/ pedagogical coordinators of both contexts, public network and IPSS, perform leadership and supervision functions, providing moments of collaborative work, thus contributing to the group professional development.

Keywords: Pre-School Education, Childhood Educators, Pedagogical Coordination, Leadership, Supervision

Índice geral

Abreviaturas e Siglas	viii
Índice de tabelas	ix
Índice de figuras	x
Índice de apêndices	xi
Introdução	1
1. Contextualização da investigação e pertinência/justificação do estudo.....	1
2. Problemática e objetivos de investigação.....	2
3. Estrutura geral da dissertação	2
PRIMEIRA PARTE ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
Capítulo 1 – Análise Teórico-Normativa	5
1.1 - Quadro legal do coordenador de departamento/pedagógico	5
1.2 – Democratização das escolas.....	5
1.3 - Da autonomia de escolas até ao presente.....	6
Capítulo 2 – Liderança	12
2.1 – Os conceitos de liderança e de líder.....	12
2.2 – Estilos de liderança	13
2.3 – Liderança em contexto escolar.....	19
2.3.1 – O papel do coordenador de departamento/pedagógico enquanto líder	21
Capítulo 3 – Supervisão	23
3.1 – Conceitos de Supervisão	23
3.2 – Os cenários de Supervisão	26
3.3 – O coordenador de departamento/pedagógico no papel de supervisor.....	32
3.4 – Estratégias de supervisão	37
Capítulo 4 – Desenvolvimento profissional	42
4.1 – O conceito de desenvolvimento profissional	42
4.2 – Fatores que influenciam o desenvolvimento profissional.....	44
4.3 – Coordenador de departamento/pedagógico versus desenvolvimento profissional dos educadores de infância	46

SEGUNDA PARTE ESTUDO EMPÍRICO	48
Capítulo 5 – Metodologia de investigação	49
5.1 – Opções metodológicas	50
5.2 – Seleção dos casos e participantes.....	53
5.3 – Contextualização dos agrupamentos.....	54
5.4 – Caracterização dos participantes.....	55
5.5 – Instrumento para a recolha de dados	55
5.5.1 – Inquérito por entrevista	56
5.5.2 – Inquérito por questionário	58
5.6 – Técnicas de tratamento de dados	58
5.6.1 – Análise de conteúdo	59
Capítulo 6 – Resultados.....	62
6.1 – Caracterização dos participantes	62
6.2.1 – Os coordenadores de departamento/pedagógico.....	62
6.2.2 – As educadoras de infância.....	63
6.2.3 – Perspetivas sobre coordenação/competências	65
6.2.4 – Perspetivas sobre coordenação/características.....	66
6.2.5 – Papel das coordenadoras no desenvolvimento profissional das educadoras.....	66
6.2.6 – Práticas de coordenação/liderança	68
6.2.7 – Práticas de coordenação/supervisão.....	69
6.2.8 – Dificuldades e/ou constrangimentos da coordenação	71
6.2.9 – Reconhecimento enquanto coordenadora	72
Considerações finais	73
Principais conclusões	73
Limitações.....	78
Perspetivas futuras	78
Referências bibliográficas.....	79
Apêndices.....	83

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

Abreviaturas e Siglas

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

IPSS'S – Instituições Particulares de Solidariedade Social

Índice de Tabelas

Tabela 1. <i>Estilos de liderança</i>	14
Tabela 2. <i>Ciclo de supervisão segundo Stones</i>	29
Tabela 3. <i>Tarefas do ciclo de observação</i>	40
Tabela 4. <i>Matriz da análise de conteúdo (entrevistas)</i>	60
Tabela 5. <i>Caracterização dos coordenadores de departamento</i>	62
Tabela 6. <i>Caracterização das educadoras de infância</i>	63

Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> As diferentes ênfases de correntes dos três estilos de liderança	15
<i>Figura 2.</i> A grade gerencial.....	16
<i>Figura 3.</i> Maturidade dos liderados	17
<i>Figura 4.</i> O processo de supervisão como forma de ensino	29
<i>Figura 5.</i> Estilos de supervisão de Glickman	36

Índice de Apêndices

Apêndice 1. Súmula da legislação publicada entre os anos 1974 e 2012.....	84
Apêndice 2. Guião da entrevista	88
Apêndice 3. Transcrição das entrevistas das coordenadoras de departamento/pedagógicas.....	90
Apêndice 4. Matriz do questionário.....	107
Apêndice 5. Categorização das entrevistas das coordenadoras de departamento/pedagógica	108
Apêndice 6. Categorização dos resultados dos questionários das educadoras	116

Introdução

1. Contextualização da investigação e pertinência/justificação do estudo

Atualmente as investigações apontam para a necessidade da existência de uma prática pedagógica de qualidade, como tal, faz todo o sentido pesquisar o papel do coordenador de departamento/pedagógico no ambiente escolar, de forma a aprofundar o seu contributo para uma escola reflexiva, em que os docentes, em conjunto com o coordenador conseguem desenvolver-se profissionalmente, questionando-se, refletindo e construindo as mudanças necessárias para uma escola de qualidade.

Como refere Alarcão e Tavares (2003, pp.131 e 133) “um corpo de profissionais coletivamente empenhados no desenvolvimento e na qualidade da educação que se pratica na escola (...) o pensamento coletivo ao nível das organizações é necessário para reunir esforços e introduzir mudanças”. Esta sim será a principal função de um coordenador pedagógico, conseguir, através da sua função de líder e de supervisor, motivar o seu grupo de docentes tendo um mesmo objetivo, a qualidade da educação.

De igual modo, também é importante perceber até que ponto o coordenador pedagógico/de departamento contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes, uma vez que, como nos refere Day (2001 p.15), “é necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspetivas sobre o bom ensino”. Sendo a colaboração uma das ações determinantes para o desenvolvimento dos professores, é primordial que o coordenador consiga incentivar os docentes a colaborarem uns com os outros, como defende Alarcão (2000, p.20),

se todos... supervisores são, ou deverão ser, líderes ou facilitadores de comunidades aprendentes, nenhum deles, sozinho, poderá ter a função de olhar globalmente a escola no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e acompanhar-lhe o seu percurso. Para além da sua expressão a nível intermédio, essa função tem de estar presente na equipa que governa a escola, que, no meu entender, deve integrar um elemento a quem incumbe a responsabilidade de a desempenhar.

Neste sentido o coordenador pedagógico/de departamento seria, responsável por “fomentar ou apoiar o processo reflexivo-formativo da escola sobre si mesma com vista

à melhoria da qualidade da instituição e da educação que nela se pratica” (Alarcão, 2000, p.20).

2. Problemática e objetivos de investigação

Na sequência de um questionamento contínuo sobre o papel dos coordenadores pedagógicos na vida escolar, quais as funções que estes desempenham, que liderança assumem no que se refere á gestão escolar, e supervisão, quais serão efetivamente os contributos do coordenador pedagógico/de departamento no desenvolvimento da profissionalidade dos educadores de infância e será que existem diferenças em termos do desempenho desta função entre a rede pública e as IPSS`s?

Foi através deste constante questionamento que emergiu o tema de investigação:
Perspetivas sobre a coordenação pedagógica/de departamento: um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

Com este estudo pretendemos responder a alguns objetivos, nomeadamente:

- Analisar as funções do coordenador pedagógico/de departamento;
- Conhecer as perspetivas (perceções e práticas) dos coordenadores pedagógicos/de departamento sobre a coordenação;
- Identificar dificuldades e/ou constrangimentos da coordenação pedagógica/de departamento;
- Conhecer as perspetivas de educadores de infância sobre a coordenação pedagógica/de departamento;
- Conhecer as perspetivas de educadores de infância sobre a influência do coordenador pedagógico/de departamento, no desenvolvimento da sua profissionalidade;
- Comparar a coordenação na rede pública e nas IPSS`S.

3. Estrutura geral da dissertação

A apresentação deste estudo encontra-se organizado em duas partes, uma relativa ao enquadramento teórico e outra ao enquadramento empírico.

Na primeira parte é apresentado um enquadramento teórico que se divide em quatro capítulos. No primeiro capítulo procuramos conhecer e compreender todo o percurso legislativo que determina e enquadra esta evolução da coordenação de departamento/ pedagógica no sistema educativo português, desde o 25 de abril de 1974 até 2012.

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

No segundo capítulo abordamos a temática da liderança, explorando os conceitos de liderança e líder, os vários estilos de liderança finalizando com a análise da liderança em contexto escolar.

No terceiro capítulo exploramos a problemática da supervisão, iniciando com o conceito de supervisão, analisando posteriormente os vários cenários de supervisão seguida de uma análise do coordenador de departamento/pedagógico no papel de supervisor, finalizando com o aprofundamento de estratégias de supervisão.

No quarto capítulo refletimos sobre o desenvolvimento profissional dos professores, iniciando com a concetualização de desenvolvimento profissional, seguindo-se uma abordagem sobre os fatores que influenciam o desenvolvimento profissional, finalizando com uma análise sobre a função de coordenador de departamento/pedagógico versus desenvolvimento profissional.

Na segunda parte, no quinto capítulo contextualizaram-se as opções metodológicas tomadas, explicitando a seleção dos participantes, as estratégias de investigação, as técnicas de recolha e de tratamento de dados.

No sexto capítulo, procedeu-se à apresentação e análise dos dados obtidos através de entrevistas e de questionários.

No capítulo sete partimos para a discussão dos resultados, onde tiramos algumas conclusões que se cruzaram com a pesquisa teórica realizada.

No último capítulo tecemos as nossas considerações finais, tendo em linha de conta os objetivos que nortearam a investigação, levantando algumas questões que poderão ser tema de outros estudos, sem deixar de referir as limitações deste estudo.

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

PRIMEIRA PARTE
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Análise Teórico-Normativa

1.1- Quadro legal do coordenador de departamento/pedagógico

A gestão democrática das escolas surgiu em 1974, e desde esse momento até à atualidade ocorreram mudanças significativas nas estruturas de gestão intermédia das escolas (Apêndice 1). Com a publicação do Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, é criado o cargo de coordenador de departamento com um papel relevante no quadro da autonomia de escolas, sendo-lhe atribuídas funções de coordenação, supervisão, avaliação e liderança do departamento curricular.

Relativamente às IPSS's podemos salientar o Decreto-lei 119/83 de 25 de fevereiro, o qual serve de base para todo o trabalho desenvolvido por estas mesmas instituições, no entanto este documento não faz qualquer tipo de referencia à equipa pedagógica e às funções que estas desempenham, sendo estas regulamentadas pelo Boletim de trabalho e emprego, n.º 31 de 22 de agosto de 2015, não existindo qualquer tipo de indicação sobre as funções do coordenador pedagógico, somente faz referencia à compensação remuneratória para quem se encontra a exercer esta função. Sendo as IPSS's tuteladas pela segurança social e pelo ministério da educação, os seus próprios Regulamentos internos encontram-se de acordo com o que se encontra estipulado nos documentos legais pelos quais se regem os agrupamentos da rede pública.

No sentido de compreender, as funções do coordenador de departamento/pedagógico, parece-nos de todo o interesse seguir o percurso legislativo que determina e enquadra este cargo.

1.2- Democratização das escolas

Após o 25 de Abril de 1974, com o nascer da democracia, a escola foi alvo de várias mudanças, havendo a necessidade de “regularizar a vida académica nos diversos níveis de ensino” (Decreto-lei n.º 221/74 de 27 de maio). Nos dois primeiros anos, após a revolução, como refere Ventura, Costa e Castanheira (2006, p.128) “o poder encontrava-se dentro das escolas”, também Lima (1998, p. 200) refere que “com a revolução operou-se uma deslocação do poder para o interior das escolas, uma mudança de protagonistas”.

Foi com o Decreto-lei n.º 769-A/76 que se estabeleceu a “gestão democrática” de escolas, com a criação de três órgãos de gestão: o conselho diretivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Neste regulamento são definidas as competências de cada um dos órgãos de gestão escolar, bem como a sua constituição.

Ao nível da constituição do conselho pedagógico surge a figura de “professor delegado de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade” (Artigo 23.º, *idem*, p.2420-3) eleito pelos pares entre os professores profissionalizados, a quem competia “coordenar e orientar os trabalhos de quantos exerçam docência nesse grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade” (Artigo 29.º, *ibidem*).

Por forma a regulamentar o funcionamento do conselho pedagógico, foi publicada a Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro que atribui responsabilidades de orientação, coordenação e planificação ao “professor delegado”. Assim, este é responsável por:

- a) Orientar e coordenar a acção pedagógica de todos os professores do grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade:
 - 1) No trabalho de permanente actualização científica e pedagógica;
 - 2) Na análise crítica dos programas;
 - 3) Na planificação das actividades escolares;
 - 4) No estudo e aplicação dos processos e critérios de avaliação;
 - 5) No apoio e esclarecimento prestados aos professores menos experientes;
 - 6) Na racionalização do trabalho docente, procedendo conjuntamente com os outros professores à escolha e classificação de material didáctico e à organização de *dossiers* de documentação;
 - 7) Na melhor aplicação das verbas atribuídas à disciplina.(Ponto 7.1.11, *ibidem*)

A eleição do professor delegado “deve basear-se na formação científica e pedagógica e espírito de iniciativa, capacidade de organização e de coordenação de actividades pedagógicas” (Ponto 7.1.9, *ibidem*).

Segundo Lima (1998) este Decreto-lei que determina as funções do professor delegado surgiu como forma de burocratizar a democracia nas escolas.

1.3- Da autonomia de escolas até ao presente

De forma a responsabilizar o conselho pedagógico na formação dos docentes e na gestão pedagógica das escolas, foi publicado o Decreto-lei n.º 211-B/86, de 31 de julho, em que é criado o conselho consultivo, onde participavam as famílias e a comunidade, fazendo-se este órgão representar por um elemento no conselho

pedagógico. Com este documento aparece ainda o conselho dos diretores de turma, que também são representados no conselho pedagógico por um coordenador nomeado entre os pares.

Foi com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei nº 46/86, de 14 de outubro que tal como refere, Ventura e Castanheira (2006, p.129) que se começou a “ defender uma maior autonomia para as escolas e a descentralização das decisões e procedimentos no que diz respeito ao sistema educativo, proclamava um maior envolvimento da comunidade”. Sendo assim, esta lei teve como função responder “às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (Ponto 4, artigo 2.º, p.3068).

Esta lei estabelece que a administração e gestão dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário seja assegurada por órgãos próprios, se oriente por princípios de democraticidade e representatividade e de participação comunitária e subordine os critérios de natureza administrativa aos critérios de natureza pedagógica e científica.

Nos seus princípios organizativos, o sistema educativo, tem de contribuir para desenvolver o espírito e a prática democrática, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.

Em todos os artigos desta lei se encontra subjacente um espírito de democraticidade e respeito pelas necessidades específicas de cada interveniente e o contexto em que se insere.

Embora se denote uma orientação para uma transferência progressiva de poderes para as escolas, esta consciencialização de autonomia realizou-se mas de forma muito “tímida”.

Para reforçar a necessidade de uma autonomia da escola surge o Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio, que regula o funcionamento dos órgãos de gestão escolar, sendo proposto os agrupamentos de escolas em áreas escolares para o 1.º ciclo e ensino pré-escolar. Com este diploma surgiu um modelo de gestão das escolas com uma estrutura participativa destinada à integração dos pais e da comunidade, criando um conselho de escola que selecionava e nomeava o diretor da escola. Para promover a autonomia e a

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

diferenciação das escolas foram desenvolvidos projetos piloto em várias escolas com o objetivo de melhorar a qualidade da educação.

Nove anos depois surge o Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que estabelece o “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimento da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”, definindo a autonomia como “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (artigo 3.º, n.º1). Para o exercício da autonomia escolar são criados instrumentos como o regulamento interno, o projeto educativo e o plano anual de atividades.

Os departamentos curriculares são chefiados pelo coordenador de departamento que é eleito de entre os seus pares. O acompanhamento das atividades letivas e a articulação curricular são agora competências deste coordenador, entre outras.

É com a promulgação do Decreto regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho que se define o conceito de coordenação e foram legisladas as competências dos departamentos e as funções do seu coordenador.

No artigo 4.º, as competências subjacentes ao coordenador conferem-lhe uma função supervisiva como se encontra descrito nas seguintes alíneas:

- f) Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens; g) Identificar necessidades de formação dos docentes; h) Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto.

É dado relevo à promoção da troca de experiências e à cooperação entre docentes, bem como à reflexão e ao estudo no sentido da melhoria da qualidade das práticas letivas, como é referido no preâmbulo deste diploma”.

No (ponto 1, do artigo 5.º), encontra-se explícito que a coordenação “é realizada por docentes profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram e que possuam, preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores” (p.4491).

São competências do coordenador:

- a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular;

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

- b) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escolas;
- c) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;
- d) Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;
- e) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas;
- f) Promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;
- g) Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido. (p. 4491)

Em 2007, decorrente da revisão da carreira docente, surge o Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, onde é contemplada a avaliação de desempenho dos docentes, aparecendo a figura de professor titular, sendo este, em princípio, um docente mais experiente tendo a responsabilidade de desempenhar funções de coordenação, supervisão e avaliação dos restantes docentes.

Desta forma foram então acrescentadas competências ao coordenador que se encontravam definidas no Decreto regulamentar n.º 10/99:

- a) Coordenação da prática científica-pedagógica dos docentes das disciplinas, áreas disciplinares ou nível de ensino, consoante os casos;
- b) Acompanhamento e orientação da actividade profissional dos professores da disciplina ou área disciplinar, especialmente no período probatório;
- c) Intervenção no processo de avaliação do desempenho dos docentes das disciplinas, áreas disciplinares ou nível de ensino;
- d) Participação no júri da prova pública de admissão ao concurso de acesso na carreira (Ponto 2, do artigo 5.º, do cap.II, *idem*, p.521).

O Decreto-lei n.º 115-A/98 é revogado em 2008, sendo então promulgado o Decreto-lei n.º 75, de 2008, procurando reforçar “a participação das famílias e comunidades”, “as lideranças das escolas” e a “autonomia das escolas” (Preâmbulo, pp.2341-2343).

Relativamente aos coordenadores, as alterações deram-se ao nível da eleição dos mesmos, deixando esta de ser feita pelos pares e passando a ser realizada pelo diretor, a quem é “conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica” (*ibidem*). A outra alteração diz respeito ao funcionamento dos departamentos que têm de elaborar “os seus próprios regimentos, definindo regras de organização e funcionamento, nos termos fixados no presente decreto-lei e em conformidade com o regulamento interno”. (Ponto 1, artigo 55.º, *idem*, p.2353)

Com este Decreto-lei o papel do coordenador de departamento curricular sai reforçado como supervisor e orientador pedagógico, como se encontra estabelecido no ponto 2 do artigo 42.º,

a constituição de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica visa, nomeadamente: a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidas a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos; c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso; d) A avaliação de desempenho do pessoal docente.

Com este novo regime de autonomia, administração e gestão escolar, pretende-se que o coordenador detenha hábitos de trabalho colaborativo e de liderança, uma vez que as responsabilidades que lhe são atribuídas, assim o exigem.

Para reforçar a autonomia das escolas é publicado o Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que reforça a importância ao papel de coordenador de departamento, tendo a supervisão um papel de relevo na escolha destes, uma vez que um dos critérios de nomeação é a formação especializada na área da supervisão e orientação pedagógica ou, se não houver ninguém nestas condições, a experiência em supervisão de estágios ou na coordenação de docentes.

Com este decreto o conselho pedagógico deixa de ter na sua composição os representantes dos pais e encarregados de educação, dos funcionários não docentes e dos alunos, definindo-se como sendo “o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente” (Artigo 31.º, *idem*, p.3344).

Desta forma, o conselho pedagógico passa a ser composto por docentes, tornando-se, um órgão mais voltado para a gestão e supervisão pedagógica. É dada ao conselho pedagógico a possibilidade de criar estruturas de supervisão pedagógica.

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

Atualmente o coordenador de departamento tem um maior protagonismo na organização escolar uma vez que é um dos responsáveis por todo o processo de autonomia e gestão das escolas, sendo o seu papel visto como um cargo de gestão intermédia, com funções de supervisão e liderança. Bennet (1995) invoca a importância da existência dos coordenadores de departamento tendo estes

a responsabilidade de estabelecer a ligação clara, coesa e consensual entre o que acontece na sala de aula e o que são os objectivos da escola manifestos no projecto educativo. Essa acção é fundamental para que todos trabalhem na mesma direcção, instituindo a necessidade do coordenador se assumir, também, como um mediador e líder. (citado em Sequeira, 2012, p.7)

Capítulo 2 – Liderança

2.1- Os conceitos de liderança e líder

O conceito de liderança está em constante mudança, sendo muitos os autores que tentam encontrar a melhor definição para este conceito, “há quatro dezenas de anos, Stogdill, após ampla revisão da literatura, concluiu haver tantas definições de liderança quantas as pessoas que tentaram definir o conceito” (Rego e Cunha, 2016, p.19).

Iremos abordar o conceito de liderança associado aos conceitos de influência, motivação, mudança e tomada de decisão. Como refere Yulk (2002, citado em Silva, 2007, p.2), “muitas das definições de liderança reflectem o entendimento de que envolve um processo de influência social por intermédio do qual uma pessoa [ou grupo] influencia intencionalmente outras pessoas [ou grupos] para estruturar as actividades e relações num grupo ou organização”.

No entender de Chiavenato (2000, p.314), a “liderança é a influencia interpessoal exercida em uma situação e por meio do processo da comunicação humana à consecução de um ou mais objetivos específicos”. Para Rego e Cunha (2016, p.19) “liderar é mobilizar, inspirar, encorajar e conduzir as pessoas por caminhos e para destinos com os quais elas se identificam”. Sendo que a eficácia da liderança está no uso de estratégias por parte do líder para que de certa forma consiga motivar um grupo de pessoas para em conjunto atingirem a meta.

No dizer de Ribeiro e Bento (2010, p.1), “a liderança é o processo de influenciar e apoiar as outras pessoas para que elas trabalhem com entusiasmo na obtenção de determinados objectivos”. A este propósito, Chiavenato (2000, p. 315) esclarece que “a influência pode ocorrer de diversas formas, indo desde formas violentas de imposição até formas suaves de convencimento”.

Questionando-nos sobre o porquê desta crescente importância e interesse sobre a liderança, encontramos a resposta em Alves e Machado (2016, p.32) que se referem à liderança como um “elemento chave nos esforços de melhoria da escola e da educação” e em Alarcão (2001, p.21) que afirma “liderança, visão, diálogo, pensamento e ação são os cinco pilares de sustentação de uma organização dinâmica, situada, responsável e humana”. Com efeito,

sem a liderança, qualquer organização social e duma maneira muito particular, as organizações escolares, seria apenas uma confusão de pessoas e equipamentos, do mesmo modo que uma orquestra sem o

seu maestro seria apenas um conjunto de músicos e instrumentos musicais. (Ribeiro e Bento, 2010 p. 3).

Ao abordar este tema é incontornável compreender as estratégias que atualmente, surgem associadas aos melhores líderes. Ribeiro e Bento (2010) no seu estudo comparativo, fazem referência a Kousner e Posner (2008) que identificam cinco comportamentos representativos dos melhores líderes:

a) Desafiam o processo: desafiam crenças e práticas convencionais que criam a mudança; b) Inspiram uma visão partilhada: apelam aos valores das pessoas e motivam-nas no sentido de se responsabilizarem numa missão importante; c) Incentivam os outros a agir: dão aos outros acesso à informação e dão-lhes o poder de realizarem o seu máximo potencial; d) *Modelam o caminho*: Não dizem apenas às pessoas o que é preciso fazer, eles são exemplos vivos dos ideias nos quais acreditam; e) *Encorajam o coração*: Mostram apreciação, distribuem prémios e usam várias abordagens para motivar as pessoas em modos positivos. (Ribeiro & Bento, 2010, p.3)

Podemos então concluir que para se ter sucesso enquanto líder não podemos ter “medo” da mudança, tendo presente que um líder não “atua” sozinho, não é um “ator solitário”, mas sim um orientador, um “amigo”, que transmite confiança e que nos ajuda a alcançar um objetivo, e a ultrapassar os obstáculos sempre com uma palavra de incentivo.

2.2- Estilos de Liderança

O elevado número de estudos sobre liderança leva-nos para uma abundância de teorias cujo principal objetivo de cada uma delas é perceber as consequências que advém do uso de cada uma delas,

segundo Chiavenato (2004), as teorias sobre a liderança podem ser classificadas em três grupos: a) Teoria dos traços de personalidade: características marcantes de personalidade possuídas pelo líder; b) Teoria sobre estilos de liderança: maneiras e estilos de se comportar adoptados pelo líder; c) Teorias situacionais de liderança: adequação do comportamento do líder às circunstâncias da situação. (citado em Bento, 2008, p.3)

Teoria dos traços de personalidade

Esta teoria foi pioneira no ramo da investigação, numa tentativa de compreender a liderança, tendo por base a procura de características que constituíam o perfil de um líder eficaz. Somente as pessoas que possuíam traços próprios marcantes (psicológicos, físicos, sociais e intelectuais) é que podiam assumir funções de liderança. Os primeiros estudos “fitaram descortinar traços físicos (e.g., estatura, aparência), características da

personalidade (e.g., auto-estima, estabilidade emocional, autoconfiança), e aptidões (e.g., inteligência, fluência verbal) que discernissem entre os líderes e os não-líderes, entre os líderes eficazes e os ineficazes” (Rego e Cunha, 2003, p.185). Esta teoria acabaria por não vingar pois a maioria dos estudos evidenciaram que não existe uma receita para se ser líder, para exercer liderança, uma vez que os contextos mudam e como tal os comportamentos dos líderes também se alteram consoante as situações, podendo o mesmo líder demonstrar características diferentes perante problemas distintos.

Teoria comportamental – Estilos de liderança

Com esta teoria os investigadores deixaram de se preocupar com as características do líder, dando maior importância ao seu comportamento e as repercussões do mesmo. Os estudos tinham como enfoque, encontrar o estilo de comportamento mais eficaz.

Estilos de Liderança de White e Lippitt

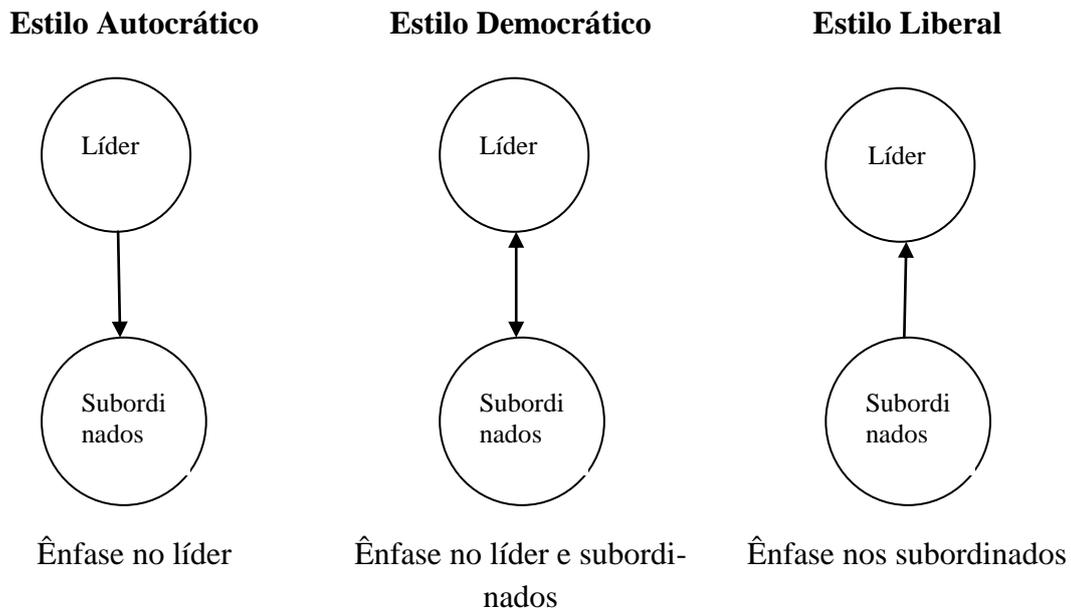
Uma das teorias que se enquadra nesta abordagem foi proposta por White e Lippitt (1939), segundo estes autores existem três estilos de liderança: autocrático, liberal e democrático, que se encontram definidos na Tabela 1.

Tabela 1. *Estilos de Liderança*

Autocrática	Democrática	Liberal (laissez-faire)
O líder fixa as diretrizes, sem qualquer participação do grupo.	As diretrizes são debatidas e decididas pelo grupo, estimulado e assistido pelo líder	Há liberdade completa para as decisões grupais ou individuais, com a participação mínima do líder.
O líder determina as providências e as técnicas para a execução das tarefas, cada uma por vez, à medida que se tornam necessárias e de modo imprevisível para o grupo.	O grupo esboça as providências e as técnicas para atingir o alvo, solicitando aconselhamento técnico ao líder quando necessário, passando este a sugerir alternativas para o grupo escolher, surgindo novas perspetivas com os debates.	A participação do líder no debate é limitada, apresentando apenas materiais variados ao grupo, esclarecendo que poderia fornecer informações desde que as pedissem.
O líder determina a tarefa que cada um deve executar e qual o seu companheiro de trabalho.	A divisão das tarefas fica a critério do próprio grupo e cada membro tem liberdade de escolher os seus companheiros de trabalho.	Tanto a divisão das tarefas como a escolha dos companheiros ficam totalmente a cargo do grupo. Absoluta falta de participação do líder.
O líder é dominador e “pessoal” nos elogios e nas críticas ao trabalho de cada membro.	O líder procura ser um membro normal do grupo. O líder é “objetivo” e limita-se aos “fatos” em suas críticas e elogios.	O líder não tenta avaliar ou regular o curso dos acontecimentos. O líder somente comenta sobre as atividades dos membros quando perguntado.

(Adaptado de Chiavenato, 2000, p. 317)

No seu quotidiano, o líder acaba por usar estes três estilos de liderança consoante a situação em causa, para Chiavenato (2000, p. 318), “a principal problemática da liderança é saber quando aplicar qual estilo, com quem e dentro que circunstâncias e atividades a serem desenvolvidas”, como sugere a Figura 1.



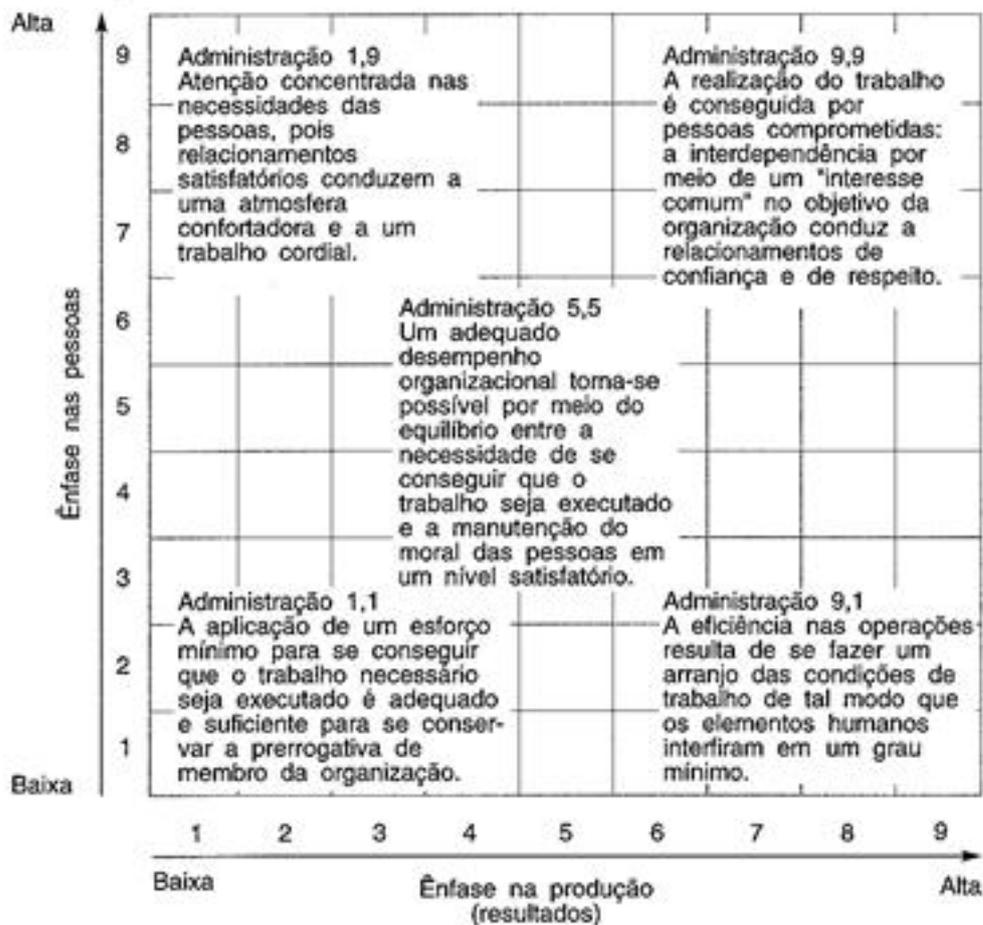
(Adaptado de Chiavenato (2000, p. 317)

Figura 1 – As diferentes ênfases de correntes dos três estilos de liderança

Liderança Likert

Neste estilo de liderança são identificadas duas dimensões, uma centrada na tarefa (job centered) e outra centrada nas pessoas (employee-centered). No que se refere à *Liderança centrada na tarefa*, a maior preocupação do líder é a concretização da tarefa e o seu principal foco de atenção são os resultados, para Chiavenato (2000, p. 319), “é a liderança preocupada exclusivamente com o trabalho e em conseguir que as coisas sejam feitas de acordo com os métodos estabelecidos e com os recursos disponíveis”. Já a *Liderança centrada nas pessoas* preocupa-se com as relações saudáveis no grupo de trabalho, é uma liderança direcionada para os sentimentos, “dá mais ênfase às pessoas do que ao trabalho em si, procurando compreender e ajudar os subordinados, preocupando-se mais com as metas do que com os métodos, sem descuidar-se com o desempenho esperado” Chiavenato (*idem, ibidem*).

Estes dois estilos de liderança foram alvo de estudo por Blake e Mouton, que elaboraram uma *grade gerencial* que tinham como variáveis a produção e as pessoas, como se encontra apresentado na Figura 2.

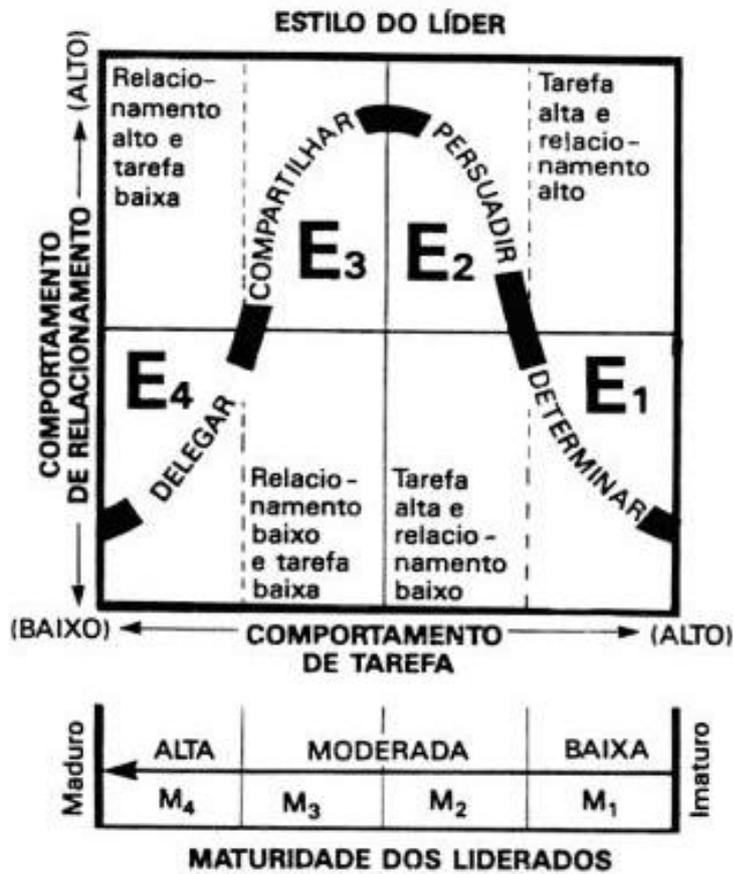


(Chiavenato, 2000, p. 320)

Figura 2 – A grade gerencial

A teoria situacional ou contingencial da liderança

Nesta abordagem situacional ou contingencial da liderança, o contexto ganha bastante importância, uma vez que a eficácia da liderança encontra-se associada ao contexto onde o líder atua. Os investigadores Hersey e Blanchard (1988), apresentaram uma teoria sobre liderança, em que o grau de maturidade dos “subordinados” era tido em linha de conta. Segundo Rego e Cunha (2003, p.20) “os líderes devem ajustar o seu estilo comportamental ao nível de maturidade dos seus subordinados. Para cada um dos quatro níveis de maturidade, existe um estilo de liderança mais apropriado”. Ou seja, em vez de se utilizar apenas um estilo de liderança, os líderes devem optar pelo estilo de liderança que melhor se adequa ao contexto em questão, como podemos verificar na Figura 3.



(Hersey & Blanchard 1986, p. 189)

Figura 3 – Maturidade dos liderados

Desta forma, torna-se possível medir o nível de maturidade dos indivíduos somando o seu nível de maturidade no trabalho com o nível de maturidade psicológica e classificando-as de M1 a M4, sendo o M1 as pessoas com pouca maturidade psicológica e no trabalho e os indivíduos classificados como M4 são aquelas que apresentam elevado nível de maturidade nesse dois domínios.

O líder deve adotar a postura referente ao (E1) Determinar/Dirigir para os indivíduos que têm uma maturidade baixa (M1), ou seja, são pessoas que têm dificuldade em assumir responsabilidades e inseguras, como tal precisam de um líder que lhes dê ordens e uma supervisão mais rígida.

O estilo de liderança (E2) Persuadir/Explicar deve ser utilizado nos casos em que os liderados apresentam uma maturidade entre baixa e moderada (M2), ou seja, estas pessoas não conseguem assumir responsabilidades, mas mostram vontade e con-

fiança, como tal necessitam de um líder que para além de lhes dar uma ordem lhes explique o porquê das coisas, existindo desta forma um diálogo entre eles.

O líder deve utilizar as atitudes que definem o estilo (E3) Compartilhar, quando a maturidade dos liderados se encontra na posição (M3), entre moderada e alta. As pessoas neste nível de maturidade têm capacidade, mas não querem assumir responsabilidades porque se sentem inseguras. Desta forma o líder deve optar por um estilo participativo, de apoio e entreadajuda, partilhando com o liderado ideias.

O estilo de liderança (E4) Delegar, deve ser utilizado nos casos em que o nível de maturidade é alta (M4), as pessoas neste patamar têm capacidade e disposição para assumir responsabilidades. Como tal o líder deve optar por uma postura discreta, delegando funções nos liderados e “de longe” observa e monitoriza a ação destes.

O grande objetivo dos líderes é o de ajudar os liderados a amadurecerem até ao ponto em que alcancem o nível M4 de maturidade, tomando todo o cuidado necessário para que seus liderados não regridam.

A teoria de Hersey e Blanchard apresenta um elemento bastante importante para todo o processo de liderança que é o facto de considerar a maturidade como algo dinâmico e não estático, ou seja suscetível de progressão.

No início dos anos 80, surgiu um novo movimento que ficou conhecido por *Nova Liderança*, tendo sido identificados e estudados três estilos de liderança diferentes: transacional, transformacional e carismática.

Liderança transacional

Bento (2008, p.2) faz referência a Bass que afirma que “a liderança transacional incide no esclarecimento do papel e dos requisitos das tarefas dos liderados, bem como na atribuição de recompensas e castigos pelo seu desempenho efectivo”. Este estilo de liderança identifica-se com um líder que utiliza o processo de troca como estratégia para motivar os professores a fazerem o que ele “quer”. Segundo Rego e Cunha (2003, p.234), a liderança transacional “envolve a atribuição de recompensas aos seguidores em troca da sua obediência”.

O líder transacional define os objetivos que os subordinados têm que atingir, havendo uma transação entre ambos, ou seja, se os objetivos forem alcançados existe uma recompensa mas se tal não acontecer surge um castigo. Estes líderes preocupam-se mais com a eficácia do desempenho dos seguidores do que com a sua satisfação.

Liderança transformacional

A liderança transformacional foi estudada por Bass (1978) e Burns (1985), apesar destes estudos não terem como alvo organizações escolares, existem semelhanças entre o ambiente escolar e o ambiente empresarial. Neste tipo de liderança o líder deixa de ser individualista, pensando de uma forma mais coletiva, tendo em atenção as necessidades dos seus seguidores, existindo lugar para atitudes de partilha, havendo um objetivo e uma motivação comum. Segundo Bass (1985, citado em, Bento 2008, p.1) “os líderes transformacionais motivam-nos a fazer mais do que originalmente esperávamos realizar”.

A liderança transformacional tem como principal objetivo cativar os liderados a irem ao encontro dos interesses da organização, deixando os seus próprios interesses para segundo plano, o líder transformacional tem como meta incentivar, influenciar, os seus seguidores a irem ao encontro das metas da organização e não ao encontro das suas próprias necessidades.

Vários estudos sobre a liderança transformacional, têm por base o impacto das atitudes dos líderes sobre as organizações.

Kouzes e Posner (2003) realizaram estudos na vertente da liderança *visionária*, identificando a visão como um elemento chave para a liderança. Os líderes visionários têm uma visão de futuro para as suas organizações e como tal devem partilhá-la com todos os membros da organização. Segundo Brush e Glover, (2003, citados em Silva, 2007, p. 4),

os líderes bem sucedidos desenvolvem uma visão para as suas escolas baseada nos seus valores pessoais e profissionais. Articulam a sua visão em cada oportunidade e influenciam os seus colaboradores e stakeholders para a partilharem. A filosofia, estruturas e actividades da escola são orientadas para a concretização desta visão partilhada.

2.3 – Liderança em contexto escolar

O educador enquanto coordenador de departamento/pedagógico pode assumir diferentes atitudes, enquadradas em diferentes estilos de liderança. “O tipo de liderança numa escola pode permitir ou impedir de forma mais explícita ou tácita o envolvimento dos docentes em actividades que o levem a estádios diferentes da sua progressão profissional” (Cadório & Simão, 2013, p. 68).

Iremos aprofundar 3 tipos de liderança: liderança normativo-instrumental, liderança facilitadora e a liderança emancipadora, podendo os líderes de escola utilizar cada um destes tipos de liderança, de forma a motivar os professores a irem ao encontro das práticas que estão no caminho da mudança, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação.

Liderança normativo-instrumental

A grande ferramenta deste tipo de liderança é a “influência”, a chave está na capacidade do líder em conseguir levar os professores a assumirem determinadas atitudes que vão ao encontro do seu objetivo “individual”. É um estilo de liderança muito individualista e controladora, não apela à reflexão por parte do grupo de professores, somente, interessa os ideais do líder, não são valorizadas as necessidades do coletivo. Tal como defende Day (2001, p.136), este estilo de liderança “não aumenta o profissionalismo e a autonomia dos professores”. Existe por parte dos liderados uma atitude de aceitação e subordinação às estratégias definidas pelo líder.

Este tipo de líder, como descrevem Cadório e Simão (2013, p.69) “crê que a sua função é motivar o professor para implementar os seus próprios fins, em vez de proporcionar uma reflexão crítica sobre os processos”.

Liderança facilitadora

Blase e Anderson (1995, citados em Day, 2001, p.136 e 137) “ enumeram sete estratégias facilitadoras que promovem a emancipação do professor (teacher empowerment)”:

- 1 . Demonstração de confiança nos professores (associada às acções dos professores individualmente considerado na sala de aula, em vez de preocupações ao nível da escola)...
2. Desenvolvimento de estruturas de gestão partilhada (criando um calendário de reuniões, envolvendo todo o pessoal docente no processo de tomada de decisão e participando, como membros de pleno direito, no apoio das decisões tomadas, independentemente da disposição pessoal, etc.)...
3. Encorajamento e auscultação da participação individual (‘ouvir`as palavras e os sentimentos dos professores, valorizando a sua opinião, criando ambientes não-ameaçadores)...
4. Estimular a autonomia individual do professor (que os professores se sintam em controlo nos assuntos da sala de aula)...
5. Encorajar a inovação (criatividade/correr riscos)...
6. Dar recompensas (através do elogio e do reconhecimento das dificuldades do dia-adia)...

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

7. Dar apoio (oportunidades de desenvolvimento profissional do pessoal docente, determinado pelos professores, disponibilidade de tempo, de materiais, de recursos financeiros, ajuda na resolução de problemas pessoais e profissionais).

Neste tipo de liderança predomina a cooperação e como sublinham Cadório e Simão (2013, p.69) “a reflexão crítica pode ser promovida, porém os valores e contextos em questão podem não ser discutidos”.

Liderança emancipadora

Na perspectiva de Cadório e Simão (2013, p. 69) este estilo de liderança encontra-se relacionada com atitudes democráticas por parte do líder com vista à “participação” “equidade” e “justiça social”, levando à reflexão crítica emancipatória, tendo sempre em conta os contextos, “os critérios de justiça variam com cada cultura de escola, no entanto serão sempre aspectos discutidos e definidos pelas comunidades”.

2.3.1- O papel do coordenador de departamento/pedagógico enquanto líder

Hoje em dia os professores exercem funções muito para além das atividades letivas, mergulhando em vários projetos que apelam ao trabalho em parceria onde a colaboração e cooperação é a chave para o sucesso da realização desses mesmos projetos, como tal o coordenador pedagógico tem que possuir competências de liderança de maneira que consiga motivar os professores e ajudá-los a trabalhar em conjunto num clima de partilha. Neste contexto complexo em permanente mudança a “liderança, gestão/direcção são indispensáveis para o sucesso da escola” (Silva, 2007, p.8). A ambição comum a todos os sistemas educativos, de elevar os níveis de sucesso dos alunos “implica uma maior dedicação e saber-fazer profissional por parte dos professores e uma liderança mais dinâmica, complexa e interventiva por parte dos directores das escolas e de outros agentes educativos, no sentido de assegurar o desenvolvimento continuo da escola” (Day, 2001, p.116).

O coordenador pedagógico/de departamento exerce funções de liderança, que deve, como sugere Alarcão (2003, p. 141), “servir a missão da escola e não o desejo de quem lidera (...) promover o envolvimento activo e livremente expresso dos diferentes actores (...) implica um espírito crítico, aberto a novas ideias e criativo (...) pressupõe a capacidade de se deixar liderar”.

O líder é aquele que aponta o caminho, partilha conhecimentos, adota atitudes de colaboração, para que desta forma os outros também as desenvolvam, dando o exemplo, delega poderes, é alguém de confiança e credível, pois só assim as pessoas que ele lidera conseguem correr riscos e fazer mudanças, ajuda os outros a crescer, crescendo com eles.

Como destacam Kouzes e Posner (2010, p. 12) a “liderança não tem a ver com o que você é, mas sim com o que você faz”. O coordenador de departamento sendo um líder com o objetivo de envolver todos os professores num mesmo projeto que se reveja no interesse de cada um, terá que acreditar no potencial de todos os que o rodeiam. O maior desafio do coordenador de departamento/pedagógico enquanto líder é, como diz Silva (2007, p. 8) exercer “uma liderança partilhada, que envolva todo o grupo num projecto ambicioso e de qualidade reconhecida”.

A eficácia do líder está em conseguir motivar os outros não os deixando desanimar, para isso têm que estar todos em sintonia, *remando todos o barco na mesma direção*, tendo uma visão comum, que respondam às necessidades e interesses de cada um, mas que são também as da organização (escola), num projeto partilhado, vivido e experienciado por todos. Como afirmam Kouzes e Posner (2010, p.24), “os líderes nunca realizam sozinho coisas extraordinárias”. Desta forma terá que existir um bom relacionamento entre o líder e os seus seguidores, sendo o coordenador de departamento/pedagógico um líder capaz de manter um relacionamento de confiança, abertura, motivação e empenho, inspirando segurança a todos os outros educadores para que desta forma se consigam mobilizar num agir e atingir das metas pretendidas.

Hallinger, identificou como as três principais características do líder escolar:

- Definir a missão da escola inclui formular os objectivos da escola e modificá-los;
- Gerir o programa educativo inclui supervisionar e avaliar o ensino, coordenar o currículo e controlar o progresso do aluno;
- Promover um clima positivo de estudo significa respeitar o tempo de estudo, promover o desenvolvimento profissional, manter uma grande amplitude de perspectivas, proporcionar incentivos aos professores e estímulos para a aprendizagem. (Silva, 2007, pp.10 e 11)

A escola está a mudar e as lideranças refletem essas mudanças, parece existir uma tendência para uma mudança de um estilo de liderança transaccional para uma liderança transformacional. Passando de uma atitude por parte dos líderes mais individualista para uma atitude mais democrática.

Capítulo 3 – Supervisão

3.1- Conceitos de Supervisão

A supervisão começa a ganhar alguma relevância em Portugal a partir da década de 80 do século passado, com Alarcão e Tavares que definem supervisão “como o processo em que um professor, em principio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (2007, p. 16). A partir do momento em que a supervisão é identificada como um processo, presume-se que “tem lugar num tempo continuado” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*). Este conceito de supervisão aplica-se ao contexto de supervisão pedagógica na formação inicial.

Também ainda na vertente da supervisão no processo de formação dos futuros professores, Sá-Chaves, refere-se a este conceito como sendo,

uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva que tem como objetivo desenvolver no candidato a professor o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo. (Sá-Chaves, 2000, p. 75)

De forma a conseguir acompanhar as alterações que atualmente estão a ocorrer nas instituições escolares, “apontando para a necessidade de entrar na sala de aula porque o professor é a chave última da mudança educativa” (Fialho, 2017, p.53), o mundo da supervisão também teve que acompanhar estas alterações, sendo assim vista não só com uma função de inspeção associada somente a uma vertente avaliativa, mas sim desempenhando funções de apoio e escuta, onde todos os docentes são vistos e ouvidos de igual forma, caminhado para uma supervisão democrática e justa, desta forma,

a supervisão da prática letiva constitui, enquanto estratégia formativa centrada no contexto de trabalho, uma resposta possível que, através da observação direta das práticas, da reflexão e da construção colaborativa de conhecimento pedagógico, facilita a resolução de problemas, promove o desenvolvimento profissional e a inovação curricular, aumentando a eficácia docente. (Fialho, 2016, p.18)

Vieira (2009, p.201), apresenta uma visão de supervisão pedagógica, numa vertente transformadora no caminho de uma reflexão emancipatória sendo “a finalidade

principal da supervisão acompanhada será ajudar os formandos a tornar-se *supervisores da sua própria prática*”.

Encontramos em Formosinho (2002, p.12) uma abordagem do conceito de supervisão que tem em conta a mudança e funcionalidade da supervisão, na medida em que esta,

desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se num papel de apoio e não de inspecção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (...), de experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado.

Este processo de mudança encontra-se assente em ações de natureza crítica, participada, colaborativa, negociada e auto-regulada. O conceito de supervisão encontra-se interligado com o conceito de reflexão, uma vez que todo o processo de supervisão desencadeia no supervisor e no supervisionado questões, dúvidas, críticas que nos levam a refletir sobre as nossas práticas, provocando desta forma uma mudança de práticas educativas no caminho de uma educação de qualidade,

a supervisão quando orientada por uma visão crítica da pedagogia, torna a acção pedagógica mais consciente, deliberada e susceptível à mudança, permitindo o reconhecimento da sua complexidade e incerteza e impedindo a formulação de soluções técnicas e universais para os problemas “pantanosos” que nela se colocam. (Schon,1987 citado por Vieira, 2009, pp. 200-201)

Para que esta mudança aconteça, todo o processo de supervisão deve funcionar “como fator de motivação, indo ao encontro dos interesses e necessidades de cada professor” (Fialho, 2017, p. 55).

A supervisão em Portugal encontra-se muito ligada à formação inicial, e ao trabalho do professor dentro da sala de aula, no entanto devido às mudanças que têm vindo a ocorrer, tendo como objetivo a melhoria da qualidade da educação, existe a necessidade de transportar este conceito para fora da sala de aula, envolvendo toda a escola,

não só aos professores isoladamente, mas aos professores na dinâmica das suas interacções entre si e com os outros, na responsabilidade pelo ensino que praticam, mas também pela formação e pela educação que desenvolvem, na responsabilidade, igualmente pelas características, pelo ambiente e pela qualidade da sua escola. (Alarcão, 2000, p. 18)

Sendo assim para Alarcão (*idem, ibidem*) o objetivo da supervisão é o “desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas”.

Neste sentido surge o conceito de supervisão escolar tendo como principal objetivo organizar o contexto educativo e apoiar os docentes na concretização das orientações da escola, para Glickman (1985, citado por Alarcão, 2000, p. 46), “a supervisão escolar é entendida como o instrumento aglutinador que permite reforçar e estimular a coesão pedagógica da escola”.

No conceito de supervisão escolar não existem agentes educativos com mais ou menos experiência profissional, como acontece com a supervisão pedagógica numa vertente da formação inicial, segundo Alarcão (2000, p.47), “na supervisão escolar estamos perante um grupo de colegas que, ainda que eventualmente em estádios diferentes de desenvolvimento profissional, partilham o mesmo estatuto profissional e assumem em pleno as suas responsabilidades docentes”.

A tão desejada mudança ao nível da formação e atuação dos professores e a consequente melhoria de ensino, só irá acontecer quando os professores e os coordenadores/supervisores trabalharem de forma colaborativa e reflexiva no caminho de uma escola democrática.

Neste sentido podemos também concluir que um dos grandes desafios de um coordenador será o de conseguir desconstruir todo um conceito de supervisão que se encontra associado somente a questões relacionadas com “inspeção”, sendo esta somente vista como um instrumento avaliativo, como defende Fialho (2016, p. 21), “a supervisão não pode ser encarada com formalidade ou como ameaça ao “eu profissional” do professor, mas sim como uma oportunidade para aumentar os seus conhecimentos e “descobrir” formas alternativas de atuação”. O conceito de supervisão tem que ser entendido como propulsor do desenvolvimento pessoal e profissional, não só na formação inicial, mas também ao longo de toda a carreira.

Para além deste desafio, Fialho (2016, p.23) defende que,

o sucesso da supervisão irá sempre depender da atitude dos envolvidos perante a supervisão. Enquanto esta for conotada com a avaliação de desempenho (na sua vertente sumativa), dificilmente será assumida como uma oportunidade de formação contextualizada que melhora a prática, que contribui para a renovação curricular e que promove o desenvolvimento profissional.

Neste sentido existem vários modelos de supervisão que podem servir de orientação aos supervisores.

3.2 – Os cenários de Supervisão

São vários os autores que têm defendido vários modelos de supervisão, sendo cada um deles diferente e não existindo nenhum perfeito, no entanto, e tal como defende Tracy (2002, p. 20) “são mais úteis do que prejudiciais e têm promovido, e não obstruído, a investigação que tem vindo a ser desenvolvida neste campo”.

Alarcão e Tavares (2003) consideram nove cenários possíveis na supervisão: imitação artesanal, aprendizagem pela descoberta guiada, behaviorista, clínico, psicopedagógico, pessoalista, reflexivo, ecológico e dialógico. Estes cenários apresentam especificidades que os tornam adequados a diferentes fases do desenvolvimento profissional do professor, desde a sua formação inicial até às últimas fases da carreira.

De seguida iremos fazer uma descrição sucinta de cada um destes cenários:

O cenário da imitação artesanal – Neste tipo de supervisão, o professor (estagiário) vê o professor como um modelo a seguir, imitando as práticas do seu “mestre” sem as questionar, tendo um papel passivo. Segundo Alarcão e Tavares (2003, p. 17), o futuro professor apenas vai aprender seguindo “o mestre, o bom professor, o experiente, o prático, aquele que sabia como fazer e transmitia a sua arte ao neófito”. A transmissão de saberes acontece de uma forma unidirecional, somente do supervisor para o supervisionado, não existindo momentos de partilha nem de dúvida, mas sim de imitação e aceitação.

O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada - Neste cenário o professor (estagiário) tem um papel ativo, tentando aplicar os conceitos teóricos que aprendeu, na prática. Alarcão e Tavares (2003, p. 21) referem os estudos de Jonh Dewey que faz uso deste cenário num contexto de formação inicial, onde os futuros professores teriam que inicialmente adquirir conhecimentos teóricos e práticos e só depois iniciar as aulas de prática pedagógica, “reconhece ao futuro professor um papel activo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica”.

O cenário behaviorista – Neste modelo de supervisão é dada muita importância à capacidade de imitação do professor modelo, são analisadas situações específicas de micro-ensino, não existindo momentos de partilha mas sim de avaliação.

O cenário clínico - Este estilo de supervisão caracteriza-se pelo papel ativo do supervisionado, uma vez que é este que identifica as situações problemáticas da sua prática, tendo o supervisor um papel de orientador, ajudando a encontrar soluções, existindo um trabalho de colaboração entre o supervisor e o docente, assente numa relação de confiança e numa ajuda que não é pontual, mas sim contínua.

Para Alarcão e Tavares (2003, p. 24) este cenário implicava “um espírito de colaboração entre o supervisor e o professor e entre estes e os seus colegas; mas implicava também uma actividade continuada que engloba a planificação e a avaliação conjuntas para além da observação e da análise”.

A supervisão clínica compreende segundo Goldhammer (1980) um ciclo com várias fases, onde o supervisor e o supervisionado assumem diferentes papéis: encontro de pré-observação; observação; análise e estratégia; encontro de pós-observação; análise do ciclo de supervisão.

O encontro de pré- observação acontece antes de uma atividade educativa e para Alarcão e Tavares (2003, p. 81) tem por principais objetivos:

ajudar o professor na análise e tentativa de resolução dos problemas ou inquietações que se lhe deparam (...) decidir que aspeto(s) vai(ou vão) ser observado(s) (...) identificar os problemas e manifestar as inquietações, devendo o supervisor escolher e utilizar as estratégias que melhor ajudem o professor a consegui-lo.

É essencial que o supervisor apresente um discurso claro, e que proporcione alguma segurança ao supervisionado, por forma a não lhe causar nenhum tipo de ansiedade, para isso é muito importante que nesta fase fique bem explícito quais são os objetivos do ciclo de supervisão e quais serão as funções de cada um no decorrer de todo o processo.

Como refere Fialho (2017, p. 55) “a observação de aulas requer do observador um distanciamento que permita separar inferências e juízos de valor, de factos e evidências, porque são estas últimas que irão servir de base para a reflexão partilhada da aula”. Existem várias técnicas e instrumentos de observação que podem ser utilizados, consoante o objetivo da observação.

A análise e estratégia é a fase em que o supervisor e o supervisionado estabelecem um diálogo sobre o que aconteceu durante a atividade que foi observada,

para que desta forma o contexto onde decorreu a observação também seja analisado. Para Alarcão e Tavares (2003, p. 97) esta fase tem como objetivo principal, “transformar a complexidade dos dados em bruto numa representação clara, sempre que possível visualizada, dos dados significativos”.

O encontro de pós observação corresponde ao momento em que o supervisionado desempenha um papel muito ativo, tendo ele que realizar uma análise crítica sobre a sua atuação e descobrindo, com a ajuda do feedback proporcionado pelo supervisor, comportamentos que terão que ser modificados para melhorar a sua prática de ensino. Como refere, Alarcão e Tavares (2003, p.97) cabe ao supervisor “ajudá-lo a reflectir, a interpretar, a ver a realidade por detrás dos números, categorias, incidentes ou descrições”.

A análise do ciclo de supervisão é a fase que compreende uma reflexão sobre todo o processo desenvolvido por forma a perceber se os objetivos do ciclo de supervisão foram atingidos e se existe algo a modificar. Trata-se de identificar os “Porquês”. Alarcão e Tavares (2003, p.81) dão ênfase ao comportamento do supervisor durante este processo, dizendo que “deverá estar presente uma atitude pedagógico-relacional que visa a construção profissional e que, subjacente a todas estas fases, tem de estar um diálogo interpretativo e construtivo, na lógica de uma supervisão clínica, reflexiva e dialógica”.

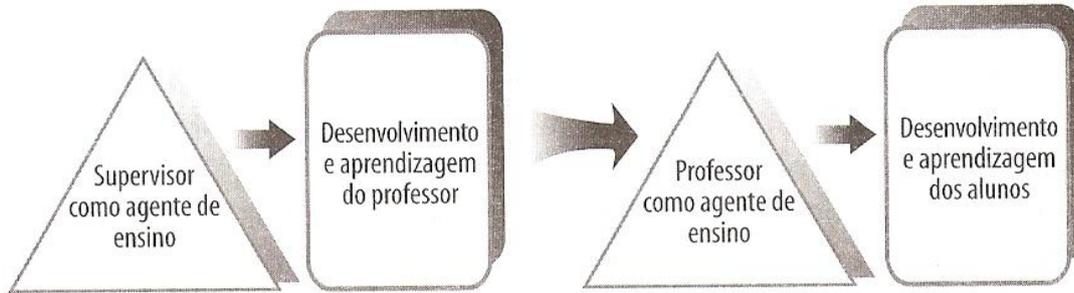
Este cenário cíclico tem como principal vantagem o facto de ambos os intervenientes conhecerem exatamente os seus papéis proporcionando uma relação de confiança entre supervisor e supervisionado, levando a que os dois estejam motivados para alcançarem o mesmo objetivo que é a melhoria das práticas de ensino levando também ao desenvolvimento profissional de ambos.

O cenário psicopedagógico - Segundo Stones (citado por Alarcão & Tavares, 2003, p.28) o principal objetivo da supervisão era “ensinar os professores a ensinar”, procurando assim através dos seus estudos perceber quais as relações de ensino/aprendizagem que se estabelecem entre supervisor e professor e o professor e os seus alunos.

Como tal, entende que o objetivo principal recai sobre o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes que permitam uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente, assentando essa mesma capacidade “num corpo coerente, integrado e hierarquizado de conceitos, processos e atitudes” (Alarcão e Tavares, 2003, p.29).

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

Neste modelo de supervisão a ação do supervisor com o professor irá ter influencia no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, tal como se encontra apresentado na Figura 4.



(Fonte: Alarcão & Tavares, 2003, p.30)

Figura 4 - O processo de supervisão como forma de ensino.

Neste modelo de supervisão, encontramos um ciclo de três etapas: preparação da aula com o professor ou formando, incluindo as fases de planificação e interação; discussão da aula, subdividindo-se nas fases de planificação e interação e a última fase, avaliação do ciclo de supervisão, tal como se encontra ilustrado na Tabela 2.

Tabela 2 - *Ciclo de supervisão segundo Stones*

Etapa A (Preparação da aula do formando)		Etapa B (Discussão da aula do formando)		Etapa C (Avaliação do ciclo de supervisão)
Fase 1 Planificação (pelo supervisor relativamente à fase 2)	Fase 2 Interação	Fase 3 Planificação	Fase 4 Interação	Fase 5 Avaliação
a) Que princípios psicopedagógicos se podem aplicar a esta situação de ensino?	a) Discussão da natureza do ensino. Identificação dos princípios psicopedagógicos	a) Definição dos objetivos da discussão: que princípios, psicopedagógicos precisam de ser discutidos?	a) Criação de um clima emocional positivo.	a) Pedir ao formando que dê outra aula e ver até que ponto se nota melhoria.
b) Quais são os pré-requisitos que o formando necessita?	b) Ajuda na análise da tarefa de ensino.	b) Análise da tarefa: - que feedback vai ser necessário? - que dados analisar? - que incidentes críticos são de salientar?	b) Análise das características do ensino feito.	b) Avaliação dos objetivos de ordem afetiva relativamente ao formando e sua atitude perante a ajuda do supervisor. (Será que o formando volta a pedir ajuda? Com que atitudes?)
c) Como ajudar a preparar a aula?	c) Exploração das maneiras de ensinar.		c) Auto-avaliação	
			d) Ajuda	

(Adaptado de Alarcão & Tavares, 2003, p.32)

O cenário pessoalista - Este modelo de supervisão coloca a ênfase no desenvolvimento pessoal do professor, dando especial importância às necessidades e preocupações do professor em formação, tendo o supervisor o papel principal de promover não só o desenvolvimento profissional do professor mas também o desenvolvimento pessoal. Como refere Alarcão e Tavares (2003, p. 34) “É uma perspectiva cognitiva, construtivista em que o auto-conhecimento seria a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor”.

Neste sentido, este modelo não valoriza a observação de modelos exteriores, mas antes, o facto de cada professor ser modelo de si próprio.

O cenário reflexivo – Este cenário, como refere Alarcão e Tavares (2003, p. 24) “combina acção, experimentação e reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematização pela reflexão”. Este modelo supervisivo, baseado em estudos realizados por Schön comporta uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais: (a) reflexão na acção, simultânea com a acção; (b) reflexão sobre a acção, posterior à acção; (c) reflexão sobre a reflexão na acção. Neste modelo, exigem-se supervisores que, “experientes, detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros” (*idem, ibidem*, p. 35).

Isto porque o supervisor desempenha um papel muito importante que é o de proporcionar e encorajar a “reflexão na acção”, a “reflexão sobre a acção”, e a “reflexão sobre a reflexão na acção”. Esta última passa-se já a um nível metacognitivo e será fundamental para o próprio desenvolvimento do professor ao longo da vida.

O cenário ecológico – Neste cenário, o desenvolvimento pessoal e profissional do professor é encarado como um processo ecológico que depende das capacidades dos intervenientes, das potencialidades do meio, do saber-fazer profissional e do saber estar e conviver com os outros,

neste cenário, a supervisão (...) assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas que, possibilitando aos estagiários o desempenho de novas actividades, a assunção de novos papéis e a interacção com pessoas até aí desconhecidas, se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional. (Alarcão & Tavares, 2003, p.37).

Num sistema que se pretende dinâmico, o supervisor pedagógico deve ser encarado como um ecologista social,

este supervisor procura estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e 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. (Formosinho, 2002, p.26)

O cenário dialógico - Este tipo de cenário dá especial atenção ao coletivo dos professores e não só à sua individualidades, uma vez que o papel da linguagem é visto como o elo principal para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, mas para isso tem que conseguir manter, como referem Alarcão & Tavares (2003, p. 40) um “diálogo crítico” entre todos, que provoque a crítica, a reflexão a vontade de mudar.

A principal função do supervisor neste cenário é o de incentivar o trabalho colaborativo entre todos os professores e criar oportunidades onde estes possam partilhar as suas angústias, problemas, dúvidas, constrangimentos, levando a uma análise de todo um contexto, e onde o diálogo crítico é a principal “ferramenta” de trabalho.

Alarcão e Tavares (2003) defendem a ideia destes cenários não serem estanques, podendo o supervisor utilizar várias estratégias que se encontrem mais ou menos relacionadas com cada tipo de cenário, aliás porque em todos eles existem laços em comum.

Olhando para todos estes cenários, e remetendo-nos à função de coordenador pensamos que o cenário cíclico será um daqueles que mais se adequa às competências do coordenador, uma vez que são utilizadas estratégias que proporcionam aos docentes a oportunidade de terem um papel ativo, desta forma serão eles a identificar as suas necessidades, sendo que o papel do coordenador se irá basear na orientação e não na resolução “solitária” dos problemas. Através de um trabalho em conjunto, o coordenador irá fornecer feedback à sua equipa, para que desta maneira em conjunto se encontrem as soluções, não é o coordenador sozinho que irá dar as respostas. De algum modo o coordenador e a sua equipa de trabalho estabelecem uma relação de confiança, uma vez que este tipo de cenário requer uma atividade continuada, apelando à reflexão de todos.

3.3- O Coordenador de departamento/pedagógico no papel de supervisor

Se pensarmos na qualificação da escola e dos professores como via para enfrentar os desafios do séc. XXI, somos levados a perspetivar de que forma é que a função de coordenador de departamento/pedagógico no papel de supervisor pode contribuir para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

De acordo com a legislação atualmente em vigor, surgem, no final da década de 90 do século passado, as “estruturas de orientação educativa”, sendo os coordenadores de disciplina, ano, ciclo ou estabelecimento, responsáveis pela articulação com as estruturas diretivas, bem como pela coordenação de atividades educativas e coordenação pedagógica dos docentes do seu conselho de modo a articular estratégias e procedimentos.

Segundo o ponto dois do artigo 42.º do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril compete às estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, nomeadamente:

- a) a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares; e programáticos definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; b) a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos; c) a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso; d) a avaliação de desempenho do pessoal docente.

Uma supervisão eficaz é uma tarefa que, tal como defende Ludovico (2007, p.67), exige “atitudes, conhecimentos e competências interpessoais e técnicas.”, sendo necessário que quem desempenhe funções de supervisão tenha formação em diferentes áreas. Como refere o Decreto-lei n.º 137/2012, art. 43.º, “o coordenador de departamento curricular deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional ”.

Como podemos depreender, o percurso legislativo na área da organização escolar tem vindo a desenvolver-se tendo por base uma perspetiva democrática e autónoma da instituição escola, responsabilizando cada vez mais os gestores intermédios por promover essa mesma autonomia tendo como visão uma escola reflexiva. Esta autonomia é

pensada através do projeto educativo e do regulamento interno, que regulamentam todo o funcionamento da escola e onde se encontram definidas a visão, a missão e os objetivos que deverão conferir a identidade e refletir o interesse de toda a comunidade educativa.

Uma escola autónoma precisa ser uma escola que reflete sobre si própria,

uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem ao longo da sua história, cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detém. (Alarcão, 2000. p. 17)

Desta forma torna-se evidente que o coordenador de departamento terá que possuir competências supervisivas, apelando à colaboração, questionamento e reflexão de toda a equipa pedagógica que coordena, ajudando os docentes no seu desenvolvimento pessoal e profissional, tendo como o objetivo comum o sucesso educativo dos alunos e consequentemente contribuir para uma melhoria da qualidade do sistema educativo.

Reis (2011, p. 17), defende a ideia de que “uma boa supervisão é constituída por uma vertente profissional e uma vertente pessoal, devendo o mentor ou supervisor possuir competências nestes dois níveis”. Desta forma o supervisor tem de ser capaz monitorizar, de uma forma harmoniosa, a prática pedagógica dos docentes a seu cargo, mantendo uma relação de confiança que proporcione o desenvolvimento profissional de todos os intervenientes. Para desempenhar as suas funções de supervisor de forma eficaz, o coordenador deverá manter uma atitude positiva, uma vez que ao fazê-lo irá gerar em seu redor a mesma reação, ou seja uma reação positiva por parte de todo o grupo de trabalho.

Hoje em dia a escola tem que assumir práticas de supervisão que levem os docentes a adquirir o “gosto” pela reflexão, tornando-se uma prática rotineira e importante, tendo o coordenador de departamento/pedagógico um papel motivacional destas mesmas práticas reflexivas, tendo que utilizar estratégias supervisivas que estimulem esta atitude reflexiva e de questionamento nos docentes,

as competências supervisivas (técnicas e humanas) são necessárias no apoio à elaboração de projectos, à gestão do currículo, à resolução colaborativa dos problemas, à aprendizagem em grupo e à reflexão formativa que deve acompanhar este processo, à avaliação e

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

monitorização, ao pensamento sistémico sobre os contextos de formação e sobre o que é ser *escola*. (Alarcão, 2000, p.19)

O desempenhado das funções de gestão intermédia na escola requer, por parte do coordenador de departamento/pedagógico,

um determinado perfil profissional e um conjunto de competências que poderão ser enquadradas no domínio da supervisão escolar. A supervisão escolar deverá aqui ser entendida como um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos actores sociais da escola (professores e outros agentes educativos). (Alarcão, 2000, p. 47)

Para Alarcão e Roldão (2008, p.19), “as novas tendências supervisivas apontam para uma concepção democrática de supervisão”, sustentadas em ações que privilegiam a reflexão e a colaboração entre toda a equipa educativa.

Alarcão defende ainda que desta forma a principal função da supervisão será a de “fomentar ou apoiar contextos de formação” (2000, p.19), tendo em vista o desenvolvimento profissional da equipa educativa e a melhoria da escola com vista numa aprendizagem de qualidade dos alunos. Neste sentido o coordenador de departamento/pedagógico tem um papel determinante, porque será um dos maiores responsáveis pela promoção destes mesmos contextos de formação, sendo ele o principal agente educativo promotor da mudança, da partilha e de momentos que permitam a ocorrência de interações ricas entre toda a equipa educativa. O coordenador pedagógico será desta forma,

um actor educativo que pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem a autonomia e a legitimidade para promover medidas de apoio e de correção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso educativo. (Alarcão, 2000, p. 48)

A principal função de um coordenador de departamento/pedagógico, enquanto supervisor será a de promover a mudança e ele próprio também terá que acompanhar essa mesma mudança. Desta forma, o coordenador pedagógico desempenha, como diz Alarcão (2000, p.20), o “papel de agente do desenvolvimento organizacional, que deve ocorrer em simultâneo com o desenvolvimento pessoal e profissional dos membros da organização”.

O coordenador de departamento/pedagógico assumindo ele muitas vezes uma função de supervisor, uma das suas maiores responsabilidades será as de conseguir

detetar os problemas existentes e quais as suas raízes, para que desta forma em conjunto com todo o seu grupo de trabalho consiga alcançar soluções, através da escuta e discussão de ideias. Como tal, deve fazer-se munir de competências, que através de diferentes estratégias, consiga criar, como refere Alarcão & Roldão (2008, p.54) “ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional”.

Desta forma uma das funções do supervisor será a de monitorizar a prática pedagógica dos docentes proporcionando momentos de reflexão no sentido do desenvolvimento profissional de todos os intervenientes.

Ludovico (2007, p. 66), defende que o supervisor é responsável por “criar um contexto formativo favorável ao desenvolvimento do supervisando, mais concretamente através de um clima de confiança e de apoio, mas, em simultâneo, confrontar os supervisandos com situações de desafio e de dissonância cognitiva, potenciadoras do seu contínuo desenvolvimento”.

No entender de Alarcão e Roldão (2009, p.54) “o supervisor é alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino, estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional”.

O coordenador de departamento/pedagógico deverá acima de tudo apresentar uma atitude de supervisor reflexivo, uma vez que as competências inerentes a este estilo de supervisão é que nos permite caminhar no sentido de uma escola reflexiva, com o objetivo fundamental que é o da mudança caminhando para uma educação de qualidade onde o sentimento de justiça e democracia é uma das bases de sustentação de uma escola onde todos são ouvidos e onde se tenta encontrar em conjunto as soluções para os problemas que surgem, havendo respeito pelas necessidades individuais mas caminhando todos em conjunto,

o supervisor reflexivo tem, necessariamente, de saber escutar e respeitar diferentes perspectivas, bem como prestar atenção às alternativas disponíveis, indagando as possibilidades de erro, examinando as razões que originam diferentes acontecimentos, investigando evidências conflituosas, procurando várias respostas para a mesma pergunta, e até, reflectindo sobre a melhor forma de melhorar o que já existe. (Ludovico, 2007, p. 74)

Para Mosher e Purpel (1972, citados em Alarcão & Tavares, 2003, p.73, o supervisor deverá possuir determinadas características sendo elas:

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

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

Neste sentido Alarcão e Tavares (2003, pp 74-75) faz referência a Glickman (1985), identificando dez categorias, a nível do relacionamento pessoal “*Skills*”, essenciais para exercer o papel de supervisor: *Prestar atenção; Clarificar; Encorajar; Servir de espelho; Dar opinião; Ajudar a encontrar soluções para os problemas; Negociar; Orientar; Estabelecer critérios; Condicionar*. Estas competências encontram-se intimamente ligadas ao *estilo* do supervisor que se encontra descrito na Figura 5.

Funções	Prestar atenção	Clarificar	Encorajar	Servir de espelho	Dar opinião	Ajudar a encontrar soluções	Negociar	Orientar/Dirigir	Estabelecer critérios/metapas	Condicionar
Estilos										
Não directivo										
Colaborativo										
Directivo										

(Fonte: Vieira & Moreira ,2011, p.16)

Figura 5 - Estilos de supervisão de Glickman (1985)

Ao analisarmos a figura podemos dizer que o supervisor ao adotar um estilo diretivo coloca a ênfase na orientação, mas com o perigo de condicionar o pensamento crítico dos docentes, uma vez que é o supervisor que estabelece as metas. Ao utilizar um estilo cooperativo o supervisor colabora ativamente na resolução de problemas, não dando as respostas mas sim ajudando os docentes a encontrar as soluções para os problemas, podemos dizer que este estilo apela á reflexão. Quanto ao estilo não diretivo, o supervisor adota uma atitude de escuta, e espera que o professor tome a iniciativa.

Sendo importante sublinhar que o estilo que o supervisor adota encontra-se relacionado com o contexto em questão, com as necessidades dos intervenientes, com os objetivos que se pretende alcançar.

Como temos verificado, atualmente os investigadores apresentam uma grande preocupação nos seus estudos sobre supervisão, o desenvolvimento de uma atitude

reflexiva por parte dos docentes, como explica Vieira e Moreira (2011, p. 14) “esta preocupação implicará a defesa de uma orientação transformadora para a pedagogia escolar, com implicações nas práticas de supervisão, nomeadamente nos papéis dos que nelas participam, importando encontrar modos de (inter) acção que favoreçam a emancipação profissional”.

Sendo o coordenador pedagógico um supervisor este deve utilizar estratégias de supervisão que proporcionem momentos de reflexão e colaboração entre todos os docentes e o próprio coordenador.

3.4- Estratégias de Supervisão

A supervisão não deve ser vista como um processo de ensino, sendo o supervisor um profissional com experiência e conhecedor dos problemas e necessidades dos docentes que fazem parte da sua equipa pedagógica, este deve utilizar estratégias de supervisão que tenham por base o diálogo, a interação a colaboração e cooperação e a reflexão havendo lugar para uma maior autonomia por parte dos docentes.

As estratégias de supervisão que passarão a ser desenvolvidas remetem para um questionamento constante da própria prática e para o desenvolvimento de um professor reflexivo e investigador. Segundo Sá-Chaves (2002, p. 52), “um profissional que se interroga sobre o sentido dos seus conhecimentos e das suas práticas e sobre a pertinência das suas decisões torna-se capaz de participar na definição do seu próprio programa de desenvolvimento profissional e pessoal”.

Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, pp. 100-119) apresentam-nos algumas estratégias de supervisão que envolvem processos de reflexão por parte do professor em formação e também do próprio supervisor: *as perguntas pedagógicas; as narrativas; a análise de casos; a observação de aulas; o trabalho de projecto; a investigação-acção.*

As estratégias escolhidas, embora tenham características diferentes podem se articular, sendo estas utilizadas consoante as necessidades do professor.

Também Vieira e Moreira (2011, p. 28), referem que “quaisquer que sejam as estratégias utilizadas, o desenvolvimento profissional é contínuo e implica competências de formação permanente, (...) a supervisão deverá criar oportunidades para que o professor desenvolva estas competências e se torne supervisor crítico do seu próprio desenvolvimento profissional”.

Narrativas

As narrativas, tal como refere Vieira e Moreira (*idem, ibidem*) encontram-se “muitas vezes associadas a processos de observação, apresentam um potencial formativo elevado no desenvolvimento de práticas de reflexão”, correspondem a relatos reflexivos de situações decorrentes da própria prática letiva, permitindo aos docentes ter uma visão mais minuciosa da sua própria ação, a narrativa funciona como uma “lupa”, conseguindo o docente, visualizar de perto situações da sua vida profissional que o estavam a preocupar e desta forma pode detetar o problema, partilhá-lo com os seus colegas, refletir em conjunto e alcançar uma solução, provocando uma mudança de atitude que irá contribuir para melhorar a sua prática e a sua vida profissional.

Alarcão e Tavares (2007, p.104) referem que a escrita de narrativas “ajudará a analisar a vida, desdobrará o percurso profissional, revelará filosofias e padrões de actuação, registará aspectos conseguidos e aspectos a melhorar, constituirá um manancial profissional a partilhar com os colegas”.

As narrativas permitem-nos recuar no tempo e desta forma distanciarmo-nos do que aconteceu, criando uma perspectiva diferente daquela que vivemos no momento, provocando o que Vieira e Moreira (2011, p. 40) identificam como “efeito de espelho que fornece e que permite ao seu autor ver-se e rever-se na sua acção”.

Análise de casos

A análise de casos utiliza as narrativas para registar as situações mas são diferentes, como referem Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 107) “na medida em que representam o conhecimento teórico possuído por aqueles que os relatam ou estudam”. Vieira e Moreira (2011, p. 47) citando Shulman (1992), defendem que a utilização da análise de casos “possibilita ainda construir visões ou imagens do possível e criar ambientes motivadores e colaborativos de aprendizagem”.

Perguntas pedagógicas

O questionamento é uma prática rotineira, nós questionamo-nos todos os dias sobre diversas situações que ocorrem, sendo estas interrogações sobre a realidade que nos rodeia um impulsionador do desenvolvimento profissional e pessoal do docente, no entanto para Alarcão e Tavares (2007, p. 106) “as perguntas, para merecerem a designação de pedagógicas, necessitam de ter uma intencionalidade formativa”.

Neste tipo de estratégia o supervisor é quem questiona e o supervisionado interroga-se a si próprio e aos outros, levando à reflexão sobre aquilo que lhes é perguntado.

Trabalho de projeto

Silva (1998, p. 91), descreve a palavra projeto como sendo um “esboço de uma visão de futuro que se pretende atingir”. O desenrolar de um projeto diverge de um problema comum, envolvendo todo o grupo, implicando uma participação ativa de todos os intervenientes, havendo espaços de reflexão individual e coletiva com o intuito de alcançarem um mesmo objetivo,

a elaboração de qualquer projecto, supõe a previsão de um processo que tem como referências: um ponto de partida (...) corresponde ao porquê do projecto (...). a antecipação de um ponto de chegada (...) explica o para quê do projecto. (...) a previsão do processo (...) o que implica prever como atingir o resultado pretendido. (Silva, 1998, p. 92 e 93)

O trabalho de projeto envolve um conjunto de ações com uma mesma finalidade, que é encarada por todos os intervenientes como um desafio, tendo estes um papel autónomo e poder de decisão, sendo estes responsáveis pelas mudanças que irão decorrer no desenrolar de todo este processo. Para Silva (1998, p. 95) “o projecto tem, assim, uma dimensão temporal que articula passado, presente e futuro, num processo evolutivo que se vai construindo”.

Investigação-ação

Esta estratégia de supervisão tem como principal objetivo aperfeiçoar a prática docente, articulando a teoria e a prática, visto por Mckernan (1996) citado por Vieira e Moreira (2011, p. 57) como uma “estratégia de questionamento auto-reflexivo, sistemático e científico feito pelos próprios para melhorar a prática”.

O docente é investigador e sujeito operante, uma vez que analisa e reflete sobre a sua prática e intervém na sua própria ação, procurando melhorá-la, desenvolvendo desta forma atitudes de reflexão e investigação, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional.

A investigação-acção encontra-se assente numa metodologia em espiral que tem como pressupostos a planificação, a ação, a observação e a reflexão sobre a ação, fazendo com que esta estratégia se torne, como diz Vieira e Moreira (*idem, ibidem*)

“adequada à supervisão de professores em contextos de formação, não apenas inicial”.

Observação de aulas

Para Fialho (2016, p.30), “a observação da prática letiva é a via certa para aceder à práxis docente, para garantir uma formação contextualizada e promover a renovação das práticas docentes, contribuindo para a inovação curricular”.

A observação de aulas encontra-se intimamente relacionada com o modelo de supervisão clínica, tratando-se,

de um processo de observação, reflexão e acção sobre a prática, centrado na resolução de problemas concretos, que implica uma colaboração estreita entre o observador e o observado. Neste processo, o observador assume o papel de colega crítico, que funciona como apoio e recurso para a superação das dificuldades sentidas. (Alarcão & Tavares 2003, citados por Reis, 2011, p. 8)

Esta estratégia tem como função principal a promoção de momentos de reflexão após a observação, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor e a melhoria da aprendizagem dos alunos, sendo o modelo operacionalizado, como referem Vieira e Moreira (2011, p. 29) “através de ciclos de observação compostos por 3 fases principais: pré-observação-observação-pós observação”, descritas na Tabela 3.

Tabela 3 – *Tarefas do ciclo de observação*

Pré-Observação	Observação	Pós-Observação
Promover um clima relacional facilitador da construção/negociação de saberes.	Adotar um comportamento discreto, não intrusivo, de observação.	Promover um clima relacional facilitador da construção/negociação de saberes.
Discutir as intenções e estratégias do professor relativamente à aula a observar.	Recolher informação em função dos objetivos/formas de observação definidos	Fornecer <i>feedback</i> informativo e não ameaçador da autoestima/confiança do professor.
Compreender os factores contextuais relevantes à observação a efetuar	Recorrer a diversas formas de registo da informação.	Descrever, interpretar, confrontar e reconstruir teorias e práticas.
Definir objetivos, enfoques e estratégias de observação e distribuir tarefas de observação entre os observadores.	Conciliar registos descritivos com registos interpretativos.	Encorajar uma atitude indagatória face à prática.
Desenhar/adaptar instrumentos de observação, global ou focalizada.	...	Avaliar o ciclo de observação
...		...

(Fonte: Vieira & Moreira ,2011, p.29)

Reis (2011, p.9), faz referência ao facto de a observação de aulas ser vista, de uma forma reticente, pelos docentes uma vez que lhe colocam um peso avaliativo, “um factor importante na transformação da imagem negativa acerca da observação poderá ser a alteração das relações de poder entre os mentores ou supervisores e os professores”.

Encarando a observação de aulas como uma estratégia emancipatória do desenvolvimento profissional docente, exige que os professores participem de forma ativa em todo este processo definindo, em conjunto com o supervisor, objetivos, focos de observação e instrumentos de recolha de dados que para Reis (*idem*, p.31) “requer a democratização de papéis na observação de aulas”.

Segundo Vieira e Moreira (2011, p. 31) “à luz de uma visão transformadora da supervisão, o ciclo de observação assume a função principal de problematizar práticas e possibilidades no âmbito da pedagogia”. Por conseguinte, os docentes devem encarar a observação de aulas como uma estratégia de supervisão que lhes permite criar momentos de colaboração entre os docentes e o supervisor, como também, melhorar as suas práticas, através de um processo de reflexão sobre o seu desempenho profissional, tendo como orientação o *feedback* dado pelo supervisor.

Portefólios reflexivos

O portefólio reflexivo é uma estratégia que promove atitudes de reflexão crítica, de auto-conhecimento e questionamento tendo o docente um papel activo na sua construção, e encontrando-se motivado durante todo o processo de construção do portefólio uma vez que se encontra a realizar algo “seu” “pessoa” onde ele próprio é o “ator principal” de toda a “história”.

Alarcão e Tavares (2007, p.105) definem portefólio “como um conjunto coerente de documentação reflectidamente seleccionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional”. Sá-Chaves (1998, p. 140) vê os portefólios como “instrumentos de estimulação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem”.

O uso do portefólio ganhou alguma importância no contexto da formação contínua, uma vez que surgiu como instrumento de avaliação no Novo Estatuto da Carreira Docente, cabendo ao departamento curricular, usá-lo de forma colaborativa para que este instrumento não “perca” a sua função formativa no processo de avaliação.

Capítulo 4 – Desenvolvimento profissional

4.1 – O conceito de desenvolvimento profissional

Atualmente a organização escola tem como principal missão preparar os seus alunos para uma vida em sociedade que se encontra em constante mudança, como tal, os alunos têm de ser agentes ativos em todo o seu processo de aprendizagem, tendo os professores que adotar uma atitude também ela crítica e reflexiva, por forma, a ir ao encontro das necessidades dos seus alunos e da sociedade atual. Na verdade "a natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo" (Day, 2001, p. 16), sendo que "o desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos" (Nóvoa, 1995a, p. 28).

Também Fullan e Hangreaves, (1992, citado em Serrazina, 1999, p.125) referem que ao falarmos em desenvolvimento profissional temos que pensar no professor como um todo:

deve-se ter presente: (i) propósito do professor: (ii) o professor como pessoa (cada pessoa é uma com, a sua própria individualidade); (iii) o contexto no qual o professor trabalha; e (iv) a cultura de ensino: as relações de trabalho que os professores tem com os seus colegas dentro e fora da escola.

Desta forma podemos afirmar que o desenvolvimento profissional dos professores tem como alicerces as próprias necessidades sentidas por estes durante a sua prática pedagógica diária. É a partir destas necessidades que surge a procura de soluções, respostas, que poderão ser alcançadas de diferentes formas, uma delas poderá ser através da formação contínua que constitui uma forma dos docentes se atualizarem e aperfeiçoarem a sua prática pedagógica, alterando muitas da vezes atitudes, ajudando-os refletir e a caminhar no sentido da mudança, levando ao seu desenvolvimento profissional, partindo este das suas necessidades pessoais e profissionais, sem esquecer as organizacionais.

No entanto como refere Day (2001, p. 18), existem várias "práticas indutoras do desenvolvimento profissional", podendo ser através de uma "aprendizagem iminente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (...) quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola,

quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem”, onde se insere nesta última a formação contínua.

Lieberman (1996) defende a ideia de uma aprendizagem mais informal,

cujo sentido e objectivos derivam dos propósitos do trabalho dos professores (...) uma perspectiva centrada no aprendente é muito mais importante do que uma perspectiva centrada na instrução quando se pretende promover e gerir de forma eficaz, o desenvolvimento profissional contínuo dos professores. (citado em Day, 2001, pp.18-19)

Numa outra obra, o mesmo autor refere que no desenvolvimento profissional “se assume que o professor é um prático reflexivo, com um conhecimento de base que continuamente constrói sobre essa base através da pesquisa da prática, repensando e reavaliando constantemente os seus valores e prática, em concertação com os outros” (Lieberman, 1994, citado em Menezes & Ponte, 2006, p. 6).

Desta forma podemos concluir que um dos “motores” do desenvolvimento profissional é a “vontade” de refletir sobre a própria prática. Uma das grandes questões é saber o que afinal se desenvolve em todo este processo. Para Hargreaves e Fullan (1992, citados em Menezes & Ponte, 2009, p.4), “o desenvolvimento dos professores pode traduzir-se em: (i) aperfeiçoamento do conhecimento e das competências profissionais; (ii) auto-compreensão da sua pessoa; e (iii) mudança ecológica ou mudança em contexto.”

O conceito de desenvolvimento profissional encerra a ideia de um “processo”, ou seja, uma aprendizagem contínua, baseada nas necessidades pessoais do professor e em atitudes reflexivas, indo mais além do simples conceito de formação.

Podemos então afirmar que a formação de professores começa com a formação inicial, sendo esta responsável por despertar para a necessidade de uma formação ao longo da vida profissional, partindo depois das necessidades individuais e contextuais em que de cada um se insere.

Ponte (1994, p.10), evidencia o papel do professor no seu próprio desenvolvimento, em que este “reconhece a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, processo em que se atribui ao próprio professor o papel de sujeito fundamental”, a par da necessidade de “passar a formação de professores para dentro da profissão” (Nóvoa, 2007, p.6).

Neste longo e complexo processo de desenvolvimento profissional a vertente investigativa assume uma enorme relevância. Defendendo um desenvolvimento

profissional baseado na investigação, Nóvoa (2007, p.7) afirma que é “essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas na investigação”. Mas, a atitude investigativa, por parte dos professores, só tem viabilidade se partir de reflexões sobre a prática, preferencialmente em equipa, tendo por objetivo a mudança no sentido da melhoria de competências pessoais e profissionais que vá ao encontro das necessidades organizacionais, deste modo “a teoria e a prática, através da reflexão e, por vezes, também da investigação, relacionam-se incessantemente de forma dialéctica” (Menezes & Ponte 2009, p. 4). Trata-se de um “processo através do qual os professores, agentes de mudança (...) adquirem e desenvolvem, de forma crítica, (...) o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão” (Day, 2001, p. 21).

Para Krainer (2001, citado em Menezes & Ponte, 2006, p.6) “o desenvolvimento dos professores resulta da interação de quatro atitudes e competências: acção, reflexão, autonomia e colaboração”. Significa que a acção está na base da reflexão, o professor reflete sobre a prática docente, num quadro de autonomia e responsabilidade que lhe permite decidir sobre a sua prática, mas deve acontecer num clima de colaboração entre docentes para que estes se entremudem e apoiem na resolução de problemas e tomadas de decisão.

A este propósito, ainda, Day (2001) afirma que “se a cultura do individualismo não for complementada com oportunidades de desenvolvimento profissional, em que o conhecimento, a sabedoria e o saber-fazer profissional possam ser partilhados (...), então, pouco há a esperar do desenvolvimento profissional” (pp.128-129). Torna-se muito evidente a necessidade de promover, na própria instituição escolar, uma cultura colaborativa, assente em formas de trabalho conjunto, na reflexão na reflexão e partilha de práticas e saberes, tendo o coordenador de departamento/pedagógico um papel crucial na criação, dinamização e mediação destes momentos.

4.2 – Fatores que influenciam o desenvolvimento profissional

A própria história de vida de cada professor afeta e condiciona o seu desenvolvimento profissional, tal como refere (Hargreaves, 1994, citado em Serrazina, 1999, p. 126) “a forma como cada professor responde à inovação é única e é afectada não só pelas suas crenças e concepções mas por aquilo que ele é na sua vida e no seu trabalho”. As características pessoais de cada docente nunca são iguais, pois as suas

realidades, os seus interesses, as suas experiências e os seus modos de pensar são diferentes.

Outro dos fatores que poderá influenciar o desenvolvimento profissional dos docentes está relacionado com o contexto onde este se encontra a trabalhar, se este for rico em espaços e momentos de partilha, colaboração e reflexão, então todo o processo de desenvolvimento profissional é potenciado, “fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências”, (Hangraves, 1998 citado em Menezes & Ponte, 2009, p.8). Na verdade, as relações colaborativas e colegiais enquanto estratégia de desenvolvimento dos professores, “conduzem este desenvolvimento para além da reflexão pessoal e idiossincrática, ou da dependência em relação a peritos externos” (*idem, ibidem*).

Sikes (1992, citado em Serrazina, 1999, p.127) vem chamar a atenção para a influência das ideologias do professor” no seu desenvolvimento profissional, isto é, o conjunto de crenças e valores que o professor tem sobre a educação, o ensino, o processo de escolarização em particular e a vida em geral”. Para ultrapassar ideologias muito enraizadas, o professor tem de ter consciência da sua existência através da auto e/ou heteroreflexão, tem de sentir necessidade de mudar e ter vontade para o fazer, ou seja, tem de partir de “dentro” do próprio professor, sem receio de arriscar, deixando o seu “porto seguro” para trás. Sendo a mudança uma necessidade imperiosa dos tempos modernos esta não deve acontecer ao acaso, assim Day (2001) estabelece seis princípios que devem orientar qualquer plano de desenvolvimento pessoal,

em primeiro lugar, o desenvolvimento do professor que sustenta que a aprendizagem do professor é uma aprendizagem ao longo da vida e ocorre de forma continuada, se não contínua. Em segundo lugar, deve ser autogerido, mas da responsabilidade conjunta do professor e da escola. Em terceiro lugar, deve ser apoiado, devendo ser proporcionados todos os recursos necessários. Em alguns momentos, implicará outros indivíduos – os professores não são auto-suficientes. Em quarto lugar, será desenvolvido no interesse do professor e da escola, ainda que nem sempre em simultâneo. Em quinto lugar, deve existir um processo de prestação de contas. Em sexto lugar, embora todos os professores tenham o direito e a responsabilidade de se empenharem no seu desenvolvimento ao longo da sua carreira, este deve ser diferenciado de acordo com as necessidades de cada um. (p.174)

Podemos então afirmar que “a mudança só terá sucesso e será duradoura se as mudanças nas práticas forem precedidas ou acompanhadas por mudanças nas crenças”

(Fullan, 1991, citado em Serrazina, 1999, p.127). Desta forma são os próprios professores que têm que “dar o primeiro passo” no seu processo de mudança.

4.3 – Coordenador de departamento/pedagógico versus desenvolvimento profissional dos educadores de infância

O coordenador de departamento/pedagógico tem um papel muito importante no que se refere às oportunidades que os professores podem ou não ter “numa variedade de actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção e, sobretudo, do seu compromisso profissional” (Day, 2001, p.16). Este coordenador sendo um dos gestores intermédios da escola, é um dos responsáveis pela promoção destas mesmas actividades, contribuindo desta forma para o seu próprio desenvolvimento profissional e dos outros professores.

Para acompanhar as mudanças e para crescer profissionalmente, o professor tem de sair do “casulo”, pois sozinho não se adquire, muitas das vezes, a motivação necessária para querer mudar. Assim, “é imperativo que todos os aspectos de um programa de desenvolvimento profissional sejam desenhados de forma a envolver grupos de professores a trabalharem em conjunto” (Serrazina, 1999, p.126), é em equipa que se devem discutir os problemas, as dúvidas, os dilemas, as questões, as respostas, as soluções. É este debate, alimentado com o contributo de todos que vai alavancar o desenvolvimento profissional e organizacional. “Quando os programas de desenvolvimento profissional criam um ambiente que apoia e facilita a aprendizagem do professor, (...), então os professores podem alargar e elaborar o seu conhecimento profissional de base e podem começar a ensinar numa forma fundamentalmente diferente” (Borko & Putnman, 1999, citados em Serrazina, 1999, p.128).

O funcionamento e a eficácia destas equipas docentes depende da liderança do seu coordenador, este deve ser reconhecido pelos seus pares, deve estar sempre aberto e disponível para escutar e dialogar, para ajudar a encontrar soluções, apoiar as tomadas de decisão e promover as mudanças necessárias.

Podemos então dizer que uma das missões mais importantes de um coordenador de departamento/pedagógico será a de criar espaços de diálogo para o desenvolvimento profissional dos docentes, assegurando oportunidades de partilha. Como sublinha Alarcão (2000, p.18),

o agir profissional do professor tem que ser, na actualidade, realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

entidade colectiva (e não já como indivíduos isolados) tem de construir-se no diálogo do trabalho com os outros e na sua assunção de objetivos comuns (...) Ao fazê-lo, enquadra-se num processo de formação em contexto profissional aprende na partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho pelo trabalho.

Podemos então concluir que existe uma conexão de fatores que influenciam todo o processo de desenvolvimento profissional, envolvendo todos os agentes educativos, tendo cada um deles uma responsabilidade em todo este processo. Os professores têm que possuir uma atitude crítica e reflexiva face à sua ação diária enquanto promotores de um ensino de qualidade; os coordenadores têm que criar situações propícias para todo um trabalho colaborativo, onde os professores partilhem todas as suas dúvidas e alcancem respostas para as suas questões e para aqueles que se encontram mais renitentes, que fiquem sensibilizados para começarem a questionar toda a sua ação, e iniciem todo o seu processo de mudança através das suas inquietações.

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

SEGUNDA PARTE
ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 5 – Metodologia de investigação

Depois de realizada a revisão da literatura com leituras de obras de referência da área em estudo, a nossa investigação desenvolveu-se no sentido da realização de inquéritos por entrevistas semiestruturada e questionários, adotando um estudo de natureza qualitativa.

Numa primeira fase, procedemos à identificação de uma área de interesse pessoal seguida da formulação do problema. Alcançando o nosso ponto de partida partiu-se para a seleção de bibliografia pertinente para o nosso estudo, identificando as temáticas que nos iriam ajudar a alcançar os objetivos estabelecidos.

Numa segunda fase, tivemos como preocupação determinar a metodologia de investigação mais pertinente para conduzir o nosso estudo, identificando de igual forma quais os instrumentos mais adequados ao levantamento das informações que procurávamos.

Numa terceira fase, construímos os instrumentos de recolha de dados, nomeadamente inquéritos por entrevista semiestruturada e questionários, elaborando primeiramente os guiões que foram posteriormente validados.

Numa quarta fase foram realizadas as entrevistas e aplicados os questionários, sendo as entrevistas posteriormente transcritas.

Os participantes do estudo foram educadores de infância que desempenhavam as suas funções em quatro instituições diferentes, dois jardins de infância da rede pública, pertencentes a agrupamento de escolas diferentes e dois jardins de infância de duas IPSS's, ambos situados no distrito de Portalegre, mas em concelhos diferentes.

Para a recolha de dados realizamos quatro entrevistas semiestruturadas às educadoras de infância que empenhavam funções de coordenação de departamento/pedagógica, duas na rede pública e duas em IPSS's e realizamos questionários às educadoras de infância que se encontravam sobre orientação dessas mesmas coordenadoras.

Para retirar a informação necessária para o nosso estudo, procedemos à análise de conteúdo das entrevistas e dos questionários, sendo que para Bardin "a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção

(ou eventualmente, de recepção) inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)" (1995 p. 38).

Numa quinta fase, os dados provenientes das diversas fontes, depois de analisados foram triangulados no sentido de conseguir maior consistência no estudo.

Por fim conclui-se a redação do presente estudo, apresentando os resultados, conclusões e formulando possibilidades de investigação futuras.

5.1 - Opções metodológicas

Tendo em conta os objetivos, optamos por uma metodologia de natureza qualitativa, uma vez que se pretendeu compreender quais eram as perspetivas dos educadores de infância relativamente à coordenação pedagógica, indo ao encontro do que refere Bell (1997, citado em Ludovico, 2007, p. 20) os “investigadores que adotam uma pesquisa qualitativa estão mais interessados em compreender as perceções individuais”.

Com este estudo pretendeu-se: analisar as funções do coordenador pedagógico/de departamento; conhecer as perspetivas (perceções e práticas) dos coordenadores pedagógicos/de departamento sobre a coordenação; identificar dificuldades e/ou constrangimentos da coordenação pedagógica/de departamento; conhecer as perspetivas de educadores de infância sobre a coordenação pedagógica/de departamento; conhecer as perspetivas de educadores de infância sobre a influência do coordenador pedagógico/de departamento, no desenvolvimento da sua profissionalidade.

No final aspiramos identificar características associadas aos coordenadores e identificar se existem diferenças entre os coordenadores da rede pública e das IPSS's.

Optamos por uma investigação qualitativa, uma vez que com este estudo pretendemos obter dados “ricos em pormenores descritivos” privilegiando “essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16), sendo o nosso objetivo "descrever ou interpretar mais do que avaliar" (Freixo, 2011, p. 146). Outro dos aspetos a ter em conta, por se tratar de uma investigação qualitativa, refere-se ao facto de as questões a investigar (ou objetivos) não se estabelecerem mediante a operacionalização de variáveis mas são, antes, formuladas com o objetivo de estudar fenómenos com toda a sua complexidade em contexto natural. As abordagens à metodologia qualitativa apresentam variações conforme as interpretações dos autores, mas aproximam-se nos

aspetos fundamentais.

Para Bogdan e Biklen (1994, pp.47-50) são cinco as principais características da investigação qualitativa:

a fonte directa de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal (...). A investigação qualitativa é descritiva (...). Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. (...). Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva (...). O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

A abordagem qualitativa foi aquela que melhor respondeu aos nossos desafios uma vez que a recolha de dados se realizou em contextos reais. Não sendo nossa preocupação generalizar os resultados ou validar teorias mas sim compreender esse mesmo contexto onde decorreu o estudo e dar sentido à investigação.

Tendo em conta os pressupostos e os objetivos delineados para o nosso estudo, este assume contornos semelhantes aos de um estudo de caso uma vez que segundo Yin (2005, p.19), “os estudos de caso representam a estratégia a seguir (...) , quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

Na perspetiva de Sousa (2007, pp.137-138),

o estudo de caso visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação específica, que é o seu ambiente natural.

Sendo uma das vantagens do estudo de caso permitir o conhecimento de uma determinada realidade em profundidade e indo ao encontro do que nos diz Stake (2007, p.24) “o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização”, tal característica possibilitará compreender os diversos aspetos que ocorrem em torno do exercício do cargo de coordenador de departamento/pedagógico bem como as interações com os profissionais que lhe estão próximos, não tendo como objetivo generalizar os resultados obtidos mas sim conhecer o *caso* em questão.

Tendo em atenção as finalidades do estudo de caso, Stake (2007) fala-nos de critérios a ter em conta para a escolha de um caso, uma vez que este pode ter características de um estudo de caso: *intrínseco*, *instrumental* ou *coletivo*.

Relativamente às características que norteiam um *estudo de caso intrínseco*, recaem sobre a possibilidade de compreender um fenómeno em particular, retirar alguma aprendizagem mediante o estudo deste caso, como refere Stake (2007, p. 19) “estamos interessados nele, não apenas porque ao estudá-lo aprendemos sobre outros casos ou sobre algum problema em geral, mas porque precisamos de aprender sobre este caso em particular. Tem um interesse intrínseco no caso”.

Relativamente ao *estudo de caso instrumental*, remetem sobre uma função facilitadora, ou seja, o caso em questão é um meio para alcançar a compreensão sobre algo, ou seja, neste caso estamos perante “um problema de investigação, uma perplexidade, uma necessidade de compreensão global, e sentiremos que poderemos alcançar um conhecimento mais profundo se estudarmos um caso particular” (Stake, 2007, p.19).

No que se refere ao *estudo de caso coletivo*, este acaba por ser uma variação de um estudo de caso instrumental, sendo utilizado quando o investigador necessita de estudar mais casos instrumentais para alcançar uma maior compreensão.

Perante as características do nosso estudo podemos dizer que estamos perante um estudo de caso instrumental, tendo tido em conta alguns dos critérios referidos por Stake (2007), nomeadamente, “o primeiro critério deverá ser maximizar o que podemos aprender” (p.20), ou seja tivemos em atenção o facto de escolhermos um caso que nos permitisse compreender os fenómenos e até trazer alguma mudança aos conhecimentos. O segundo critério foi o facto de escolhermos um caso que tenha características que possam ser estudadas dentro do tempo que temos para fazer o estudo, ou seja, “precisamos de escolher casos de fácil acesso e que acolhem a nossa investigação” (Stake, 2007, p.20).

Sendo esta investigação um estudo de caso, a pesquisa e análise documental que realizámos serviu para reforçar e compreender as evidências recolhidas de outras fontes. Para Yin (2005, p.54),

a utilização da teoria ao realizar estudos de caso, não apenas representa uma ajuda imensa na definição do projecto de pesquisa e na coleta de dados adequados, como também se torna o veículo principal para a generalização dos resultados do estudo de caso.

Segundo este autor o objetivo do desenvolvimento da teoria é possuir um esquema suficiente de estudo, com algumas proposições teóricas previamente abordadas pela bibliografia já existente, que poderão fornecer a direção ao estudo.

Para obter as respostas às nossas questões iniciais efetuamos uma triangulação dos dados, sendo este um conceito comum e importante na metodologia qualitativa e de estudos de caso, uma vez que a triangulação se apresenta como uma estratégia de validação. Nas palavras de Yin (1993, p. 69), uma pista importante é formular a mesma questão na análise de dados de diferentes fontes; se todas as fontes indicarem as mesmas respostas, os dados foram triangulados com sucesso.

Durante o nosso estudo de caso privilegiamos a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação, sendo o objetivo do investigador o de compreender, com bastante pormenor, o que é que os educadores inseridos nesses contextos pensam e como é que desenvolvem os seus quadros de referência, tendo sempre presente que num estudo de caso o investigador é o principal instrumento de recolha, tratamento e análise de dados.

5.2- Seleção dos Casos e dos Participantes

Para realizar este estudo foram selecionados intencionalmente dois jardins de infância pertencentes à rede pública, que pertencem a agrupamentos de escolas de concelhos diferentes, mas do mesmo distrito, Portalegre. Os outros dois jardins de infância participantes do estudo são IPSS`s, pertencentes ao mesmo distrito, Portalegre, mas também de concelhos diferentes.

Esta seleção entre jardins de infância da rede pública e das IPSS`s teve como sentido, identificar se existiam diferenças relativamente a estas duas realidades, relativamente às funções do coordenador de departamento/pedagógico.

Optamos por escolher o distrito de Portalegre para o nosso estudo por questões geográficas, uma vez que uma das técnicas de recolha de dados que utilizamos, nomeadamente, os inquéritos por entrevista, requer a presença física do investigador e como tal optamos por um único distrito, rentabilizando custos e tempo.

Iremos fazer uma pequena caracterização dos agrupamentos de escolas e das IPSS`s onde as entrevistas e questionários foram aplicados, respeitando o pacto de confidencialidade acordado entre o investigador e as instituições em causa, servindo apenas para contextualizar todo o nosso estudo, sendo assim os agrupamentos de escolas serão denominados por agrupamento de escolas 1 e 2 e as IPSS`s 3 e 4.

5.3- Contextualização dos agrupamentos

O agrupamento de escolas 1 é resultado da resolução do conselho de ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, em que foram definidas orientações para o reordenamento da rede escolar consubstanciadas, entre outros, na função ou agregação de agrupamentos de escolas, integrando todas as estruturas educativas, desde o pré-escolar ao 12.º ano, sendo o agrupamento de escolas A resultado, da agregação de uma escola secundária com um agrupamento de escolas.

O agrupamento de escolas 1 foi constituído recentemente (há menos de cinco anos), abrange uma vasta área do concelho de Elvas estando integrados diversos estabelecimentos de ensino pertencentes às freguesias rurais, fazendo parte do mesmo 1264 alunos desde o pré-escolar ao ensino secundário, sendo 6 %, crianças do pré-escolar, dados estes referentes ao ano letivo 2014/2015. Desde mesmo agrupamento de escolas fazem parte 6 educadoras. Pode-se ler no seu projeto educativo, algumas diretrizes relacionadas com um agrupamento marcado por processos de liderança partilhada, sendo este destacado como um ponto forte na avaliação interna, no entanto como ponto fraco detetou-se pouco trabalho colaborativo e cooperativo entre os docentes do agrupamento, ao nível da articulação horizontal e vertical. No entanto um dos princípios orientadores das práticas educativas é valorizar as formas de trabalho cooperativo entre docentes e de supervisão da prática letiva em sala de aula.

O agrupamento de escolas 2 é uma unidade organizacional, constituída como tal há mais de 20 anos, dotada de órgãos próprios de gestão, constituída pela integração de estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino, perfazendo no total nove escolas repartidas por cinco freguesias, três delas rurais e as outras duas urbanas. Os alunos que frequentam os estabelecimentos do pré-escolar são na sua totalidade 159, distribuídos por nove jardins de infância (2013/2016). Neste agrupamento de escolas trabalham nove educadoras. O regulamento interno e o projeto educativo contemplam várias diretrizes relacionadas com a supervisão pedagógica, sendo assumida esta responsabilidade pelo conselho pedagógico e consequentemente pelos coordenadores de departamento.

A IPSS 3, corresponde a uma instituição que se encontra nordestada pelos princípios gerais das Uniões das Santas Casas e do Instituto de Segurança Social. Este jardim de infância abrange as valências de creche e pré-escolar, totalizando 179 crianças (2015/2016). O trabalho docente cabe a 10 educadoras, tendo uma delas somente a função de coordenadora pedagógica. Depois de analisado o regulamento interno

verificamos que nas funções de coordenação encontra-se de uma forma implícita funções relacionadas com a supervisão e liderança.

A IPSS 4, é uma instituição que compreende uma única valência de creche, acolhendo crianças dos 4 meses aos 3 anos de idade, fazendo parte da equipa educativa 4 educadoras, acumulando uma delas a função de coordenadora pedagógica.

5.4 - Caracterização dos participantes

Os sujeitos desta investigação são educadores que se encontram a exercer as suas funções educativas nos dois agrupamentos de escolas 1 e 2 e nas IPSS's 3 e 4. Este estudo agrupa os educadores em duas categorias: a) educadores coordenadores de departamento/pedagógico, a quem foram realizadas entrevistas semiestruturadas; b) educadores sem cargos de coordenação, a quem foram aplicados inquéritos por questionário. Estes participantes apresentam em comum o facto de serem do sexo feminino.

As coordenadoras de departamento/pedagógicas entrevistadas têm idades compreendidas entre os 29 e os 61 anos, sendo que as mais novas são as que desempenham as suas funções nas IPSS's e as mais velhas, nos agrupamentos de escolas 1 e 2, conseqüentemente o tempo de serviço das coordenadoras das IPSS's também é menor comparativamente às dos agrupamentos da rede pública.

Das quatro coordenadoras entrevistadas, nenhuma delas realizou qualquer formação em supervisão e orientação pedagógica, sendo três licenciadas em educação de infância e uma educadora possui o mestrado em educação pré-escolar e 1.º ciclo.

As educadoras que responderam ao inquérito por questionário encontram-se numa faixa etária situada entre os 32 e os 60 anos, sendo que as educadoras mais novas se encontram a trabalhar nas IPSS's tendo conseqüentemente menos tempo de serviço docente do que as educadoras que se encontram a exercer as suas funções na rede pública.

Nenhum das docentes inquiridas fez qualquer formação em supervisão e orientação pedagógica.

5.5 - Instrumentos para a recolha de dados

Para conferir maior consistência e fiabilidade ao nosso estudo, procedemos à utilização de dois tipos de instrumentos (entrevista semiestruturada e inquérito por questionário com perguntas semi abertas), junto dos diversos sujeitos, para que desta

forma pudéssemos cruzar as informações obtidas.

Sendo a recolha de dados um passo bastante importante no nosso estudo, primeiramente realizámos uma revisão bibliográfica que nos ajudou na construção dos instrumentos, para responder aos objetivos traçados. Nos pontos seguintes damos conta do processo de construção, validação e aplicação dos dois instrumentos.

5.5.1 - Inquérito por entrevista

Tendo o nosso estudo uma vertente qualitativa, utilizámos a entrevista como estratégia de recolha de dados, uma vez que, como refere Bogdan e Biklen (1994, p. 134), permite “ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”.

A recolha de dados através da entrevista e a conseqüente análise de conteúdo revela-se como a técnica mais indicada quando temos como objetivo conhecer aceder as perspetivas pessoais dos sujeitos do estudo, tal como Stake (2007, p.81) afirma que,

dois dos usos mais importantes dos estudos de caso são para obter as descrições e as interpretações de outros. O caso não será visto da mesma forma por todos. Os investigadores qualitativos têm orgulho em descobrir e retratar as múltiplas perspetivas sobre o caso. A entrevista é a via principal para as realidades múltiplas.

Neste estudo foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas às educadoras que desempenham cargos de coordenação, tendo como objetivo geral: Conhecer as perspetivas dos educadores de infância sobre o desempenho das suas funções enquanto coordenadores de departamento/pedagógico e quais as diferenças existentes entre o desempenho dessas funções em contextos diferentes: rede pública e IPSS.

Nas entrevistas tivemos como intenção não só recolher perceções mas também considerar as opiniões críticas do trabalho de cada coordenadora, uma vez que a personalidade de cada um, condiciona todo o processo.

Ao realizar o guião da nossa entrevista, tivemos que escolher qual a tipologia que iríamos utilizar, uma vez que poderíamos optar por entrevista não estruturada, estruturada e semiestruturada. Segundo Freixo, na entrevista não estruturada "o investigador procura livremente, sem recurso a qualquer guião previamente definido, dados que possam ser utilizados em análise qualitativa"; na entrevista estruturada "as questões encontram-se previamente formuladas e não há liberdade de alteração de tópicos ou inclusão de outras questões" (2011, pp. 192-194), recaindo a nossa escolha

sobre as entrevistas semiestruturadas, onde poderíamos colocar perguntas previamente definidas, mas existindo sempre a possibilidade de colocar novas questões que se revelassem pertinentes para o caso, como também teríamos a “certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.135).

Indo ao encontro do que nos diz Afonso, nas “entrevistas semiestruturadas (...) os temas tendem a ser mais específicos. (...) são conduzidas a partir de um guião” (2005, p.99), construímos então um guião (Apêndice 2) de carácter flexível servindo essencialmente como fio condutor e possibilitando uma maior exatidão na recolha dos tópicos a desenvolver e, ao mesmo tempo, garantindo a participação do entrevistado através das suas opiniões.

O guião da entrevista foi, previamente, pensado em função da questão de “pesquisa e eixos de análise do projecto de investigação”, obedecendo a um estrutura “típica” de “carácter matricial, em que a substância da entrevista é organizada por objectivos, questões e itens ou tópicos”. (Afonso, 2005, p.99)

Após a elaboração do guião da entrevista, o mesmo foi alvo de uma validação por parte de especialistas em metodologia de investigação e supervisão, os quais sugeriram algumas alterações, designadamente a eliminação de algumas questões, por se afastarem um pouco dos objetivos do estudo, existindo o “perigo” das perguntas nos encaminharem para outras problemáticas. Desta forma tivemos que focalizar as nossas questões para que assim conseguíssemos direcionar as respostas no sentido dos objetivos delineados.

No decorrer das entrevistas tivemos sempre presente que este momento deveria decorrer num ambiente de descontração, no sentido de colocar o sujeito o mais à vontade possível, tendo também sempre presente que o entrevistador não está ali para ajuizar sobre o que ouve, tendo que ser imparcial já que o seu papel “não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los” (Bogdan & Biklen, 2004, p.138).

As entrevistas tiveram por base as questões definidas no guião, e aconteceram num ambiente bastante informal, tivemos a preocupação assegurar um clima de confiança, empatia e tranquilidade, onde as perguntas e as respostas foram fluindo de forma natural, existindo com todas as coordenadoras um clima afável que possibilitou a obtenção de respostas sem constrangimentos, onde o investigador teve a preocupação de dar tempo à entrevistada para expor as suas ideias, orientando-a para que as suas respostas não se desviassem muito da questão inicial. Em suma, podemos dizer que os

entrevistadores “têm de ser detectives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito” (Bogdan & Biknen, 2004, p.139).

As entrevistas foram, todas elas, gravadas como sugerem Bogdan e Biknen (1994), com a concordância das entrevistadas, de forma a assegurar o conteúdo na sua transcrição, decorreram nos meses de maio e junho, nos estabelecimentos de ensino onde cada coordenadora se encontrava a exercer as suas funções, e tendo uma duração total de aproximadamente quinze minutos, tendo sido posteriormente transcritas (Apêndice 3)

5.5.2. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário foi uma das técnicas de recolha de dados utilizada no nosso estudo, tendo sido administrado, às educadoras que trabalhavam sobre a orientação de cada coordenadora de departamento/pedagógica, perfazendo o total de 17 questionários com questões semi-abertas. Optámos por esta técnica de recolha de dados uma vez que como refere Sousa, o questionário é considerado “uma técnica de investigação em que se interroga por escrito uma série de sujeitos, tendo como objectivo conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expectativas, experiências pessoais, etc” (2005, p. 204).

Ao elaborarmos os questionário evitamos torná-lo extenso e optámos por utilizar uma linguagem clara e precisa, mas antes às educadoras, construímos um guião (Apêndice 4), para responder aos seguintes objetivos: Conhecer as perspetivas de educadores de infância sobre a coordenação pedagógica/de departamento; Conhecer as perspetivas de educadores de infância sobre a influência do coordenador pedagógico/de departamento, no desenvolvimento da sua profissionalidade. Realizámos a validação da matriz do inquérito por questionário, através da análise por parte de especialistas em metodologia de investigação e supervisão, após o seu aval passámos à sua aplicação.

5.6 - Técnicas de tratamento de dados

Depois de exposto o quadro teórico e de identificada a metodologia que foi utilizada, passamos a retratar a forma como realizamos o tratamento dos dados, que nos conduziu à análise e interpretação dos resultados obtidos.

Face à natureza qualitativa da informação recolhida através das entrevistas e dos

questionários, privilegiámos como técnica de tratamento e análise dos dados, a análise de conteúdo. Esta, por sua vez, possibilitou uma análise comparativa (triangulação) entre os resultados obtidos nos questionários das educadoras e os resultados obtidos nas entrevistas realizadas às coordenadoras de departamento/pedagógicas.

5.6.1 - Análise de conteúdo

As informações recolhidas através da entrevista e dos questionários requereram um procedimento específico, o recurso à análise de conteúdo. Segundo Bardin (2008, p.44) “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos”.

Para Yin, a análise dos dados “consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas, testar ou, do contrário, recombina as evidências quantitativas e qualitativas para tratar as preposições iniciais de um estudo” (2005, p. 137).

A análise de conteúdo, como técnica de tratamento de informação, permite construir um conhecimento sobre uma problemática através de algumas etapas. Carmo e Ferreira defendem seis etapas para o percurso da análise de conteúdo: “definição dos objetivos e do quadro de referência teórico; constituição de um corpus; definição de categorias; definição de unidades de análise; quantificação; e interpretação dos resultados obtidos” (2008, pp.253-254). Estes autores identificam, ainda, três adjetivos que devem estar presentes numa análise de conteúdo, tendo esta que ser: *objectiva*, *sistemática* e *quantitativa* (Carmo & Ferreira, 2008).

O processo de categorização teve por base os tópicos que constavam no guião de entrevista. Segundo Bardin (2008, p.145), “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”.

Ainda tendo como referencia Bardin (1997), tivemos em conta as qualidades de uma categorização eficaz: a exclusão mútua, um elemento não pode ser suscetível de estar em mais de uma categoria; a homogeneidade, num conjunto categorial só se pode funcionar com um registo e uma categoria de análise; a pertinência, as categorias devem ser pertinentes para a questão em investigação; a objetividade e a fidelidade; a categorização deve ser clara e objetiva; a produtividade, um conjunto de categorias é

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

produtiva se é útil na produção de uma análise de resultados com bons índices de inferências e novas hipóteses.

Seguindo esta ideologia decidimos realizar uma leitura de todas as entrevistas optando por nos basear nos objetivos da entrevista para criar as categorias de análise.

Surgem assim 12 categorias que advêm dos objetivos que orientaram a construção do guião de entrevista. As subcategorias surgiram com as respostas obtidas em cada questão, de onde emergem consensos e opostos. Para cada categoria e subcategoria seleccionámos unidades de registo, que correspondem a partes de respostas que ilustram a nossa opção.

Neste sentido as informações recolhidas foram organizadas segundo as categorias que se encontram representadas na Tabela 4.

Tabela 4 – *Matriz da análise de conteúdo (entrevistas)*

Blocos	Categorias	Subcategorias
Dados biográficos da coordenadora	<u>Experiência Profissional</u>	Idade
		Tempo de serviço total
		Tempo de serviço na escola atual
		Tempo de serviço no cargo atual
		Formação inicial
		Formação complementar
	<u>Critérios de seleção</u>	Formação académica
		Experiência profissional
		Desconhecida
	<u>Motivação para desempenhar as funções de coordenador(a)</u>	Motivação progressiva
		Relacionada com o trabalho pedagógico
		Ausência de motivação
Perspetivas sobre a coordenação	<u>Competências do coordenador (a)</u>	Líder
		Promotor do trabalho colaborativo
		Supervisor

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

Blocos	Categorias	Subcategorias
Perspetivas sobre a coordenação	<u>Competências do coordenador (a)</u>	Promover o trabalho com a comunidade envolvente
	<u>Características do (a) coordenador (a)</u>	Apoiar o corpo docente
		Atitudes reflexivas
	<u>Desenvolvimento Profissional do Coordenador e dos educadores.</u>	Mudança
		Colaboração
Práticas de coordenação	<u>Liderança</u>	Estilos de liderança
		Características de líder
		Desconforto perante funções de líder
	<u>Supervisão</u>	Práticas supervisivas
		Constrangimentos
Dificuldades e /ou constrangimentos da coordenação	<u>Sentimento inicial enquanto coordenador</u>	Sentimento negativo
		Sentimento positivo
	<u>Sentimento atual enquanto coordenar</u>	Segurança
		Retrocesso
	<u>Principais dificuldades sentidas</u>	Relação com as famílias
		Gestão dos recursos humanos
		Trabalho em equipa
		Avaliação
		Ausência de dificuldades
	<u>Reconhecimento enquanto coordenador</u>	Reconhecimento negativo
Reconhecimento positivo		

No Apêndice 5 apresentamos as tabelas com as categorias e subcategorias de análise e as respetivas unidades de registo.

Para analisar os questionários realizamos igualmente o mesmo procedimento como as entrevistas, encontrando-se as tabelas com as categorias e subcategorias no Apêndice 6.

Capítulo 6 – Resultados

Depois de apresentado o quadro teórico e descrita a metodologia de investigação que utilizamos, neste capítulo apresentamos e discutimos os resultados obtidos através das entrevistas realizadas às coordenadoras de departamento/pedagógico e os questionários aplicados às educadoras participantes no estudo.

Os dados das entrevistas e questionários irão ser apresentados de forma descritiva.

6.1 - Caracterização dos participantes

6.2.1. Os coordenadores de departamento/pedagógico

No caso do nosso estudo, participaram quatro educadoras de infância com funções de coordenação, duas coordenadoras de departamento/pedagógicas a exercer as suas funções em agrupamentos de escola da rede pública (1 e 2) as outras duas a desempenhar funções em duas IPSS's (3 e 4).

Na Tabela 5 apresenta-se a caracterização biográfica e profissional dos coordenadores entrevistados.

Tabela 5. *Caracterização dos coordenadores de departamento*

AE/ IPSS	Idade	Formação Inicial	Formação Complementar	Tempo de serviço total	Tempo de serviço no AE/IPSS	Tempo de serviço como coordenador
1	51	Bacharelato	Licenciatura	29	15	4
2	61	Bacharelato	Licenciatura	38	27	_____
3	39	Licenciatura	_____	15	15	14
4	29	Mestrado	_____	4	4	1

Através da análise do quadro podemos verificar que nos AE (1 e 2) as educadoras que desempenham as funções de coordenadoras têm uma faixa etária superior às coordenadoras das IPSS's (3 e 4),consequentemente o tempo de serviço total também é superior.

Podemos então concluir que a faixa etária é bastante heterogénea, tendo a coordenadora mais nova 29 anos e a coordenadora mais velha 61 anos.

Relativamente à formação inicial e complementar também se pode verificar que existe uma homogeneidade entre as coordenadoras da rede pública, ambas possuem, como formação inicial, o bacharelato em educação de infância, tendo como formação complementar a licenciatura. Sendo as educadoras das IPSS's mais novas, e tendo

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

existido alterações relativamente aos cursos de formação inicial de educadores de infância, tendo sido eliminado o grau de bacharelato, em termos de formação inicial a coordenadora que exerce as funções na IPSS 3, possui o grau de licenciada e a coordenadora mais nova possui o grau de mestre, tendo a sua formação inicial sido abrangido pelas alterações de Bolonha.

Entre as quatro instituições verificam-se semelhanças entre as coordenadoras ao nível do tempo de experiência no desempenho das funções de coordenação, com exceção da coordenadora da IPSS 4, como também no facto de nenhuma delas possuir qualquer tipo de formação complementar na área de supervisão, não tendo sido este um dos critérios de seleção para a função que atualmente exercem.

Relativamente às diferenças estas incidem sobre a faixa etária e consequentemente sobre o tempo de serviço total, como também na formação inicial.

6.2.2. As educadoras de infância

Para além das coordenadoras de departamento/pedagógico fizeram parte da nossa investigação, 17 educadores de infância que exerciam as suas funções nos agrupamentos de escola 1 e 2 e nas IPSS's 3 e 4.

Na Tabela 6 apresenta-se a caracterização biográfica e profissional das educadoras de infância.

Tabela 6. *Caracterização das educadoras de infância*

AE/ IPSS	Idade	Formação Inicial	Formação Complementar	Tempo de serviço total	Tempo de serviço no AE/IPSS
1	58	Licenciatura	_____	19	1
	50	Bacharelato	Licenciatura	28	8
	51	Bacharelato	Licenciatura	27	13
	52	Licenciatura		28	15
2	47	Bacharelato	Licenciatura	26	10
	48	Bacharelato	Licenciatura	16	1
	51	Bacharelato	Licenciatura	26	3
	54	Bacharelato	Licenciatura	34	10
	53	Bacharelato	Licenciatura	26	2
3	35	Licenciatura		10	3
	45	Bacharelato	Licenciatura	18	16
	50	Bacharelato	Licenciatura	25	18
	49	Bacharelato	Licenciatura	20	20
	36	Licenciatura		12	8
	36	Licenciatura		11	8
4	34	Licenciatura		6	3
	32	Licenciatura		5	1

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

Fazendo uma análise comparativa entre as educadoras da rede pública e das IPSS's podemos constatar que a média das idades é superior na rede pública, tal como acontecia com as coordenadoras. Por conseguinte, também o tempo de serviço total é superior no caso das educadoras da rede pública, situação também verificada nas coordenadoras.

Existe maior semelhança relativamente à formação inicial e complementar, tendo todas licenciatura em educação de infância. Notamos também que os bacharelatos «desapareceram». Os complementos de formação fizeram com que os docentes de bacharelato pudessem obter uma licenciatura.

No sentido de uma maior compreensão sobre as perceções e práticas sobre a coordenação, indagamos as entrevistadas sobre o motivo pelo qual foram eleitas e as motivações para o exercício das funções de coordenação.

Relativamente aos motivos pelos quais consideram que foram eleitas/nomeadas, as entrevistadas revelam processos diferenciados: “Graduação profissional e eleição. (...) Fui a mais votada e sou simultaneamente a mais graduada profissionalmente” (E2); “um dos critérios que na altura o provedor apontou, foi que eu era a única educadora licenciada” (E3); “a direção decidiu começar a fazer à vez, de dois em dois anos seria uma colega nossa como coordenadora. Como eu era a educadora que estava cá há mais tempo para além dessa educadora, fiquei eu” (E4).

Através das respostas das coordenadoras, podemos inferir que é uma decisão tomada hierarquicamente pelo diretor/provedor/direção, existindo critérios distintos em cada instituição. Uma das coordenadoras que exerce funções na rede pública, afirma não ter conhecimento do critério de seleção: “não faço a mínima ideia o porquê” (E1), no entanto, a coordenadora (E2) identifica a graduação profissional como um dos motivos pelo qual foi selecionada para a função de coordenadora, tendo sido este critério também identificado pela coordenadora (E3) que exerce funções numa IPSS. Já o critério utilizado pela direção da outra IPSS foi a antiguidade.

Cruzando os dados podemos verificar que os critérios utilizados nas direções das duas IPSS são distintos, existindo sim semelhança entre uma IPSS (3) e um agrupamento de escolas (AE 2).

No que respeita às motivações para o exercício das funções para os coordenadores denota-se falta de motivação na maioria das entrevistadas, e as razões são a burocracia associada ao cargo e o relacionamento entre docentes “porque envolve muita burocracia” (E1), “porque é um departamento em que as relações entre as

docentes são muito difíceis”(E2); a educadora (E3) foi ganhando motivação, “não estava muito motivada (...) com o tempo as coisas começaram a mudar” (E3). Pelo contrário, a entrevistada (E4), que desempenha as suas funções na IPSS (4) revela-se motivada e apresenta razões relacionadas com o trabalho pedagógico, como se depreende no seu discurso: “essencialmente que as crianças se desenvolvam da melhor maneira” (E4).

Sendo a motivação um dos elementos chaves para o sucesso de uma boa liderança, como defendem Rego e Cunha (2016), os coordenadores deveriam se sentir motivados no desempenho das suas funções para que também desta forma consigam motivar o grupo de educadores que coordenam, para desenvolverem atitudes e práticas que os encaminhem no sentido dos objetivos pretendidos.

A motivação também se encontra relacionada com a capacidade de o líder conseguir “influenciar” o seu grupo de trabalho como defendem Chiavenato (2000), Ribeiro e Bento (2010) e Yulk (2002).

6.2.3. Perspetivas sobre a coordenação/competências

Das competências inerentes às funções de coordenadoras de departamento/pedagógico, as entrevistadas destacaram a função mediadora entre o trabalho docente e estruturas do agrupamento, como referem os dois coordenadores dos AE1 e AE2: “Servir um pouco de ponte entre o agrupamento, a parte administrativa, a direção e as minhas colegas” (E1); “promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola” (E2).

Sendo também dada bastante importância à promoção do trabalho colaborativo e a partilha “promover, dinamizar e acompanhar a troca de experiências entre todos os docentes do departamento curricular(...). Tentei sempre ao longo destes dois anos criar situações em que todas se sentissem obrigadas a partilhar as atividades que desenvolviam nas respetivas salas” (E2).

As coordenadoras também acabaram por inferir algumas competências no exercício das suas funções relacionadas com a liderança e a supervisão, como se depreende nos seus discursos: “temos que ter o pulso um pouco firme” (E3), “orientar o trabalho das outras educadoras “ (E4), “Apoiar a atividade individual dos docentes” (E2).

Para além destas competências uma coordenadora também achou que uma qualidades pessoais necessárias para exercer a sua função com sucesso, recairia sobre o dinamismo e a responsabilidade “temos que ser dinâmicas (...) responsáveis” (E3).

As competências identificadas pelas coordenadoras transmitem alguma importância na promoção do trabalho colaborativo, evidenciado nos seus discursos atitudes de supervisão relacionadas com o sentido de orientação e apoio, defendido por Alarcão e Tavares (2007), numa visão de uma supervisão pedagógica.

Também podemos identificar nos discursos das coordenadoras E3 e E2 características que encontram algumas evidências de uma liderança dinâmica defendida por Day (2001) como sendo uma forma de assegurar o desenvolvimento contínuo da escola.

6.2.4. Perspetivas sobre a coordenação/características

Relativamente às características enunciadas pelas coordenadoras, identificamos várias subcategorias relacionadas com o apoio prestado aos docentes, sendo, uma boa ouvinte, uma das características, como comprovam as respostas seguintes: “saber ouvir escutar as dúvidas, as preocupações”, (E1), “ouvir o que os outros têm para dizer” (E3), “saiba ouvir aquilo que ... respeite a opinião das outras pessoas da equipa de trabalho” (E4).

Esta característica identificada pela coordenadora E3 também foi enunciada como sendo uma característica que a define, por três respostas de educadoras que trabalham segundo a sua orientação, “ouvindo e tentando resolver todos os problemas que lhe são colocados” (Q 2) (IPSS 3), “escuta, valoriza as ideias e saberes, encorajando as decisões dos docentes” (Q 4) (IPSS 3), “ouve as necessidades da equipa” (Q 5) (IPSS 3).

Saber escutar é uma das estratégias enunciadas por Blase e Anderson (1995) no conceito de uma liderança facilitadora, promovendo desta forma um bom relacionamento entre coordenador e educadores, um clima de confiança, promotor do envolvimento ativo e livre dos docentes (Alarcão, 2003).

Para além destas características as coordenadoras, definiram outras como: “ponderação, transparência ética e objetividade” (E2), “fazer também com que os educadores reflitam sobre aquilo que estão a trabalhar” (E4).

6.2.5 - Papel das coordenadoras no desenvolvimento profissional das educadoras

Quanto às coordenadoras (E1), (E2), (E3) e (E4), as respostas evidenciam uma atitude positiva face à sua função enquanto coordenadora e o seu próprio desenvolvimento profissional e das restantes docentes, como se pode verificar nas suas respostas: “Acho que mudamos muito, tanto a nível físico como a nível pedagógico” (E3), “Nós reunimo-nos basicamente para falarmos sobre: os projetos, as atividades que estão a ser desenvolvidas, o que é que correu bem?, o que é que correu mal?, o que é que podemos melhorar” (E4), “Sim. Ao promover a articulação entre os colegas (...). A articulação permite a tomada de conhecimento de novas realidades, novos conceitos e novas abordagens que vêm aumentar os nossos conhecimentos” (E2), “Eu reúno com as educadoras e aí debatemos questões (...). Perguntarmos umas às outras como é na sala de cada uma (...), trocar opiniões, trocar ideias” (E1).

Através da análise das entrevistas podemos retirar algumas inferências que nos levam a crer que a função de coordenadora contribui para o desenvolvimento profissional no que confere à mudança de atitudes, à sensibilização para a importância do trabalho colaborativo e reflexivo.

Relativamente à importância da função da coordenadora perante o desenvolvimento profissional das educadoras que esta coordena, as respostas das educadoras do AE1 e da IPSS 3 coincidem com o que foi referido pelas coordenadoras: “ao promover a cooperação entre todos, ao articular, mediar, fomentar a relação ensino/aprendizagem e as boas práticas educativas” (Q3) (AE1), “possibilita e fomenta todo o processo de partilha de experiências pedagógicas entre os docentes “ (Q3) (IPSS 3).

Relativamente às educadoras que trabalham sob a orientação da coordenadora (E2) existe alguma contradição nas suas respostas, alguns afirmam que o cargo de coordenadora não contribui para o seu desenvolvimento profissional, “Não. (...) Procuro, por iniciativa própria manter-me atualizada seja por leitura ou por formação de documentos orientadores e atualizações sobre a educação pré-escolar” (Q2) (AE 1), “Não, porque por vezes demonstra alguma desatualização dos processos/documentos/orientações vigentes” (Q4) (AE1).

No entanto também existem respostas positivas, “a partilha de informação e de experiências tem sido bastante enriquecedor quer a nível pessoal, quer profissional.” (Q3) (AE 1).

Fazendo uma análise comparativa de todos os dados podemos deduzir que de uma forma geral a função de coordenadora poderá ter uma influencia positiva no desenvolvimento profissional das educadoras e das próprias coordenadoras, uma vez que através das oportunidades de partilha que são criadas pelos coordenadores, ambos trocam ideias, existindo espaço para a reflexão , havendo aquisição de novos conhecimentos e mudanças de atitudes, sendo esta ideia defendida por Alarcão (2000), que depreende que todo o programa de desenvolvimento profissional se encontra relacionado com o envolvimento do grupo de professores no trabalho conjunto. Estamos também, como refere Day (2000), perante uma prática informal indutora do desenvolvimento profissional, que tem como base as experiencias vividas no dia a dia pelas educadoras.

No entanto a coordenadora E4 também proporciona oportunidades para a participação das educadoras em ações de formação “...sempre que possível facilita a participação em acções de formação” (Q1) (IPSS 4), sendo esta uma prática mais formal de desenvolvimento profissional (Day 2000).

6.2.6 - Práticas de coordenação/liderança

Relativamente à análise das perspetivas das coordenadoras enquanto as suas funções de líder e a importância das suas atitudes de liderança, existe uma homogeneidade quanto ao estilo e características dessa mesma liderança, existindo algumas respostas que nos levam no caminho de uma liderança democrática, como se depreende nos discursos dos entrevistados: “Para mim a liderança é orientação (...) estarmos num grupo e partilhamos todas” (E1), “Prefiro que me considerem um parceiro” (E2), “sou um líder que ouve a equipa” (E3).

Através destas respostas podemos retirar algumas características que nos levam a crer que estamos perante um líder democrático, como refere Chiavenato (2000), sendo este estilo de liderança centrada nas pessoas onde a enfase se encontra no líder e nos seus *subordinados*, este estilo apresenta características de uma liderança democrática defendida por White e Lippitt (1939), sendo um líder que ouve a sua equipa, que partilha, que orienta em vez de “dar ordens”, não estamos perante um líder individualista, o que nos permite evidenciar que também existem indicadores de uma liderança transformacional (Bass 1978 e Burns 1985), não sendo um líder individualista, pensando num todo e dando importância às preocupações das educadoras, o que é também evidenciado pelas respostas das mesmas: “Ajuda a equipa com que trabalho”

(Q1) (AE1), “Sabe escutar os colegas que integram o departamento, aceitando propostas, sugestões, críticas” (Q1) (AE2), “é aberto a sugestões e acessível a nível de dúvidas” (Q1) (IPSS 3).

As educadoras também denotam no cargo de coordenadora funções de liderança relacionadas com o facto de esta representar o departamento pré escolar no conselho pedagógico e ser o elo de ligação entre as docentes e o agrupamento, no caso das educadoras da rede pública e no contexto das IPSS’s, esta ligação também acontece mas perante uma Direção Administrativa: “ representa o pré-escolar no Conselho Pedagógico” (...) elo de ligação entre os docentes” (Q2) (AE1), “deverá fazer a ponte entre o órgão de gestão e os educadores (...) promover a articulação dentro do departamento” (Q1) (AE2), “mediador entre as educadoras, os pais e direção (...) coordenar as atividades pedagógicas” (Q6) (IPSS 3), “faz a ponte entre a direção executiva e o pessoal docente e não docente da instituição” (Q2) (IPSS 4).

6.2.7 - Práticas de coordenação/supervisão

Relativamente às práticas supervisivas identificadas pela coordenadora (E1) podemos retirar evidências através da sua resposta que não se trata de uma supervisão dentro da sala, mas sim relacionada com a parte burocrática: “A supervisão está muito relacionada com os documentos (...). Depois nessas tais reuniões, acaba por ser supervisão, vão-me dando o feedback do que é que se fez... o que é que não se fez... o que é que se conseguiu, o que é que se teve que alterar. é uma supervisão fora da sala de aula” (E1).

As educadoras que trabalham no AE1 identificam práticas supervisivas relacionadas com a monitorização das atividades e feedback dado nas reuniões com o sua coordenadora: “é ele que deve acompanhar o trabalho pedagógico dos professores” (Q1) (AE1), “promove a articulação pedagógica entre todos os docentes do grupo pré-escolar” (Q2) (AE1), “assegurar a uniformização de procedimentos nos domínios pedagógico e de avaliação das crianças” (Q3) (AE1).

Analisando as respostas da coordenadora E3 e dos questionários realizados pelas educadoras da IPSS 3 podemos retirar algumas evidências que poderão indiciar uma prática supervisiva relacionada com uma supervisão dentro da sala de aula , “vejo qualquer coisa que eu acho que não está bem... eu logo no momento faço questão de dizer não faças assim...não gosto ... acho que se fizesses de outra forma seria melhor” (E3), sendo esta prática supervisiva também referida como uma das funções de

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

coordenadora, “observar o trabalho dentro das salas” (Q1) (IPSS 3), “Supervisionamento das atividades” (Q1) (IPSS 3), “Orientação da equipa” (Q2) (IPSS 3), “analisar/supervisionar o trabalho pedagógico da sua equipa” (Q5) (IPSS 3), “coordenação das atividades” (Q 6) (IPSS 3).

A coordenadora (E4) também enunciou algumas práticas relacionadas com a supervisão dizendo que uma das suas competências era, “orientar o trabalho das outras educadoras” (E4) acrescentando que, “qualquer uma pode entrar na sala da outra educadora, trabalhamos sempre de porta aberta, não temos nada a esconder” (E4).

As duas educadoras que trabalham sobre a sua orientação também responderam que umas das práticas da sua coordenadora era: “Coordenar e a equipa fazendo a interligação entre todos” (Q 1) (IPSS 4), “coordenar as atividades escolares” (Q2) (IPSS 4).

Consequentemente a mesma coordenadora (E4) responde que uma das características relacionadas com a sua função se encontra presente numa promoção da reflexão, atitude que marca as práticas supervisivas “fazer também com que os educadores reflitam sobre aquilo que estão a trabalhar” (E4).

A coordenadora (E2) apresenta um discurso contraditório afirmando que, “Não me compete supervisionar o trabalho das minhas colegas” (E2). No entanto, ao responder à questão relacionada com as competências de coordenadora, apresenta e defende práticas supervisivas, “promover, dinamizar e acompanhar a troca de experiências entre todos os docentes do departamento curricular (...). Apoiar a atividade individual dos docentes” (E2).

Na análise dos questionários das educadoras que se encontram sob a coordenação da coordenadora (E2) podemos também evidenciar características supervisivas na sua prática: “É quem coordena o conjunto de profissionais” (Q3) (AE2), “Ajuda os colegas contratados (...) a conhecer a dinâmica de funcionamento do grupo em que se insere” (Q2) (AE2).

No entanto podemos perceber pelo discurso de uma das educadoras, que esta supervisão é uma prática que se relaciona mais com a orientação, monitorização e não tanto com a reflexão: “transmissão de informação mas nem sempre com análise e reflexão consistentes” (Q4) (AE2).

Fazendo uma análise circunstanciada da função de coordenadora enquanto supervisora podemos depreender que tanto nos AE como nas IPSS`s foram identificadas atitudes relacionadas com práticas supervisivas por parte das coordenadoras como

também das educadoras, sendo que nos agrupamentos de escola não se falou concretamente em supervisão dentro da sala, mas sim mais numa supervisão relacionada com monitorização e orientação a nível mais burocrático, não sendo dada tanta importância à reflexão. No entanto nas IPSS's essa atitude reflexiva é referenciada e a palavra supervisão aparece mais vezes associada à função de coordenadora e vista como uma prática importante para desenvolvimento profissional das docentes e recorrente existindo evidências que nos levam a crer que poderá existir uma supervisão dentro da sala. Podemos perceber que nas IPSS's as práticas de supervisão se encontram relacionadas com uma supervisão democrática e justa, sendo dada importância à supervisão da prática letiva como defende Fialho (2016), levando a crer que a observação de aulas será uma estratégia adoptada pelo coordenador, recorrendo posteriormente à reflexão existindo momentos propícios à resolução de problemas e consequentemente à promoção do desenvolvimento profissional e a eficácia do desempenho dos educadores. Tal como refere Formosinho (2002) o coordenador é visto como um supervisor e não um inspetor.

6.2.8. - Dificuldades e /ou constrangimentos da coordenação

Quando os coordenadores foram questionados sobre o sentimento inicial aquando da sua nomeação para a função de coordenadora, a maioria manifestou sentimentos de insegurança: “foi complicada, tinha que fazer check list, observar aulas, era muito complicado, era muito rígido” (E1), “No início senti-me muito mal porque eu não tinha experiência nenhuma” (E3), “é normal que eu no início me sentisse um bocado mais frágil, mais atrapalhada, mais insegura” (E4).

Este sentimento foi superado com a experiência profissional: “conhecemo-nos há muitos anos, estamos quase todas no quadro, trabalhos muito em conjunto, já não é assim tão difícil“ (E1), “mais confiante (...). Não neste momento já faço as coisas mais esporadicamente” (E3), “nós vamos adquirindo mais prática e vamo-nos sentindo mais à vontade” (E4).

No caso destas coordenadoras existiu uma progressão, relacionado com o tempo de serviço e a segurança que estes foram adquirindo durante os anos que desempenharam as suas funções.

Quando à coordenadora (E2) aconteceu um retrocesso, inicialmente o sentimento era positivo, “Senti-me como uma colega mais experiente capaz de articular o trabalho” (E2). Posteriormente este sentimento modificou-se de uma forma negativa,

deu lugar à frustração, “Sinto que não consegui atingir na totalidade os meus objetivos” (E2).

Relativamente às dificuldades e/ou constrangimentos da coordenação, a maioria das coordenadoras reconhece a sua existência, contudo não existe homogeneidade nas suas repostas, assinalam motivos diferentes, relacionados com a avaliação, a gestão do trabalho em equipa e com as famílias: “Participar nas reuniões da equipa de avaliação” (E2), “As colegas mais novas têm na realidade mais capacidade e conhecimentos para participar em novos projetos mas não partilham as suas experiências com as outras que acabam por se sentir marginalizadas” (E2), “lidar com diversas opiniões” (E4), “não é muito fácil a gestão do pessoal parte dos recursos humanos às vezes é um bocado complicada” (E3), “não é fácil, as famílias não são fáceis” (E3). A coordenadora (E1) não reconhece dificuldades e/ou constrangimentos, refere: “Atualmente não há assim nada, consigo transmitir do pedagógico (...) acaba por ser um grupinho de formação, não há grande dificuldade”.

6.2.9. - Reconhecimento enquanto coordenadora

No que se refere à questão sobre o reconhecimento profissional, as opiniões das coordenadoras dividem-se: “Sim, sim sim. Como da parte da direção como das colegas. É gratificante (...). É uma questão de respeito umas com as outras” (E1), “Sim, sim sim... não temos assim grandes problemas de um modo geral damo-nos todas bem” (E4). Estas duas coordenadoras trabalham em contextos diferentes, mas têm o mesmo sentimento positivo, relativamente ao seu reconhecimento profissional, o mesmo sucede com os outros dois coordenadores mas tendo um sentimento negativo: “Não. É um departamento em que as relações entre as docentes são muito difíceis” (E2), “Não me sinto valorizada... a coordenação é imposta” (E3).

Terminada a análise dos resultados podemos dizer em forma de síntese que conseguimos através das respostas das coordenadoras e das educadoras conhecer a realidade do dia a dia das coordenadoras de departamento/pedagógico, ficando a perceber quais são as suas principais funções, características, competências, dificuldades e constrangimentos, conseguindo igualmente perspetivar as diferenças que existem entre os dois contextos que analisámos, rede pública e IPSS, como também identificar o perfil das coordenadoras.

Considerações finais

Principais conclusões

O interesse por esta temática surgiu pelo facto de ter exercido o cargo de coordenadora pedagógica durante alguns anos numa IPSS, questionando-me muitas vezes sobre as funções inerentes a este cargo, quais seriam as mais importantes, qual seria a perspetiva dos outros educadores perante este cargo, será que os ajudaria de alguma forma, como é que os outros coordenadores exerciam as suas funções, quais seriam as suas dificuldades e constrangimentos, e no contexto da rede pública será que existiam diferenças? Foi então de acordo com questionamentos pessoais que se delineou o tema de partida – *Perspetivas sobre a coordenação pedagógica/ de departamento: um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS*.

Posteriormente delineamos objetivos que nos ajudaram a orientar o nosso estudo, conseguindo através da triangulação de toda a informação obtida, retirar algumas conclusões, sobre esses mesmos objetivos:

- Analisar as funções do coordenador de departamento/pedagógico.

Por forma a dar resposta a este objetivo analisamos todo o enquadramento legal, desde o 25 de abril de 1974 a 2012, de forma a conhecer o percurso histórico dos coordenadores, e perceber quais os critérios que, na atualidade, selecionar determinam a seleção dos coordenadores de departamento/pedagógico, os quais se encontram expressos no Decreto lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que estipula que o coordenador de departamento terá que ser eleito pelos pares de uma lista de três docentes propostos pelo diretor (ponto 7, do art.43.º), tendo sido dada prioridade aos docente de carreira detentores de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional (pontos 5 e 6, do art.43.º).

O nosso estudo revelou que este critérios nem sempre são cumpridos, nenhum dos coordenadores participantes apresenta formação especializada, por conseguinte, este não poderia ser um critério, nenhum dos educadores, tanto dos AE como das IPSS, tem esta formação, tendo sido utilizados critérios como a graduação (escolha entre bacharelato e licenciatura) e a experiência profissional.

- Conhecer as perspetivas (perceções e práticas) dos coordenadores pedagógicos/de departamento sobre a coordenação.

Para alcançar este objetivo era necessário conhecer a realidade do dia a dia dos coordenadores ficando a conhecer de perto quais as funções, competências e

características associadas ao exercício da coordenação de departamento/pedagógico. As entrevistas permitiram-nos retirar alguns indícios de que as quatro coordenadoras poderão assumir funções de liderança.

Apesar da palavra líder não ser um termo que as coordenadoras gostem de utilizar, através das suas respostas e dos educadores, pudemos verificar que esta era assumida por todos configurando diferentes estilos. Pudemos inferir que todas elas indicavam indícios de uma liderança democrática (White & Lippit 1939), também identificámos características que se encontram associadas à liderança centrada nas pessoas (Estilo de Likert), apoiando-nos na teoria de Hersey e Blanchard (1989) podemos dizer que as coordenadoras apresentam características relacionadas com um estilo de liderança que tem por base partilhar, uma vez que podemos retirar alguns indícios que se encontram associados a um estilo participativo, de apoio e entreaajuda, partilhando ideias. Segundo os estudos de Bass (1978) e Burns (1985) podemos ainda dizer que as coordenadoras apresentam atitudes que se poderão enquadrar num estilo de liderança transformacional, uma vez que estes não ocupam uma posição individualista mas sim de partilha e trabalho cooperativo.

Segundo os estilos de Blase e Anderson (1995), podemos ainda inferir que as coordenadoras apresentam características relacionadas com o estilo de liderança facilitadora, uma vez que utilizam algumas das estratégias definidas por estes autores, designadamente: desenvolvimento de estruturas de gestão partilhada; encorajamento e auscultação da participação individual e dar apoio.

O nosso estudo sensibilizou-nos para o facto das coordenadoras 3 e 4, que desempenham as suas funções em contexto de IPSS, evidencias nas suas respostas características e atitudes que se relacionam com funções de supervisão uma vez que, nos levam a crer que fornecem feedback, que poderão levar à alteração de comportamentos e conseqüentemente à mudanças de atitudes no sentido da melhoria, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos docentes, deixando-nos a ideia que existe a prática dos coordenadores entrar dentro das salas, enquadrando-se numa perspetiva de supervisão defendida por Sá-Chaves (2000), Formosinho (2002), Alarcão e Tavares (2007) e Fialho (2017), salientando o facto de a supervisão ser vista como um processo de ajuda, apoio e reflexão partilhada.

Relativamente à prática reflexiva, etapa tão importante no processo de supervisão, como referem as investigações de Schon (1987), somente as coordenadoras 3 e 4 das IPSS's nos encaminham para a ideia de demonstrarem a atitude reflexiva

como uma estratégia importante, responsável pela mudança de práticas educativas no caminho de uma educação de qualidade, sensibilizando a sua equipa para utilizar esta prática.

As coordenadoras 1 e 2 que exercem as suas funções na rede pública desempenham funções de supervisão de um ponto de vista mais burocrático, não realizam observações de aulas diretamente, mas partilham conhecimentos, principalmente nas reuniões de departamento, onde as principais preocupações residem sobre as planificações, projetos e estratégias de avaliação.

Ainda assim, baseando-nos nos estudos de Alarcão (2003), sobre a temática do cenário dialógico, poderemos dizer que a supervisão que acontece em contexto da rede pública poderá estar associada a este cenário uma vez que apresenta algumas características relacionadas, onde o coordenador, no papel de supervisor, acaba por ser um dos responsáveis pela promoção de espaços onde os educadores podem partilhar as suas ideias, angústias, problemas e discutir e refletir em conjunto para alcançar as soluções.

- Conhecer as perspetivas de educadores de infância sobre a coordenação pedagógica/de departamento.

Relativamente às perceções das educadoras sobre a função da coordenadora de departamento/pedagógica podemos deduzir que a maioria das educadoras dá importância a este cargo, enunciando funções de liderança e supervisão, vendo na coordenadora competências associadas à coordenação e orientação de atividades pedagógicas, fomentação de momentos de trabalho colaborativo, identificação de necessidades dos docentes e tentativa de resolver os problemas e elo de ligação entre o pessoal docente e os órgãos de direção. As características identificadas nas coordenadoras encontram-se relacionadas com atitudes de tolerância, justiça, respeito, ajuda e equidade.

Nas respostas aos questionários três educadoras que desempenham as suas funções na IPSS (3), e duas as educadoras que trabalham no AE (2) detetaram características pessoais muito importantes no desempenho das funções de coordenadora, o facto de esta ser uma boa ouvinte. Saber escutar é uma das estratégias enunciada por Blase e Anderson (1995) no conceito de uma liderança facilitadora, promovendo desta forma um bom relacionamento entre a coordenadora e as educadoras, um clima de confiança, promotor do envolvimento ativo e livre dos docentes (Alarcão, 2003).

O facto de ser dinâmico foi outra das características apontadas por algumas educadoras que desempenham as suas funções no A1 e na IPSS 3 e 4. Para Day (2001), o dinamismo também é algo importante que deve fazer parte das competências de um líder, tendo esta atitude sido identificada nas respostas dos entrevistados.

- Identificar dificuldades e/ou constrangimentos da coordenação pedagógica/de departamento;

Relativamente às dificuldades sentidas enquanto desempenham a função de coordenadoras, as entrevistadas E1, E3 e E4, no início, demonstraram um sentimento de insegurança perante o cargo de coordenadora, que se foi alterando ao longo do tempo e melhorando positivamente, tornando-se mais confiantes e seguras devido às sua maior experiência e ao melhor relacionamento com o seu grupo de trabalho. O facto de as coordenadoras se sentirem motivadas irá influenciar de forma positiva o seu grupo de trabalho e como refere Chiavenato (2000), Yulk (2002), Ribeiro e Bento (2010) e Rego e Cunha (2016), a palavra chave para uma liderança de sucesso é a capacidade de conseguir influenciar o seu grupo de trabalho para atingirem objetivos comuns.

A coordenadora E2, passou por um processo inverso, inicialmente sentia-se motivada, mas devido a problemas de relacionamento docente, a desmotivação foi-se instalando. Neste momento a coordenadora sente-se insegura e com falta de confiança, o que irá ter impacto na sua ação enquanto coordenadora, uma vez que evidencia dificuldade em influenciar o seu grupo de trabalho.

Relativamente ao reconhecimento enquanto coordenador de departamento/pedagógico denotam-se duas opiniões diferentes, sendo que as duas coordenadoras E1 e E4 se sentem valorizados pelo seu grupo de trabalho. No entanto a coordenadora E2, não se sente reconhecida devido às relações entre o grupo de docentes serem difíceis e a coordenadora E3 não sente esse reconhecimento justificando que a coordenação é algo imposto.

Os constrangimentos recaem sobre vários sentimentos relacionados com a avaliação no caso da coordenadora E2, as relações com as famílias também por vezes não serem fáceis de contornar e a gestão dos recursos humanos no caso da coordenadora E3 e a dificuldade em lidar com opiniões diferentes no caso da coordenadora E4.

A eficiência de um líder está no facto de conseguir trabalhar em equipa como defende Kouzes e Posner (2010), e por vezes torna-se difícil ser um líder democrático, pois não é a nossa ideia que prevalece mas sim aquela que vai ao encontro do interesse do grupo e o consenso é algo por vezes difícil de alcançar.

- Conhecer as perspetivas de educadores de infância sobre a influência do coordenador pedagógico/de departamento, no desenvolvimento da sua profissionalidade.

Com o nosso estudo pudemos perceber através das respostas das educadoras que as coordenadoras, tanto das IPSS's como da rede pública, apresentam evidências de representarem um papel ativo em todo este processo, uma vez que são elas as responsáveis por criar oportunidades onde as educadoras possam exteriorizar as suas necessidades. Baseando-nos nos estudos de Lieberman (1996) citado por Day (2001) podemos concluir que as práticas indutoras de desenvolvimento profissional utilizadas pelas coordenadoras em ambos os contextos se enquadram num campo mais informal.

Podemos ainda referenciar que todo este processo de desenvolvimento profissional tem por detrás um trabalho em equipa, proporcionando momentos de reflexão, indo ao encontro do que nos diz Day (2001) sobre a importância da criação destes momentos de partilha, pois se não existirem não podemos esperar muito do desenvolvimento profissional..

- Comparar a coordenação na rede pública e nas IPSS'S.

Podemos enunciar que as diferenças, entre a coordenação na rede pública e nas IPSS'S, são a nível dos diplomas legais, não existindo nas IPSS'S um quadro legal específico referente ao cargo de coordenador pedagógico, sendo este eleito pela direção. No caso da rede pública os critérios de seleção dos coordenadores de departamento estão estabelecidos no Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Também se denotam diferenças relativamente às motivações para o desempenho do cargo, tendo estas uma conotação mais negativa na rede pública contrariamente às IPSS'S. Outra das diferenças encontra-se relacionada com a prática supervisiva, nas IPSS'S existe evidências de que existe observação de aulas, enquanto que na rede pública não foram encontrados indícios dessa prática, existindo mais uma supervisão relacionada burocrática do trabalho docente, planificações, plano educativo e critérios de avaliação, sendo que a coordenadora E2 refere que não lhe compete supervisionar o trabalho dos colegas.

Realizada toda uma perspetiva sobre o nosso estudo podemos então perceber que um coordenador de departamento/ pedagógico tanto em contexto da rede pública como IPSS, tem que ter como alicerce do seu trabalho o conhecimento das necessidades do seu grupo de trabalho, conseguindo conhecer essas necessidades através de práticas

supervisivas, proporcionando através das suas competências de líder práticas indutoras do desenvolvimento profissional que permitam a todo um grupo de trabalho partilhar ideias, dúvidas, angústias e refletindo em conjunto encontrar soluções e caminhando no sentido da mudança e do sucesso educativo.

Limitações

Ao realizar este estudo aquando o processo das entrevistas, denotei alguma apreensão por parte das coordenadoras quando abordava as questões de liderança, e supervisão porque estes termos ainda se encontram muito interligados às palavras inspeção e avaliação, causando algumas reticências nas suas respostas. A perceção que os docentes têm acerca destas duas dimensões da coordenação ainda se encontra muitas vezes presa a crenças, o que não lhes permite mudar a sua atitude perante estes dois conceitos.

Perspetivas futuras

Terminada esta investigação, fica a curiosidade de aprofundar esta temática, uma vez que levantou outras questões que seriam interessantes analisar, por isso poderá ser pertinente:

- alargar o estudo a outros agrupamentos e IPSS's no intuito de perceber se esta realidade é comum a outras realidades;
- conhecer as perspetivas dos coordenadores de departamento de outras áreas curriculares;
- perceber as semelhanças e as diferenças entre departamentos curriculares ao nível da coordenação.

Por fim podemos dizer que no decorrer de toda esta investigação nos sentimos a crescer, chegando ao final diferentes, sentindo que todo este processo nos fez desenvolver a nível pessoal e profissional, ficando com vontade de atingir novos objetivos e de alcançar novas metas.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Alarcão, I. (Org.) (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem (2.ª ed.)*. Coimbra: Almedina.
- Amaral, M. J.; Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1997). *A Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2008). *A Análise de conteúdo* (4.ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação* (4.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. V. (2008). Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira.. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Org.). *Atas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Trabalho Docente e Organizações Educativas Portugal*: Universidade de Aveiro. Disponível em : <http://hdl.handle.net/10400.13/55>.
- Bento, A. (2008). Liderança contingencial: os estilos de liderança de um grupo de professores do ensino básico e secundário (Resumo). In A. Mendonça & A. Bento (Org.) *Educação em tempo de mudança* (pp. 129-137). Funchal: Grafimadeira. Disponível em <http://www3.uma.pt/bento/Artigos/Resumo3.pdf>
- Bogdan, R. & Bilklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cadório, L., & Simão, A. M. (2013). *Mudanças nas concepções e práticas dos professores*. Lisboa: Edições Vieira da Silva.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2.ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Chiavenato, I. (2000). *Administração: teoria, processo e prática*. (3ª ed.). São Paulo: Pearson Makron Books.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto: Porto Editora

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

- Fialho, I. (2016). Supervisão da prática letiva, uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares, Ano 7, n.º 2*, pp. 19-37.
- Fialho, I. (2017, julho). Supervisão da prática letiva: um itinerário para uma escola com futuro. *Revista ELO, 24*, 53-58.
- Freixo, M.J. (2011). *Metodologia científica - Fundamentos métodos e técnicas* (3.ªed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1986). *Psicologia para administradores: a teoria e as técnicas da liderança situacional*. São Paulo: EPU.
- Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (2003). *O desafio da liderança*. (3ªed.). Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Ludovico, O. (2007). *Educação pré-escolar: Currículo e supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Menezes, L. & Ponte, J. (2006). Da reflexão à investigação: percursos de desenvolvimento profissional de professores do 1.º ciclo na área de matemática. *Quadrante, 15*, 3-32. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.19/1034>
- Menezes, L. & Ponte, J. P. (2009). Investigação colaborativa de professores e ensino da Matemática: caminhos para o desenvolvimento profissional. *International Journal for Studies in Mathematics Education, 1(1)*, 1-31. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.19/1030>
- Nóvoa, A. (2007). Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida. In Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação do Ministério da Educação, Portugal 2007: Presidência portuguesa do Conselho da União Europeia: Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida (pp. 21-28). Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2002). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Rego, A. & Cunha, M.P. (2003). *A essência da liderança*. Lisboa: Editora RH.
- Rego, A. & Cunha, M. (2016). *Que líder sou eu? Manual de apoio ao desenvolvimento de competências de liderança*. Lisboa: Edições Sílabo
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação
- Ribeiro, M. & Bento, A. (2010). *As dimensões e práticas de liderança dos professores/alunos luso-brasileiros do ensino superior: um estudo*

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

comparativo. Comunicação apresentada no I Congresso Ibero-Brasileiro da Política e Administração da Educação, Elvas, Portugal.

- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Universidade de Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores
- Serrazina, M. (1998). Desenvolvimento profissional de professores *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional 2000*, 1,125-141. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/658>
- Silva, J. M. (2007) - *Gestão e liderança nas escolas públicas portuguesas: da revolução à globalização*. In: ACTAS do IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação & III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.8/164>
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Edição Calouste Gulbenkianl
- Tracy, S. (2002). Modelos e abordagens. In J. Formosinho (Org). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. (pp.19-92). Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. (jan./abr, 2009). *Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica* Educ. Soc., Campinas, 29, (105), 197-217.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem da orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: Planeamento e Métodos*. (3.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Legislação

- Decreto-lei n.º 119/83, de 25 de fevereiro
- Decreto-lei n.º 221/74, de 27 de maio
- Decreto-lei n.º 769-A/76, de ??????
- Decreto-lei n.º 221-B/86, de 31 de julho
- Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio
- Decreto-lei n.º 115 – A/98, de 4 de maio
- Decreto-lei n.º 10/99, de 21 de julho
- Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

Decreto-lei regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho

Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Decreto- Lei n.º 137/2012, de 2 de julho

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

APÊNDICES

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

Apêndice 1

Súmula da legislação publicada entre os anos de 1974 e 2012

Legislação	Descrição	Requisitos	Funções do coordenador de departamento ou equivalente
Da 1ª República até à Revolução			
Decreto n.º 858, de 11 de setembro de 1914.	Nomeação dos “Diretores de Divisão”.	Nomeado pelo reitor (apenas em 3 liceus). (art.º.1.º)	-avaliar os alunos e a adotar de medidas para que os “retardatários” fossem mais acompanhados; -julgar as faltas dos alunos; -promover a boa disciplina na sua divisão, -Estabelecer uma ligação com os diretores de turma e a fiscalizar os cadernos escolares (Portaria n.º 230, de 21 de setembro de 1914).
Decreto n.º15, de 12 de setembro de 1928.	Extinção das funções dos “Diretores de Divisão”.	_____	_____
Decreto n.º 37:029, de 25 de agosto de 1948 Estatuto Profissional Industrial e Comercial.	Nomeação “Professor Delegado”.	Designado pelo diretor após aprovação do diretor-geral. (ponto 1, art.º 114º)	- Orientar e coordenar o ensino do grupo de disciplinas; - Organizar as provas de frequência e os exames finais; - Fiscalizar o serviço dos professores eventuais, sobre os quais lhe cumpria prestar informação escrita. (ponto 1, art.º 114º)
Decreto n.º 48572, de 9 de setembro de 1968 Estatuto do Ciclo Preparatório do Secundário.	Aparecimento do órgão “Conselho Pedagógico”.	_____	- orientação, coordenação e consulta. (Ponto 2, do art.º 338º)
Democratização das Escolas			
Decreto-lei n.º 221/74 de 27 de maio.	“regularizar a vida académica nos diversos níveis de ensino”.	_____	_____
Decreto-Lei n.º769A/76 “gestão democrática”	“Professor delegado de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade”. (art.º 23º)	Eleito pelos pares entre os professores profissionalizados	-“coordenar e orientar os trabalhos de quantos exerçam docência nesse grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade”. (art.º 29º)

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

Legislação	Descrição	Requisitos	Funções do coordenador de departamento ou equivalente
Portaria n.º 679/77 de 8 de novembro	Professor delegado.	“Formação científica e pedagógica e espírito de iniciativa, capacidade de organização e de coordenação de atividades pedagógicas”. (Ponto 7.1.9)	- Orientar e coordenar a ação pedagógica de todos os professores do grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade.
Da Autonomia de Escolas até ao Presente			
Decreto-lei n.º 211B/86, de 31 de julho.	Aparecimento Conselho Consultivo e do Conselho de diretores de turma.	O Conselho Consultivo e o Conselho de diretores eram representados por um elemento no Conselho Pedagógico.	
Lei n.º 46/86, de 24 de julho Lei de Bases do Sistema Educativo.	Autonomia de escolas.		- responder “às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”. (Ponto 4, art.º 2º, p.3068)
Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio.	Regula o funcionamento dos órgãos de gestão escolar.	Era o Conselho de Escola que selecionava e nomeava o diretor da escola.	- Reforçar a ideia de uma autonomia de escolas.
Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.	Para o exercício da autonomia escolar são criados instrumentos como o Regulamento Interno, o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades. Os departamentos curriculares são chefiados pelo coordenador de departamento	O coordenador de departamento é eleito de entre os seus pares.	- O acompanhamento das atividades letivas e a articulação curricular são da competência do coordenador.

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

Legislação	Descrição	Requisitos	Funções do coordenador de departamento ou equivalente
Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho.	Define o conceito de coordenação e legislou-se as competências dos departamentos e as funções do seu coordenador.	Eleito pelos pares; Professor profissionalizado dando preferência aos que tivessem formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores. (ponto 1 do art.5º)	-“a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular; b) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escolas; c) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica; d) Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos; e) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas; f) Promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas; g) Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.”
Decreto-lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro.	Estatuto da Carreira Docente.		Ao Coordenador de Departamento acrescentam-se as seguintes funções: - Coordenar a prática científica-pedagógica dos docentes das disciplinas ou áreas disciplinares; - Acompanhar e orientar a atividade profissional dos professores da disciplina ou área disciplinar, especialmente no período probatório; - Intervir no processo de avaliação do desempenho dos docentes das disciplinas ou áreas disciplinares; - Participar no júri da prova pública de admissão ao concurso de acesso na carreira. (Ponto 2, do art.º 5º)
Decreto -lei n.º 75/2008, de 22 de abril.	Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.	Coordenador de departamento curricular – designado pelo diretor (alínea f, do ponto 3, do art.20º), por um período de quatro anos. (ponto 5, do art.43º)	- Promover a cooperação entre os docentes procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos. (ponto 1, do art.43º)

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

Legislação	Descrição	Requisitos	Funções do coordenador de departamento ou equivalente
<p>Decreto-lei n.º 137/2012 de 2 de julho.</p>	<p>Reforçar a autonomia das escolas.</p>	<p>Coordenador de departamento curricular – eleito pelos pares de uma lista de três docentes propostos pelo diretor (ponto 7, do art.43º)</p> <p>Docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional;</p> <p>- Possibilidade de ser um docente com experiência ao nível da orientação de estágios, da coordenação de departamento ou de outras estruturas de coordenação educativa; ou ainda um docente considerado competente para o exercício do cargo. (pontos 5 e 6, do art.43º)</p>	<p>O conselho pedagógico passa a ser composto por docentes, tornando-se, então, um órgão mais voltado para a gestão e supervisão pedagógica. É dada ao Conselho Pedagógico a possibilidade de criar estruturas de supervisão pedagógica.</p>

Apêndice 2

GUIÃO DE ENTREVISTA

I. TEMA: Perspetivas dos Educadores de Infância sobre Coordenação Pedagógica: um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

II. ENTREVISTADAS: 2 Educadores de Infância com funções de Coordenação Pedagógica da rede pública e 2 Educadores de Infância com funções de Coordenação Pedagógica em IPSS;

III. OBJECTIVO GERAL: Conhecer as perspetivas dos Educadores de Infância sobre o desempenho das suas funções enquanto coordenadores pedagógicos e quais as diferenças existentes entre o desempenho dessas funções em contextos diferentes rede pública e IPSS

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões	Duração
A - Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	Legitimar a entrevista e motivar a entrevistada	<ul style="list-style-type: none">• Informar as entrevistadas sobre o trabalho em Curso;• Informar acerca dos principais objetivos da entrevista;• Solicitar a colaboração das entrevistadas, que é fundamental para a consecução do estudo a realizar;• Garantir a confidencialidade das informações e o anonimato das entrevistadas;• Solicitar autorização para gravação áudio da entrevista;• Colocar à disposição das entrevistadas os resultados da investigação;• Agradecer a ajuda e colaboração.	5 min

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

B – Dados biográficos do(a) coordenador(a)	Conhecer os dados pessoais e profissionais do(a) coordenador(a), e verificar se a formação do coordenador foi um dos critérios tido em conta para a sua escolha	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a idade, o tempo de serviço (total e na presente escola), qual é a formação inicial e a formação complementar; • Quais foram os critérios utilizados para a escolha do cargo de coordenador? • Há quanto tempo exerce o cargo de coordenador(a)? • O que a motiva para o exercício das funções de coordenadora? 	10 min
C – Perspetivas sobre a coordenação	<p>C1 - Conhecer a opinião do(a) coordenador(a) sobre a coordenação</p> <p>C2 – Conhecer a perceção da coordenadora sobre o seu papel no desenvolvimento profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião que competências considera mais importantes para o exercício do cargo de coordenador(a) pedagógico(a)? • Indique as três principais características que, na sua opinião, o definem enquanto coordenador(a) pedagógico(a). • O exercício desta função tem contribuído para o seu desenvolvimento profissional? Se sim, como? Se não, porquê? 	20 min
D – Práticas de coordenação	D1 – Conhecer as práticas assumidas pela coordenadora no exercício das suas funções	<ul style="list-style-type: none"> • Enquanto coordenador(a) vê-se como um líder? Se sim que características acha importante para desempenhar funções de liderança? • Como coordenador(a) pedagógico(a) utiliza frequentemente práticas supervisivas? Que tipo de práticas supervisivas utiliza? 	10 min
E - Dificuldades e /ou constrangimentos da coordenação	E1 – Conhecer as dificuldades sentidas pela coordenadora no exercício das suas funções	<ul style="list-style-type: none"> • Como se sentiu no início da sua atividade de coordenador(a) de pedagógico(a)? • E, atualmente, como se sente relativamente ao exercício do cargo? • Das funções inerentes a este cargo, qual é para si a mais difícil? Porquê? • Sente-se reconhecido(a) pelo desenvolvimento do seu trabalho? Apresente algumas evidências. 	20 min

Apêndice 3

Transcrição das entrevistas das coordenadoras pedagógicas/de departamento E1, E2, E3 e E4

Entrevista E1

Local: Agrupamento de escolas 1

Duração: 14 minutos

Qual a sua idade?

R: 51 anos

Qual o tempo de serviço na sua totalidade?

R: Vou fazer 30 anos em Outubro

Qual o tempo de serviço nesta mesma Instituição?

R: 15 anos

Qual a sua formação inicial?

R: A formação inicial foi o barchalato em 88, depois passou a licenciatura, ao fim de uns anos fui fazer a licenciatura,

Realizou alguma formação complementar?

R: Não fiz mais, a formação complementar, só as ações de formação que faço mais ou menos duas vezes por ano... obrigo-me a isso para me manter atualizada.

Há quanto tempo exerce o cargo de coordenador(a)?

R: À 4 anos.

Quais foram os critérios utilizados para a escolha do cargo de coordenador?

R: Não, o critério da nossa diretora não faço ideia, sei que na altura era eu a coordenadora, quando mudou para agrupamento, não na altura era a Maria João, a educadora de Vila Boim a coordenadora. Depois passou para mim, não faço a mínima ideia o porquê. E depois manteve-se desde que o agrupamento fez essa união. Á 4 anos.

O que a motiva para o exercício das funções de coordenadora?

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

R: A motivação não é muita porque não é coisa que eu goste, porque envolve muita burocracia, muitos papéis, muitas reuniões, não gosto muito dessa parte, a motivação reside um pouco na auto motivação que se segue, porque sei que ao estar a fazer isso não não, me agrada tanto ahhhh, posso estar a contribuir para o melhor desempenho de trabalho tanto na minha sala como com as colegas.

Na sua opinião que competências considera mais importantes para o exercício do cargo de coordenador(a) pedagógico(a)?

R: Servir um pouco de ponte entre o agrupamento, a parte administrativa, a direção e as minhas colegas, ir mais pela sensibilização. É estar nos dois lados e fazer um bocadinho a passagem.

Indique as três principais características que, na sua opinião, o definem enquanto coordenador(a) pedagógico(a).

R: Acho muito importante o saber ouvir, o saber sondar, escutar as dúvidas, as preocupações.

O exercício desta função tem contribuído para o seu desenvolvimento profissional? Se sim, como? Se não, porquê?

R: Sim, sim sem dúvida... agora nesta alteração que ouve nas novas orientações... tenho a preocupação, espero que elas estejam a fazer o mesmo, mas eu depois passo logo um resumo, levo para a reunião, debatemos as nossas preocupações, portanto... ter um bocadinho mais a ver estar muito junto a elas... e fazermos uma boa equipa.... Temos uma vez por mês uma reunião dos coordenadores com a direção e depois logo na semana seguinte reunimos, mas nós neste agrupamento temos uma particularidade que penso que muitos agrupamentos não funciona assim... que é nós reunimos o nosso conselho docentes, não é só o pré-escolar, é pré-escolar e 1º ciclo, reunimos todas juntas... depois a primeira parte da reunião é conjunta, são transmitidas informações do conselho pedagógico, portanto informações mais gerais que dizem respeito, aos dois grupos, alguma coisa que queiramos partilhar que tenha haver com o plano anual de atividades, temos muitas atividades conjuntas... tudo é tratado na primeira parte da reunião, depois separamos, portanto o 1º ciclo fica numa sala e o pré-escolar noutra, e ai a segunda parte da reunião já é só ,e ai sim debatemos mais os assuntos que tem a ver com o pré-escolar. Eu reúno com as educadoras e ai debatemos questões relativamente

às orientações curriculares à avaliação... E fazemos sempre todos os meses, escolhemos um tema, chamamos nós a formação interna, já para o mês seguinte, e todas nós vamos pesquisar sobre esse tema, e vamos para essa reunião para falar, já falamos desde as tecnologias, a higiene, a alimentação dos meninos, alguma questão que nos preocupa e que vamos vendo, não é, depois guardamos para... no mês seguinte falarmos sobre esse tema. Perguntarmos umas às outras como é na sala de cada uma, o que é que correu melhor... e prepara as atividades, porque temos a planificação mensal, preparar as atividades que vamos fazer para o mês seguinte... trocar opiniões, trocar ideias, o que estamos a pensar fazer, cada uma de nós. Temos um blog na página do agrupamento onde vamos publicando, as coisas que vamos fazendo, para sabermos o que cada uma de nós vai fazendo, tem que ser assim, porque este agrupamento, é muito disperso, e assim estamos mais próximas.

Enquanto coordenador(a) vê-se como um líder? Se sim que características acha importante para desempenhar funções de liderança?

R: Não gosto muito da liderança no termo como ela normalmente é vista. Se calhar também um líder não tem que ser assim, na minha cabeça quando se houve a palavra líder... é um bocadinho... ai “eu agora é que dito as ordens... eu é que mando”... não é assim... Se é liderança nesse sentido, não me revejo nada ai... Para mim a liderança é orientação... que sonda, que osculta um bocado as preocupações de cada um... e “quem sou eu?” elas no fundo ... todas elas tem mais ou menos o mesmo tempo de serviço que eu... porque eu hoje sou coordenadora, para o ano pode ser outra... Acho que funciona... é estarmos num grupo e partilhamos todas, a minha função, diferente delas, será o de transmitir o que se passou no pedagógico. Porque de resto não me sinto nada como coordenadora, como líder... Porque quando estamos a trabalhar todas juntas eu não me vejo só como coordenadora, é um grupo de trabalho, de educadoras que ali está.

Como coordenador(a) pedagógico(a) utiliza frequentemente práticas supervisivas? Que tipo de práticas supervisivas utiliza?

R: A supervisão está muito relacionada com os documentos, elas entregam-me via email as planificações curriculares, o plano anual de atividades... portanto fazemos o plano anual de atividades junto com o 1º ciclo, fazemos muitas atividades com o 1º ciclo, as saídas... o natal... a festa de natal... a páscoa... fazemos o plano anual na tal reunião de departamento, depois cada educadora faz a planificação curricular mensal, o que vai

trabalhar em cada mês, os objetivos, os temas, isso tudo... envia-me, de acordo com o projeto educativo do agrupamento, depois faz a partir daí o projeto curricular do grupo, também me enviam, que vai sendo atualizado à medida que vão surgindo ... é um documento aberto, está sempre a ser acrescentado e modificado, portanto eu tenho esses documentos todos na minha posse, sei o que eu cada uma está a trabalhar em cada mês, em termos de documentos é essa a supervisão. Depois nessas tais reuniões, acaba por ser supervisão, vão-me dando o feedback do que é que se fez... o que é que não se fez... o que é que se conseguiu, o que é que se teve que alterar.. é uma supervisão fora da sala de aula. Porquê não à possibilidade de outra forma, porque eu tenho turma, e estamos muito dispersos, Santa Eulália, S. Vicente, Vila Boim e Terrugem. São os quatro Jardins de Infância. É o confiar um bocadinho naquilo que elas estão a dizer, ir à sala eu não posso fazer isso. À uns anos atrás as colegas que queriam ter Muito Bom, que tinham aulas assistidas, eu ainda fui assistir a uma aula, foi aqui em Vila Boim... mas neste momento isso não se passa. Eu gostaria, e contra mim fala, porque envolve despesas de combustível, mas é uma sugestão que eu quero apresentar à direção no próximo ano, visto que eu falto uma tarde por mês, para ir a uma reunião de direção, e os meninos ficam com as duas auxiliares, mudam-se os horários e eles ficam com elas, qual seria a possibilidade, eu gostaria nem que fosse uma vez por período, ir visitar os jardins de infância, que eu não conheço, ir lá passar um dia, ou uma tarde, porque contra mim falo porque vou ter que sair do meu grupinho, vou ter que me deslocar...mas eu acho que é importante conhecer a sala, é que nem sequer conheço a sala, conhecer o espaço, ver o que é que está afixado, para ter uma noção. Até para mim posso ver coisas que para a minha prática “Olha que ideia tão interessante!” que a colega até pode não referir numa reunião, porquê é banal, é mecânico porque ela faz aquilo à muitos anos, é importante ver... estar lá!

Como se sentiu no início da sua atividade de coordenador(a) de pedagógico(a)?

R: A primeira vez foi à muitos anos e foi complicada, tinha que fazer check list, observar aulas, era muito complicado, era muito rígido, era muito à base de objetivos muito definidos... calhou na altura da avaliação dos professores, tinha uma grelha depois tinha que se fazer um cálculo, tinha uma fórmula...

E, atualmente, como se sente relativamente ao exercício do cargo?

R: Agora nem tanto, conhecemo-nos à muitos anos, estamos quase todas no quadro,

trabalhos muito em conjunto, já não é assim tão difícil.

Das funções inerentes a este cargo, qual é para si a mais difícil? Porquê?

R: Atualmente não há assim nada, consigo transmitir do pedagógico, faço logo uma síntese, no dia que fiz a reunião para não me esquecer, vou tomando notas, chego a casa faço logo a síntese no computador e envio logo por email para elas . Quando temos a reunião na semana seguinte, elas já tem presente a síntese do que é que se passou o resumo, depois é partilhar muito , aquilo que trabalhamos, acaba por ser um grupinho de formação, não há grande dificuldade.

Sente-se reconhecido(a) pelo desenvolvimento do seu trabalho? Apresente algumas evidências

R: Sim, sim sim. Como da parte da direção como das colegas. É gratificante, ficamos contentes. Temos um à vontade muito grande uma abertura muito grande umas com as outras. A diretora é uma pessoa excelente, gosta de nos ouvir, não se impõe ouve nos, está sempre aquilo que... é como ela diz, vocês conhecem melhor a vossa área, ela é professora de físico química, o agrupamento fez a união à pouco tempo, não tinha pré-escolar, portanto ela também diz que está a aprender muito. É uma questão de respeito umas com as outras.

Fim

Entrevista E2

Local: Agrupamento de Escolas 2

Duração: 12 minutos

Qual a sua idade?

R: 61 anos

Qual o tempo de serviço na sua totalidade?

R: 38 anos de serviço

Qual o tempo de serviço nesta mesma Instituição?

R: Desde 1991 na rede de Jardins de Infância do Ministério da Educação e neste Agrupamento desde que o Jardim de Infância de S. Francisco passou a integrá-lo.

Qual a sua formação inicial?

R: Escola de Educadoras de Infância João de Deus

Realizou alguma formação complementar?

R: Sim. Complemento de formação na área das expressões com duração de dois anos, na ESEP que me deu a equivalência à licenciatura.

Quais foram os critérios utilizados para a escolha do cargo de coordenador?

R: Graduação profissional e eleição. Foram propostas pela direção do agrupamento as três colegas com mais graduação profissional para serem votadas em reunião de departamento. Fui a mais votada e sou simultaneamente a mais graduada profissionalmente.

Há quanto tempo exerce o cargo de coordenador(a)?

R: Já exerci durante alguns anos (2 mandatos de anteriores direções) antes de ter estado destacada na direção distrital do meu sindicato e nos últimos dois anos letivos.

Na sua opinião que competências considera mais importantes para o exercício do cargo de coordenador(a) pedagógico(a)?

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

Considero, no entanto, que este deve promover, dinamizar e acompanhar a troca de experiências entre todos os docentes do departamento curricular.

Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola

Levar ao CP propostas de componentes curriculares elaboradas em reunião de departamento.

Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola tais como o PE, o PAA, o Regulamento Interno, o Regimento dos Departamentos e outros.

Apoiar a atividade individual dos docentes.

Inventariar as necessidades de formação dos mesmos.

Elaborar ou rever o Regimento do departamento, submetê-lo à aprovação do mesmo e levá-lo a reunião do CP.

Arquivar na PEN do departamento todos os documentos referentes ao mesmo.

Intervir no processo de avaliação dos docentes (ADD)

Indique as três principais características que, na sua opinião, o definem enquanto coordenador(a) pedagógico(a).

R: Ponderação, transparência ética e objetividade.

O exercício desta função tem contribuído para o seu desenvolvimento profissional? Se sim, como? Se não, porquê?

R: Sim. Ao promover a articulação entre os colegas, entre os outros departamentos curriculares do agrupamento e diversas estruturas da comunidade, estou a contribuir para o meu enriquecimento profissional e pessoal. A articulação permite a tomada de conhecimento de novas realidades, novos conceitos e novas abordagens que vêm aumentar os nossos conhecimentos.

Enquanto coordenador(a) vê-se como um líder? Se sim que características acha importante para desempenhar funções de liderança?

R: Não. Prefiro que me considerem um parceiro. O diretor do agrupamento deve ser um líder. O coordenador de departamento não.

Como coordenador(a) pedagógico(a) utiliza frequentemente práticas supervisivas? Que tipo de práticas supervisivas utiliza?

R: Não me compete supervisionar o trabalho das minhas colegas.

Como se sentiu no início da sua atividade de coordenador(a) de pedagógico(a)?

R: Senti-me como uma colega mais experiente capaz de articular o trabalho a desenvolver em diferentes projetos, de dinamizar atividades entre as várias escolas do agrupamento, de apoiar as colegas quando me solicitassem e também de transmitir ao conselho pedagógico e à direção tanto os problemas como as propostas do departamento pré-escolar.

E, atualmente, como se sente relativamente ao exercício do cargo?

R: Sinto que não consegui atingir na totalidade os meus objetivos. Por vezes as rivalidades disfarçadas entre as colegas contribuem para que em vez de partilhar, se tente esconder o que se faz com medo de ser ridicularizado. Infelizmente essa é uma realidade neste departamento. As relações entre mim e as minhas colegas foram sempre boas, colaboraram comigo sempre que foi necessário mas as relações interpares já há alguns anos que são inultrapassáveis.

Das funções inerentes a este cargo, qual é para si a mais difícil? Porquê?

R: Participar nas reuniões da equipa de avaliação. A avaliação nos outros níveis de ensino não tem nada a ver com a avaliação que se faz no pré-escolar e acaba por ser muito cansativo e exaustivo participar nestas reuniões.

Sente-se reconhecido(a) pelo desenvolvimento do seu trabalho? Apresente algumas evidências

R: Não. É um departamento em que as relações entre as docentes são muito difíceis. Como já disse o relacionamento entre nós é aparentemente saudável, mas sinto que as pessoas não falam para não se comprometerem. As colegas mais novas têm na realidade mais capacidade e conhecimentos para participar em novos projetos mas não partilham as suas experiências com as outras que acabam por se sentir marginalizadas. Tentei sempre ao longo destes dois anos criar situações em que todas se sentissem obrigadas a partilhar as atividades que desenvolviam nas respetivas salas mas só metade do grupo é que colaborou.

Fim

Entrevista E3

Local: IPSS 3

Duração: 14 minutos

Qual a sua idade?

R: 39 anos

Qual o tempo de serviço na sua totalidade?

R: Tempo de serviço, fiz agora 15 anos.

Qual o tempo de serviço nesta mesma Instituição?

R: Ora 15 anos, só trabalhei aqui.

Qual a sua formação inicial?

R: Educação de Infância

Realizou alguma formação complementar?

R: Não

Quais foram os critérios utilizados para a escolha do cargo de coordenador?

R: Não houve nenhum critério específico, na altura eu estava nesta instituição à relativamente pouco tempo, tinha sido a última educadora a entrar para a instituição, ahhhhhh, a diretora que estava destituiu as suas funções e depois propuseram-me a mim, eu inicialmente não queria aceitar sou muito sincera, não queria fiquei muito reticente a essa situação, porque tinha terminado o curso à relativamente pouco tempo, queria mesmo era trabalhar com crianças, mas foi quase entre a espada e a parede, tive que aceitar. Não houve assim nenhum critério específico. Mas um dos critérios que na altura o provedor apontou, foi que eu era a única educadora licenciada. Embora eu fosse a educadora mais nova, era licenciada e as minhas colegas tinham todas só barchalato. Elas depois tiraram licenciatura, nesta altura somos todas licenciadas aqui. E na altura nenhuma das minhas colegas mais velha queria assumir o cargo.

Há quanto tempo exerce o cargo de coordenador(a)?

R:Eu tenho 15 anos de serviço, portanto, devo estar, estou nos 14 e meio mais ou menos porque eu praticamente nunca trabalhei como educadora, assim na sala a tempo inteiro... entrei para cá em março e em outubro comecei a desempenhar funções de coordenação.

O que a motiva para o exercício das funções de coordenadora?

R: A motivação na altura, sou sincera, não estava muito motivada para esta situação mas pronto, acho que com o tempo as coisas começaram a mudar e neste momento, eu pronto, já levo isto muito mais...

Na sua opinião que competências considera mais importantes para o exercício do cargo de coordenador(a) pedagógico(a)?

R: é assim as competências, temos que ter o pulso um pouco firme, como é que hei-de dizer... mesmo que tenhamos mais afinidade com umas pessoas, temos que saber fazer essa separação, temos que ser dinâmicas, acho que isso é um ponto importante, porque não é só estar a impor isto ou aquilo, não é...mais... responsáveis, assumir a responsabilidade porque é uma grande responsabilidade....

Indique as três principais características que, na sua opinião, o definem enquanto coordenador(a) pedagógico(a).

R: Ser dinâmica, responsável, ahhhhh...conseguir transmitir as ideias eeeeeee... não ser muito impostora como nos transmitimos, é a questão de não impor, também ouvir o que os outros tem para dizer porque também é importante, somos uma equipa, acho que temos que fazer essa separação.

O exercício desta função tem contribuído para o seu desenvolvimento profissional? Se sim, como? Se não, porquê?

R: Sim sim , nesse sentido sim. Nas reuniões digo que é importante fazerem ações de formação, Nós fazemos formações para ir ... renovamos os nossos conhecimentos.... Depois uma coisa que também noto muito neste infantário... é que inicialmente quando eu vim para aqui, este infantário para mim, estava assim um bocado... “parado no tempo”. Porque se nós víssemos isto à catorze anos atrás não tem nada haver. Acho que mudamos muito, tanto a nível físico como a nível pedagógico acho que as coisas mudaram muito, cá está também o facto de uma pessoa vir de novo com novas ideias

isso também é bom, porque vimos cheias de energia com vontade de mostrar coisas novas acho que isso depois faz toda a diferença, e realmente este infantário mudou muito. A nível pedagógico sim e a nível físico também. Mas a nível físico também tem haver com a gestão, que vai fazer com que as coisas melhorem um bocadinho o que fez com que a nível pedagógica também evoluíssem pois está tudo interligado...

Enquanto coordenador(a) vê-se como um líder? Se sim que características acha importante para desempenhar funções de liderança?

R: Não me vejo como uma líder ... Nós aqui somos uma família, pronto. Eu tenho a minha relação com as minhas colegas aberta... eu digo as coisas de uma forma nunca muito formal, é sempre numa forma menos informal ... às vezes também tenho que me impor um bocadinho... porquê é a minha função e às vezes tenho que ser um bocadinho mais rija... Mas tento nunca ser muito impostora nem aquele líder ... chega ali... sou um líder que ouve a equipa e acho que a pessoa ser muito rígida às vezes também leva a que as coisas também não se façam da melhor forma. A pessoa deve ser flexível, deve saber ouvir... há situações que a gente tem que ser mais rígida ... “é assim e pronto” às vezes tem que ser mesmo assim... mas normalmente tento sempre ouvir a parte das minhas colegas mesmo em relação com os pais e essas coisas...

Como coordenador(a) pedagógico(a) utiliza frequentemente práticas supervisivas? Que tipo de práticas supervisivas utiliza?

R: A questão é que aí... cá está... é tudo muito informal... eu vou imagino... vejo qualquer coisa que eu acho que não está bem... eu logo no momento faço questão de dizer “não faças assim...” “não gosto “... “acho que se fizesses de outra forma seria melhor”, e a nível do Ministério da Educação eles também não gostam que nós façamos ... tento sempre... logo no momento dizer ... às vezes em reuniões nossas de equipa tento alertar para isso... mas eu sei que a nível do Ministério de Educação eles obrigaram a criar as estratégias de supervisão.. que eu acho que para mim isso não é fácil fazer, não é porque ... eu andar como se fosse uma inspetora.. nas salas... hoje a não sei quantas fez isto, a outra não fez bem aquilo, eh pá, não me sinto bem.. porque parece que eslas estão sempre à espera . Nós tivemos cá uma inspeção do Ministério da Educação 4 dias e tiveram a observar a nossa prática, quer dizer a pessoa fica sempre constrangida, porque sabemos que está alguém a observar o que estamos a fazer ... mas eles exigiram que eu fizesse isso... mas eu para mim isso é muito difícil de fazer ... Eu

vejo que elas não estão a fazer... ou por exemplo .. porque nós cá está temos que seguir as orientações curriculares ... aquelas coisas todas... vou.. oh pá... não está dentro dos nossos... não é isto que nós queremos fazer .. tento fazer de outra forma mais informal.

Como se sentiu no início da sua atividade de coordenador(a) de pedagógico(a)?

R: No inicio senti-me muito mal, não não era isso que eu queria.. Eu queria mesmo era estar numa sala com crianças... porque eu não tinha experiência nenhuma ...

E, atualmente, como se sente relativamente ao exercício do cargo?

R: Neste momento sinto-me muito melhor... mais confiante... já não tenho aquele receio que tinha inicialmente, será que estou a fazer bem que não estou ... não é assim não é ... Não neste momento já faço as coisas mais esporadicamente... mais espontaneamente... não tenho aquele receio de... é muito diferente.

Das funções inerentes a este cargo, qual é para si a mais difícil? Porquê?

R: O mais difícil é ter que dizer coisas, um bocadinho, às vezes, que não sejam muito positivas, não é, é muito difícil também a parte dos pais, porque embora a educadora da sala, às vezes, fale diretamente com os pais, mas se à outra coisa de outra .. sei lá... um problema uma coisa .. é sempre para mim, os pais, nem sempre aceitam, depois querem sempre ir para o provedor, querem... pronto, não é fácil, as famílias não são fáceis. E aqui às vezes em termos internos às vezes também não é muito fácil a gestão do pessoal, temos o que é obrigatório por lei, mas se falta alguém, pronto... andamos de um lado para o outro... a parte dos recursos humanos às vezes é um bocado complicada.

Sente-se reconhecido(a) pelo desenvolvimento do seu trabalho? Apresente algumas evidências

R: Não sinto, é assim aqui em termos nossos internos, aqui do jardim de infância sinto que pronto algumas das minhas colegas valorizam, e dizem que não é fácil o trabalho da coordenação, e conseguem valorizar isso, mas em termos institucionais eu acho que não, porque eu, se nós formos, tanto a nível monetário, se nós formos a ver, das diretoras das outras valências, elas tem o ordenado o dobro do meu, logo por ai se vê que não é valorizada esta função. Não me sinto valorizada... a coordenação é imposta mas depois, é assim nós temos que aceitar... temos que fazer... temos que tentar resolver, temos que tudo... mas depois não há reconhecimento... E eu já estou nesta

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

casa à 15 anos , já tive três provedores diferentes, e só um deles, é que eu acho que mais ou menos, pronto valorizava um bocado a nossa função. O facto de serem pessoas que não estão ligadas á área da educação, e eu acho que se as pessoas estiverem dentro de alguns assuntos, não, se tiverem dentro, do que é isto, porque nós... nunca podemos deixar um grupo de crianças sozinho, enquanto que um computador pode ficar aqui sozinho que ninguém... faz mal... nem... acontece nada... é muito complicado... eu não me sinto nada valorizada... e é assim desde que estou cá, sempre vi isto porque é que as outras diretoras ganham o dobro de mim... e eu continuo a ganhar... uma é diretora dos recursos humanos, outra é diretora do lar, são funções diferentes... mas com responsabilidades diferentes mas cada uma com a sua responsabilidade. E neste momento em termos monetários nem vale a pena mexer na situação porque estamos sempre em crise... ah aquelas coisas todas que nem vale a pena tocar no assunto... não é fácil

Fim

Entrevista E4

Local: IPSS 4

Duração: 10 minutos

Qual a sua idade?

R: 29 anos

Qual o tempo de serviço na sua totalidade?

R: 4 anos, sempre nesta Instituição

Qual o tempo de serviço nesta mesma Instituição?

R:

Qual a sua formação inicial?

R: Foi Licenciatura em Educação Básica na Escola Superior de Educação de Beja e depois mestrado em Educação Pré escolar e 1º Ciclo.

Realizou alguma formação complementar?

R: Não

Quais foram os critérios utilizados para a escolha do cargo de coordenador?

R: Quando eu entrei, entrei logo a fazer o estágio profissional, e depois fizeram-me o contrato como educadora de infância, entretanto estava uma colega minha educadora como coordenadora, entretanto a direção decidiu começar a fazer à vez, de dois em dois anos seria uma colega nossa como coordenadora. Como eu era a educadora que estava cá à mais tempo para além dessa educadora, fiquei eu.

Há quanto tempo exerce o cargo de coordenador(a)?

R: Desde Setembro de 2015.

O que a motiva para o exercício das funções de coordenadora?

R: Essencialmente que as crianças se desenvolvam da melhor maneira...

Na sua opinião que competências considera mais importantes para o exercício do cargo de coordenador(a) pedagógico(a)?

R: Acho que um coordenador, para já acho que é extremamente importante que a vida escolar tenha um coordenador, porquê? Porque desempenha um conjunto de funções que são extremamente importantes para o desenvolvimento da criança nomeadamente: orientar o trabalho das outras educadoras, no sentido das atividades que estão a ser desenvolvidas, se vão ou não de encontro aquela faixa etária, se os conteúdos que estão a ser trabalhados são os mais adequados ou não, se vão de encontro aquilo que nós planeamos no início do ano letivo no projeto educativo, se vão de encontro aquelas necessidades daquelas crianças também. Orientar o trabalho que está a ser desenvolvido.

Indique as três principais características que, na sua opinião, o definem enquanto coordenador(a) pedagógico(a).

R: Acho que é extremamente importante que o coordenador saiba ouvir aquilo que ... respeite a opinião das outras pessoas da equipa de trabalho, fazer também com que os educadores reflitam sobre aquilo que estão a trabalhar... se aquilo que está feito foi bem feito ou não, refletir sobre aquilo que fez e sobre aquilo que podemos melhorar relativamente a isso ahhhh... Também tem que haver uma boa comunicação com os pais sobre aquilo que é feito, pedir a opinião dos pais , fazer com que eles intervenham diretamente sobre aquilo que é feito cá na creche.

O exercício desta função tem contribuído para o seu desenvolvimento profissional? Se sim, como? Se não, porquê?

R: Nós reunimo-nos semanalmente, ou de 15 em 15 dias, consoante aquilo que há para ser tratado nessa época do ano, para falarmos sobre os projetos, sobre as atividades que estão a ser desenvolvidas, sobre as atividades relativamente as efemérides. Nós reunimo-nos basicamente para falarmos sobre: os projetos, as atividades que estão a ser desenvolvidas, o que é que correu bem?, o que é que correu mal?, o que é que podemos melhorar...

Enquanto coordenador(a) vê-se como um líder? Se sim que características acha importante para desempenhar funções de liderança?

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

R: Sim, acho que... o coordenador deve saber motivar ... não é uma coisa que me chame muito a atenção, para ser sincera não é uma ambição... não é uma coisa que eu ambicione ser, coordenadora ou que desejava ser neste caso... mas desde o momento que me foi pedido isso, eu faço o melhor que sei e que consigo e tento puxar ao máximo por as minhas colegas para que as coisas corram da melhor maneira.

Como coordenador(a) pedagógico(a) utiliza frequentemente práticas supervisivas? Que tipo de práticas supervisivas utiliza?

R: Nós aqui , qualquer uma pode entrar na sala da outra educadora, trabalhamos sempre de porta aberta, não temos nada a esconder , tudo ás claras, e quando fazemos a reunião também fica tudo estabelecido, o que é que vamos trabalhar, os dias em que vamos colocar os trabalhos na receção para os pais verem, e fica tudo combinado ... Nós levamos tudo para a reunião, fica logo acordado o que todas vamos fazer, fica escrito em ata e também fica definido o dia que temos que expor e ter esses trabalhos prontos até ao dia tal, e no dia tal, expomos esses trabalhos na receção para que os pais possam ver.

Como se sentiu no início da sua atividade de coordenador(a) de pedagógico(a)?

R: Um bocadinho atrapalhada, porque é assim, para já porque haviam cá outras educadoras que estavam nesta instituição à menos tempo que eu, mas têm mais tempo de serviço e é normal que eu no inicio me sentisse um bocado mais frágil, mais atrapalhada, mais insegura.

E, atualmente, como se sente relativamente ao exercício do cargo?

R: À medida que o tempo vai passando nós vamos adquirindo mais prática e vamo-nos sentindo mais à vontade.

Das funções inerentes a este cargo, qual é para si a mais difícil? Porquê?

R: Se calhar às vezes lidar com diversas opiniões, opiniões muito distintas daquilo que nós, nós temos uma ideia, e pode haver outra colega que tenha outra ideia completamente diferente. E ai nesse aspeto nós temos que tentar dar a volta e tentar ver que aquilo , não é a melhor maneira de... essa parte é mais complicada, claro...

Sente-se reconhecido(a) pelo desenvolvimento do seu trabalho? Apresente algumas evidências

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

R: Sim, sim sim... não temos assim grandes problemas relativamente às outras educadoras , claro que não nos podemos dar a cem por cento com toda a gente, não podemos agradar a todas mas de um modo geral damo-nos todas bem.

Fim

Apêndice 4

MATRIZ DO QUESTIONÁRIO

I.TEMA: Perspetivas dos Educadores de Infância sobre Coordenação Pedagógica: um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

II.QUESTIONÁRIOS: Educadores de Infância que exercem as suas funções sobre a orientação dos Coordenadores Pedagógicos entrevistados tanto na rede pública como nas IPSS`s;

III.OBJETIVOS : Conhecer as perspetivas de educadores de infância sobre a coordenação pedagógica/de departamento; Conhecer as perspetivas de educadores de infância sobre a influência do coordenador pedagógico/de departamento, no desenvolvimento da sua profissionalidade.

Objetivos	Formulário de questões
Conhecer os dados pessoais e profissionais dos(as) educadores(as)	- Qual a idade, o tempo de serviço (total e na presente escola), qual é a formação inicial e a formação complementar;
Conhecer as perspetivas de educadores de infância sobre a coordenação pedagógica/de departamento	- Com base na sua experiência, qual é a função de coordenador pedagógico/ de departamento? - Considera que o coordenador pedagógico, de departamento é importante? Porquê? - Na sua opinião, que características definem o seu coordenador pedagógico/de departamento? - Que práticas de coordenação pedagógica/de departamento têm sido assumidas pelo coordenador?
Conhecer as perspetivas de educadores de infância sobre a influência do coordenador pedagógico/ de departamento no desenvolvimento da sua profissionalidade	- Considera que o coordenador pedagógico/de departamento tem contribuído para o seu desenvolvimento profissional? Se sim, como? Se não, porquê?

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

Apêndice 5

Categorização das entrevistas das coordenadoras de departamento/pedagógico

Categorias Subcategorias		Unidades de registo			
		Entrevista 3 (C)	Entrevista 4 (D)	Entrevista 2 (B)	Entrevista 1 (A)
Formação	Inicial	“Educação de Infância”	“Licenciatura em Educação Básica na Escola Superior de Educação de Beja e depois mestrado em Educação Pré escolar e 1º Ciclo.”	“Escola de Educadoras de Infância João de Deus”	“A formação inicial foi o barchalato em 88”
	Complementar	“Não”	“Não”	“Complemento de formação na área das expressões com duração de dois anos, na ESEP que me deu a equivalência à licenciatura”	“(…)depois passou a licenciatura, ao fim de uns anos fui fazer a licenciatura. (...)Não fiz mais”
Critérios de seleção	Formação	“(…)eu era a única educadora licenciada”		“Foram propostas pela direção do agrupamento as três colegas com mais graduação profissional para serem votadas em reunião de departamento. Fui a mais votada e sou simultaneamente a mais graduada profissionalmente.”	
	Experiência profissional		“Como eu era a educadora que estava cá à mais tempo para além dessa educadora, fiquei eu.”		
	Desconhecida				“não faço a mínima ideia o porquê.”

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

Categorias Subcategorias		Unidades de registo			
		Entrevista 3 (C)	Entrevista 4 (D)	Entrevista 2 (B)	Entrevista 1 (A)
Motivação para desempenhar as funções de coordenador(a)	Motivação progressiva	“não estava muito motivada (...)com o tempo as coisas começaram a mudar”			
	Relacionada com o trabalho pedagógico		“(…)as crianças se desenvolvam da melhor maneira…”		“(…)reside um pouco na auto motivação, posso estar a contribuir para o melhor desempenho de trabalho tanto na minha sala como com as colegas-“
	Negativa			“Não me sinto motivada porque é um departamento em que as relações entre as docentes são muito difíceis.”	“A motivação não é muita porque não é coisa que eu goste”
Competências do coordenador (a)	Líder	“(…)pulso um pouco firme”			
	Promotor do trabalho colaborativo			“(…)promover, dinamizar e acompanhar a troca de experiências entre todos os docentes do departamento curricular.”	
	Qualidades pessoais	“temos que ser dinâmicas (...) responsáveis,”			
	Supervisor		“(…)orientar o trabalho das outras educadoras	“Apoiar a atividade individual dos docentes”	

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

Categorias Subcategorias		Unidades de registo			
		Entrevista 3 (C)	Entrevista 4 (D)	Entrevista 2 (B)	Entrevista 1 (A)
Competências do coordenador (a)	Promover o trabalho colaborativo			“Tentei sempre ao longo destes dois anos criar situações em que todas se sentissem obrigadas a partilhar as atividades que desenvolviam nas respetivas salas “	
	Promover o trabalho com a comunidade envolvente			“Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola”	“Servir um pouco de ponte entre o agrupamento, a parte administrativa, a direção e as minhas colegas.”
Características do (a) coordenador (a)	Saber escutar	“(…)ouvir o que os outros tem para” dizer	“(…)saiba ouvir aquilo que ... respeite a opinião das outras pessoas da equipa de trabalho”		“(…)saber ouvir escutar as dúvidas, as preocupações,(…)”
	Atitudes reflexivas		“(…)fazer também com que os educadores reflitam sobre aquilo que estão a trabalhar”		
Desenvolvimento profissional do coordenador e dos educadores	Mudança	“Acho que mudamos muito, tanto a nível físico como a nível pedagógico (…)”			

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

Categorias Subcategorias		Unidades de registo			
		Entrevista 3 (C)	Entrevista 4 (D)	Entrevista 2 (B)	Entrevista 1 (A)
Desenvolvimento profissional do coordenador e dos educadores	Colaboração		“Nós reunimo-nos basicamente para falarmos sobre: os projetos, as atividades que estão a ser desenvolvidas, o que é que correu bem?, o que é que correu mal?, o que é que podemos melhorar...”	“Sim. Ao promover a articulação entre os colegas(...) A articulação permite a tomada de conhecimento de novas realidades, novos conceitos e novas abordagens que vêm aumentar os nossos conhecimentos.”	“Eu reúno com as educadoras e aí debatemos questões (...) Perguntamos umas às outras como é na sala de cada uma (...) trocar opiniões, trocar ideias”
	Estilos de liderança	“(…)eu digo as coisas de uma forma nunca muito formal, “		“Prefiro que me considerem um parceiro.”	“Para mim a liderança é orientação (...)estarmos num grupo e partilhamos todas”
Liderança	Características de líder	“(…) às vezes também tenho que me impor um bocadinho.”			
		“sou um líder que ouve a equipa.”	“o coordenador deve saber motivar.”		“que osculta um bocado as preocupações de cada um (...)”
	“A pessoa deve ser flexível”				
	Desconforto perante funções de líder				“Não gosto muito da liderança no termo como ela normalmente é vista (...) não me sinto nada como coordenadora, como líder.”

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

Categorias Subcategorias		Unidades de registo			
		Entrevista 3 (C)	Entrevista 4 (D)	Entrevista 2 (B)	Entrevista 1 (A)
Supervisão	Práticas supervisivas	“(…)vejo qualquer coisa que eu acho que não está bem... eu logo no momento faço questão de dizer “não faças assim...” “não gosto ... “acho que se fizesse de outra forma seria melhor”.	“(…)qualquer uma pode entrar na sala da outra educadora, trabalhamos sempre de porta aberta, não temos nada a esconder.”		“ A supervisão está muito relacionada com os documentos (...) Depois nessas tais reuniões, acaba por ser supervisão, vão-me dando o feedback do que é que se fez... o que é que não se fez... o que é que se conseguiu, o que é que se teve que alterar.. é uma supervisão fora da sala de aula.”
	Constrangimentos	“eu andar como se fosse uma inspetora(...)não me sinto bem a pessoa fica sempre constrangida, porque sabemos que está alguém a observar o que estamos a fazer não é isto que nós queremos fazer .. tento fazer de outra forma mais informal. “			“(…) ir á sala eu não posso fazer isso. (...)estamos muito dispersos.”
	Ausência de práticas supervisivas			“Não me compete supervisionar o trabalho das minhas colegas”.	

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

Categorias Subcategorias		Unidades de registo			
		Entrevista 3 (C)	Entrevista 4 (D)	Entrevista 2 (B)	Entrevista 1 (A)
Supervisão	Benefícios da supervisão				“(…)jeu acho que é importante conhecer a sala, é (,,)conhecer o espaço, ver o que (…) Até para mim posso ver coisas que para a minha prática (,,) é importante ver... estar lá!”
Sentimento inicial enquanto coordenador pedagógico	Sentimento negativo	“No inicio senti-me muito mal porque eu não tinha experiência nenhuma ...”	“(…) é normal que eu no inicio me sentisse um bocado mais frágil, mais atrapalhada, mais insegura”.		“(…)foi complicada, tinha que fazer check list, observar aulas, era muito complicado, era muito rígido.”
	Sentimento Positivo			“Senti-me como uma colega mais experiente capaz de articular o trabalho“	
Sentimento atual enquanto coordenador pedagógico	Segurança	“(…)mais confiante (…) Não neste momento já faço as coisas mais esporadicamente.”	“(…) nós vamos adquirindo mais prática e vamo-nos sentindo mais à vontade.”		(…)conhecemo-nos à muitos anos, estamos quase todas no quadro, trabalhos muito em conjunto, já não é assim tão difícil. “
	Retrocesso			“Sinto que não consegui atingir na totalidade os meus objetivos.”	
Principais dificuldades sentidas	Relação com as famílias	“(…) não é fácil, as famílias não são fáceis.”			

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

Categorias Subcategorias		Unidades de registo			
		Entrevista 3 (C)	Entrevista 4 (D)	Entrevista 2 (B)	Entrevista 1 (A)
Principais dificuldades sentidas	Gestão dos recursos humanos	“(…) não é muito fácil a gestão do pessoal parte dos recursos humanos às vezes é um bocado complicada. “			
	Trabalho em Equipa		“(…)lidar com diversas Opiniões.”	“As colegas mais novas têm na realidade mais capacidade e conhecimentos para participar em novos projectos mas não partilham as suas experiências com as outras que acabam por se sentir marginalizadas.”	
	Avaliação			“Participar nas reuniões da equipa de avaliação.”	
	Ausência de dificuldades				“Atualmente não há assim nada, consigo transmitir do pedagógico (...) acaba por ser um grupinho de formação, não há grande dificuldade.”
Reconhecimento enquanto coordenador	Reconhecimento negativo	“Não me sinto valorizada... a coordenação é imposta”		“Não. É um departamento em que as relações entre as docentes são muito difíceis.”	
	Reconhecimento positivo		“Sim, sim sim... s de um modo geral damo-nos todas bem. “		“Sim, sim sim.. É uma questão de respeito umas com as outras. “

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

	Gestão Escolar		“Transmitir informação necessária para o bom funcionamento do pré-escolar e de cada sala em particular”		
A função de coordenador de departamento/ pedagógico e o Desenvolvimento profissional dos educadores	Aprendizagem Informal	“(…) ao cooperar com todos os elemntos, ao articular, ao mediar, ter iniciativa e fomentar as relações ensino/aprendizagem”	“na articulação de ideias, de experiências(…) na troca de ideias”	“(…) ao promover a cooperação entre todos, ao articular, mediar, fomentar a relação ensino/aprendizagem e as boas práticas educativas”	“partilha de informações e experiências.”

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

Apêndice 6

Categorização dos resultados dos questionários às educadoras

Quadro – Exemplo de categorização dos resultados das questionários às educadoras da rede pública 1

Categories	Subcategorias	Questionário 1	Questionário 2	Questionário 3	Questionário 4
Formação	Inicial	Licenciatura em Educação de Infância	Educadora de Infância	Educadora de Infância	Educadora de Infância
	Complementar		Complemento de Formação Científico e Pedagógica em Educação de Infância- Licenciatura	Complemento de Formação Científico e Pedagógica em Educação de Infância- Licenciatura	Não
Função do coordenador pedagógico/ de departamento	Supervisão (Monitorizar/ Feedback)	(...) responsável por estabelecer relações interpessoais no processo ensino-aprendizagem.”	“(...)promove a articulação pedagógica entre todos os docentes do grupo pré-escolar”	“(...)assegurar a uniformização de procedimentos nos domínios pedagógico e de avaliação das crianças” “(...)promover a articulação curricular entre os docentes”	
	Líder		“(...)faz a ponte entre o conselho pedagógico e os docentes do seu grupo.”		“(...) estimular a partilha de conhecimentos e experiências.”
Importância da presença do coordenador de departamento/ pedagógico no pré-escolar	Supervisão	“(...) é ele que deve acompanhar o trabalho pedagógico dos professores.”			
	Liderança		“(...) representa o pré-escolar no Conselho Pedagógico.” “(...) elo de ligação entre os docentes.”	“(...) é o representante dos Jardins de Infância do Agrupamento no Conselho Pedagógico.” “(...) é o (...) interlocutor de todas as informações...”	“(...) é o elo de ligação entre os profissionais e a direção.”

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

Categories	Subcategorias	Questionário 1	Questionário 2	Questionário 3	Questionário 4
Características do Coordenador de Departamento/ Pedagógico	Promotor do trabalho colaborativo	“Ajuda a equipa com que trabalho” “(…)proporciona condições para um trabalho conjunto”	“colaborativo”		“espírito colaborativo”
	Características Pessoais		“dinâmico” “interventivo” “com bom relacionamento profissional e pessoal”	“espírito de iniciativa” “dinamização da ação educativa”	“Pontual com as informações” “intervencionista” “descomplicado”
	Conhecimento Profissional		“Informado e interessado”		“Informado”“ Com bastante experiência”
Práticas do coordenador de departamento/ pedagógico	Características das práticas	“empenho e responsabilidade” “organização” “espírito de iniciativa e de dinamização”		“empenho e responsabilidade”	
	Liderança		“Representar o pré-escolar no Conselho Pedagógico” “Promover reuniões entre os elementos do nosso grupo”		“Representar o pré-escolar nos órgãos de gestão”
	Gestão Escolar		“Transmitir informação necessária para o bom funcionamento do pré-escolar e de cada sala em particular”		
A função de coordenador de departamento/ pedagógico e o desenvolvimento profissional dos Educadores	Aprendizagem Informal	“(…) ao cooperar com todos os elementos, ao articular, ao mediar, ter iniciativa e fomentar as relações ensino/aprendizagem”	“na articulação de ideias, de experiências(…) na troca de ideias”	“(…) ao promover a cooperação entre todos, ao articular, mediar, fomentar a relação ensino/aprendizagem e as boas práticas educativas	“partilha de informações e experiências.”

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

Categorização dos resultados dos questionários das educadoras da rede pública 2

Categorias	Subcategorias	Questionário 1	Questionário 2	Questionário 3	Questionário 4	Questionário 5
Formação	Inicial	“Curso de educadores de infância”	“Curso de educadores de infância-bacharelato”	“Curso de educadores de infância”	“Bacharelato em educação de infância”	“Curso de educadores de infância”
	Complementar	“Complemento de formação- especialização para a 1ª infância”	“Complemento de formação, em expressões artísticas- licenciatura”	“Complemento de formação, licenciatura em educação para a 1ª infância e especialização em educação especial	“Licenciatura, complemento de formação para educadores de infância”	“Especialização em educação para a 1º infância”
Função do coordenador pedagógico/ de departamento	Supervisão (Monitorizar/ Feedback)			“É quem coordena o conjunto de profissionais (educadores neste caso concreto), dá informação”		“Deve dirigir e supervisionar as reuniões de departamento,...”
	Líder	“(…)deverá fazer a ponte entre o órgão de gestão e os educadores(…)promover a articulação dentro do departamento”.	“Serve de elo de ligação entre a direção do Agrupamento e o departamento...”	“(…)faz a articulação entre as diversas entidades, representa o seu departamento em órgãos superiores (ex: conselho pedagógico), entre outros. “	“(…) assegurar a articulação entre o departamento e as restantes estruturas de orientação educativa, nomeadamente na análise e desenvolvimento de medidas de orientação pedagógica(…)representar o departamento nos termos da lei, no conselho pedagógico”	

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

Categories	Subcategorias	Questionário 1	Questionário 2	Questionário 3	Questionário 4	Questionário 5
Função do coordenador pedagógico/ de departamento	Ajuda		“Ajuda os colegas contratados(...) a conhecer a dinâmica de funcionamento do grupo em que se insere”			
	Promover a reflexão e autoavaliação				“(…)promover a realização de atividades de reflexão e autoavaliação interna do mesmo, nomeadamente através do recurso regular a instrumentos tipificados, visando a melhoria das práticas educativas do departamento.”	
	Conhecimento Profissional					“...estar informada acerca dos assuntos mais importantes e específicos do pré-escolar, quer no Agrupamento como da legislação em vigor.”
Importância da presença de um coordenador de departamento/ pedagógico no pré-escolar	Supervisão	“promover(...)uma supervisão partilhada de saberes e experiências.”				

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

Categories	Subcategorias	Questionário 1	Questionário 2	Questionário 3	Questionário 4	Questionário 5
Importância da presença de um coordenador de departamento/pedagógico no pré-escolar	Liderança	“(…)promover a articulação entre docentes.”	“Ajuda, orienta, organiza, dinamiza e colabora no bom funcionamento do departamento”	“(…)coordenando quer a parte pedagógica, quer a parte dos recursos humanos (educadores, assistentes operacionais, animadores sócio-cultural, entre outros).”		“...representa os educadores no Conselho Pedagógico e noutras estruturas do Agrupamento,”
Características do Coordenador de Departamento/ Pedagógico	Líder democrático	“Sabe escutar os colegas que integram o departamento, aceitando propostas, sugestões, críticas.”				
	Interessado (Papel Ativo)	“Procura esclarecer dúvidas junto do órgão de gestão de forma a dar resposta a questões colocadas pelos docentes.”				“É uma pessoa consensual e determinada, que sabe propor mudanças, quando elas são necessárias”
	Disponível		“Sempre que necessitei de ajuda e informação, fê-lo com disponibilidade e eficácia...”			
	Características Pessoais			“Exigente, informado, bem formado e amigo.”	“Assertividade e bom ouvinte.”	

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

Categories	Subcategorias	Questionário 1	Questionário 2	Questionário 3	Questionário 4	Questionário 5
Práticas do coordenador de departamento/pedagógico	Trabalho colaborativo	“(…)prática de coordenação colaborativa...”	“Lança ideias de atividades/projetos comuns e que eram do interesse das educadoras”.			“Práticas de consenso, de procura de objetivos comuns a todo o departamento, de valorização pessoal de todos ...”
	Liderança		“(…) orienta e dinamiza as reuniões de departamento”.			
	Gestor intermédio		“Envia documentação necessária e informação relevante para o Departamento”.	Articulação escola/parceiros e entidades, divulgação de informação relativa ao seu nível de ensino aos outros elementos do departamento, representação em órgãos superiores (conselho pedagógico, reuniões com agrupamento, parceiros e outros)		

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

Categories	Subcategorias	Questionário 1	Questionário 2	Questionário 3	Questionário 4	Questionário 5
Práticas do coordenador de departamento/ pedagógico	Avaliação	“(…)planificação e avaliação de atividades. (...)São realizadas avaliações periódicas sobre o cumprimento das planificações.”				
	Práticas tradicionais				“(…)transmissão de informação mas nem sempre com análise e reflexão consistentes. Pouca ou inexistente partilha de práticas intra e/ou inter departamentais.	
A função de coordenador de departamento/ pedagógico e o Desenvolvimento profissional dos educadores	Não contribui para o Desenvolvimento Profissional	“Não.. Procuro, por iniciativa própria manter-me atualizada seja por leitura ou por formação de documentos orientadores e atualizações sobre a educação pré-escolar.”			“Não, porque por vezes demonstra alguma desatualização dos processos/documentos/orientações vigentes.”	
	Contribui para o desenvolvimento profissional das educadoras (Experiência Profissional)		“(…) dando-me informações imprescindíveis (...) Ajudando-me a crescer. Uma vez que sempre aprendemos algo com quem tem mais experiência do que nós.”	“A partilha de informação e de experiências tem sido bastante enriquecedor quer a nível pessoal, quer profissional.”	“Sim, enquanto pessoa que articula com outras estruturas, transmite e partilha as necessidades/preocupações do departamento.”	“Tem sido um exemplo, de incentivo ao nosso desenvolvimento profissional no sentido de melhorarmos e partilharmos as nossas práticas e de envolvimento entre todos os docentes “

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

Categorização dos resultados dos questionários das educadoras da IPSS 3

Questionário 1	Questionário 2	Questionário 3	Questionário 4	Questionário 5	Questionário 6
Categoria – Formação					
Subcategoria- Inicial					
Licenciatura em educação de infância	Educadora de infância	Educadora de Infância	Bacharelato	Educadora de infância	Licenciatura
Subcategoria-Complementar					
	Licenciatura	Não	Licenciatura	Não	Não
Categoria - Função do coordenador pedagógico/ de departamento					
Subcategoria – Líder					
“Coordenar a equipa, orientar as rotinas”	“Orientar, organizar, dinamizar e gerir toda a equipa”	“Coordenar e orientar actividades”	“orientar(...)organizar(...) promover reuniões de trabalho(...)implementar e coordenar as actividades educativas”	“ponto de articulação/mediador entre todos os agentes educativos”	“mediador entre as educadoras, os pais e direção (...) coordenar as actividades pedagógicas”.
Subcategoria – Supervisor					
“observar o trabalho dentro das salas.”				“analisar/supervisionar o trabalho pedagógico da sua equipa”	
Categoria – Importância do coordenador de departamento/ pedagógico					
Subcategoria – Liderança					
“elo que liga todas as salas e valências da instituição. É ele também que transmite as informações aos superiores.”	“Faz a ligação entre toda a equipa”	“o coordenador vai fazer com que toda a equipa funcione na mesma direção”	“promove a articulação no processo ensino-aprendizagem”	“faz a ponte entre a direcção executiva e o pessoal docente e não docente da instituição”. “faz a articulação em todo o processo educativo”	“é a pessoa que responde e dá a cara pela instituição”

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

Questionário 1	Questionário 2	Questionário 3	Questionário 4	Questionário 5	Questionário 6
Categoria – Importância do coordenador de departamento/ pedagógico					
Subcategoria- Supervisão					
			“escuta, valoriza as ideias e saberes, encorajando as decisões dos docentes”		
Categoria - Características do coordenador de departamento/pedagógico					
Subcategoria – Características Pessoais					
“é comunicativo”				“ponderado e assertivo”	“dinâmica, organizada”
Subcategoria – Líder					
“é aberto a sugestões e acessível a nível de dúvidas”	“ouvindo e tentando resolver todos os problemas que lhe são colocados”		“preocupado e interessado(...) ajuda a resolver os problemas apresentados”.	“ouve as necessidades da equipa”	“(…) líder”
Subcategoria – Promotor do trabalho colaborativo					
“gosta de trabalhar em grupo”			“Colabora, dá sugestões”		
Categoria - Práticas do coordenador de departamento/ pedagógico					
Subcategoria - Gestão Escolar					
“organização das salas(...) apoio logístico e estratégico da instituição”	“Orientação da equipa”			“articulação dos agentes educativos(...) apoio logístico de todas as atividades”.	“ligação entre a direção e o pessoal docente”
Subcategoria – Gestão Pedagógica					
“Trata do projeto educativo”				“assume a realização do projeto educativo”	“coordenação das atividades”
Subcategoria – Supervisão					
“Supervisionamento das atividades”			“É mediadora entre o currículo e os educadores (...) incentiva práticas curriculares inovadoras”		

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

Questionário 1	Questionário 2	Questionário 3	Questionário 4	Questionário 5	Questionário 6
Categoria - Práticas do coordenador de departamento/ pedagógico					
Subcategoria – Reflexão					
			“Leva os educadores a dar novo significado às suas práticas (...) propondo a descoberta de novas práticas”	“por vezes é crítica o que leva as educadoras a repensar”	
Categoria - A função de Coordenador de departamento/ Pedagógico e o Desenvolvimento Profissional dos Educadores					
Subcategoria – Aprendizagem Informal					
“Fala conosco acerca dos problemas/atividades. Ajudou-me a lidar com situações novas”			“(…) possibilita e fomenta todo o processo de partilha de experiências pedagógicas entre os docentes	“(…) quando nós trabalhamos em equipa sempre ficamos um bocadinho mais “ricas”.	
Subcategoria – Formação Contínua					
	“...sempre que possível facilita a participação em acções de formação.”				

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

Categorização dos resultados dos questionários das educadoras da IPSS 4

Categorias	Subcategorias	Questionário 1	Questionário 2
Formação	Inicial	Bacharelato	Licenciatura em educação de infância
	Complementar	Licenciatura em Educação de Infância	Não
Função do coordenador pedagógico/ de departamento	Líder	“Coordenar a equipa fazendo a interligação entre todas”	“coordenar as atividades educativas (...) cumprir e fazer cumprir as decisões da direcção.”
Importância da presença de um coordenador de departamento/ pedagógico no pré-escolar	Liderança	“Faz a ligação entre toda a equipa”	faz a ponte entre a direcção executiva e o pessoal docente e não docente da instituição”.
Características do coordenador de departamento/pedagógico	Características Pessoais		“é dinâmica, organizada e ponderada”
Práticas do coordenador de departamento/ pedagógico	Gestão Escolar	“Faz a ligação entre todos os profissionais e superiores”	
	Gestão Pedagógica		“coordenar as as actividades escolares”
A função de coordenador de departamento/ pedagógico e o Desenvolvimento profissional dos educadores	Formação Contínua	“...sempre que possível facilita a participação em acções de formação.”	

Perspetivas sobre a coordenação de departamento/pedagógica:
um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS

