

Carlos Alberto Oliveira Magalhães

**Potencialidades e limites das funções supervisivas do
Coordenador de Departamento: um estudo de caso**

Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para
obtenção do grau de Mestre em Supervisão e Coordenação da Educação

Trabalho realizado sob a orientação da
Prof^a. Doutora Maria Celeste de Sousa Lopes



**UNIVERSIDADE PORTUCALENSE
INFANTE D. HENRIQUE
Departamento de Ciências da Educação e do Património**

janeiro, 2014

DECLARAÇÃO

Nome:

N.º do B.I.: _____ Tel/Tem.: _____ e-mail _____

Curso de Pós-Graduação:

Doutoramento

Área do doutoramento: _____ Ano de
conclusão: ___-___-_____

Mestrado

Designação do mestrado: _____ Ano de
conclusão: ___-___-_____

Título da tese / dissertação

Orientador (es):

Artigo (s)

Título (s) do artigo (s)

Título da Publicação, localização do artigo na publicação e data

Working Papers

Título do artigo

Título do Working Paper, N.º, Vol., ano, local de edição e editora

Livros

Título, data, local de edição e editora

Capítulos de livros

Título

Nome da monografia, localização, data, local de edição e editora

Comunicações a Congressos

Título

Nome da monografia, localização, data, local de edição e editora

Declaro, para os devidos efeitos, que concedo gratuitamente à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, para além da livre utilização dos títulos por mim disponibilizados, autorização, para esta arquivar nos respectivos ficheiros e tornar acessível aos interessados, nomeadamente através do seu repositório institucional, os trabalhos supra-identificados, nas condições abaixo indicadas:

(Assinalar as opções aplicáveis em 1 e 2)

<p>1. Tipo de Divulgação:</p> <p><input type="checkbox"/> Total.</p> <p><input type="checkbox"/> Parcial</p> <hr/> <p>2. Âmbito de Divulgação:</p> <p><input type="checkbox"/> Mundial (Internet aberta)</p> <p><input type="checkbox"/> Intranet da Universidade Portucalense</p> <p><input type="checkbox"/> Internet, apenas a partir de <input type="checkbox"/> 1 ano <input type="checkbox"/> 2 anos <input type="checkbox"/> 3 anos – até lá, apenas Intranet da UPT</p>

Advertência: O direito de autor das obras pertence ao criador intelectual, pelo que a subscrição desta declaração não implica a renúncia de propriedade dos respectivos direitos de autor ou ao direito de a usar em trabalhos futuros, os quais são pertença do subscritor desta declaração.

Assinatura: _____

Porto, _____ / _____ / _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Maria Celeste de Sousa Lopes, que sempre se mostrou disponível para me ajudar, orientar e incentivar no decorrer deste percurso investigativo.

Agradeço a todos quantos contribuíram para que a elaboração desta Dissertação de Mestrado chegasse a bom porto.

“POTENCIALIDADES E LIMITES DAS FUNÇÕES SUPERVISIVAS DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO: UM ESTUDO DE CASO”

RESUMO

Ser professor exige uma sólida formação a vários níveis: não só em termos de conteúdos científicos próprios da disciplina, mas também didáticos.

Analisámos três modelos de profissionalidade docente: o **professor como profissional técnico** (prevalecem as funções de execução em detrimento das de planeamento e conceção), como **profissional reflexivo** (aquele que reflete, pensa sobre a sua prática) e como **intelectual crítico** (centra-se na pessoa enquanto elemento que poderá transformar a sociedade: exige que os professores se convertam em intelectuais transformadores)

Tendo em conta as alterações verificadas na avaliação de desempenho docente, a supervisão tem vindo a conhecer um destaque nunca visto. Referimos alguns conceitos e estratégias de supervisão. Referimo-nos às funções e competências do supervisor. Referimos alguns obstáculos à supervisão.

O balanço que fazemos deste trabalho é francamente positivo, já que nos permitiu aprofundar conhecimentos sobre a supervisão pedagógica e a verificá-los de forma empírica. Os conhecimentos adquiridos e solidificados ajudar-nos-ão a encarar melhor os novos desafios decorrentes dessa realidade.

Palavras-chave: Professor, Profissionalidade docente, Supervisão, Supervisor

“CAPABILITIES AND LIMITS OF FUNCTIONS SUPERVISIVAS ENGINEER DEPARTMENT: A CASE STUDY”

ABSTRACT

Being a teacher requires a solid training at various levels: not only in terms of scientific content of the discipline, but also didactic.

We examined three models of teacher professionalism: the teacher as a professional coach (prevailing implementation tasks to the detriment of planning and design), as reflective practitioner (one who reflects, think about his practice) and as critical intellectual (focuses on a person as an element who can transform the society: which requires teachers to convert into transformative intellectuals)

According to the changes in the evaluation of teaching performance, supervision has been experiencing a highlight never seen. We Refer to some concepts and supervision strategies. We refer to the functions and competences of the supervisor. We Refer to some obstacles to supervision.

The final balance that we do of this work is very positive, because it has allowed us to deepen knowledge about the pedagogical supervision and to check it empirically. The knowledge gained and solidified will help us to envisage the new challenges arising from this reality.

Keywords: Teacher, Teacher Professionalism, Supervision, Supervisor

SIGLAS E ABREVIATURAS

ADD	Avaliação de Desempenho Docente
Artº	Artigo
Cit.	Citado
Coordep	Coordenador(es) de Departamento
Dep	Departamento(s) Curricular(es)
Nº	Número
PAA	Plano Anual de Atividades
PEA	Projeto Educativo de Agrupamento
Prof	Professor(es)
RI	Regulamento Interno

SUMÁRIO	Pág.
Introdução	14
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	17
CAPÍTULO 1: PROFISSIONALIDADE DOCENTE E MODELOS DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE	18
1.1. Profissionalidade docente	19
CAPÍTULO 2: A SUPERVISÃO	33
2.1. Conceito(s) de supervisão	34
2.2. Estratégias de supervisão	37
2.3. Funções e competências do supervisor	46
2.4. Obstáculos à supervisão	52
CAPÍTULO 3: ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: O DEPARTAMENTO CURRICULAR	53
3.1. Competências do Coordenador de Departamento	54
3.2. Suporte legal recente das estruturas pedagógicas e da supervisão	56
PARTE II: DADOS EMPÍRICOS	61
Introdução	62
CAPÍTULO 1: CARACTERIZAÇÃO DO CASO E DA AMOSTRA	67
1.1. Caracterização do caso	68
1.2. A amostra	69
1.3. Instrumentos de Recolha de Dados	77
CAPÍTULO 2: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	84
2.1. Análise relativa aos inquéritos destinados aos Coordenadores de Departamento	85
2.2. Análise relativa aos inquéritos destinados aos Prof	97
CAPÍTULO 3: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	124
Conclusão	128
Referências	133
ANEXOS	138

ÍNDICE DOS QUADROS

Pág.

Quadro 1: Estratégias de supervisão: operacionalização, princípios e participantes	37
Quadro 2: Tarefas do ciclo de observação	39
Quadro 3: Tarefas apropriadas à formação de Prof	45
Quadro 4: Competências do diretor de Escola/Agrupamento	54-55
Quadro 5: Competências dos Departamentos Curriculares	56
Quadro 6: Género dos Coordep	69
Quadro 7: Idade dos Coordep	70
Quadro 8: Tempo de serviço docente dos Coordep	71
Quadro 9: Habilitações académicas dos Coordep	71
Quadro 10: Ciclo de ensino a que pertencem os Coordep	72
Quadro 11: Género dos Prof	73
Quadro 12: Idade dos Prof	73
Quadro 13: Tempo de serviço dos prof	74
Quadro 14: Habilitações académicas dos Prof	75
Quadro 15: Situação Profissional dos Prof	76
Quadro 16: Cargos desempenhados no presente ano letivo pelos Prof	76
Quadro 17: Ciclo de ensino a que pertence o Prof	77
Quadro 18: Comparação entre os dois inquéritos	79
Quadro 19: Coerência existente entre as questões formuladas e os objetivos a atingir no inquérito destinado aos Coordep	82
Quadro 20: Coerência existente entre as questões formuladas e os objetivos a atingir no inquérito destinado aos Prof	82
Quadro 21: Relação existente entre os Objetivos e as Hipóteses ...	83
Quadro 22: Importância que atribui a diversas tarefas relativas ao desempenho da sua função de Coordep	86
Quadro 23: Obstáculos encontrados pelos Coordep no exercício das suas funções	88

Quadro 24: Obstáculos encontrados pelos Coordep no exercício das suas funções (onde ocorreu unanimidade nas respostas)	89
Quadro 25: Relativamente ao perfil do Coordep: importância de cada aspeto	91
Quadro 26: Importância da observação de aulas	92
Quadro 27: Razões que justificam a observação de aulas	93
Quadro 28: Assinale se realiza, ou não, enquanto Coordep, ao longo do ano letivo, as práticas abaixo indicadas	94
Quadro 29: Assinale se realiza, ou não, enquanto Coordep, ao longo do ano letivo, as práticas abaixo indicadas (Dados misturados)	96
Quadro 30: Grau de conhecimento em relação ao PE, ao RI e ao PAA	98
Quadro 31: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito ao espaço físico para as reuniões	98
Quadro 32: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito ao horário das reuniões	99
Quadro 33: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito à periodicidade das reuniões	100
Quadro 34: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito à duração de cada reunião	100
Quadro 35: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito à ordem de trabalhos	101
Quadro 36: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito à gestão do tempo para a partilha de ideias	102
Quadro 37: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito à gestão de conflitos	102
Quadro 38: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito à oportunidade para apresentar propostas	103
Quadro 39: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito à oportunidade para intervir na tomada de decisões	104

Quadro 40: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Discussão de políticas educativas de Escola	105
Quadro 41: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Discussão de problemas profissionais	105
Quadro 42: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Gestão do Currículo	106
Quadro 43: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Discussão das estratégias de ensino.....	106
Quadro 44: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Planificação da avaliação dos alunos	107
Quadro 45: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Monitorização do aproveitamento	108
Quadro 46: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Organização de atividades de complemento curricular	108
Quadro 47: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Análise de estratégias de diferenciação pedagógica	109
Quadro 48: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Análise de necessidades de formação dos prof	110
Quadro 49: Contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep: Os prof participam ativamente na discussão dos vários assuntos	111
Quadro 50: Contributo dos prof para o bom funcionamento do Dep: Os prof respeitam o cumprimento de prazos	111

Quadro 51: Contributo dos prof para o bom funcionamento do Dep: Os prof usam as reuniões para se autopromoverem	112
Quadro 52: Contributo dos prof para o bom funcionamento do Dep: Os prof são conflituosos	113
Quadro 53: Contributo dos prof para o bom funcionamento do Dep: A maioria dos prof apenas assiste às reuniões	114
Quadro 54: Contributo dos prof para o bom funcionamento do Dep: Os prof respeitam as opiniões dos seus pares	114
Quadro 55: Contributo dos prof para o bom funcionamento do Dep: Os prof respeitam as opiniões do Coordep	115
Quadro 56: Contributo dos prof para o bom funcionamento do Dep: Os Prof conhecem a ordem de trabalhos das reuniões	116
Quadro 57: Contributo dos prof para o bom funcionamento do Dep: Os prof dominam a legislação docente e discente	116

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico 1: Género dos Coordep	70
Gráfico 2: Idade dos Coordep	70
Gráfico 3: Tempo de serviço docente dos Coordep	71
Gráfico 4: Habilitações académicas dos Coordep	72
Gráfico 5: Ciclo de ensino a que pertencem os Coordep	72
Gráfico 6: Género dos Prof	73
Gráfico 7: Idade dos Prof	74
Gráfico 8: Tempo de serviço dos Prof	74
Gráfico 9: Habilitações académicas dos Prof	75
Gráfico 10: Situação Profissional dos Prof	76
Gráfico 11: Cargos desempenhados no presente ano letivo pelos Prof	76
Gráfico 12: Ciclo de ensino a que pertence o Prof	77
Gráfico 13: Importância que atribui a diversas tarefas relativas ao desempenho da sua função de Coordep	86
Gráfico 14: Obstáculos encontrados pelos Coordep no exercício das suas funções	88
Gráfico 15: Obstáculos encontrados pelos Coordep no exercício das suas funções (onde ocorreu unanimidade nas respostas)	89
Gráfico 16: Relativamente ao perfil do Coordep: importância de cada aspeto	91
Gráfico 17: Importância da observação de aulas	92
Gráfico 18: Razões que justificam a observação de aulas	93
Gráfico 19: Assinale se realiza, ou não, enquanto Coordep, ao longo do ano letivo, as práticas abaixo indicadas	95
Gráfico 20: Assinale se realiza, ou não, enquanto Coordep, ao longo do ano letivo, as práticas abaixo indicadas (Dados misturados)	97
Gráfico 21: Grau de conhecimento em relação ao PE, ao RI e ao PAA	98
Gráfico 22: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito ao espaço físico para as reuniões	99

Gráfico 23: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito ao horário das reuniões	99
Gráfico 24: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito à periodicidade das reuniões	100
Gráfico 25: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito à duração de cada reunião	101
Gráfico 26: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito à ordem de trabalhos	101
Gráfico 27: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito à gestão do tempo para a partilha de ideias	102
Gráfico 28: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito à gestão de conflitos	103
Gráfico 29: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito à oportunidade para apresentar propostas	103
Gráfico 30: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito à oportunidade para intervir na tomada de decisões	104
Gráfico 31: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Discussão de políticas educativas de Escola	105
Gráfico 32: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Discussão de problemas profissionais	105
Gráfico 33: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Gestão do Currículo	106
Gráfico 34: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Discussão das estratégias de ensino	107
Gráfico 35: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Planificação da avaliação dos alunos	107
Gráfico 36: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Monitorização do aproveitamento ..	108

Gráfico 37: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Organização de atividades de complemento curricular	109
Gráfico 38: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Análise de estratégias de diferenciação pedagógica	109
Gráfico 39: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Análise de necessidades de formação dos Prof	110
Gráfico 40: Contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep: Os Prof participam ativamente na discussão dos vários assuntos	111
Gráfico 41: Contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep: Os Prof respeitam o cumprimento de prazos	112
Gráfico 42: Contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep: Os Prof usam as reuniões para se autopromoverem	112
Gráfico 43: Contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep: Os Prof são conflituosos	113
Gráfico 44: Contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep: A maioria dos Prof apenas assiste às reuniões	114
Gráfico 45: Contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep: Os Prof respeitam as opiniões dos seus pares	115
Gráfico 46: Contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep: Os Prof respeitam as opiniões do Coordep	115
Gráfico 47: Contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep: Os Prof conhecem a ordem de trabalhos das reuniões	116
Gráfico 48: Contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep: Os Prof dominam a legislação docente e discente	117

ÍNDICE DAS FIGURAS

Pág.

Figura 1: Estratégias de supervisão: sua interrelação	38
--	-----------

INTRODUÇÃO

A supervisão em educação, de acordo com a investigação, “tem-se assumido (...) como objeto de estudo na área da formação de professores, não só na formação inicial, como na formação ao longo da vida” (Santos, 2012, p. 17). Escolhemos esta temática porque, nos tempos que correm, se fala, cada vez mais, em supervisão. Esta ocupa um lugar muito importante na realidade educativa atual. Ouvimos dizer e lemos, com muita frequência, que o Coordep, além das suas funções de docente, de representante do Dep no Conselho Pedagógico, deverá acompanhar/supervisionar o trabalho dos elementos que constituem essa estrutura de gestão intermédia que é o Dep.

No decorrer do nosso trabalho tentaremos, com a ajuda de alguns autores que têm dedicado algum do seu tempo a estudar esta questão, definir e esclarecer o conceito de supervisão. Este poderá assumir diversas modalidades, de que a formação de professores e a formação ao longo da vida constituem exemplos paradigmáticos.

No decorrer da nossa investigação propomo-nos atingir os seguintes objetivos:

1. avaliar o conhecimento que os docentes têm acerca dos documentos fundamentais da Escola;
2. avaliar a organização das reuniões de Dep;
3. perceber a utilidade das reuniões de Dep;
4. avaliar o contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep;
5. verificar qual é a importância atribuída pelo Coordep a certas tarefas relativas ao desempenho do cargo;
6. saber quais são os maiores obstáculos que cada Coordep encontra no exercício da sua função;
7. conhecer a importância atribuída pelo Coordep a certos aspetos tidos em conta na definição do seu perfil;
8. ver até que ponto a observação de aulas é valorizada pelo Coordep e conhecer as práticas do Coordep no âmbito da sua ação.

A nossa pesquisa assenta numa metodologia de estudo de caso, na medida em que permite estudar um determinado fenómeno em profundidade, identificando as interações em presença, como determina Bell, 2002 (cit. por Pinheiro, 2008, p. 132). Aprofundaremos e desenvolveremos esta opção metodológica na segunda parte desta Dissertação.

O estudo que pretendemos desenvolver terá como estrutura a seguinte:

Na primeira parte – Enquadramento teórico -, no primeiro capítulo, trataremos dos modelos de profissionalidade docente: o docente como profissional técnico, o docente como profissional reflexivo e o docente como intelectual crítico; no segundo capítulo, teremos em conta os seguintes itens: conceito(s) de supervisão, funções e competências do supervisor, estratégias de supervisão, supervisor: contributos para a definição do seu perfil, alguns obstáculos à coordenação pedagógica intermédia e ao exercício das funções supervisivas do Coordep; no quarto capítulo, finalmente, trataremos da relação existente entre a coordenação pedagógica e a supervisão; no terceiro capítulo, abordaremos a temática relativa à coordenação de Dep: funções do Coordep e suporte legal recente das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e do cargo de Coordep.

Na segunda parte – Empírica –, no primeiro capítulo, caracterizaremos a realidade da Escola de Estudo; no segundo capítulo, apresentaremos as opções metodológicas: questões de Investigação, objetivos, metodologia de Investigação – Estudo de Caso, investigação Qualitativa versus Investigação Quantitativa, instrumentos de Recolha de Dados, construção e validação dos instrumentos de recolha de dados, inquérito por questionário, estrutura do inquérito por questionário, aplicação dos inquéritos, análise dos dados; no terceiro capítulo, apresentaremos e analisaremos os resultados. A esta parte seguir-se-ão a conclusão, a Bibliografia e os anexos.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1:
PROFISSIONALIDADE DOCENTE
E MODELOS DE PROFISSIONALIDADE
DOCENTE

1.1. Profissionalidade docente

Apesar de não ser fácil definir com rigor o conceito de profissionalidade, Nóvoa considera que, numa profissão estão sempre presentes dois critérios: o saber – “a posse de um corpo de saberes e de saberes-fazer próprio, específico e autónomo (...) é uma das dimensões essenciais do processo de profissionalização de uma atividade” e a ética ou deontologia – “o exercício de uma profissão faz apelo a normas e comportamentos éticos que orientam a prática profissional e as relações, tanto entre os próprios práticos como entre estes e os outros autores sociais” (1987, cit. por Pinheiro, 2005, p. 75).

A atividade docente, enquanto profissão, refere-se a uma

...atividade remunerada e socialmente reconhecida, assente num conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes que exigem uma formação profissional longa e certificada, legitimando o monopólio do exercício profissional e autorizando uma relativa autonomia do seu desempenho (Estrela, 2001, cit. por Gonçalves, 2012, p. 41).

Assim, e reconhecendo a docência como uma condição profissional, ser Prof exige uma sólida formação, não só em termos de conteúdos científicos próprios da disciplina, mas “também nos aspetos correspondentes à sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência” (Zabalza, 2004, cit. por Gonçalves, 2012, p. 41).

Giméno Sacristán (1999), define profissionalidade como sendo aquilo que

...é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser Prof. (p. 65)

O mesmo autor sustenta que o conceito de profissionalidade é uma construção permanente, e, para a sua melhor compreensão, deverá ser contextualizado.

Para Contreras (2002) a profissionalidade docente traduz as “qualidades da prática profissional dos Prof em função do que requer o chamado ofício educativo” (cit. por Gonçalves, 2012, p. 42).

Sanches (2012) defende que,

...no que se refere ao exercício da atividade profissional, (...) verifica-se a intensificação do trabalho docente, decorrente de uma sobrecarga de tarefas que se prendem não apenas com a atividade educativa, mas também com a administrativa, o que, a par de imposições de políticas educativas, de mudanças legislativas frequentes e de limitações de progressão na carreira profissional, fazem com que tenha vindo a crescer o sentimento de insatisfação no interior do grupo de Prof/educadores (p. 111).

Daqui poderá resultar que muitos docentes, como alerta Nóvoa (1997, cit. por Sanches, 2012, p. 111), economizem esforços, realizem apenas o que consideram essencial, não valorizem suficientemente a experiência e competências adquiridas e que percam competências de ação coletiva à medida que desenvolvem competências administrativas.

Pensar no Prof como profissional, é segundo Ramalho (2003), “trabalhar na perspetiva da docência como profissão, implica reconhecê-lo como produtor de sua identidade profissional” (cit. por Vicente, 2010, p. 11).

Segundo Contreras (2002) profissionalidade é o termo utilizado para designar “o modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho docente” (cit. por Vicente, 2010, p. 11).

1.1.1. O docente como profissional técnico

O modelo de racionalidade técnica ou modelo racional-tecnológico poderá caracterizar-se, no entender de Morgado (2005), da seguinte forma:

...repousa no perfil do profissional como técnico, que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico, para se atingirem determinados fins predefinidos (p. 34).

A prática profissional, neste modelo, não é mais do que a

...(re)solução instrumental de problemas, mediante a aplicação rigorosa de um determinado conhecimento teórico e técnico previamente produzido. (...) a prática profissional concebe-se sob a perspetiva de uma racionalidade técnica. O profissional é tanto mais reconhecido quanto melhor domínio técnico demonstrar na aplicação do conhecimento prefabricado e na solução de problemas (Morgado, 2005, pp. 34-35).

Contreras (1999) sustenta que o conhecimento pedagógico relevante é, sobretudo, aquele que “estabelece os meios mais eficientes para conseguir uma finalidade predeterminada, quer dizer, aquele que se pode apresentar como técnicas ou método de ensino” (cit. por Morgado, 2005, pp. 35-36).

Em termos de docência, prevalecem as funções de execução em detrimento das de planeamento e conceção. Enquanto profissionais técnicos, os docentes admitem que a sua ação se resume à aplicação de decisões tomadas por outros especialistas. Vivem numa situação de dependência quer em relação ao conhecimento prévio que não elaboraram, quer no que se refere às finalidades a que este se dirige” (Morgado, 2005, p. 37).

Numa das suas obras mais recentes, Gomes (2004), caracteriza da seguinte forma este modelo educacional:

Numa tal conceção de escola e do ensino, o Prof tenderá, inevitavelmente, a formar o aluno à sua imagem e semelhança, tentando passar para ele as informações (os conteúdos) que ele próprio (ou o programa) considera pertinentes. Os alunos são catalogados em função das suas capacidades, como se de vasilhas ou contentores se tratasse, onde se pudesse depositar um conjunto de conteúdos que alguns (uma parte da sociedade) consideram relevantes. Prof e aluno seriam, idealmente, uma espécie de vasos comunicantes especiais, em que um deles, numa espécie de depósito bancário, inundaria o outro, sem perder o seu próprio conteúdo (cit. por Morgado, 2005, p. 37).

1.1.2. O docente como profissional reflexivo

Schon (1998) propõe e desenvolve a ideia do profissional reflexivo com o intuito de “tentar explicar a forma como os profissionais podem resolver as situações (...) imprevisíveis, incertas e de conflitos de valores” (cit. por Morgado, 2005, p. 41). Morgado (2005) acrescenta:

No que concerne à educação, considera-se importante que os Prof possam dispor de competências que no anterior modelo ficavam subordinadas ao conhecimento científico e técnico ou eram, pura e simplesmente, excluídas do seu campo de ação. Tornava-se, cada vez mais visível que a mudança educativa repousa na possibilidade de existirem profissionais autónomos, capazes de tomar decisões e de refletir sobre as suas próprias práticas (p. 43).

Refira-se que o conceito de Prof como um prático reflexivo (Zeichner, 1993) “reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons Prof. (...) significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência” (cit. por Gonçalves, 2012, p. 54).

À pergunta por que é importante o docente ser reflexivo?, Alarcão (s./d.) responde: “para atender às necessidades de uma sociedade em constante transformação, as escolas precisam ser dinâmicas e questionadoras. Isso não se cumpre se a docência é exercida de forma rotineira”. A mesma autora refere que a escola é o lugar ideal para nela se fazer a reflexão, pois

é nela que está a realidade em toda sua complexidade, a tensão entre o pensamento e a ação, entre as tomadas de decisão e a avaliação de seus efeitos. É nela também que está a possibilidade de construir conhecimento por meio da prática coletiva. Não basta ser reflexivo individualmente - o que pode levar a sentimentos de frustração e solidão. Os gestores devem criar um espírito de colaboração real, orientado por um objetivo comum: a melhoria da Educação.

Nóvoa (2001), por sua vez, acerca do paradigma do Prof reflexivo, começa por dizer que este paradigma diz respeito ao Prof “...que reflete sobre a sua prática (...), é o paradigma hoje em dia dominante na área de formação de Prof”.

Alarcão (2002) defende escola reflexiva como aquela

... organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. Uma escola reflexiva pensa-se no presente para se projetar no futuro” (p. 220).

Morgado (2005, p. 48) sustenta que, para se alterarem as práticas docentes, é indispensável ter em conta vários fatores intrínsecos à própria instituição educativa, mas também outros que proveem do seu exterior.

O desenvolvimento profissional é um processo dinâmico, contínuo e reflexivo. Alves (1997, cit. por Gaspar, 2007, p. 37) considera que só através de

uma prática reflexiva o futuro Prof poderá desenvolver-se enquanto profissional, uma vez que tal perspectiva pressupõe a valorização da reflexão do futuro Prof acerca da sua experiência pessoal, partindo do pressuposto de que o saber, fruto do saber da experiência de outros, é muitas vezes empobrecedor e ilusório.

A relação entre supervisão e a prática reflexiva fica ainda mais clara quando Todd e Freshwater (1999, cit. por Gaspar, 2007, p. 38) explicitam que, se a meta da supervisão é facilitar a prática reflexiva, esta, por sua vez, oferece o método ideal de estruturar o processo supervisorio. Nesta concepção, compreende-se que um dos temas mais tratados e discutidos sobre a formação de Prof seja o da reflexão, a qual é vista por uns como estratégia de supervisão e por outros como modelo de supervisão.

Considerando a formação inicial e a Prática Pedagógica como eixos centrais da formação do futuro Prof, torna-se necessário desencadear processos de supervisão que, pela reflexão individual e conjunta, potenciem o desenvolvimento de competências dos níveis de complexidade que a função de Prof exige e exigirá aos futuros Prof.

Se a reflexão está na base das concepções atuais sobre a formação inicial, urge questionarmo-nos sobre o que é o pensamento reflexivo e qual o significado do termo “*reflexão*”?

Procurámos suporte para um quadro conceptual que nos permitisse então compreender as dimensões da prática reflexiva, pelo que nos deparámos com uma miríade de referências.

A reflexão é, na realidade, um dos conceitos mais utilizados por investigadores e formadores de Prof. Efetivamente a sua popularidade é tão grande que, no entender de Garcia (1995, cit. por Gaspar, 2007, p. 38), torna-se difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação que não incluam, de algum modo, este conceito como elemento estruturador.

Francisco (2006) considera que

refletir as práticas educativas é, necessariamente, melhorar a qualidade do ensino e elevar o nível do profissionalismo docente. Para o Prof chegar a ser crítico, reflexivo, inovador e investigador é necessário que a sua formação inicial se faça também dentro destes parâmetros (cit. por Gaspar, 2007, p. 40).

Por sua vez Schon (1987)

... enfatiza a reflexão na ação quando o Prof reflete no decorrer da própria ação e vai ajustando a sua prática às imprevisibilidades de cada momento, a reflexão sobre a ação quando o Prof reconstrói mentalmente a ação para a analisar *a posteriori*, e a reflexão sobre a reflexão na ação quando o Prof constrói a sua própria forma de conhecer, através da meta-reflexão (cit. por Gaspar, 2007, p. 40).

Neste sentido, e ainda em conformidade com o pensamento do autor acima citado (1983, 1987),

os profissionais reflexivos são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao refletirem sozinhos ou em conjunto, na ação e sobre ela, bem como sobre as condições que a modelam (cit. por Gaspar, 2007, p. 40).

Schon (1992), citado por Gaspar (2007, p. 40) aconselha a reflexão na ação e sobre a ação, visando a reformulação das práticas. Estas duas dimensões pretendem tornar o Prof competente: capaz de agir, analisar e avaliar a sua ação, tendo em vista uma produção constante de um saber reflexivo e renovado. Implica que se verifique uma reflexão sobre o que está a ser desenvolvido na sala de aula e as decisões refletidas que se tomam (reflexão na ação) e que ocorra uma reflexão sobre as aulas lecionadas (reflexão sobre a ação), pelo que a aprendizagem profissional processa-se na base da reflexão sobre a prática e na troca de experiências numa dinâmica de interação reflexiva. No essencial, Schon (1992)

veio clarificar a especificidade do saber dos profissionais de educação, e segundo este autor, um Prof reflexivo deixa-se surpreender por aquilo que o aluno faz, começando, assim, um processo de reflexão e de compreensão cada vez mais profundo e mais elaborado, passando da prática à meta-reflexão (cit. por Gaspar, 2007, p. 40).

Na opinião de Alarcão (1991)

a formação consiste em configurar a construção de um conhecimento, pessoal e criativo, situado na ação, em que a competência do futuro profissional se traduzirá sobretudo na capacidade de avaliar o valor das suas próprias decisões e das consequências que daí resultarão (cit. por Gaspar, 2007, p. 41).

A formação de Prof reflexivos impõe assim uma nova postura e novas atitudes, uma vez que, e partilhando da opinião de Ribeiro (2000), é, “não apenas a prática, mas sim a prática refletida que permite alcançar e diversificar competências e saberes que emergem das suas ações enquanto ações – em – investigação” (cit. por Gaspar, 2007, p. 41).

Na mesma linha de pensamento, é importante estabelecer na formação de Prof um clima de reflexão, de procura persistente de respostas para os problemas do quotidiano escolar, tal como Caetano (2001) salienta, numa perspetiva mais abrangente na qual

a prática reflexiva pode ser vista como um espaço mais amplo, onde se organizam processos sistemáticos de investigação-ação, circunscritos temporalmente. Nesta aceção, a reflexão surge simultaneamente como um instrumento e um objeto de indagação (cit. por Gaspar, 2007, p. 41).

O processo de formação pressupõe uma reflexão dialogante sobre o que se observa e o que se vive, exigindo ação, experimentação e reflexão *sobre* a ação. Nesta perspetiva, o papel do supervisor torna-se imprescindível para ajudar o futuro Prof a compreender as situações, a saber agir em situação e a sistematizar o conhecimento que surge da interação entre a ação e o pensamento.

Considerando o pensamento reflexivo uma capacidade inerente ao ser humano, Alarcão (1996) refere que este “não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se”, caso existam “condições favoráveis ao seu desabrochar” (cit. por Gaspar, 2007, p. 43).

Configuram-se assim, três características do ensino reflexivo apontadas por Brubacher *et al.* (1994, cit. por Gaspar, 2007), que o tornam um objetivo de formação válido:

- A prática reflexiva ajuda os Prof a libertarem-se de comportamentos impulsivos e rotineiros;
- A prática reflexiva permite que os Prof ajam de um modo deliberado e intencional;

- A prática reflexiva distingue os Prof enquanto seres humanos instruídos, pois é um marco da ação inteligente.

Tamanho desafio obriga a que os futuros Prof investiguem, reflitam e debatam sobre as suas práticas.

Na linha de pensamento de Vieira (1995) conclui-se desta forma, que “a abordagem reflexiva valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática profissional” (cit. por Gaspar, 2007, p. 43).

Moreira e Alarcão (1997) advogam que uma formação reflexiva assenta numa relação de formação de tipo colaborativa e de questionamento sistemático da ação. Acrescentam, ainda, que “sob a orientação do formador, os formandos vão caminhando na direção de uma autonomização progressiva e de uma maior responsabilização pela sua ação” (cit. por Gaspar, 2007, p. 43).

O envolvimento dos futuros Prof na reflexão sobre as suas próprias experiências permite alicerçar a autoridade racional e tradicional da formação com a autoridade da sua experiência pessoal. De modo semelhante e com base num estudo de caso sobre um núcleo de estágio, Galvão (1998) sugere que a reflexão orientada sobre ocorrências diárias em contexto de prática e a cooperação entre futuros Prof e orientadores, quer da escola quer das instituições de ensino superior, podem contribuir para a formação de Prof reflexivos e críticos (cit. por Gaspar, 2007, p. 43).

Porém, no âmbito da supervisão em contexto de estágio, os dilemas associados à reflexão como ação crítica e transformadora são acentuados não só pela falta de experiência profissional da maioria dos estagiários, como também pelo facto de estarem a ser avaliados. Eis que surge aqui o momento em que os futuros Prof sentem maior necessidade de apoio, encontrando-se, provavelmente abertos e disponíveis a sugestões e a aceitar recomendações.

Todo o processo de formação reveste-se assim de grande responsabilidade, pois é preciso estar atento à socialização que acontece no contacto dos futuros Prof com a cultura escolar. Conclui-se, que a prática educativa exige a conjugação das teorias e técnicas da racionalidade técnica e

a atitude prática, reflexiva e artística para responder, de forma humana, aos problemas que se geram no seu quotidiano em contexto de sala de aula.

Acreditamos que a prática reflexiva possa ser um veículo que conduza ao desenvolvimento pessoal dos próprios níveis de consciencialização do futuro Prof.

Na linha de Vieira (2006) a formação reflexiva de Prof visa

a sua emancipação profissional mediante o desenvolvimento dos saberes disciplinar, didático e criativo, mas também das capacidades de ação educativa, autorregulação, comunicação, e, ainda de uma postura crítica face aos contextos profissionais (cit. por Gaspar, 2007, p. 44).

Um dos aspetos determinantes da reflexão é que ela gere autonomia, permitindo ao indivíduo gerir o seu próprio processo de aprendizagem. Comporta, deste modo, uma função de cariz prospetivo em consequência da sua retrospectividade, permitindo a libertação de comportamentos rotineiros.

Almeida (2006) defende que a partir de

uma experiência concreta, o profissional desenvolve capacidades de observação, reflete, formula ou reformula conceitos e generalizações e, por fim, testa estes conceitos em situações novas, o que confere à aprendizagem um carácter cíclico e transformador (cit. por Gaspar, 2007, p. 44).

Independentemente da maneira como este conceito é interpretado ou definido, a reflexão é considerada, no seio da comunidade académica e investigativa, como uma atitude e prática desejável a desenvolver entre os futuros Prof e os supervisores/cooperantes dos mesmos. A reflexão é encarada como um processo de desenvolvimento através do qual o indivíduo explora, com olhar crítico, aspetos da sua prática quotidiana, numa atitude autoavaliativa.

1.1.2.1. A Prática Reflexiva

Questionar e reformular a docência é uma tarefa tão difícil quanto importante e necessária à boa qualidade da educação, e a sua realização só é possível com uma mudança de postura dos profissionais da educação,

iniciando-se com uma formação crítico-reflexiva do Prof, ou seja, o conceito de Prof como profissional prático-reflexivo deve ser uma preocupação de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, pois "(...) a formação geral de qualidade dos alunos depende da formação de qualidade dos Prof" (Libaneo, 2000, cit. por Rodrigues, 2007, p. 36).

O conceito de prática reflexiva é conhecido desde as obras de Schön (1983, 1987, 1991, cit. por Rodrigues, 2007). Entretanto, persiste uma confusão entre por um lado, a prática reflexiva espontânea de todo o ser humano que enfrenta um obstáculo, um problema, uma decisão a tomar, um fracasso ou qualquer resistência do real ao seu pensamento ou à sua ação e por outro lado, a prática reflexiva metódica e coletiva que os profissionais usam quando os objetivos propostos não são atingidos.

Um sentimento de fracasso, de impotência, de desconforto, de sofrimento desencadeia uma reflexão espontânea em qualquer ser humano e também no profissional. Mas este último também reflete quando está bem, uma vez que deparar-se com situações desconfortáveis não é o seu único motor; a sua reflexão é alimentada também pela vontade de fazer o seu trabalho de modo mais eficaz e ao mesmo tempo a mais próximo possível da sua ética.

Pode-se acrescentar que uma prática reflexiva profissional jamais é inteiramente solitária. Apoia-se, segundo Gather Thurler (1996) em conversas informais, momentos organizados de profissionalização interativa, em práticas de feedback metódico, de análise do trabalho, de reflexão sobre a sua qualidade, de avaliação do que se faz. A prática reflexiva até pode ser solitária, mas ela passa também pelos grupos, apela para especialistas externos, insere-se em redes, isto é, apoia-se em formações, oferecendo os instrumentos ou as bases teóricas para melhor compreender os processos em jogo e melhor se compreender a si mesmo (cit. por Rodrigues, 2007, p. 37).

A literatura atual sobre desenvolvimento profissional docente tem salientado o Prof como prático reflexivo (Nóvoa, 1994; 1995; Pérez Gómez, 1992; Alarcão, 2001, cit. por Rodrigues, 2007, p. 37).

Pensar é começar a mudar. Todo o ser, porque imperfeito, é passível de mudança, progresso, aperfeiçoamento. E isso só é possível a partir de uma

reflexão sobre si mesmo e sobre as suas ações. A avaliação da prática leva a descobrir falhas e possibilidades de melhoria.

Quem não reflete sobre o que faz acomoda-se, repete erros e não se mostra profissional.

Para suprir essa lacuna e distância entre aluno e Prof, Zeichner (1993, cit. por Rodrigues, 2007, p. 38) alerta-nos para a importância da reflexão ao afirmar que "Refletir sobre o próprio ensino exige espírito aberto, responsabilidade e sinceridade".

O ato reflexivo não é automático, implica intuição, emoção e paixão, é necessário a todas as pessoas que se preocupam em fazer o melhor do seu trabalho e para o seu trabalho. Trata-se de uma ação que "implica uma consideração ativa, persistente (...) daquilo em que se acredita ou que se pratica à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz" (Zeichner, 1993, cit. por Rodrigues, 2007, p. 39). Portanto, este deve ser o ato presente na vida pessoal e profissional de quem escolheu lecionar.

Como não é automática ou mecânica, a ação reflexiva requer um certo esforço e três pressupostos para que possa ser alcançada e fazer parte da vida de quem se preocupa e se interessa por ela. Esses pressupostos são atitudes que devem ser tomadas na vida do profissional; o primeiro deles é a "abertura de espírito ou o desejo ativo de se ouvir mais do que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade do erro, mesmo naquilo em que se acredita com mais força" (Zeichner, 1993, cit. por Rodrigues, 2007, p. 39); O segundo pressuposto é a responsabilidade que, basicamente, é a reflexão a respeito dos efeitos do seu ensino sobre os conceitos, sobre o desenvolvimento intelectual e sobre a vida dos alunos, além de se preocupar com as consequências inesperadas do seu ensino. A terceira atitude necessária à ação reflexiva no campo educacional é a sinceridade, isto é, o Prof deve acreditar sinceramente no que faz, tendo plena consciência do que o seu trabalho representa (ou deveria representar) para o aluno e da importância que ele tem para o desenvolvimento satisfatório da sociedade, tomando como diretriz da sua profissão o espírito aberto e a responsabilidade, sem se esquecer de procurar a sua própria aprendizagem e aperfeiçoamento e

relembrando que as competências profissionais são cada vez mais coletivas, no âmbito de uma equipa ou de um estabelecimento, o que requer sólidas competências de comunicação e de conciliação, logo, de regulação reflexiva.

A prática-reflexiva requer, portanto, uma constante auto vigilância das atitudes do Prof na sala de aula, mas, também fora da sala de aula, é preciso que o Prof questione sempre as verdades correntes. É necessário que o profissional nunca se sinta plenamente satisfeito com seu trabalho e suas atitudes perante ele, pois, ao incomodado, é muito mais fácil mudar e "(...) todo o ser, porque é imperfeito, é passível de mudança, progresso, aperfeiçoamento(...)" (Hypolitto, 2001, cit. por Rodrigues, 2007, p. 39).

No entanto, em muitos casos, o Prof tem-se limitado a passar conteúdos, ideias, conceitos e normas, sem questioná-los nem vivenciá-los. Repete-os, passa para a frente porque assim os recebeu, não questiona a sua atualidade e conveniência. O Prof sente "dificuldade em nadar contra a corrente (conflito de valores, visões de mundo)..., insegurança, receio de mudar, medo do novo" (Vasconcellos, 1995, cit. por Rodrigues, 2007, p. 40).

O Prof prático reflexivo deve estar aberto a sugestões e críticas que o ajudem a repensar-se como profissional a fim de reformular e melhorar a sua prática.

Pode ser bastante difícil obter uma postura tão crítica em relação a si mesmo e à sua profissão. Porém, a prática-reflexiva é a procura de um equilíbrio entre o ato de rotina e o ato de reflexão, porque "para gerir as nossas vidas, precisamos sempre de uma dose de rotina" (Zeichner, 1993, cit. por Rodrigues, 2007, p. 40). Contudo, o que se pode concluir é que, comportando-se criticamente em relação a tudo que o cerca, o profissional, docente ou não, tende a transformar a crítica, a reflexão, numa constante da sua vida, colocando como rotineiro e menos árduo o ato reflexivo, encontrando assim o desejado equilíbrio entre ato e pensamento, rotina e razão. A reflexão é um processo que deve ocorrer antes, durante e depois da ação, ou seja, "a reflexão deve ser na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação" (Schön, 1992, cit. por Rodrigues, 2007, p. 40).

1.1.3. O docente como intelectual crítico

As ideias defendidas por Stenhouse, sobre a concepção do Prof como investigador das suas próprias prática, foram objeto de questionamento por parte de alguns autores (Morgado, 2005, p. 48).

Esta corrente é usualmente designada por modelo sociocrítico, cuja principal preocupação já não é, de acordo com Gomes (2004, cit. por Morgado, 2005, p. 52), “uma questão meramente escolar; antes reivindica uma perspetiva global, estratégica, política”. Esta corrente centra-se na pessoa enquanto elemento que poderá transformar a sociedade.

Giroux (1990, 1993) sustenta que

considerar os Prof como intelectuais transformadores pressupõe uma forma repensar e reestruturar a própria natureza do trabalho docente, entendendo-o como uma “tarefa intelectual, por oposição a uma definição do mesmo em termos puramente instrumentais ou técnicos (cit. por Morgado, 2005, p. 52).

O mesmo autor (Giroux, 1990) insiste na ideia de que os Prof devem “colocar questões sérias acerca do que eles próprios ensinam, sobre a forma como devem fazê-lo e sobre os objetivos gerais que perseguem” (cit. por Morgado, 2005, p. 53). Na sua perspetiva, o ensino não é suscetível de ser reduzido à “mera transferência de informação ou ao simples adestramento em habilidades práticas; pelo contrário, os Prof devem ser portadores de uma verdadeira “autoridade emancipadora” (cit. por Morgado, 2005, p. 53), alimentada por ideias de que a liberdade, a igualdade e a democracia constituem exemplos paradigmáticos. Tais ideias devem ser utilizadas por forma a

ajudar os estudantes a adquirir / construir um conhecimento crítico e para o capacitar para a necessária intervenção e transformação social. Trata-se de conseguir uma “alfabetização crítica como pré-condição para a aquisição pessoal e social de faculdades críticas (Giroux, 1993, cit. por Morgado, 2005, p. 53).

Note-se que, “à luz da perspetiva sociocrítica idealiza-se um modelo de Prof que, “sem se fechar na sala de aula, quer fazer ver aos alunos o mundo” (Giroux, 1990, cit. por Morgado, 2005, p. 53).

Todavia, para que seja possível educar os estudantes no sentido de se tornarem cidadãos ativos e críticos, é necessário que os Prof, em primeiro lugar, se convertam em intelectuais transformadores, o que implica “conseguir que o pedagógico seja mais político e o político mais pedagógico” (Giroux, 1990, cit. por Morgado, 2005, p. 53).

CAPITULO 2
A SUPERVISÃO

2.1. Conceito(s) de supervisão

Analisando a produção científica que tem vindo a ser publicada em repositórios, sob a forma de livro, e que constam das referências bibliográficas desta dissertação, foi-nos possível chegar a algumas conclusões sobre a supervisão pedagógica, as quais explanaremos nas linhas que se seguem.

Tendo em conta as alterações verificadas na ADD, a supervisão tem vindo a conhecer um destaque nunca visto.

Convém referir que a investigação realizada neste domínio, com mais de três décadas, destacando-se nomes como Isabel Alarcão, Albano Estrela, Idália Sá-Chaves, Flávia Vieira e Júlia Oliveira-Formosinho.

Alarcão e Tavares (1987, cit. por Garcia, 2012, p. 31) afirmam que “ensinar os Prof a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica.”

Etimologicamente, a palavra supervisão significa “visão sobre”, visão sobre todo o processo educativo com vista de satisfazer os objetivos da educação e da própria escola.

Alarcão e Tavares (1987) definem supervisão como:

... o processo em que o Prof, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro Prof ou candidato a Prof no seu desenvolvimento humano e profissional”. Depreende-se desta noção que a supervisão tem lugar num tempo continuado pois só assim se justifica a sua definição como processo. Tem um objetivo: o desenvolvimento profissional do Prof. E situa-se no âmbito da orientação de uma ação profissional; daí chamar-se-lhe também orientação da prática pedagógica (cit. por Garcia, 2012, p. 31).

Vieira (1993, p. 28) define supervisão, no contexto da formação de Prof, como “... uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”. Desta definição decorre, no entender de Vieira (1993, p. 28) que o objeto da supervisão é a prática pedagógica do Prof, que a principal função da supervisão consiste na monitoração dessa prática e que os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação.

Sá-Chaves (2000) refere que a supervisão é “entendida como um processo mediador nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do formando e do supervisor” (cit. por Rebelo, 2012, p. 6).

Alarcão (2002) refere:

Mantendo como objeto essencial da atividade supervisiva (e da investigação em supervisão) a qualidade da formação dos Prof e do ensino que praticam, aquela deve ser vista não simplesmente no contexto da sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos (crianças e jovens, educadores e Prof, auxiliares e funcionários) e para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve (p. 218).

Num artigo de 2009, a autora precisa o seu pensamento ao afirmar que

... eu poderia dizer que, quando olhamos para o desenvolvimento do percurso da supervisão, notamos um alargamento da área da sua influência, notamos uma maior associação da supervisão ao desenvolvimento profissional. Ao falar em desenvolvimento profissional, estou a pensar não só nos candidatos a Prof, mas sobretudo, no desenvolvimento profissional dos que já são profissionais e se encontram em ambiente de formação contínua em contexto de trabalho; estou a considerar uma orientação mais colaborativa e menos hierárquica (Alarcão, 2009, p. 120).

Oliveira-Formosinho (2002) define ainda a supervisão como apoio à formação, numa perspetiva integradora “de várias dimensões: o currículo, o processo de ensino aprendizagem, a sala de atividades e a escola, a sociedade e a cultura”(cit. por Garcia, 2012, p. 31).

Segundo Alarcão e Tavares (2003, cit. por Rebelo, 2012, p. 9), a partir da década de 90, o conceito de supervisão estende-se até às estruturas intermédias e incorpora a ideia de acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional. De acordo com estes autores o tema da supervisão passou a desempenhar um lugar de destaque na área da investigação educacional, com a criação de cursos de mestrado, de doutoramento, com a publicação de artigos e livros científicos.

Alarcão (2007) acrescenta que a “supervisão é fundamentalmente um processo de desafios, acompanhados de apoios para que as pessoas os sejam capazes de responder aos desafios” (cit. por Garcia, 2012, p. 31).

Sá-Chaves (2007) refere que

a supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente de perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir (cit. por Duarte, 2011, p. 42).

Segundo Alarcão e Roldão (2008),

a natureza da supervisão surge com a função de apoiar e regular, preparando para a atuação em situações complexas, a exigir adaptabilidade; a observação crítica; a problematização e a pesquisa; o diálogo; a experiência de diferentes papéis; o relacionamento plural e multifacetado; o autoconhecimento relativo a saberes e a práticas. A supervisão Pedagógica é um processo multifacetado pois encerra tarefas variadas e múltiplas aprendizagens, quer a nível pedagógico, didático, organizacional, cultural e social. Além disso é bilateral e colateral ou seja, o supervisor e o formando, partilham conhecimentos, que é progressivamente co construído, sendo colateralmente o aluno quem usufrui dessa construção de conhecimento (cit. por Garcia, 2012, p. 32).

Na legislação mais recente (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho) surgem as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica (artº 42º) enquanto entidades que

colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente (artº 42º, nº 1).

A constituição de tais estruturas visa, entre outras razões,

a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas (...); a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos; a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso e a avaliação de desempenho do pessoal docente (artº 42º, nº 2).

2.2. Estratégias de supervisão

Vieira e Moreira (2011, p. 27) apresentam, no quadro 1, todo um conjunto de estratégias que podem ser utilizadas no sentido de operacionalizar os princípios de supervisão que defendem: “indagação crítica, intervenção crítica, democraticidade, dialogicidade, participação e emancipação”.

Quadro 1: Estratégias de supervisão: operacionalização, princípios e participantes

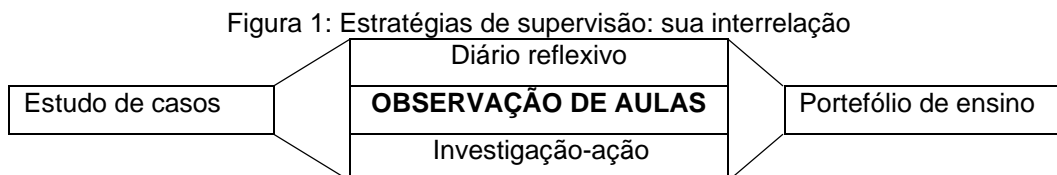
Estratégias	Formas de registo/Recolha de informação	Princípios de supervisão	Participantes (Atores da supervisão)
Autoquestionamento/ autoavaliação	Questionários/guiões Notas de campo Registos reflexivos*	Indagação crítica	Formador-Supervisor
Diálogo reflexivo	Gravação (áudio/vídeo) Notas de campo Registos reflexivos*		Intervenção crítica
Análise documental	Grelhas/guiões	Democraticidade	Outros colaboradores
Inquérito	Questionário Entrevista (notas de campo ou gravação)		
Observação de aulas	Grelhas Gravação (áudio/vídeo) Notas de campo Registos reflexivos*		
Narrativas profissionais	Notas de campo Registos reflexivos*	Participação	
Portefólio de ensino	Documentos da prática Registos reflexivos*	Emancipação	
Investigação-ação	(Todos os anteriores)		

* Os registos reflexivos podem incluir momentos de descrição, interpretação e problematização. Podem ser relatos de práticas/experiências, relatos de incidentes críticos, reflexões sobre a formação, registos de autoavaliação, etc.

Fonte: Vieira e Moreira (2011, p. 27)

Vieira e Moreira (2011, p. 28) dão particular destaque a algumas estratégias de supervisão – a observação de aulas, as narrativas profissionais (diário reflexivo, estudo de casos, portefólio de ensino) e a investigação-ação – por serem importantes e “... apresentarem alguma complexidade”.

As autoras apresentam, ver figura 1, uma esquematização possível da inter-relação existente entre as diversas estratégias de supervisão mencionadas.



Fonte: Vieira e Moreira (2011, p. 28)

Como explicação para o esquema apresentado, as autoras apresentam a seguinte:

no centro encontramos a observação de aulas, enquanto estratégia privilegiada de recolha de informação incidente na dimensão identitária da ação docente: a dimensão da pedagogia. Gravitando à sua volta, encontramos as narrativas profissionais (estudo de casos, diário reflexivo e portefólio de ensino), enquanto instrumentos epistémicos subjetivistas ao serviço de uma avaliação dos processos de ensino e aprendizagem de natureza socioconstrutivista crítica e de uma supervisão de orientação transformadora, coadjuvadas pela investigação-ação, enquanto metodologia e estratégia de construção de conhecimento prático e situado, de orientação emancipatória para Prof e alunos (Vieira e Moreira (2011, p. 28).

Independentemente das estratégias utilizadas, “...o desenvolvimento profissional é contínuo e implica competências de formação permanente” (Vieira & Moreira (2011, p. 28). Fullan (1995, cit. por Vieira & Moreira (2011, p. 28) salienta quatro: “construção de uma visão pessoal do ensino, indagação, capacidade e colaboração”. Nesta perspetiva, a supervisão deverá proporcionar oportunidades no sentido de o Prof poder desenvolver estas competências e se transforme num supervisor crítico do seu próprio desenvolvimento profissional.

2.2.1. Observação de aulas

No entender de Vieira e Moreira (2011, p. 28) “não é possível falarmos em observação de aulas como estratégia de supervisão e desenvolvimento

profissional sem nos referirmos ao modelo de supervisão clínica”, pois é aquele que mais tem resistido à passagem do tempo.

Goldhammer et al. (1980) apontam como principais características da supervisão clínica as seguintes:

é uma tecnologia para melhorar a instrução que implica uma intervenção deliberada no processo instrucional; é orientada por finalidades e combina necessidades individuais e coletivas de desenvolvimento profissional; supõe uma relação de trabalho entre supervisores e Prof que requer confiança mútua, traduzida em compreensão, apoio e comprometimento nos processos de desenvolvimento profissional; é sistemática, embora requeira uma flexibilização e atualização constante da sua metodologia; cria uma tensão produtiva no sentido de ultrapassar o desfasamento entre o real e o ideal; pressupõe que o supervisor saiba mais do que o Prof acerca da instrução e da aprendizagem e requer a formação do supervisor (cit. por Vieira & Moreira, 2011, p. 29).

O modelo da supervisão clínica “é operacionalizado através de ciclos de observação compostos por três fases principais: Pré-observação, Observação e Pós-observação, nas quais podemos destacar algumas tarefas gerais, apresentadas no Quadro 2” (Vieira & Moreira (2011, p. 29).

Quadro 2: Tarefas do ciclo de observação

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

Fonte: baseado em Vieira (1993, cit. por Vieira & Moreira (2011, p. 29)

No entender de Vieira (1993, cit. por Vieira & Moreira, 2011, pp. 30-31) a observação de aulas deverá ter em atenção os seguintes princípios:

- As funções prospetiva e retrospectiva do ciclo de observação devem garantir processos de descrição, interpretação, confronto e reconstrução de práticas, reforçando as dimensões colaborativa, experimental e investigativa da regulação dos processos de ensino e aprendizagem;
- A observação é fortemente condicionada por fatores do observador (experiência prévia, expectativas, teorias práticas do ensino e da supervisão...), importando formar os Prof na observação a fim de garantir o seu envolvimento crítico nos encontros prévios e posteriores às aulas observadas;
- Os objetivos e formas de observação devem ser negociados com o Prof observado, de modo a garantir a sua transparência e relevância; o modo como se observa não é independente do objeto da observação, ou seja, o segundo deve determinar, pelo menos parcialmente, os parâmetros de observação mobilizados, o que releva as dimensões didática e focalizada da observação;
- O caráter situacional da observação obriga o observador ao conhecimento dos contextos como condição de compreensão do que observa, da negociação de perspetivas e da relevância do seu papel no desenvolvimento profissional do Prof;
- O ciclo de observação deve ser objeto de regulação, sobretudo pela avaliação participada da sua eficácia no desenvolvimento profissional do Prof;
- A observação não é uma estratégia de avaliação do Prof, mas sim de regulação colaborativa de práticas, devendo motivar a construção de uma visão intersubjetiva das metas e processos da educação escolar.

Estes princípios supõem, segundo Vieira e Moreira “a participação dos Prof na definição de objetivos, enfoques e instrumentos de observação, assim como na recolha e análise de informação...” (2011, p. 31).

As autoras citadas defendem ainda que

“operacionalizar o ciclo de observação implica disponibilidade de tempo para que os Prof possam reunir antes e após a aula. Observar uma aula sem que haja um encontro prévio e outro posterior corresponde a anular a dimensão dialógica da observação e a corresponsabilização dos atores nas tarefas que a observação formativa implica. Ao fazê-lo estamos também a reduzir a sua fiabilidade, na medida em que apenas o juízo do observador é colocado em jogo ((2011, p. 31).

Alarcão e Tavares (2007), definem observação como “o conjunto de atividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo...” (citado por Tuna, 2009, p. 52). Assim, a observação de aulas, segundo os mesmos autores centra-se muito na sala de aula e nos processos instrucionais que nela ocorrem. Poderemos dizer que opera a um nível micro, embora muitas vezes as explicações dos acontecimentos de sala de aula se tenham de procurar fora dela” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 110).

2.2.2. Narrativas profissionais e reflexão escrita

No entender de Vieira e Moreira

as narrativas profissionais (notas de campo, relatos de incidentes críticos, diários reflexivos, narrativas autobiográficas, portefólios, etc.), muitas vezes associadas a processos de observação, apresentam um potencial formativo elevado no desenvolvimento de práticas de reflexão. Embora prioritariamente incidentes nos processos de ensino e aprendizagem, podem ter outras focalizações e servir de apoio a outras atividades supervisivas (podem incidir, por exemplo, sobre a eficácia dos encontros com o supervisor, as atividades extracurriculares, o desenvolvimento profissional do Prof, etc.), ou ainda em atividades de formação-investigação ((2011, pp. 39-40).

Esta estratégia “... pressupõe sempre que a escrita constitui uma forma de estruturar o pensamento e de desenvolver hábitos de reflexão, facilitar a consciencialização de contradições e dilemas, e explicitar ideias e emoções” (Vieira & Moreira, 2011, p. 40).

As narrativas podem incidir sobre vários aspetos da vida profissional do Prof e, segundo Alarcão e Tavares (2007, citado por Tuna, 2009, p. 47),

“revelam o modo como os seres humanos experienciam o mundo e implicam reflexões a níveis de profundidade variados”.

Os autores referem ainda que a escrita de narrativas “ ajudará a analisar a vida, desdobrará o percurso profissional, revelará filosofias e padrões de atuação, registará aspetos conseguidos e aspetos a melhorar, constituirá um manancial profissional a partilhar com os colegas” (citado por Tuna, 2009, p. 48).

2.2.3. Estudo de casos

No entender de Alarcão e Tavares (2007) “os casos são a expressão do pensamento sobre uma situação concreta que, pelo seu significado, atraiu a atenção dos profissionais e mereceu a sua reflexão analítica” (citado por Tuna, 2009, p. 48), implicando também uma interpretação com base em conhecimentos teóricos.

Como forma de registar os acontecimentos, os casos servem-se das narrativas, mas divergem destas

na medida em que representam o conhecimento teórico possuído por aqueles que os relatam ou estudam. Dão acesso às crenças dos Prof sobre o ensino: sobre o que lhes sucedeu num determinado momento e como atuaram de acordo com essas mesmas crenças (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 107).

Os casos constituem uma modalidade de reflexão em que “os Prof redigem histórias onde se combinam descrições de acontecimentos reais, com reflexões, e conceptualizações teóricas que permitem fundamentar os fenómenos descritos” (García, 1999, citado por Tuna, 2009, p. 48).

2.2.4. Portfólio de ensino

Alarcão e Tavares (2003, citado por Vieira & Moreira, 2011, p. 53), definem portefólio “como um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente

organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional”. Vieira e Moreira (2011) acrescentam que se trata

... de uma estratégia que favorece a documentação da experiência e o desenvolvimento integrado de competências de criticidade, autodireção e criatividade/inação, facilitando o acesso a processos de transformação de teorias e práticas profissionais (p. 53).

Oito características devem estar subjacentes à construção do portfólio: “coerência, pessoalidade, significado, reflexão experiencial, documentação, seletividade, continuidade, contextualização no tempo e nas circunstâncias” (Alarcão & Tavares (2007, citado por Tuna, 2009, p. 55).

Nesta perspectiva, Sá-Chaves (1998) vê os portfólios como “instrumentos de estimulação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem” (citada por Tuna, 2009, p. 55).

2.2.5. Investigação-ação

No entender de Silva (1996) a investigação-ação “é uma metodologia de investigação ao serviço da construção de conhecimento social relevante, (...) útil para a resolução de problemas concretos e para o desenvolvimento das ciências sociais” (cit. por Vieira & Moreira, 2011, p. 57), mas, de igual modo, é uma estratégia de desenvolvimento profissional do Prof. Segundo Vieira e Moreira (2011, p. 57) “pode ser genericamente entendida, no contexto da formação de Prof e da promoção do seu desenvolvimento profissional, como uma estratégia de questionamento autorreflexivo, sistemático e científico feito pelos próprios para melhorar a prática ou, ainda, como estudo sistemático e científico feito por grupos de participantes, através das suas ações na prática e através da sua reflexão sobre os efeitos dessas ações”.

Na investigação-ação, segundo Garcia (1999) “o Prof é concebido como uma pessoa capaz de refletir sobre a sua própria atividade docente, que pode identificar e diagnosticar problemas da sua própria prática” (citado por Tuna, 2009, p. 51).

Apesar das reconhecidas virtudes da investigação-ação, no entender de Vieira e Moreira, (2011)

... há um número apreciável de constrangimentos que importa referir, de modo seletivo e ressaltando a sua relevância para o contexto da avaliação do desempenho docente. As limitações impostas pela persistente falta de tempo, de um tempo público para a reflexão, para a organização e sistematização da informação, para o desenho de instrumentação, para a recolha e análise da informação, para a disseminação dos resultados, etc., são as mais referidas na literatura. A este constrangimento aliam-se os dilemas trazidos pela assimetria profissional, experiencial e estatutária entre Prof e supervisor, rotinas e tradição das práticas supervisivas, bem como a tensão entre apoio e avaliação... (pp. 58-59).

Às estratégias de supervisão privilegiadas por Vieira e Moreira (2011, p. 28) - a observação de aulas, as narrativas profissionais (diário reflexivo, estudo de casos, portefólio de ensino) e a investigação-ação, (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, pp. 102-105, 113-116) acrescentam as perguntas pedagógicas e o trabalho de projeto.

2.2.6. As perguntas pedagógicas

No entender de Smyth (1989)

... a reflexão não se pode situar apenas nos aspetos micro do processo de ensino-aprendizagem e dos conteúdos, mas atingir também um nível macro de reflexão sobre os princípios éticos e políticos subjacentes ao ensino e à relação da escolarização com as instituições mais alargadas e as hierarquias da sociedade. As perguntas de índole pedagógica que se colocam ao Prof assumem assim grande importância ao questionarem as práticas e as teorias de ensino-aprendizagem e a sua validade (cit. por Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, pp. 102-103).

Smyth (cit. por Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 103) "...apresenta quatro tarefas apropriadas à formação de Prof, integradas num processo que vai da descrição dos eventos educativos à reconstrução de concepções e práticas, passando pela interpretação e confronto de perspetivas", como se poderá ver no quadro 3:

Quadro 3: Tarefas apropriadas à formação de Prof

A Descrição	A Interpretação	O Confronto	A Reconstrução
<p>“O que faço? O que penso? O primeiro passo a ser dado para levar o Prof a iniciar uma tarefa de reflexão passa pela resposta a esta pergunta. (...). “...o importante nas perguntas que se fazem a este nível é ajudar o Prof a reorganizar a experiência do seu ensino, recordando o que foi feito e objetivando-o de modo a poder trabalhar sobre um discurso mais organizado”.</p>	<p>“O que significa isto? O objetivo desta etapa é descobrir os princípios que informam as práticas, as teorias subjacentes, através do diálogo consigo próprio e com os outros. Procura-se que, através do questionamento dos porquês dos atos de ensino, o Prof possa começar a vislumbrar a natureza das forças que o levam a agir do modo como age”.</p>	<p>“Como me tornei assim? Nesta fase o supervisor procura que o Prof, através da consideração de concepções e práticas alternativas, possa questionar a legitimação das teorias subjacentes ao seu ensino. Começa a aperceber-se que elas não são uma construção individual, mas produto de normas culturais e sociais com raízes profundas de que não nos damos conta e que fazem do ensino a expressão histórica de certos valores, moldados de modo a veicular o que é importante acerca do ato educativo”.</p>	<p>“Como me poderei modificar? Aprender é reconstruir, remodelar, integrar o novo no conhecido. Pela reconstrução das suas crenças, o Prof vai alterar as suas práticas, apercebendo-se de que o ensino não é uma realidade imutável, definida por outros, mas contestável na sua essência”.</p>

Fonte: Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 103.

2.2.7. O trabalho de projeto

O trabalho de projeto é “...uma metodologia que se centra no estudo de problemas considerados de interesse por um grupo, e pressupondo uma grande implicação de todos os participantes que assumem esse trabalho...” (Amaral, Moreira & Ribeiro 1996, p. 114).

Esta metodologia, no entender de Leite et al (1989), o trabalho de projeto tem como grandes finalidades as seguintes:

- “produzir conhecimento;
- sensibilizar para uma metodologia de resolução de problemas;
- estabelecer relações entre teoria e prática;
- implicar uma concepção ativa da aprendizagem;
- desenvolver capacidades de investigação nos formandos;
- saber observar e questionar;
- compreender a realidade como um campo de saber interdisciplinar e transdisciplinar;
- experimentar métodos e técnicas diversificadas;
- despertar e desenvolver capacidades criativas;

- desenvolver capacidades de trabalho em equipa” (cit. por Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p.115).

Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p.115) defendem que, na aplicação desta metodologia ao domínio da supervisão, caberá ao supervisor fazer a coordenação entre os pequenos grupos, por forma a que todos os participantes venham a ter uma visão de conjunto relativamente ao problema em estudo e a facilitar a comunicação entre todos. O supervisor deverá provocar momentos de reflexão avaliativa sobre o percurso-organização dos saberes dos formandos que, com o seu (do supervisor) apoio, serão atores do seu próprio saber.

2.3. Funções e competências do supervisor

As definições que o Dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora (2004, p. 1574) nos apresenta para os termos supervisionar e supervisor são as seguintes:

Supervisionar – dirigir, orientar, coordenar.

Supervisor – orientar um grupo de pessoas na execução de um projeto.

Procurando dar uma sequência cronológica àquilo que diversos autores escreveram sobre quais são, deverão ser as funções e competências do supervisor, começamos por apresentar o pensamento de Alarcão e Tavares (1987, cit. por Gaspar, 2007, p. 29). As autoras entendem que o supervisor deveria ser alguém que, em princípio, detinha mais experiência e informação e que orientava o futuro Prof no caminho do “desenvolvimento humano e profissional”.

Villas-Boas, por sua vez, sustenta que cabe ao supervisor “... garantir a qualidade da atuação do Prof na aula, uma vez que esta deve estar diretamente correlacionada com a qualidade da aprendizagem” (Villas-Boas, 1991, cit. por Neto, 2010, p. 24).

Nóvoa (1992, cit. por Garcia, 2012, p. 38) reforça a importância da interação entre a qualidade do ensino e a formação de Prof, afirmando que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação sem uma adequada formação de Prof.”

Vieira (1993, p. 29), no início deste livro, apresentou uma receita de “Supervisor à Moda Antiga”, onde incluiu como ingredientes essenciais os seguintes: “qualidade de ser Prof, experiência de ensino, perspicácia, inteligência, sensatez, simpatia, perseverança e imaginação”. Referiu algumas condições: “uma experiência nem muito curta nem muito longa, moderação nas quantidades dos ingredientes, leveza na mistura, temperaturas moderadas”. Porém, a autora considera insuficientes essas características pessoais e alguma experiência de ensino, pois o supervisor desempenha um papel demasiado importante. A autora considera imprescindível ao supervisor ter uma formação especializada.

Segundo Alarcão (1995) um bom supervisor

lança o seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente; dirige-o para os Prof, mas relança-o para os alunos destes; focaliza-o na sala de aula, mas abre-o para outros contextos que com estes microcosmos estabelecem relações ecológicas interativas (cit. por Gaspar, 2007, p. 29).

Amaral et al. (1996) referem ainda que “o papel do supervisor será então o de facilitar a aprendizagem, de encorajar, valorizar as tentativas e erros do Prof e incentivar a reflexão sobre a sua ação” (cit. por Garcia, 2012, p. 38).

Alarcão (1998, cit. por Almeida, 2012, p. 12) apresenta algumas das funções do supervisor:

- Compete ao supervisor utilizar os acontecimentos como material de trabalho e ocasião de formação...
- O supervisor é um Prof, Prof de valor acrescentado, se quiserem, isto é, um Prof de base e, além disso, um Prof de Prof...
- O supervisor tem de ajudar a desenvolver formas de aceder à informação, modos de pensar, maneiras de agir e modalidades de sentir, ...

Ribeiro (2000) defende que “a tarefa do supervisor deverá assentar num contínuo processo de interação consigo próprio e com os outros, devendo

incluir estratégias de observação, reflexão e ação” (cit. por Coelho, 2012, p. 37).

Segundo Alarcão (2002), as funções do supervisor deverão assentar na “gestão das aprendizagens e das pessoas” devendo este conhecer a visão definida para a organização com o intuito de orientar o seu trabalho em conformidade com as políticas da escola (cit. por Henriques, 2012, p. 43).

Alarcão e Tavares (2003, cit. por Almeida, 2012, p. 12) sustentam que o supervisor deve ajudar a:

- Estabelecer um bom clima afetivo-relacional...;
- Criar condições de trabalho e interação que possibilitem o desenvolvimento humano e profissional dos Prof;
- Desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento, inovação e colaboração;
- Criar condições para que os Prof desenvolvam o gosto pelo ensino e pela formação em contínuo;
- Analisar criticamente os programas, os textos de apoio, os contextos educativos, etc;
- Planificar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e do próprio Prof;
- Identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo;
- Determinar os aspetos a observar e sobre os quais refletir e estabelecer estratégias adequadas;
- Observar;
- Analisar e interpretar os dados observados;
- Avaliar processos de ensino-aprendizagem;
- Definir planos de ação a seguir;
- Criar espírito profissional, baseado nas dimensões do conhecimento profissional,

...

Sá-Chaves (2007, cit. por Pinto, 2012, p. 14) considera que o ato supervisivo ocorre sempre que um Prof, no desempenho de certas e determinadas funções, é chamado a intervir. A autora é de opinião que, quando

tal acontece, o docente se encontra perante uma “complexa matriz de gestão”, alertando para a importância da formação em supervisão por parte destes docentes. A mesma autora não deixa de referir que o ato supervisivo “pressupõe uma continuada e sistemática recolha de informação” permitindo uma transparente e adequada tomada de decisão, aos níveis científico, pedagógico, ético e social.

Como competências específicas do supervisor, Sá-Chaves (2007, cit. por Pinto, 2012, p. 14), aponta as seguintes:

- Exercícios ora de aproximação, ora de distanciamento;
- Partilha de saberes e complementaridade de competências;
- Capacidades para avaliar, dirigir, orientar, aconselhar;
- Capacidades para concetualizar e implementar.

Sá-Chaves (2007), refere que

... o ato de supervisionar e a supervisão por si (...) pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e à hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis (cit. por Pinto, 2012, p. 15).

Para Alarcão (2007), “a função dos supervisores é, fundamentalmente, encorajar os Prof a trabalharem em conjunto, como colegas, numa atitude indagadora e transformadora” (cit. por Garcia, 2012, p. 38).

É função do supervisor garantir o bom ambiente escolar. Nesse sentido, deve "encorajar os Prof a trabalhar em conjunto, como colegas, numa atitude indagadora e transformadora" (Alarcão, 2007, cit. por Coelho, 2012, p. 36).

Alarcão (2009) preconiza que “... a função dos supervisores institucionais é, fundamentalmente, encorajar os Prof a trabalharem em conjunto, como colegas, numa atitude indagadora e transformadora” (p. 120).

Desta conceção resulta o seguinte:

O supervisor não é aquele que faz, nem é aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições para que os Prof pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto, com um espírito de investigação que é hoje absolutamente necessário. Não têm que ser, costume eu

dizer, investigadores no sentido verdadeiramente académico, mas têm que ter o espírito de investigação e têm que ser capazes de fazer algumas pequenas investigações, porque só isso é que possibilita que, realmente, haja inovação e transformação (p. 120).

Mais adiante, a autora refere algo surpreendente:

... todos os que estão na escola são supervisores. Entendendo a supervisão como o processo autosupervisivo e heterosupervisivo (...) todos têm a função de se entretudarem e de contribuírem para uma escola melhor. (...) a minha ideia é a seguinte: em princípio todos são supervisores, e deve-se fazer os possíveis para que todos tenham o espírito de autosupervisão e de heterosupervisão, mas convém que haja algumas pessoas que se sentem mais responsáveis por fazer correr a dinâmica supervisiva (Alarcão, 2009, p. 121).

Segundo Vieira e Moreira (2011, p. 11) a noção de supervisão tem, no domínio educacional, uma herança histórica ligada às funções de inspeção e controlo, pese embora a viragem radical ocorrida com o movimento da supervisão clínica, que teve o seu início nos EUA na década de sessenta e que veio para Portugal pelas mãos de Alarcão nos anos 80.

Vieira e Moreira defendem que

... ao centrar a supervisão na sala de aula (a “clínica”), este movimento direciona a atenção dos Prof e dos supervisores/formadores para as questões da pedagogia. Daí a expressão pedagógica, onde o adjetivo se reporta, simultaneamente, ao objeto da supervisão – a pedagogia - e à sua natureza educacional, que pode ser traduzida nas ideias de ensinar a ensinar e aprender a ensinar ((2011, p. 11).

Segundo as autoras que vimos referindo, o termo supervisão, e é precisamente neste âmbito que se enquadra o trabalho que desenvolveremos na nossa Dissertação de Mestrado, reporta-se à supervisão da pedagogia, que poderá definir-se, ainda que de forma global, como

... teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, sendo o seu foco de atenção a sala de aula, podendo reportar-se a situações de auto-supervisão e supervisão acompanhada em qualquer cenário de desenvolvimento profissional, incluindo o da avaliação de desempenho (Vieira & Moreira, 2011, p. 11).

As mesmas autoras (Vieira & Moreira, 2011, p. 11) sustentam que as “atividades supervisivas e pedagógicas fazem parte de um mesmo projeto: indagar e melhorar a qualidade da ação educativa”, decorrendo daqui que “a pedagogia sem supervisão será menos pedagógica, o que significa que qualquer Prof deverá regular criticamente a sua ação” (Vieira & Moreira, 2011, p. 11). E acrescentam que a necessidade da supervisão constitui “um imperativo da ação profissional consciente e deliberada” (Vieira & Moreira, 2011, p. 11).

Partindo da legislação existente mais recente, foi-nos possível compreender melhor quais as características que um supervisor deverá ter, designadamente ao nível da ADD.

Assim, no Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro (alteração ao Estatuto da Carreira Docente), ficamos a saber que

as funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho são reservadas aos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior, detentores, preferencialmente, de formação especializada. Em casos excecionais devidamente fundamentados, os docentes posicionados no 3.º escalão podem exercer as funções referidas no número anterior desde que detentores de formação especializada (n.ºs 4 e 5, artº 35º).

Daqui decorre que o supervisor deva ser um docente que possua, preferencialmente, formação especializada. Essa necessidade resulta, sobretudo, dos objetivos da ADD, pois esta

... visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência. Constituem ainda objetivos da avaliação do desempenho: contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente; contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente; identificar as necessidades de formação do pessoal docente; detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente; diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente; facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente; promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho; promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente; promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional (n.ºs 2 e 3, do Artº 40 do Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro).

2.4. Obstáculos à supervisão

Como teremos oportunidade de o demonstrar, na segunda parte desta Dissertação, a sobrecarga de trabalho, a falta de disponibilidade dos Prof, a descoordenação de horários para o trabalho em comum, o excesso de burocracia, a falta de preparação especializada para o desempenho do cargo, as dificuldades com a função de avaliador(a), a ausência de redução letiva, o elevado número de competências atribuídas, a relutância dos Prof em aceitarem as mudanças propostas, a inexistência de mecanismos eficazes de responsabilização dos Prof e a autoridade limitada pelo facto de ser eleito pelos seus pares são alguns dos obstáculos com que o Coordep/Supervisor se debate quotidianamente.

Ser Coordep e Supervisor não é uma realidade facilmente suportável: além de ter que realizar todas as tarefas próprias da atividade docente, ainda tem que observar aulas na qualidade de avaliador externo (quando foi nomeado para o efeito), de ler, na qualidade de avaliador interno, os relatórios de autoavaliação dos docentes que integram o seu Dep e que estão prestes a mudarem de escalão.

CAPITULO 3
ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO E
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: O
DEPARTAMENTO CURRICULAR

3. 1. Competências do Coordenador de Departamento

No atual quadro legal do modelo de administração e gestão das escolas domina, com ou sem aspas, a figura dos diretor que, entre outras, de acordo com o artº 20º do Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, tem, como se pode ver no quadro 4 as seguintes competências:

Quadro 4: Competências do diretor de Escola/Agrupamento

- 1 — Compete ao diretor submeter à aprovação do conselho geral o PEA elaborado pelo conselho pedagógico.
- 2 — Ouvido o conselho pedagógico, compete também ao diretor:
 - a) Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral:
 - i) As alterações ao RI;
 - ii) Os planos anual e plurianual de atividades;
 - iii) O relatório anual de atividades;
 - iv) As propostas de celebração de contratos de autonomia;
 - b) Aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município.
- 3 — No ato de apresentação ao conselho geral, o diretor faz acompanhar os documentos referidos na alínea a) do número anterior dos pareceres do conselho pedagógico.
- 4 — Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou RI, no plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete ao diretor, em especial:
 - a) Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas;
 - b) Elaborar o projeto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
 - c) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;
 - d) Distribuir o serviço docente e não docente;
 - e) Designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar;
 - f) Propor os candidatos ao cargo de coordenador de Dep nos termos definidos no n.º 5 do artigo 43.º e designar os diretores de turma;
 - g) Planear e assegurar a execução das atividades no domínio da ação social escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
 - h) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;
 - i) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral nos termos da alínea o) do n.º 1 do artigo 13.º;
 - j) Proceder à seleção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis;
 - k) Assegurar as condições necessárias à realização da avaliação do desempenho do pessoal docente e não docente, nos termos da legislação aplicável;
 - l) Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos.
- 5 — Compete ainda ao diretor:
 - a) Representar a escola;

- b) Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente;
- c) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos nos termos da legislação aplicável;
- d) Intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente;
- e) Proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente;

6 — O diretor exerce ainda as competências que lhe forem delegadas pela administração educativa e pela câmara municipal.

7 — O diretor pode delegar e subdelegar no subdiretor, nos adjuntos ou nos coordenadores de escola ou de estabelecimento de educação pré-escolar as competências referidas nos números anteriores, com exceção da prevista da alínea d) do n.º 5.

8 — Nas suas faltas e impedimentos, o diretor é substituído pelo subdiretor.

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

Deste diploma legal decorre que ao diretor compete, de acordo com o nº 4, alíneas c), d), e) e f): superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários; distribuir o serviço docente e não docente; designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar; propor os candidatos ao cargo de Coordenação de Departamentos de Educação Pré-Escolar nos termos definidos no n.º 5 do artigo 43.º e designar os diretores de turma. De acordo com o nº 5, alínea d) intervir nos termos da lei no processo da ADD.

Este diploma legal diz muito pouco sobre o cargo de Coordenação de Departamentos de Educação Pré-Escolar. Aquilo que refere é o que consta do artº 43 do Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho:

A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas (...), procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos. A articulação e gestão curricular são asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados e o número de docentes. O número de departamentos curriculares é definido no RI do agrupamento de escolas, no âmbito e no exercício da respetiva autonomia pedagógica e curricular. O Coordenador de Departamentos de Educação Pré-Escolar deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional (n.ºs 1, 2, 3 e 5).

O Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho revoga o Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho que, no artº 4º nos dizia, como podemos ver no quadro 5 quais eram, entre outras, as competências dos Dep:

Quadro 5: Competências dos Dep

- a) Planificar e adequar à realidade do agrupamento de escolas a aplicação dos planos de estudo estabelecidos ao nível nacional;
 - b) Elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didáticas específicas das disciplinas;
 - c) Assegurar, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa do agrupamento de escolas, a adoção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das componentes de âmbito local do currículo;
 - d) Analisar a oportunidade de adoção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão;
 - e) Elaborar propostas curriculares diversificadas, em função da especificidade de grupos de alunos;
 - 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.
- Fonte: Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho

3. 2. Suporte legal recente das estruturas pedagógicas e supervisão

No Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho encontramos a seguinte definição de autonomia:

... é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos. A extensão da autonomia depende da dimensão e da capacidade do agrupamento de escolas e o seu exercício supõe a prestação de contas, designadamente através dos procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa. A transferência de competências da administração educativa para as escolas observa os princípios do gradualismo e da sustentabilidade (artº 8, nºs 1, 2 e 3).

No nº 1 do artº 9º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho ficamos a saber quais são os instrumentos de autonomia de todos os agrupamentos de escolas: o PEA, o RI, os planos anual e plurianual de atividades e o orçamento. Além destes, para efeitos de prestação de contas, são de considerar, de acordo com o nº 2 do artº 9º o relatório anual de atividades, a conta de gerência e o relatório de autoavaliação.

“São órgãos de direção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas os seguintes: o conselho geral; o diretor; o conselho pedagógico; o conselho administrativo” (Artigo 10.º, nº 2).

“O conselho geral é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do n.º 4 do artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo” (Artigo 11.º, nº 1).

São competências do conselho geral as seguintes: eleger o respetivo presidente, de entre os seus membros, à exceção dos representantes dos alunos; eleger o diretor, nos termos dos artigos 21.º a 23.º do presente decreto-lei; aprovar o PEA e acompanhar e avaliar a sua execução; aprovar o RI do agrupamento de escolas; aprovar os planos anual e plurianual de atividades; apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do PAA; aprovar as propostas de contratos de autonomia; definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento; definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo diretor, das atividades no domínio da ação social escolar; aprovar o relatório de contas de gerência; apreciar os resultados do processo de autoavaliação; pronunciar-se sobre os critérios de organização dos horários; acompanhar a ação dos demais órgãos de administração e gestão; promover o relacionamento com a comunidade educativa; definir os critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas; dirigir recomendações aos restantes órgãos, tendo em vista o desenvolvimento do PEA e o cumprimento do PAA; participar, nos termos definidos em diploma próprio, no processo de avaliação do desempenho do diretor; decidir os recursos que lhe são dirigidos; aprovar o mapa de férias do diretor” (Artigo 13.º).

“O diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” (Artigo 18.º).

São competências do diretor as seguintes: “submeter à aprovação do conselho geral o PEA elaborado pelo conselho pedagógico; elaborar e

submeter à aprovação do conselho geral as alterações ao RI; os planos anual e plurianual de atividades, o relatório anual de atividades, as propostas de celebração de contratos de autonomia; aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente. Cabe, também, ao diretor: definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas; elaborar o projeto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral; superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários; distribuir o serviço docente e não docente; designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar; propor os candidatos ao cargo de Coord. nos termos definidos no n.º 5 do artigo 43.º e designar os diretores de turma; planejar e assegurar a execução das atividades no domínio da ação social escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral; gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos; estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades; proceder à seleção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis; assegurar as condições necessárias à realização da avaliação do desempenho do pessoal docente e não docente, nos termos da legislação aplicável; dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos; representar a escola; exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente; exercer o poder disciplinar em relação aos alunos nos termos da legislação aplicável; intervir (...) na ADD; proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente. O diretor exerce ainda as competências que lhe forem delegadas pela administração educativa e pela câmara municipal. Nas suas faltas e impedimentos, o diretor é substituído pelo subdiretor” (Artigo 20.º).

Conselho pedagógico: “...é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento” (Artigo 31.º)

São competências do conselho pedagógico as seguintes: “elaborar a proposta de PEA a submeter pelo diretor ao conselho geral; apresentar propostas para a elaboração do RI e dos planos anual e plurianual de atividade

e emitir parecer sobre os respetivos projetos; emitir parecer sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia; elaborar e aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente; definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos; propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respetivas estruturas programáticas; definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar; adotar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares; propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito do agrupamento de escolas e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação; promover e apoiar iniciativas de natureza formativa e cultural; definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários; definir os requisitos para a contratação de pessoal docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável; propor mecanismos de avaliação dos desempenhos organizacionais e dos docentes, bem como da aprendizagem dos alunos, credíveis e orientados para a melhoria da qualidade do serviço de educação prestado e dos resultados das aprendizagens; participar, nos termos regulamentados em diploma próprio, no processo de avaliação do desempenho do pessoal docente” (Artigo 33.º).

Conselho administrativo: “...é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento de escolas, nos termos da legislação em vigor” (Artigo 36.º).

As estruturas de coordenação e supervisão pedagógica são órgãos de gestão intermédia “... que colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a ADD” (artº 42º, nº 1). Cabe a estas estruturas “... a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como

o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas; a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos; a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso; a avaliação de desempenho do pessoal docente” (artº 42º, nº 2).

A articulação e gestão curricular: “devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos; [sendo] asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares (...). O número de departamentos curriculares é definido no RI do agrupamento de escolas, no âmbito e no exercício da respetiva autonomia pedagógica e curricular. O Coordep deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, ADD ou administração educacional” (artº 43º, nºs 1, 2, 3, 5).

“O Coordep é eleito pelo respetivo Dep, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo. (...) considera-se eleito o docente que reúna o maior número de votos favoráveis dos membros do Dep. O mandato dos Coordep tem a duração de quatro anos e cessa com o mandato do diretor” (artº 43º, nºs 7, 8, 9, 10).

PARTE II
DADOS EMPÍRICOS

INTRODUÇÃO

Como vimos nos capítulos anteriores, é crescente e consensual a importância de que se reveste a supervisão na vida escolar. Isso mesmo é visível nos textos, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado que temos vindo a citar (Almeida, 2012; Alarcão, 2002, 2009; Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996; Coelho, 2012; Duarte, 2011; Garcia, 2012; Gaspar, 2007; Henriques, 2012; Neto, 2010; Pinto, 2012; Rebelo, 2012; Tuna, 2009; Vieira, 1993; Vieira e Moreira, 2011).

Partindo do trabalho de pesquisa realizado urge questionar esta problemática.

Assim, nesta parte do nosso estudo, iremos apresentar as nossas opções metodológicas; apresentar, interpretar e analisar os resultados que obtivemos através do inquérito por questionário que distribuímos por Coordep e Prof.

A nossa questão de investigação subjacente à elaboração da nossa Dissertação é a seguinte: a ação supervisiva protagonizada pelo Coordep é uma prática habitual?

No decorrer da nossa investigação propomo-nos atingir os seguintes objetivos:

1. avaliar o conhecimento que os docentes têm acerca dos documentos fundamentais da Escola;
2. avaliar a organização das reuniões de Dep;
3. perceber a utilidade das reuniões de Dep;
4. avaliar o contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep;
5. verificar qual é a importância atribuída pelo Coordep a certas tarefas relativas ao desempenho do cargo;
6. saber quais são os maiores obstáculos que cada Coordep encontra no exercício da sua função;
7. conhecer a importância atribuída pelo Coordep a certos aspetos tidos em conta na definição do seu perfil;
8. ver até que ponto as observação de aulas é valorizada pelo Coordep e conhecer as práticas dos Coordep no âmbito da sua ação.

Com o intuito de procurarmos encontrar uma ou várias respostas para esta questão, formulámos as seguintes hipóteses:

1. os docentes conhecem mal os documentos fundamentais da escola;
2. os docentes, porque contrariados, não valorizam as reuniões de Dep;
3. os Coordep atribuem muita importância à preparação das reuniões de Dep/Conselho Pedagógico;
4. a sobrecarga de trabalho é o maior obstáculo no desempenho do cargo de Coordep;
5. os conhecimentos científicos e pedagógicos são os aspetos mais valorizados na definição do perfil de Coordep;
6. os Coordep não valorizam a observação de aulas e os Coordep não realizam muitas das práticas inerentes ao exercício do cargo.

A nossa pesquisa assenta numa metodologia de estudo de caso (como suporte à metodologia quantitativa e qualitativa) na medida em que a mesma permite estudar um determinado fenómeno em profundidade, identificando as interações em presença, como determina Bell, 2002:

a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interativos em curso. Estes processos podem permanecer ocultos num estudo de maior dimensão (cit. por Pinheiro, 2008, p. 132).

Fachin (1993) define estudo de caso como sendo “um método de estudo intensivo que pretende obter dados concretos de um determinado contexto” (cit. por Carmo & Ferreira, 1998, p. 234).

Yin (1988), define estudo de caso como

uma abordagem empírica que investiga um fenómeno atual no seu contexto real; quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual são utilizadas muitas fontes de dados (cit. por Carmo & Ferreira, 1998, p. 234).

Yin acrescenta que o estudo de caso constitui

a estratégia preferida quando se quer responder a questões de «como» ou «porquê»; o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno atual no seu próprio contexto.

Ludke e André (1986) preconizam que, no estudo de caso

o pesquisador recorre a uma variedade de dados que são recolhidos em diferentes momentos e situações e dessa variedade de informações, poderá “confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas (cit. por Santos, 2008, p. 59).

Lima, 1981 defende que o estudo de caso é um

exame intensivo, tanto em amplitude, como em profundidade (...) de uma amostra particular, selecionada de acordo com determinado objetivo, de um fenómeno social, ordenando os dados resultantes, por forma a preservar o carácter unitário da amostra, com a finalidade última de obter uma ampla compreensão do fenómeno, na sua totalidade (cit. por Tavares, 2006, p. 60).

Vários foram os autores que se dedicaram a caracterizarem esta abordagem metodológica, mas ficar-nos-emos por aquilo que Santos, Coutinho e Chaves escreveram.

Assim, Santos (2008) considera que

...este tipo de investigação deve preservar a confidencialidade dos participantes, procurando compreender como é o universo de investigação, do ponto de vista dos participantes, a negociação das diferentes interpretações deve ser considerada (p. 58)

Por sua vez Coutinho e Chaves (2002) sustentam que

a característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso” (p. 221).

Uma questão, entretanto, se coloca: o que é um caso? Os autores que citámos referem que

quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação! Pode também ser uma decisão, uma política, um processo, um incidente ou acontecimento imprevisto,... (Coutinho & Chaves, 2002, p. 223).

Situações de investigação a que se aplica um estudo de caso:

um aluno, um Prof, uma turma, uma Escola, um projeto curricular, a prática de um Prof, o comportamento de um aluno, uma política educativa eis apenas alguns exemplos de variáveis educativas para as quais o estudo de caso é a metodologia que melhor se aplica. Por vezes é mesmo a única. É precisamente por isso, por se tratar de uma metodologia que se adapta a muitas situações na investigação educativa (...) que é (quase) sempre possível de se levar a cabo (...) para a qual todos nos sentimos minimamente habilitados (...) que levou a que se encarassem estas abordagens como formas de investigação soft indicada apenas para os estudos menos rigorosos (...) ou efetuada como fase preparatória de planos experimentais ou de surveys... (Coutinho & Chaves, 2002, p. 230).

Optámos por este método de estudo porque estudámos uma problemática contemporânea e atual, pese embora não ignoremos as críticas que fazem aos estudos de caso. A este propósito tivemos presentes as palavras de Vieira, (1999):

Diz-se que o estudo de caso representa apenas uma pequena parte de uma totalidade muito mais vasta e, em consequência, não sabemos se é possível qualquer generalização. Claro que este é o preço a pagar pela profundidade destas metodologias. E é claro que o estudo de caso permite ver o que efetivamente ocorre num determinado contexto ou entidades concretos (cit. por Cruz, 2006, p. 101).

**CAPÍTULO 1:
CARACTERIZAÇÃO DO CASO
E DA AMOSTRA**

1.1. Caracterização do caso

O Agrupamento de escolas de que faz parte integrante a nossa amostra localiza-se no Concelho de Santa Maria da Feira, Distrito de Aveiro.

1.1.1. Caracterização do contexto

Partindo do geral para o particular, começaremos por caracterizar o Agrupamento de que a Escola-sede é a nossa amostra e só depois é que caracterizaremos esta.

Assim, o Agrupamento de Escolas em questão integra, 10 estabelecimentos de educação e ensino: uma E. B. 2/3, que é a escola sede, 8 escolas básicas / jardins de infância e 1 Jardim de Infância. Situa-se no concelho de Santa Maria da Feira, distrito de Aveiro. Abrange três freguesias. São localidades com uma elevada densidade populacional.

Das 1733 crianças/alunos matriculados em 2009, no Agrupamento, 278 frequentam a educação pré-escolar (13 grupos); 818 frequentam o 1º ciclo (40 turmas); 260, 11 turmas do 2º ciclo; e 312, 14 turmas do 3º ciclo); 55, 3 turmas, os cursos de educação e formação e 10, 1 turma, dum curso de educação e formação de adultos.

Têm computador e internet em casa 23,3% dos alunos do ensino básico, 19,6% tem apenas computador e os restantes 57,1% não têm computador nem internet em casa.

As taxas de alunos a beneficiar de auxílios económicos na Ação Social Escolar atingem os 46,4%, sendo 23,7% do escalão A e os restantes do escalão B. No ano letivo 2012/13, no que à Ação Social Escolar diz respeito, temos o seguinte panorama: 377 alunos são do escalão A e 310 do escalão B.

No que concerne às habilitações literárias dos EE há a referir o seguinte: 61% destes não concluíram o 9º ano. 22,4% têm entre o 3º ciclo e o ensino secundário e 55 têm habilitações superiores ao 12º ano. Dos restantes, 1,3% não têm qualquer habilitação e de 10,3% não são conhecidas as habilitações

académicas. As profissões dos EE distribuem-se da seguinte forma: 49,1% (operários, artífices e trabalhadores da indústria); 13,5% (trabalhadores dos serviços e comércio); 9,5% (quadros superiores, dirigentes e profissionais intelectuais); 3,5% (técnicos e profissionais de nível intermédio); 2,3% (trabalhadores não qualificados); 0,3% (trabalhadores da agricultura e pescas). Quanto aos restantes 21,8%, encontram-se na situação de “outra” não especificada.

Exercem funções no Agrupamento 141 docentes, sendo 81 do quadro de Escola, 32 do quadro de zona pedagógica e 28 contratados. Constituem o pessoal não docente 98 funcionários, dos quais 91 integram a categoria de assistentes operacionais e 7 a de assistentes técnicos.

Passando à Escola-sede do Agrupamento, temos a referir que nela trabalham 75 Prof: 68 são do Quadro e 7 são contratados.

1.2. A amostra

Lacatos e Marconi, 1990 (cit. por Tavares, 2006, p. 61) referem que uma amostra é “uma parcela convenientemente selecionada do universo da população, é um subconjunto do universo”.

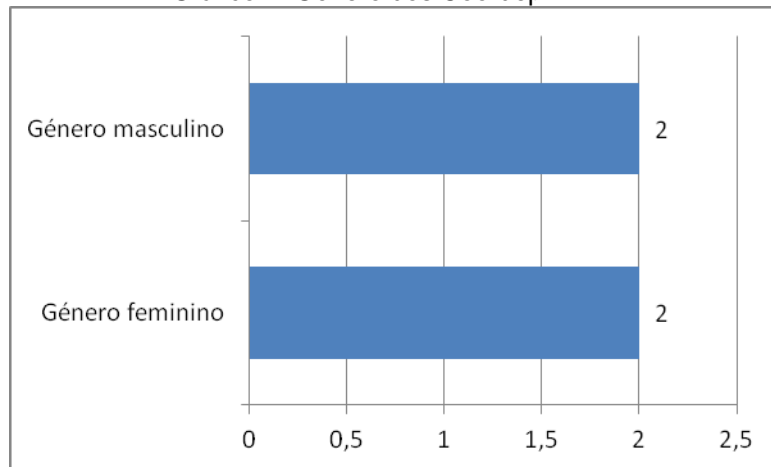
A nossa amostra é constituída por 4 Coordep (correspondentes aos departamentos em funcionamento na Escola de estudo: 2º e 3º ciclos) e por 75 docentes. Atendendo ao âmbito do nosso trabalho, pensámos que a dimensão da amostra foi suficiente.

Caracterização dos Coordep: como podemos ver no quadro 6 e no gráfico 1, à pergunta referente ao género do(a) respondente, 2 Coordep (o que corresponde a 50% em termos percentuais), num universo de 4, responderam que pertencem ao género feminino e 2 Coordep (o que corresponde a 50% em termos percentuais) responderam que pertencem ao género masculino.

Quadro 6: Género dos Coordep

Género feminino	2
Género masculino	2

Gráfico 1: Género dos Coordep

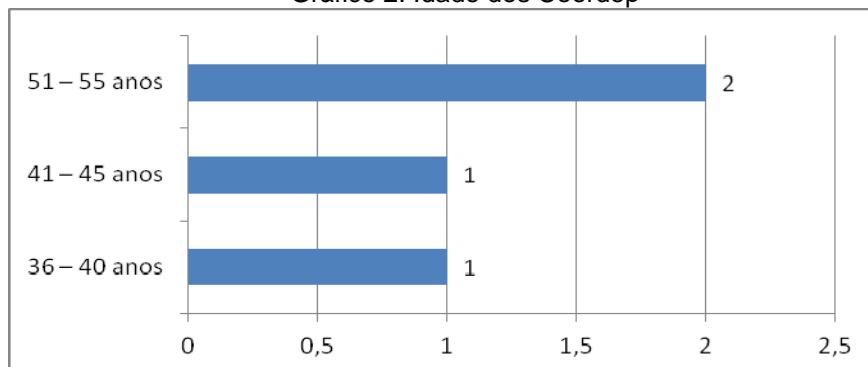


Como podemos ver no quadro 7 e no gráfico 2, à pergunta B, referente à idade do(a) respondente), 1 dos Coordep (o que corresponde a 25% em termos percentuais, num universo de 4) situa-se no intervalo que vai dos 36 aos 40 anos; 1 dos Coordep (o que corresponde a 25% em termos percentuais) situa-se no intervalo que vai dos 41 aos 45 anos; 2 dos Coordep (o que corresponde a 50% em termos percentuais), num universo de 4, situam-se no intervalo entre os 51 e os 55 anos.

Quadro 7: Idade dos Coordep

36 – 40 anos	1
41 – 45 anos	1
51 – 55 anos	2

Gráfico 2: Idade dos Coordep

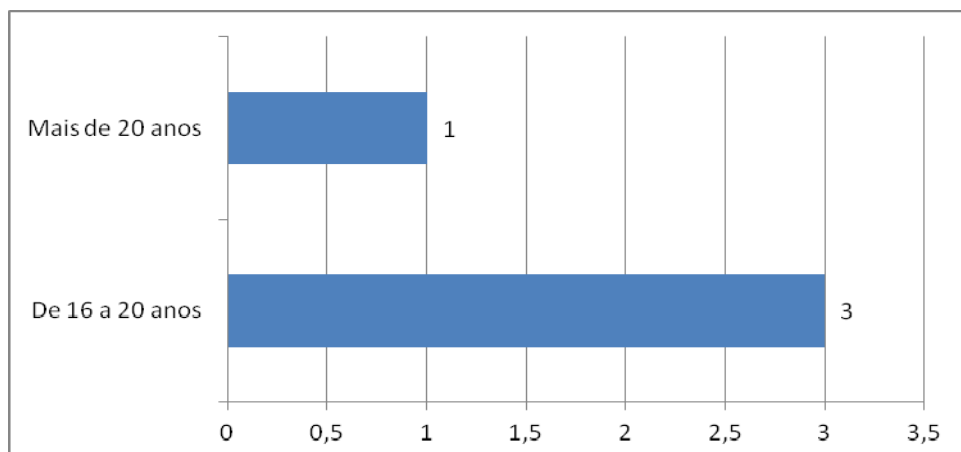


Como podemos ver no quadro 8 e no gráfico 3, à pergunta C, referente ao tempo de serviço do(a) respondente), 3 dos Coordep (o que corresponde a 75% em termos percentuais, num universo de 4) tem entre 16 e 20 anos de serviço. 1 dos Coordep (o que corresponde a 25% em termos percentuais, num universo de 4) tem mais de 20 anos de serviço.

Quadro 8: Tempo de serviço docente dos Coordep

De 16 a 20 anos	3
Mais de 20 anos	1

Gráfico 3: Tempo de serviço docente dos Coordep

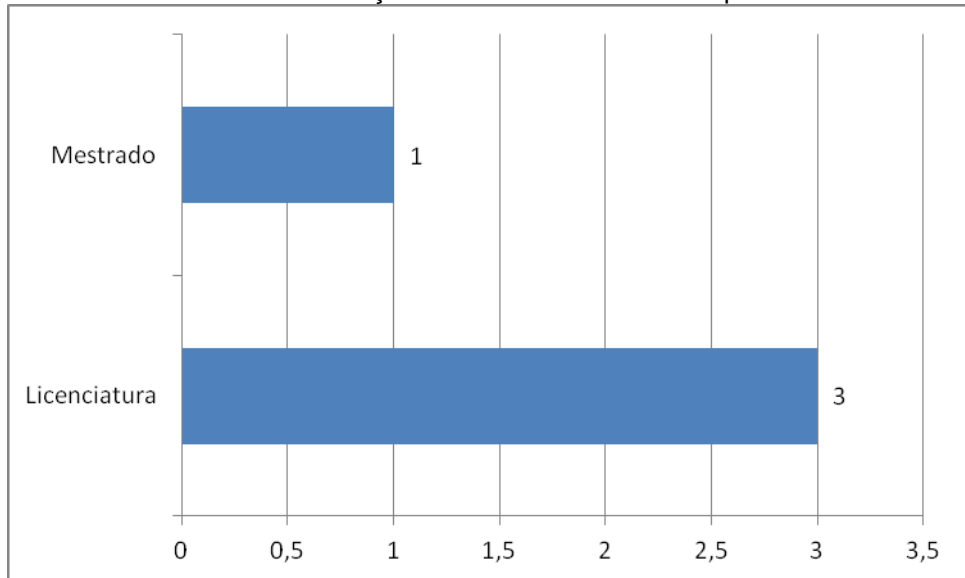


Analisando o quadro 9 e no gráfico 4, à pergunta D, referente às habilitações académicas do(a) respondente), 3 dos Coordep (o que corresponde a 75% em termos percentuais, num universo de 4) são licenciados. 1 dos Coordep (o que corresponde a 25% em termos percentuais, num universo de 4) é mestre.

Quadro 9: Habilitações académicas dos Coordep

Licenciatura	3
Mestrado	1

Gráfico 4: Habilitações académicas dos Coordep

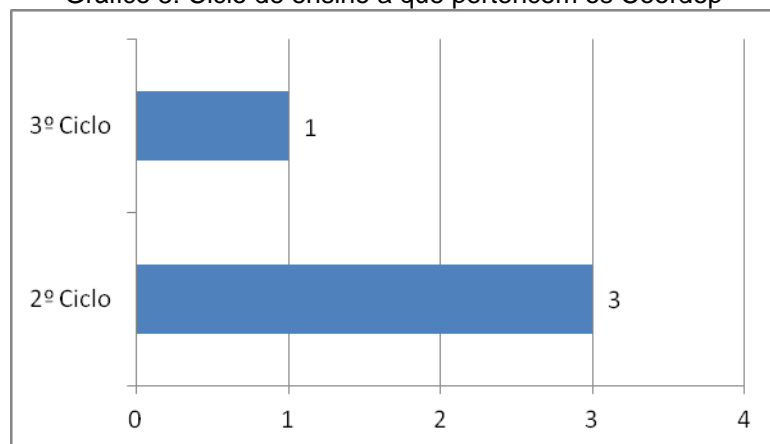


Analisando o quadro 10 e no gráfico 5, à pergunta E, referente ao ciclo de ensino a que pertence o(a) respondente), 3 dos Coordep (o que corresponde a 75% em termos percentuais, num universo de 4) pertencem ao segundo ciclo. 1 dos Coordep (o que corresponde a 25% em termos percentuais, num universo de 4) pertence ao terceiro ciclo.

Quadro 10: Ciclo de ensino a que pertencem os Coordep

2º Ciclo	3
3º Ciclo	1

Gráfico 5: Ciclo de ensino a que pertencem os Coordep

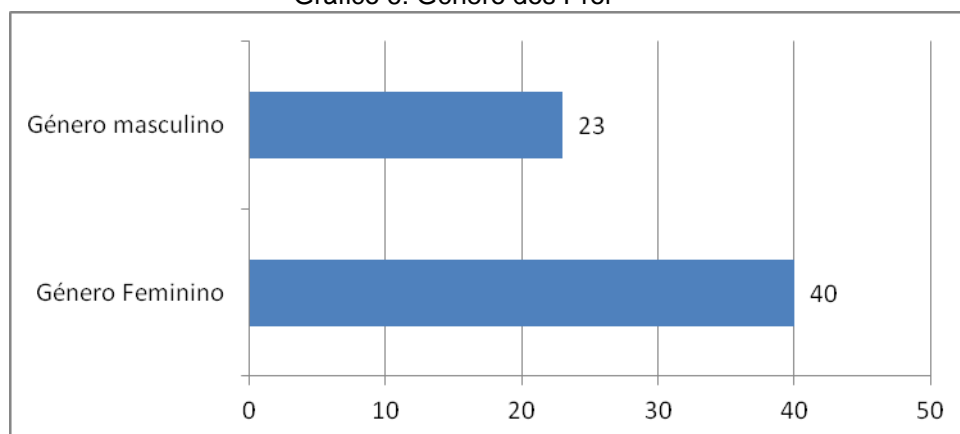


Caracterização dos Prof que participaram no nosso estudo: como podemos ver no quadro 11 e no gráfico 6, à pergunta sobre o género do(a) respondente, 40 Prof (o que corresponde a 63% em termos percentuais), num universo de 63, responderam que pertencem ao género feminino e 23 Prof (o que corresponde a 37% em termos percentuais) responderam que pertencem ao género masculino.

Quadro 11: Género dos Prof

Género Feminino	40
Género masculino	23

Gráfico 6: Género dos Prof

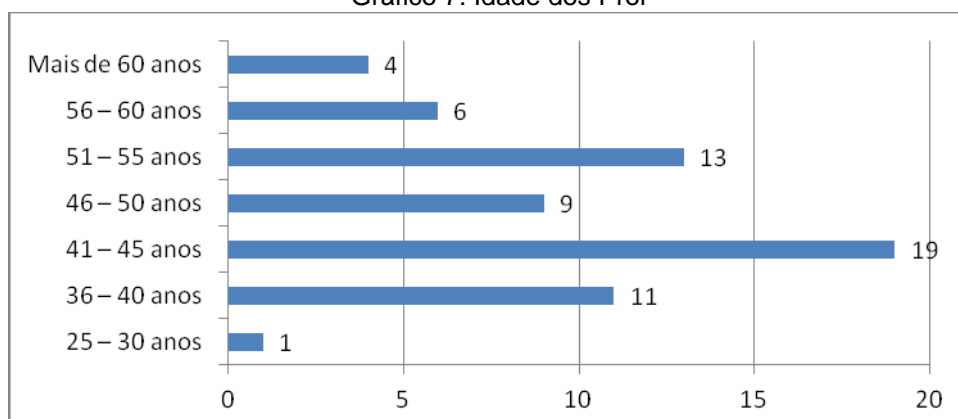


Como podemos ver no quadro 12 e no gráfico 7, à pergunta B (idade do(a) respondente), 19 Prof (o que corresponde a 30% em termos percentuais), num universo de 63, têm entre 41 e 45 anos. 13 Prof (o que corresponde a 21% em termos percentuais) têm entre 51 e 55 anos. 11 Prof (o que corresponde a 17% em termos percentuais) têm entre 36 e 40 anos. Estes são os intervalos que contêm mais elementos.

Quadro 12: Idade dos Prof

25 – 30 anos	1
36 – 40 anos	11
41 – 45 anos	19
46 – 50 anos	9
51 – 55 anos	13
56 – 60 anos	6
Mais de 60 anos	4

Gráfico 7: Idade dos Prof

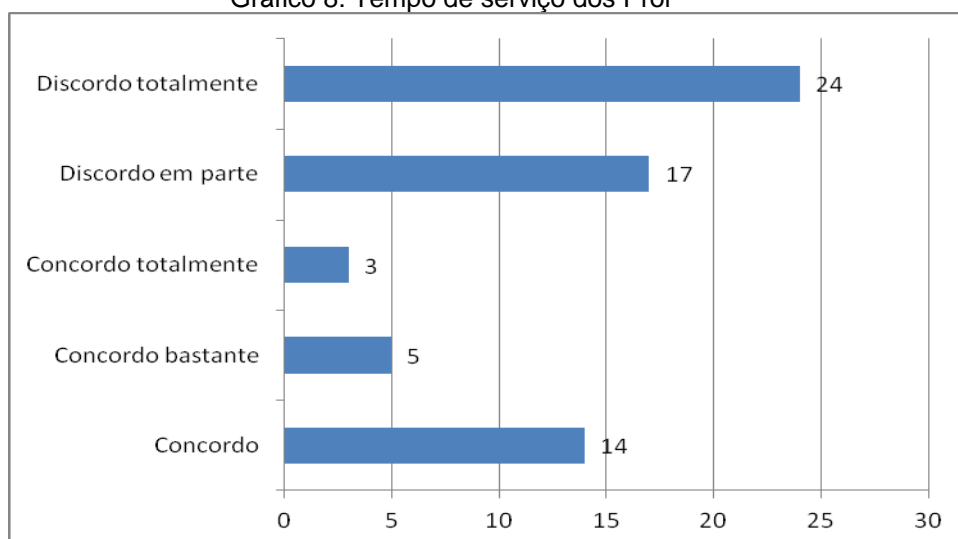


Como podemos ver no quadro 13 e no gráfico 8, à pergunta C (tempo de serviço do(a) respondente), 24 Prof (o que corresponde a 38% em termos percentuais), num universo de 63, têm mais de 20 anos de serviço. 22 Prof (o que corresponde a 35% em termos percentuais) têm entre 16 e 20 anos de serviço. 12 Prof (o que corresponde a 19% em termos percentuais) têm entre 11 e 15 anos de serviço. Estes são os intervalos que contêm mais elementos.

Quadro 13: Tempo de serviço dos prof

De 1 a 5 anos	1
De 11 a 15 anos	12
De 16 a 20 anos	22
De 6 a 10 anos	4
Mais de 20 anos	24

Gráfico 8: Tempo de serviço dos Prof

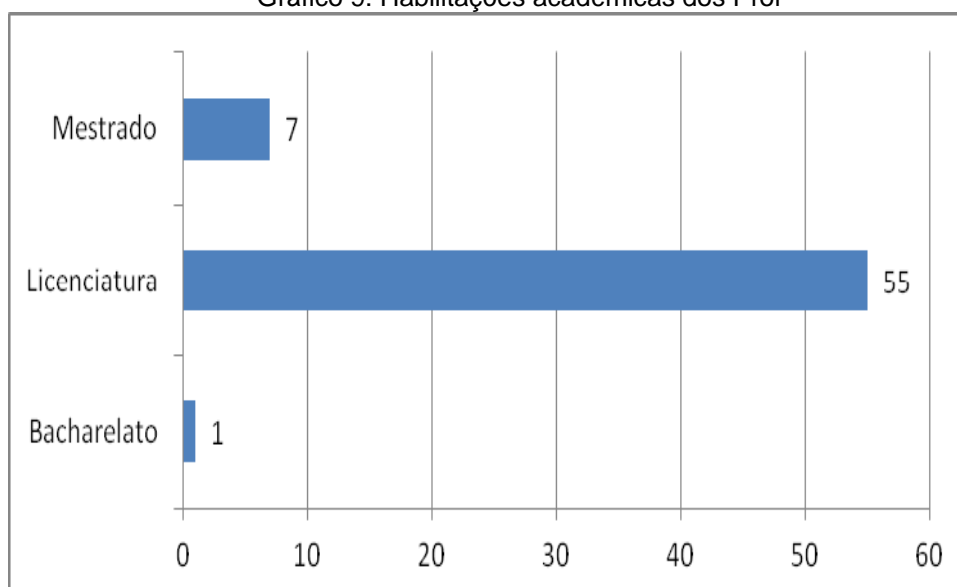


Através do quadro 14 e no gráfico 9, à pergunta D (habilitações académicas), podemos verificar que 55 Prof (o que corresponde a 87% em termos percentuais), num universo de 63, são licenciados. 7 Prof (o que corresponde a 11% em termos percentuais) são mestres. 1 Prof (o que corresponde a 2% em termos percentuais) é bacharel.

Quadro 14: Habilitações académicas dos Prof

Bacharelato	1
Licenciatura	55
Mestrado	7

Gráfico 9: Habilitações académicas dos Prof

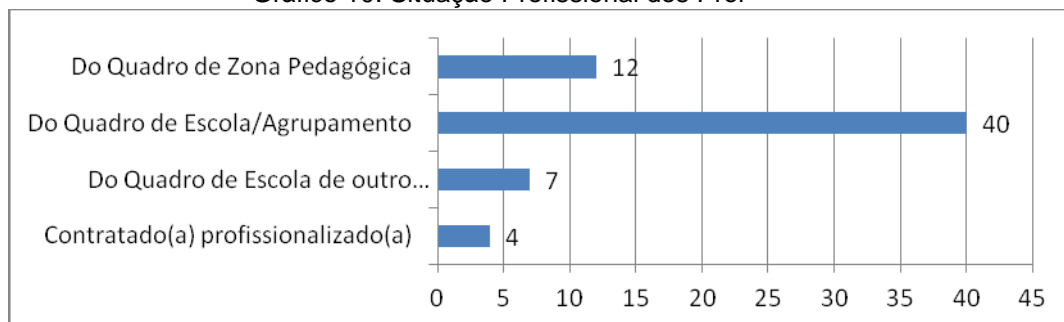


Através do quadro 15 e no gráfico 10, à pergunta E (situação profissional), podemos verificar que 40 Prof (o que corresponde a 64% em termos percentuais), num universo de 63, pertencem ao Quadro de Escola/Agrupamento. 12 Prof (o que corresponde a 19% em termos percentuais) pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica. 7 Prof (o que corresponde a 11% em termos percentuais) pertencem ao Quadro de Escola de outro Estabelecimento de Ensino. 4 Prof (o que corresponde a 6 % em termos percentuais) são contratados e profissionalizados.

Quadro 15: Situação Profissional dos Prof

Contratado(a) profissionalizado(a)	4
Do Quadro de Escola de outro Estabelecimento de Ensino	7
Do Quadro de Escola/Agrupamento	40
Do Quadro de Zona Pedagógica	12

Gráfico 10: Situação Profissional dos Prof

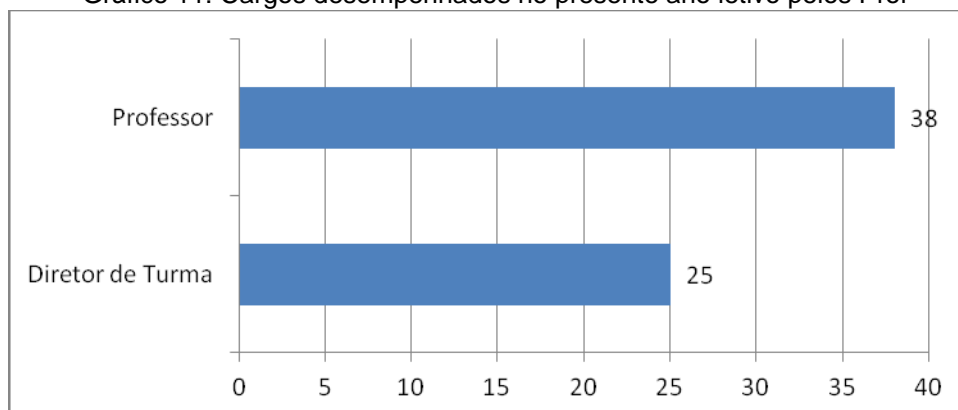


Como podemos ver no quadro 16 e no gráfico 11, à pergunta F (cargos desempenhados no presente ano letivo), 25 Prof (o que corresponde a 40% em termos percentuais), num universo de 63, além de Prof, foram diretores de turma. 38 Prof (o que corresponde a 60% em termos percentuais) não desempenharam qualquer cargo.

Quadro 16: Cargos desempenhados no presente ano letivo pelos Prof

Diretor de Turma	25
Prof	38

Gráfico 11: Cargos desempenhados no presente ano letivo pelos Prof



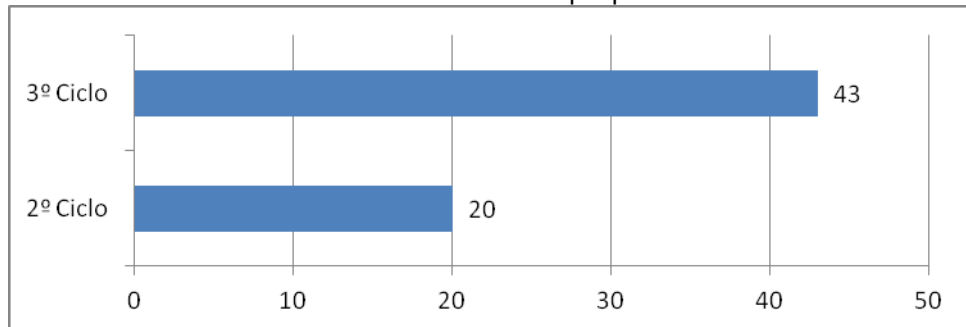
Como podemos ver no quadro 17 e no gráfico 12, à pergunta G (ciclo de ensino a que pertence o(a) respondente), 20 Prof (o que corresponde a 32%

em termos percentuais), num universo de 63, pertencem ao 2º ciclo. 43 Prof (o que corresponde a 68% em termos percentuais) pertencem ao 3º Ciclo.

Quadro 17: Ciclo de ensino a que pertence o Prof

2º Ciclo	20
3º Ciclo	43

Gráfico 12: Ciclo de ensino a que pertence o Prof



1.3. Instrumentos de Recolha de Dados

1.3.1. Inquérito por questionário

Um dos instrumentos de recolha de dados mais utilizados pelos investigadores, no âmbito das Ciências Sociais, é o inquérito. Este pode realizar-se por entrevista ou por questionário. Na nossa pesquisa utilizámos a técnica do inquérito por questionário que, segundo Carmo e Ferreira (2008) se distingue do inquérito por entrevista “essencialmente pelo facto de investigador e inquiridos não interagirem em situação presencial” (p. 153).

Quivy e Campenhoudt (1992) referem que o inquérito por questionário

consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores (p. 190).

Com vista à elaboração deste estudo recorreremos essencialmente aos inquéritos por questionário aos Coord. e aos Prof., à pesquisa bibliográfica.

Segundo Gil (1999)

... pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por (...) questões apresentadas por escrito (...) tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas ((cit. por Baptista, 2007, p. 85).

O inquérito por questionário permite obter dados sistematizados e segundo critérios e categorias pré-definidas pelo investigador.

A este propósito, Quivy e Campenhoudt (1992) referem:

dado o grande número de pessoas geralmente interrogadas e o tratamento quantitativo das informações que deverá seguir-se, as respostas à maior parte das perguntas são normalmente pré-codificadas, de tal forma que os entrevistados devem obrigatoriamente escolher as suas respostas entre as que lhes são formalmente propostas (cit. por Balseiro, 2009, p. 58).

Carmo e Ferreira (1998, p. 123) consideram o inquérito como “um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática”. No que diz respeito às Ciências Sociais os mesmos autores sustentam que esta expressão é utilizada “de uma forma precisa para designar processos de recolha sistematizada, no terreno, de dados suscetíveis de poder ser comparados” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 123).

Em termos de prós e contras do questionário os mesmos autores (p. 147), apresentam aqueles que se seguem.

Prós:

- sistematização;
- maior simplicidade de análise;
- maior rapidez na recolha e análise dos dados e mais barato”.
- A estes Quivy e Campenhoudt (1992, p. 191) acrescentam “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação;

- o facto de a exigência, por vezes essencial, de representatividade do conjunto dos entrevistados poder ser facilmente satisfeita através deste método”.

Contras:

- dificuldades de conceção;
- não é aplicável a toda a população e elevada taxa de não respostas”.
- A estas Quivy e Campenhoudt (1992, p. 191) acrescentam “a individualização dos entrevistados que são considerados independentemente das suas redes de relações sociais”.

Depois de termos procedido à comparação, quanto à estrutura, dos dois inquéritos por questionário foi-nos possível construir o quadro comparativo – quadro 18 - que se segue.

Quadro 18: Comparação entre os dois inquéritos

Coordep	Prof
Caracterização Pessoal e Profissional	Caracterização Pessoal e Profissional
Representações sobre a função que desempenha (Coordep) A – Qual a importância que atribui a diversas tarefas relativas ao desempenho da sua função de Coordep?	Representações sobre a Escola A – Avalie o seu grau de conhecimento em relação ao: PEA, RI e PAA da sua Escola.
B - Quais são os maiores obstáculos que encontra no exercício da sua função?	Representações sobre o Dep que integra A – Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito aos seguintes aspetos:
C – Relativamente ao perfil do Coordep, indique a importância que atribui a cada um dos seguintes aspetos.	B – Indique com que frequência os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep.
D – Como Coordep, considera importante a observação de aulas?	C – Avalie o contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep.
E – Assinale se realiza, ou não, enquanto Coordep, ao longo do ano letivo, as práticas abaixo indicadas.	

Fonte: inquéritos por questionário que constam dos Anexos.

Através do questionário destinado aos Coordep, procurámos:

Na primeira parte, recolher dados que nos permitissem fazer a caracterização pessoal e profissional: género, idade, tempo de serviço docente, habilitações académicas, ciclo de ensino a que pertence;

Na segunda parte, por sua vez, intitulada Representações sobre a função que desempenha (Coordep), verificar qual é a importância que, cada Coordep, atribui a diversas tarefas relativas ao desempenho da sua função de Coordep; quais são os maiores obstáculos que, cada Coordep, encontra no exercício da sua função;

Relativamente ao perfil do Coordep, apurar qual é a importância atribuída por cada Coordep a cada um dos seguintes aspetos relativos ao perfil do Coordep: preparar as reuniões Dep/Conselho Pedagógico...);

Conhecer qual é, na qualidade de Coordep, o grau de importância que atribui a cada uma das seguintes tarefas relativas ao desempenho da sua função de Coordep: preparar as reuniões Dep/Conselho Pedagógico...) a observação de aulas; saber se, enquanto Coordep, ao longo do ano letivo, se realiza as práticas abaixo indicadas: transmissão de informação entre o Dep e o Conselho Pedagógico, transmissão de informação entre o Dep e a Direção, participação na distribuição de serviço referente aos docentes do Dep, coordenação de procedimentos e formas de atuação no domínio pedagógico-didático, supervisão das planificações dos diferentes níveis e anos de escolaridade, verificação da adequação das planificações às características específicas dos alunos da escola, acompanhamento das avaliações dos alunos nas diferentes disciplinas do Dep, análise dos resultados dos alunos; tomada de decisão, em Dep, sobre as medidas a tomar com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos, promoção de mecanismos de trabalho cooperativo e planificação conjunta entre os docentes que lecionam a mesma disciplina/ano, acompanhamento do trabalho que cada docente realiza com as suas turmas, coordenação da partilha de boas práticas entre os docentes, apoio aos Prof mais inexperientes ou com mais dificuldades, acompanhamento da participação e envolvimento do Dep no PAA, promoção de uma boa integração dos novos docentes no Dep e na Escola, incentivo à cooperação

entre os docentes que fazem parte do Dep, visando a articulação curricular, observação de aulas dos docentes, disponibilização das suas aulas para observação dos seus pares.

Através do questionário destinado aos Prof, procurámos:

Na primeira parte, recolher dados que nos permitissem fazer a caracterização pessoal e profissional: género, idade, tempo de serviço docente, habilitações académicas, situação profissional, cargos desempenhados no presente ano letivo, ciclo de ensino a que pertence.

Na segunda parte, por sua vez, intitulada Representações sobre a Escola, solicitámos aos respondentes que avaliassem o seu grau de conhecimento em relação ao PEA, RI e PAA da sua Escola.

Na terceira parte, intitulada Representações sobre o Dep que integra, solicitámos aos respondentes que avaliassem a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito aos seguintes aspetos: espaço físico para as reuniões, horário das reuniões, periodicidade das reuniões, duração de cada reunião, ordem de trabalhos, gestão do tempo para a partilha de ideias, gestão dos conflitos, oportunidade para apresentar propostas, oportunidade para intervir na tomada de decisões; que indicassem com que frequência os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: discussão de políticas educativas de Escola, discussão de problemas profissionais, gestão do currículo, discussão das estratégias de ensino, planificação da avaliação dos alunos, monitorização do aproveitamento, organização de atividades de complemento curricular, análise de estratégias de diferenciação pedagógica, análise de necessidades de formação dos Prof;

Que avaliassem o contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep tendo em conta os seguintes itens: os Prof participam ativamente na discussão dos vários assuntos, os Prof respeitam o cumprimento de prazos, os Prof usam as reuniões para se autopromoverem, os Prof são conflituosos, a maioria dos Prof apenas assiste às reuniões, os Prof respeitam as opiniões dos seus pares,

os Prof respeitam as opiniões do Coordep, os Prof conhecem a ordem de trabalhos das reuniões, os Prof dominam a legislação docente e discente.

Antes de aplicarmos os questionários tivemos o cuidado de verificar a coerência entre as questões colocadas e os objetivos delineados, consoante se poderá visualizar nos quadros seguintes:

Quadro 19: Coerência existente entre as questões formuladas e os objetivos a atingir no inquérito destinado aos Coordep

Objetivos	Questões				
	A (Parte II)	B (Parte II)	C (Parte II)	D (Parte II)	E (Parte II)
5	X				
6		X			
7			X		
8				X	
9					X

Quadro 20: Coerência existente entre as questões formuladas e os objetivos a atingir no inquérito destinado aos Prof

Objetivos	Questões		
	A (Parte II)	A (Parte III)	C (Parte III)
1	X		
2		X	
3			X

Quadro 21: Relação existente entre os Objetivos e as Hipóteses

Objetivos	Hipóteses						
	1	2	3	4	5	6	7
1	X						
2		X					
3		X					
4		X					
5			X				
6				X			
7					X		
8						X	
9							X

1.3.2. Procedimento

Os inquéritos por questionário foram entregues, num momento inicial, em suporte de papel, aos Prof da nossa escola de estudo. O tempo foi passando e as respostas obtidas foram tudo menos satisfatórias, pelo que optámos pelo envio em suporte digital. Passado pouco tempo, graças aos nossos contactos, já tínhamos um número satisfatório de respondentes.

Enviámos os inquéritos a 4 Coordep (recebemos 4 respostas) e a 75 Profs. (recebemos 63 respostas).

CAPÍTULO 2
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS
RESULTADOS

Neste capítulo mencionaremos as questões apresentadas no inquérito que foi dado a preencher Coordep e Prof, seguindo-se a apresentação, interpretação e análise dos resultados obtidos nos mesmos.

2.1. Análise relativa aos inquéritos destinados aos Coordenadores de Departamento

Antes de passarmos para a apresentação dos resultados parece-nos oportuno deixar aqui a escala de análise dos inquéritos por questionário:

“1 para “Nenhuma”, 2 para “Pouca”, 3 para “Alguma”, 4 para “Moderada” e 5 para “Muita”;

- 1 para “Nada adequado”, 2 para “Pouco adequado”, 3 para “Adequado”, 4 para “Muito adequado” e 5 para “Muitíssimo adequado”;

- 1 para “Nunca”, 2 para “Quase nunca”, 3 para “Algumas vezes”, 4 para “Muitas vezes” e 5 para “Sempre ou quase sempre”;

- 1 para “Discordo totalmente”, 2 para “Discordo em parte”, 3 para “Concordo”, 4 para “Concordo bastante” e 5 para “Concordo totalmente” (Tuna, 2009, p. 131)

Representações sobre a função que desempenha (Coordep)

Importância que atribui a diversas tarefas relativas ao desempenho da sua função de Coordep

Como podemos ver no quadro 22, gráfico 13, à pergunta A (Qual a importância que atribui a diversas tarefas relativas ao desempenho da sua função de Coordep?), tarefa a tarefa, temos o seguinte panorama:

3 dos Coordep (75% em termos percentuais) responderam que preparar as reuniões Dep/Conselho Pedagógico... é significativamente importante. 1 dos Coordep (25% em termos percentuais) respondeu é muito importante.

Os 4 Coordep (100% em termos percentuais) responderam que coordenar e apoiar a realização do serviço atribuído ao Dep é significativamente importante.

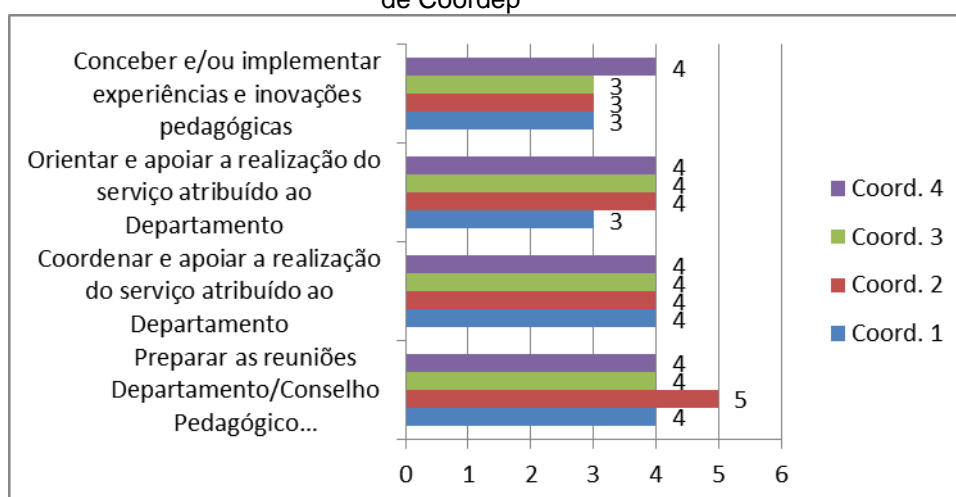
3 dos Coordep (75% em termos percentuais) responderam que orientar e apoiar a realização do serviço atribuído ao Dep é significativamente importante. 1 dos Coordep (25% em termos percentuais) respondeu é importante.

1 dos Coordep (25% em termos percentuais) responderam que conceber e/ou implementar experiências e inovações pedagógicas é significativamente importante. 3 dos Coordep (75% em termos percentuais) respondeu é importante.

Quadro 22: Importância que atribui a diversas tarefas relativas ao desempenho da sua função de Coordep

	Preparar as reuniões Departamento/ Conselho Pedagógico...	Coordenar e apoiar a realização do serviço atribuído ao Departamento	Orientar e apoiar a realização do serviço atribuído ao Departamento	Conceber e/ou implementar experiências e inovações pedagógicas
Coord. 1	4	4	3	3
Coord. 2	5	4	4	3
Coord. 3	4	4	4	3
Coord. 4	4	4	4	4

Gráfico 13: Importância que atribui a diversas tarefas relativas ao desempenho da sua função de Coordep



Obstáculos encontrados pelos coordenadores no exercício das suas funções

Como podemos ver no quadros 22 e 23, gráficos 14 e 15, à pergunta B (Quais são os maiores obstáculos que encontra no exercício da sua função?), obstáculo a obstáculo, temos o seguinte panorama:

3 dos Coordep (75% em termos percentuais) responderam que a sobrecarga de trabalho é muito relevante. 1 dos Coordep (25% em termos percentuais) respondeu é significativamente relevante.

3 dos Coordep (75% em termos percentuais) responderam que a falta de disponibilidade dos Prof é significativamente relevante. 1 dos Coordep (25% em termos percentuais) respondeu é relevante.

2 dos Coordep (50% em termos percentuais) responderam que a descoordenação de horários para o trabalho em comum é relevante. 1 dos Coordep (25% em termos percentuais) respondeu é muito relevante. 1 dos Coordep (25% em termos percentuais) respondeu é significativamente relevante.

3 dos Coordep (75% em termos percentuais) responderam que o excesso de burocracia é muito relevante. 1 dos Coordep (25% em termos percentuais) respondeu é significativamente relevante.

3 dos Coordep (75% em termos percentuais) responderam que a falta de preparação especializada para o desempenho do cargo é significativamente relevante. 1 dos Coordep (25% em termos percentuais) respondeu é relevante.

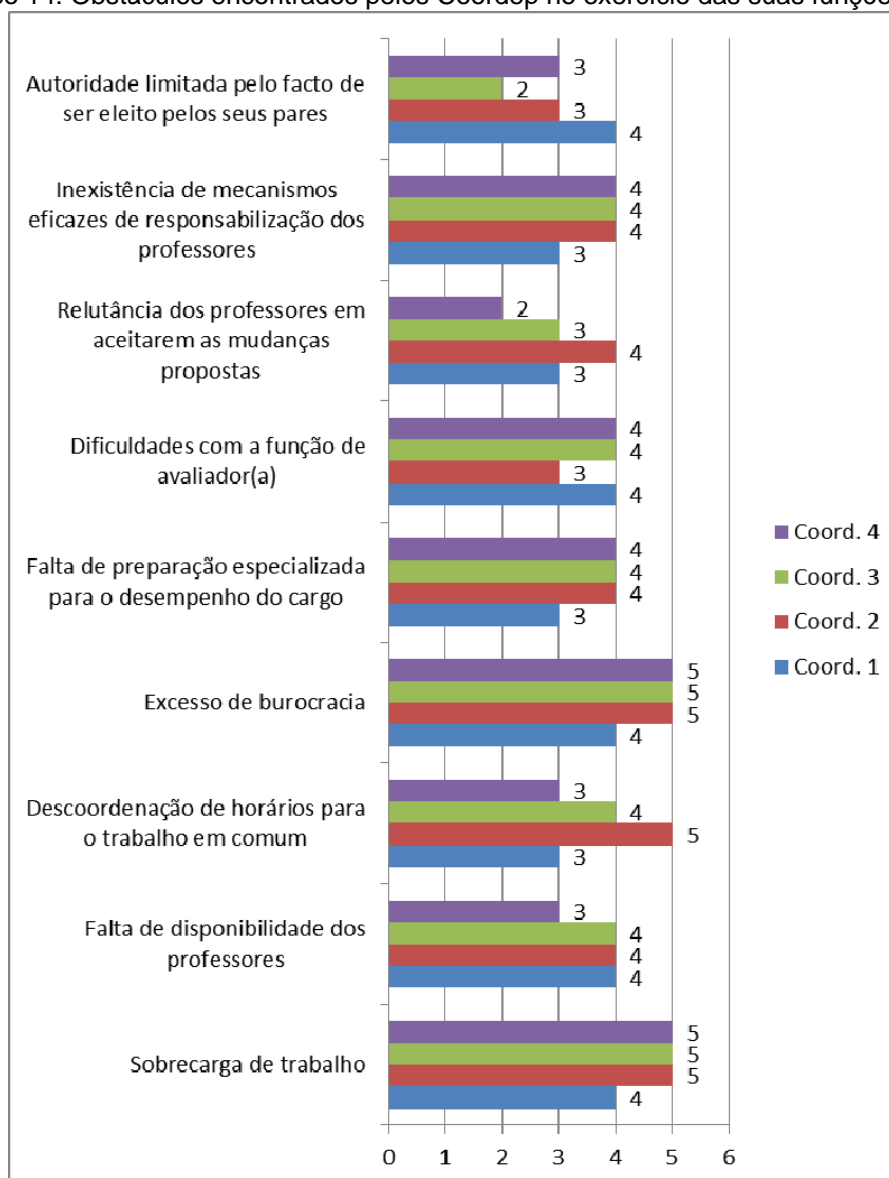
3 dos Coordep (75% em termos percentuais) responderam que a inexistência de mecanismos eficazes de responsabilização dos Prof é significativamente relevante. 1 dos Coordep (25% em termos percentuais) respondeu é relevante.

1 dos Coordep (25% em termos percentuais) responderam que a autoridade limitada pelo facto de ser eleito pelos seus pares é significativamente relevante. 2 dos Coordep (50% em termos percentuais) respondeu é relevante. 1 dos Coordep (25% em termos percentuais) respondeu é pouco relevante.

Quadro 23: Obstáculos encontrados pelos Coordep no exercício das suas funções

Obstáculo	Coord. 1	Coord. 2	Coord. 3	Coord. 4
Sobrecarga de trabalho	4	5	5	5
Falta de disponibilidade dos Prof	4	4	4	3
Descoordenação de horários para o trabalho em comum	3	5	4	3
Excesso de burocracia	4	5	5	5
Falta de preparação especializada para o desempenho do cargo	3	4	4	4
Inexistência de mecanismos eficazes de responsabilização dos Prof	3	4	4	4
Autoridade limitada pelo facto de ser eleito pelos seus pares	4	3	2	3

Gráfico 14: Obstáculos encontrados pelos Coordep no exercício das suas funções

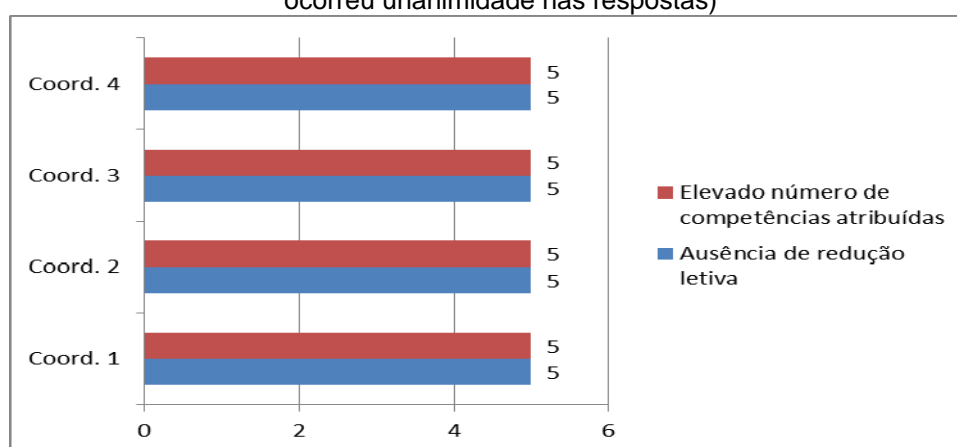


No quadro 24 e gráfico 15 encontramos unanimidade nas respostas. Os 4 Coordep responderam muito relevante aos seguintes obstáculos: ausência de redução letiva e elevado número de competências atribuídas.

Quadro 24: Obstáculos encontrados pelos Coordep no exercício das suas funções (onde ocorreu unanimidade nas respostas)

Obstáculo	Coord. 1	Coord. 2	Coord. 3	Coord. 4
Ausência de redução letiva	5	5	5	5
Elevado número de competências atribuídas	5	5	5	5

Gráfico 15: Obstáculos encontrados pelos Coordep no exercício das suas funções (onde ocorreu unanimidade nas respostas)



Relativamente ao perfil do Coordenador de Departamento

Segundo aquilo que nos mostra o quadro 25 e o gráfico 16, analisando aspeto a aspeto, relativamente ao perfil do Coordep, temos o seguinte quadro:

Conhecimentos científicos e pedagógicos: 2 Coordep (50% em termos percentuais) responderam muito importante. 2 Coordep (50% em termos percentuais) responderam significativamente importante.

Disponibilidade para exercer o cargo. Os 4 Coordep (100% em termos percentuais) responderam muito importante.

Conhecimento da cultura organizacional. Os 4 Coordep (100% em termos percentuais) responderam significativamente importante.

Formação especializada para o exercício do cargo. Os 4 Coordep (100% em termos percentuais) responderam significativamente importante.

Experiência profissional. 1 Coordep (25% em termos percentuais) respondeu muito importante. 2 Coordep (50% em termos percentuais) responderam significativamente importante. 1 Coordep (25% em termos percentuais) respondeu importante.

Capacidade de relacionamento interpessoal. 3 Coordep (75% em termos percentuais) responderam significativamente importante. 1 Coordep (25% em termos percentuais) respondeu significativamente importante.

Capacidade de orientar. 1 Coord (25% em termos percentuais) respondeu muito importante. 3 Coordep (75% em termos percentuais) responderam significativamente importante.

Confiança. 3 Coordep (75% em termos percentuais) responderam significativamente importante. 1 Coordep (25% em termos percentuais) respondeu importante.

Antiguidade. 1 Coordep (25% em termos percentuais) respondeu importante. 2 Coordep (50% em termos percentuais) responderam pouco importante. 1 Coordep (25% em termos percentuais) respondeu nada importante.

Facilidade de relacionamento com a Direção. 1 Coordep (25% em termos percentuais) respondeu muito importante. 3 Coordep (75% em termos percentuais) responderam significativamente importante.

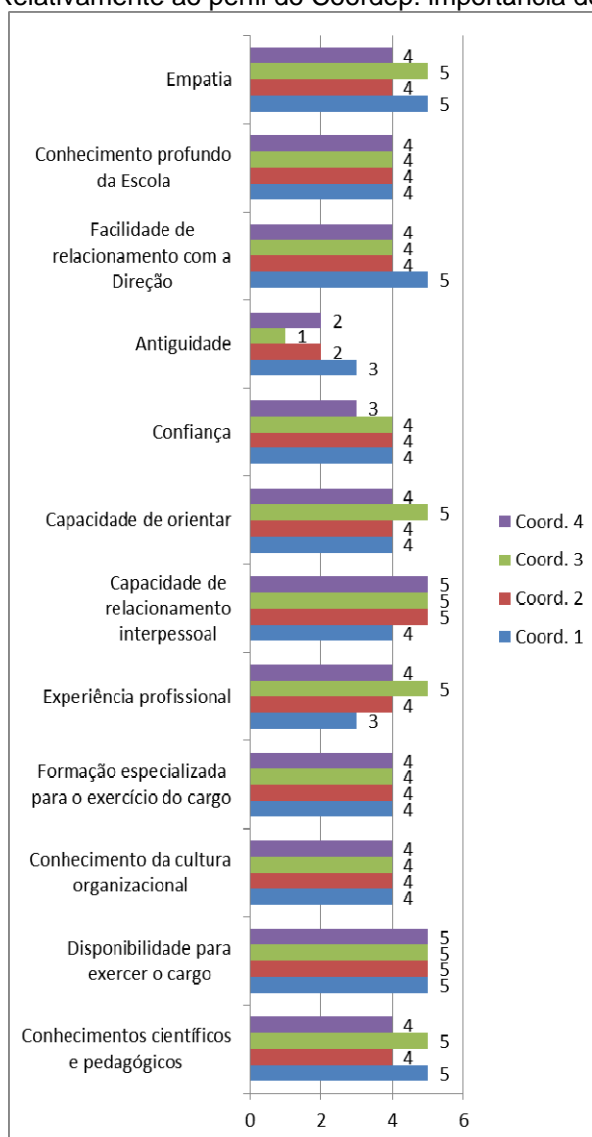
Conhecimento profundo da Escola. Os 4 Coordep (100% em termos percentuais) responderam significativamente importante.

Empatia. 2 Coordep (50% em termos percentuais) responderam muito importante. 2 Coordep (50% em termos percentuais) responderam significativamente importante.

Quadro 25: Relativamente ao perfil do Coordep: importância de cada aspeto

Aspetos do perfil do Coord. Dep.	Coord. 1	Coord. 2	Coord. 3	Coord. 4
Conhecimentos científicos e pedagógicos	5	4	5	4
Disponibilidade para exercer o cargo	5	5	5	5
Conhecimento da cultura organizacional	4	4	4	4
Formação especializada para o exercício do cargo	4	4	4	4
Experiência profissional	3	4	5	4
Capacidade de relacionamento interpessoal	4	5	5	5
Capacidade de orientar	4	4	5	4
Confiança	4	4	4	3
Antiguidade	3	2	1	2
Facilidade de relacionamento com a Direção	5	4	4	4
Conhecimento profundo da Escola	4	4	4	4
Empatia	5	4	5	4

Gráfico 16: Relativamente ao perfil do Coordep: importância de cada aspeto



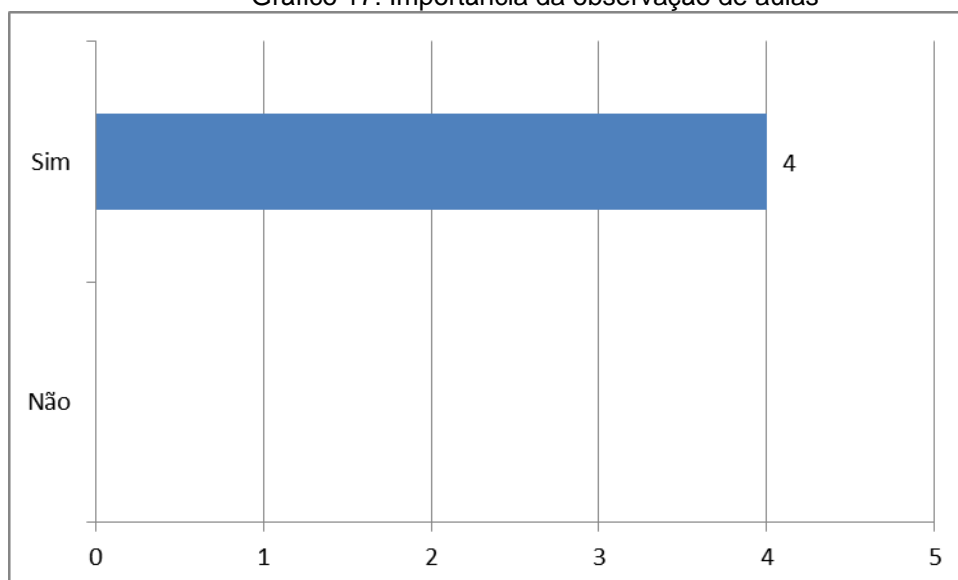
Importância da observação de aulas

Pela análise dos dados descritos no quadro 26 e no gráfico 17, verificamos que os 4 Coordenação (100% em termos percentuais) consideram importante a observação de aulas.

Quadro 26: Importância da observação de aulas

Não	
Sim	4

Gráfico 17: Importância da observação de aulas



Se respondeu sim à questão anterior, indique os motivos subjacentes.

Segundo aquilo que nos mostra o quadro 27 e o gráfico 18, analisando aspecto a aspecto, relativamente às razões que justificam a observação de aulas, temos o seguinte quadro:

Avaliação de desempenho: os 4 Coordenação (100% em termos percentuais) responderam significativamente importante.

Oportunidade para refletir sobre as práticas. 2 Coordenação (50% em termos percentuais) responderam muito importante. 2 Coordenação (50% em termos percentuais) responderam significativamente importante.

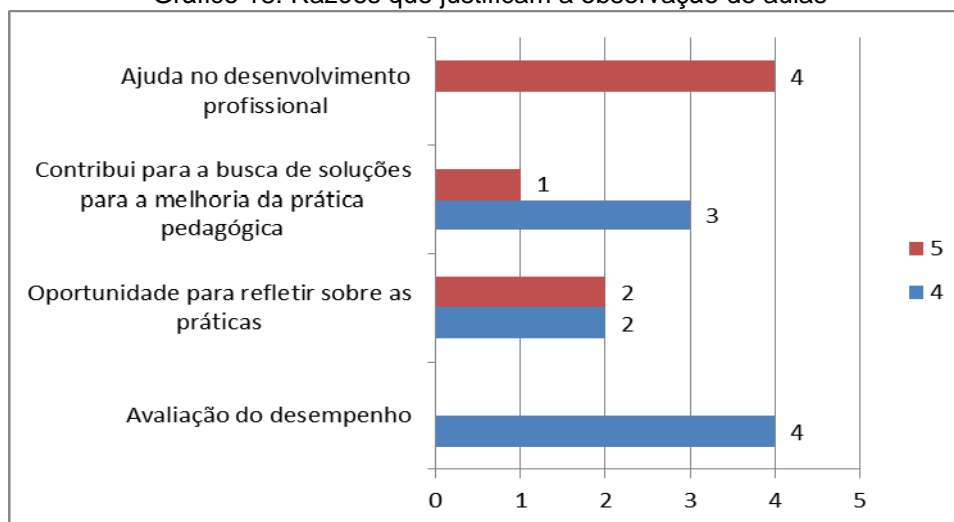
Contribui para a busca de soluções para a melhoria da prática pedagógica. 3 Coordep (75% em termos percentuais) responderam muito importante. 2 Coordep (25% em termos percentuais) responderam significativamente importante.

Ajuda no desenvolvimento profissional. os 4 Coordep (100% em termos percentuais) responderam muito importante.

Quadro 27: Razões que justificam a observação de aulas

	4	5
Avaliação do desempenho	4	
Oportunidade para refletir sobre as práticas	2	2
Contribui para a busca de soluções para a melhoria da prática pedagógica	3	1
Ajuda no desenvolvimento profissional		4

Gráfico 18: Razões que justificam a observação de aulas



Assinale se realiza, ou não, enquanto Coordep, ao longo do ano letivo, as práticas abaixo indicadas.

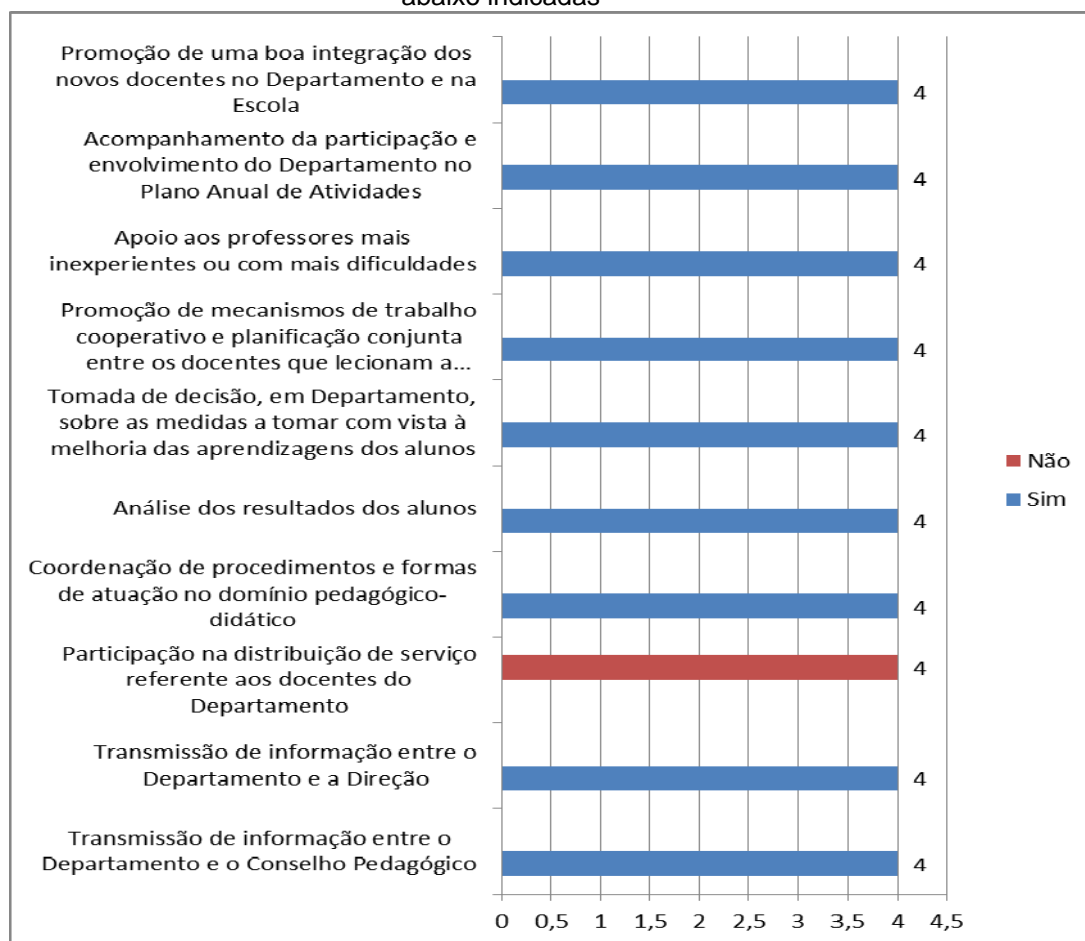
Ao tratarmos os dados do questionário destinado aos Coordep, por forma a termos gráficos que nos facilitassem a análise, optámos por construir dois quadros e dois gráficos diferentes: um em que todos os coordenadores responderam sim ou não e outro onde aparecem misturadas as respostas: sim e não.

Pela análise dos dados descritos no quadro 28 e no gráfico 19, verificamos que os 4 Coordep (100% em termos percentuais) realizam, no decurso do ano letivo, as seguintes práticas: transmissão de informação entre o Dep e o Conselho Pedagógico; transmissão de informação entre o Dep e a Direção; coordenação de procedimentos e formas de atuação no domínio pedagógico-didático; análise dos resultados dos alunos; tomada de decisão, em Dep, sobre as medidas a tomar com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos; promoção de mecanismos de trabalho cooperativo e planificação conjunta entre os docentes que lecionam a mesma disciplina/ano; apoio aos Prof mais inexperientes ou com mais dificuldades; acompanhamento da participação e envolvimento do Dep no PAA; promoção de uma boa integração dos novos docentes no Dep e na Escola; incentivo à cooperação entre os docentes que fazem parte do Departamento, visando a articulação curricular. Nenhum dos Coordep participa na distribuição de serviço referente aos docentes do Dep.

Quadro 28: Assinale se realiza, ou não, enquanto Coordep, ao longo do ano letivo, as práticas abaixo indicadas

	Sim	Não
Transmissão de informação entre o Dep e o Conselho Pedagógico	4	
Transmissão de informação entre o Dep e a Direção	4	
Participação na distribuição de serviço referente aos docentes do Dep		4
Coordenação de procedimentos e formas de atuação no domínio pedagógico-didático	4	
Análise dos resultados dos alunos	4	
Tomada de decisão, em Dep, sobre as medidas a tomar com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos	4	
Promoção de mecanismos de trabalho cooperativo e planificação conjunta entre os docentes que lecionam a mesma disciplina/ano	4	
Apoio aos Prof mais inexperientes ou com mais dificuldades	4	
Acompanhamento da participação e envolvimento do Dep no PAA	4	
Promoção de uma boa integração dos novos docentes no Dep e na Escola	4	
Incentivo à cooperação entre os docentes que fazem parte do Dep, visando a articulação curricular	4	

Gráfico 19: Assinale se realiza, ou não, enquanto Coordenação de Departamento, ao longo do ano letivo, as práticas abaixo indicadas



Analisando os dados constantes no quadro 29 e no gráfico 20, verificamos que:

Supervisão das planificações dos diferentes níveis e anos de escolaridade.

1 dos Coordenação de Departamento (25% em termos percentuais) realiza essa tarefa; ao passo que 3 Coordenação de Departamento (75% em termos percentuais) não a realizam.

Verificação da adequação das planificações às características específicas dos alunos da escola.

1 dos Coordenação de Departamento (25% em termos percentuais) realiza essa tarefa; ao passo que 3 Coordenação de Departamento (75% em termos percentuais) não a realizam.

Acompanhamento das avaliações dos alunos nas diferentes disciplinas do Departamento.

2 dos Coordep (50% em termos percentuais) realiza essa tarefa; ao passo que 2 Coordep (50% em termos percentuais) não a realizam.

Acompanhamento do trabalho que cada docente realiza com as suas turmas.

1 dos Coordep (25% em termos percentuais) realiza essa tarefa; ao passo que 3 Coordep (75% em termos percentuais) não a realizam.

Coordenação da partilha de boas práticas entre os docentes.

3 Coordep (75% em termos percentuais) realizam essa tarefa; ao passo que 1 dos Coordep (25% em termos percentuais) não a realiza.

Observação de aulas dos docentes.

3 Coordep (75% em termos percentuais) realizam essa tarefa; ao passo que 1 dos Coordep (25% em termos percentuais) não a realiza.

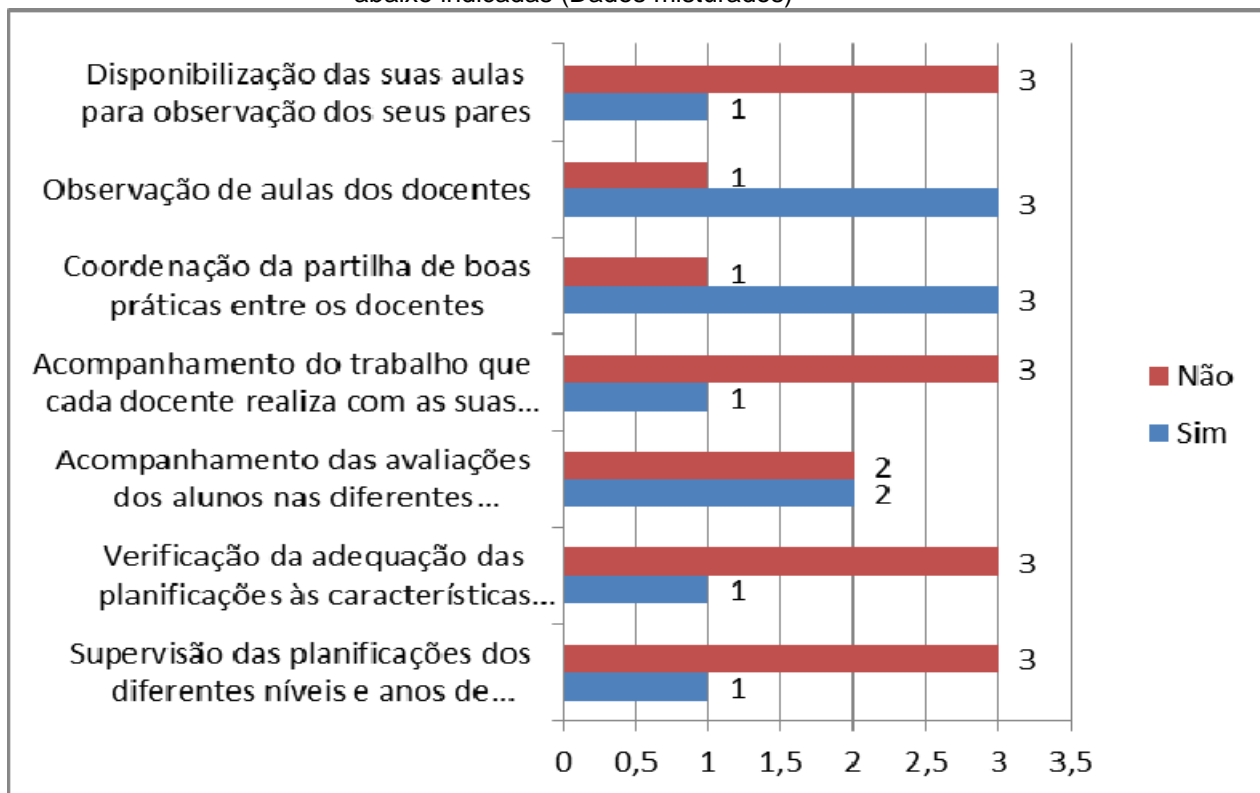
Disponibilização das suas aulas para observação dos seus pares.

1 dos Coordep (25% em termos percentuais) realiza essa tarefa; ao passo que 3 Coordep (75% em termos percentuais) não a realizam.

Quadro 29: Assinale se realiza, ou não, enquanto Coordep, ao longo do ano letivo, as práticas abaixo indicadas (Dados misturados)

	Sim	Não
Supervisão das planificações dos diferentes níveis e anos de escolaridade	1	3
Verificação da adequação das planificações às características específicas dos alunos da escola	1	3
Acompanhamento das avaliações dos alunos nas diferentes disciplinas do Dep	2	2
Acompanhamento do trabalho que cada docente realiza com as suas turmas	1	3
Coordenação da partilha de boas práticas entre os docentes	3	1
Observação de aulas dos docentes	3	1
Disponibilização das suas aulas para observação dos seus pares	1	3

Gráfico 20: Assinale se realiza, ou não, enquanto Coordep, ao longo do ano letivo, as práticas abaixo indicadas (Dados misturados)



2.2. Análise relativa aos inquéritos destinados aos Prof

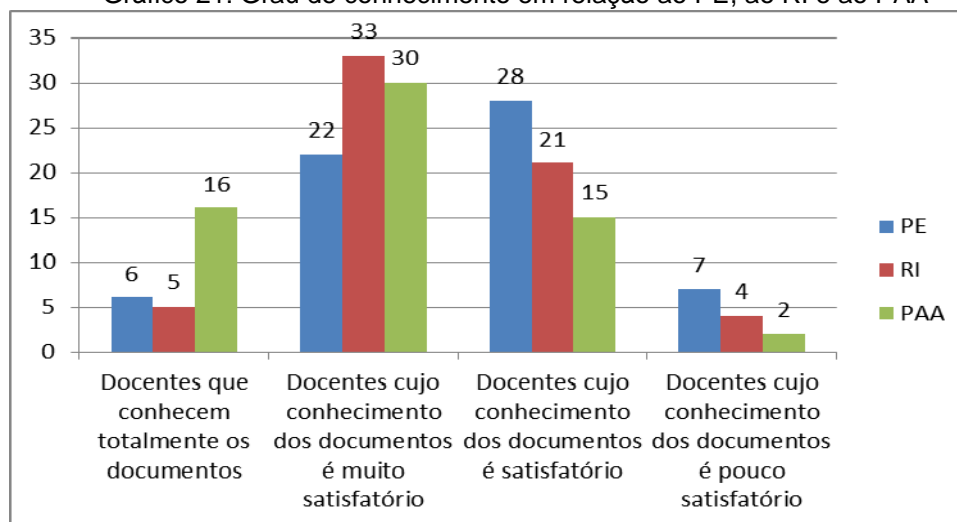
Grau de conhecimento em relação ao PE, ao RI e ao PAA

Da análise ao quadro 30 e ao gráfico 21 podemos concluir que são muito poucos os docentes que dizem conhecer totalmente os documentos e aqueles que referem ter um conhecimento pouco satisfatório em relação aos documentos. Somando o valor das respostas dadas pelos docentes que afirmaram que o seu conhecimento, acerca dos documentos, era muito satisfatório e satisfatório, temos o seguinte panorama: 50 Profs (79%), no caso do PE; 54 (85%), no caso do RI e 45 (71%) no caso do PAA.

Quadro 30: Grau de conhecimento em relação ao PE, ao RI e ao PAA

	PE	RI	PAA
Docentes que conhecem totalmente os documentos	6	5	16
Docentes cujo conhecimento dos documentos é muito satisfatório	22	33	30
Docentes cujo conhecimento dos documentos é satisfatório	28	21	15
Docentes cujo conhecimento dos documentos é pouco satisfatório	7	4	2

Gráfico 21: Grau de conhecimento em relação ao PE, ao RI e ao PAA



Representações sobre o Departamento que integra

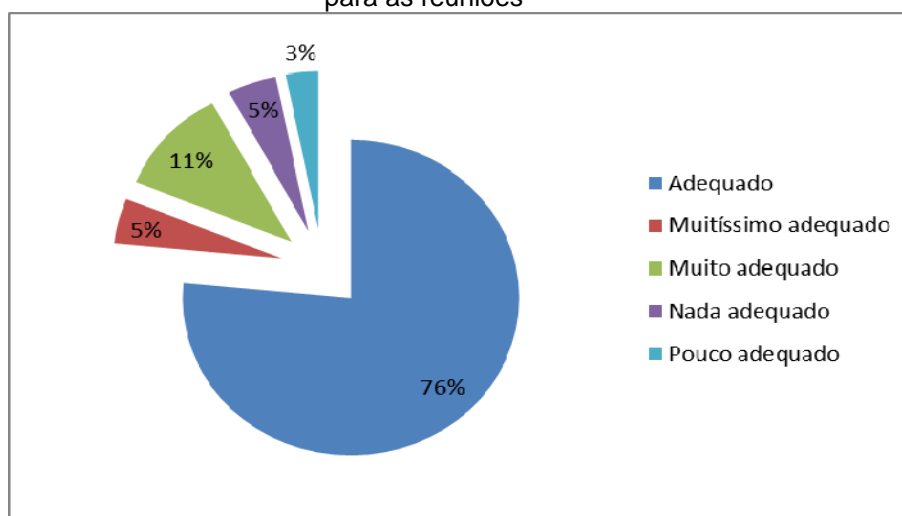
Organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito aos seguintes aspetos:

Da análise ao quadro 31 e ao gráfico 22 podemos concluir que 49 Profs (o que corresponde a 76% em termos percentuais), num universo de 63, consideram adequado o espaço físico para as reuniões. 7 Profs (11%) consideram-no muito adequado. 3 Profs (5%) consideram-no muitíssimo adequado. 3 (5%) consideram-no nada adequado. 2 Profs (3%) consideram-no pouco adequado.

Quadro 31: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito ao espaço físico para as reuniões

Adequado	49
Muitíssimo adequado	3
Muito adequado	7
Nada adequado	3
Pouco adequado	2

Gráfico 22: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito ao espaço físico para as reuniões

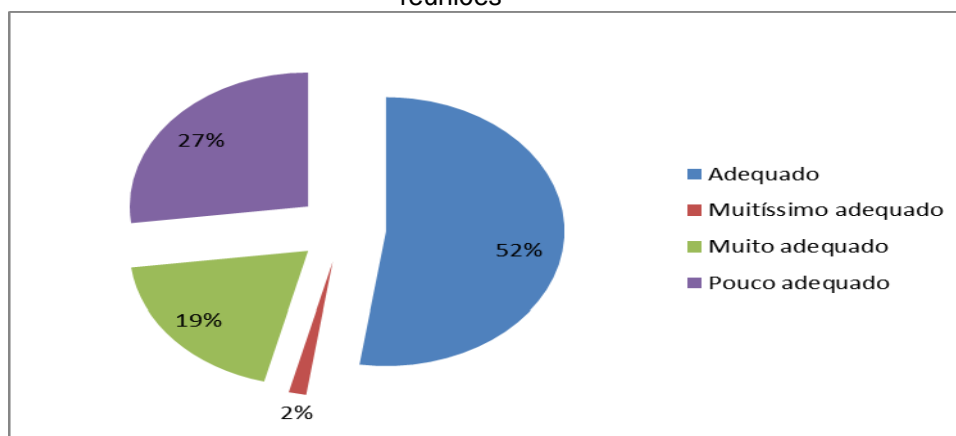


Analisando o quadro 32 e ao gráfico 23 podemos concluir que 33 Profs (o que corresponde a 52% em termos percentuais), num universo de 63, consideram que o horário das reuniões é adequado. 17 Profs (27%) consideram-no pouco adequado. 12 Profs (19%) consideram-no muito adequado. 1 (2%) considera-o muitíssimo adequado.

Quadro 32: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito ao horário das reuniões

Adequado	33
Muitíssimo adequado	1
Muito adequado	12
Pouco adequado	17

Gráfico 23: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito ao horário das reuniões

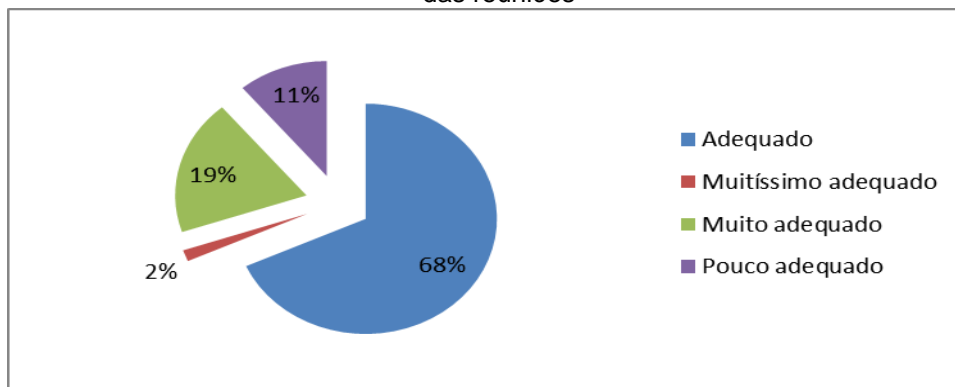


Analisando o quadro 33 e ao gráfico 24 podemos concluir que 43 Profs (o que corresponde a 68% em termos percentuais), num universo de 63, consideram que a periodicidade das reuniões adequada. 12 Profs (19%) consideram-na muito adequada. 7 Profs (11%) consideram-na pouco adequada. 1 Prof (2%) considera-a muitíssimo adequada.

Quadro 33: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito à periodicidade das reuniões

Adequado	43
Muitíssimo adequado	1
Muito adequado	12
Pouco adequado	7

Gráfico 24: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito à periodicidade das reuniões

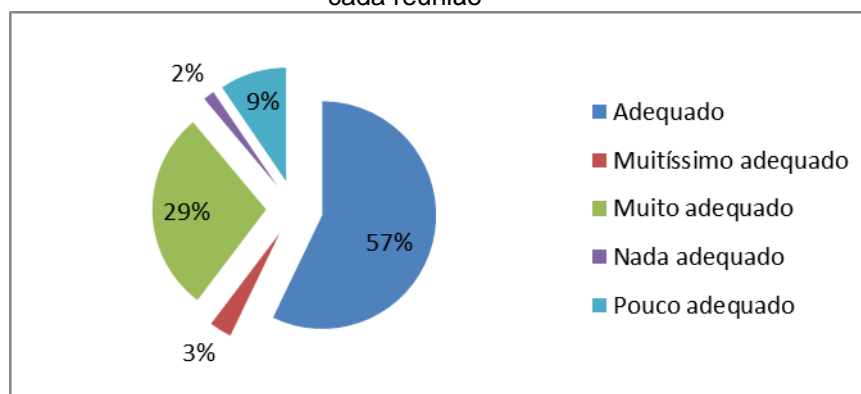


Analisando o quadro 34 e ao gráfico 25 podemos concluir que 36 Profs (o que corresponde a 57% em termos percentuais), num universo de 63, consideram que a duração de cada reunião é adequada. 18 Profs (29%) consideram-na muito adequada. 6 Profs (9%) consideram-na pouco adequada. 2 Profs (3%) considera-a muitíssimo adequada. 1 Prof. (2%) considera-a nada adequada.

Quadro 34: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito à duração de cada reunião

Adequado	36
Muitíssimo adequado	2
Muito adequado	18
Nada adequado	1
Pouco adequado	6

Gráfico 25: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito à duração de cada reunião

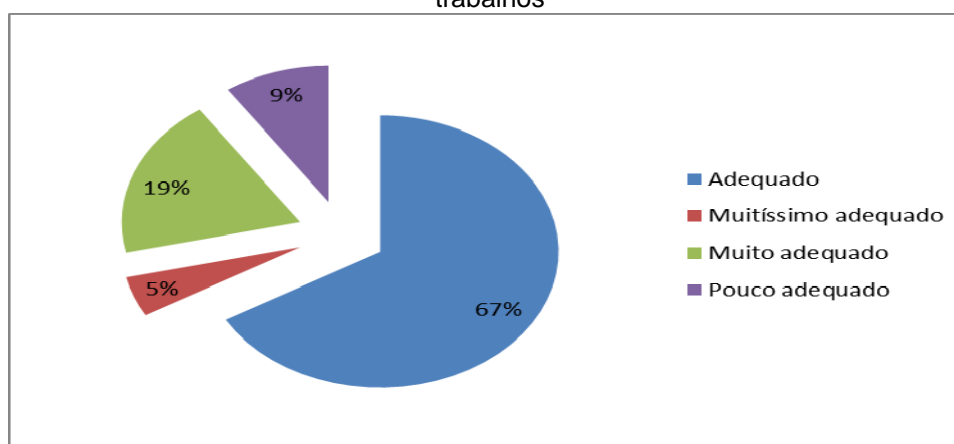


Analisando o quadro 35 e ao gráfico 26 podemos concluir que 42 Profs (o que corresponde a 67% em termos percentuais), num universo de 63, consideram que a ordem de trabalhos é adequada. 12 Profs (19%) consideram-na muito adequada. 6 Profs (9%) consideram-na pouco adequada. 3 Profs (3%) considera-a muitíssimo adequada.

Quadro 35: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito à ordem de trabalhos

Adequado	42
MUITÍSSIMO adequado	3
Muito adequado	12
Pouco adequado	6

Gráfico 26: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito à ordem de trabalhos



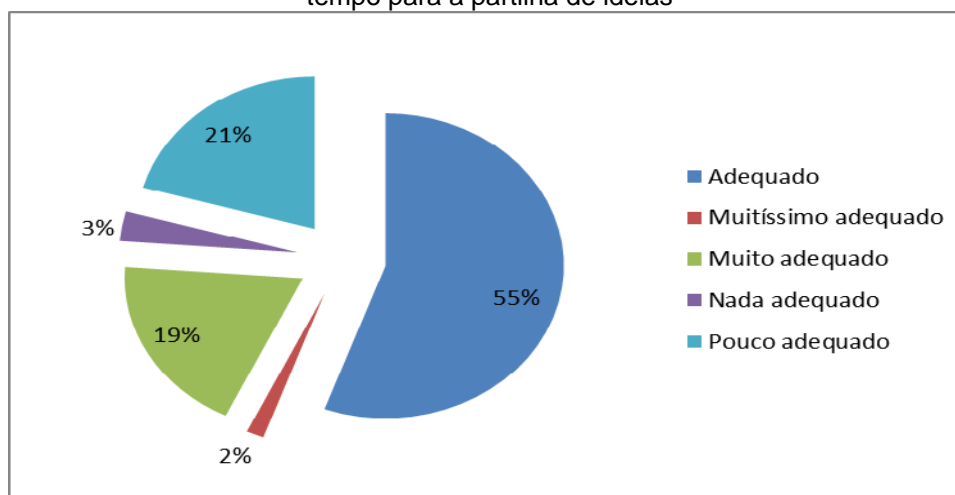
Analisando o quadro 36 e ao gráfico 27 podemos concluir que 35 Profs (o que corresponde a 55% em termos percentuais), num universo de 63, consideram que a gestão do tempo para a partilha de ideias é adequada. 13 consideram que a gestão do tempo para a partilha de ideias é muito adequada. 6 consideram-na pouco adequada. 6 consideram-na muitíssimo adequada.

Profs (21%) consideram-na pouco adequada. 12 Profs (9%) consideram-na muito adequada. 2 Profs (3%) consideram-na nada adequada. 1 Prof. Considera-a muitíssimo adequada.

Quadro 36: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito à gestão do tempo para a partilha de ideias

Adequado	35
Muitíssimo adequado	1
Muito adequado	12
Nada adequado	2
Pouco adequado	13

Gráfico 27: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito à gestão do tempo para a partilha de ideias

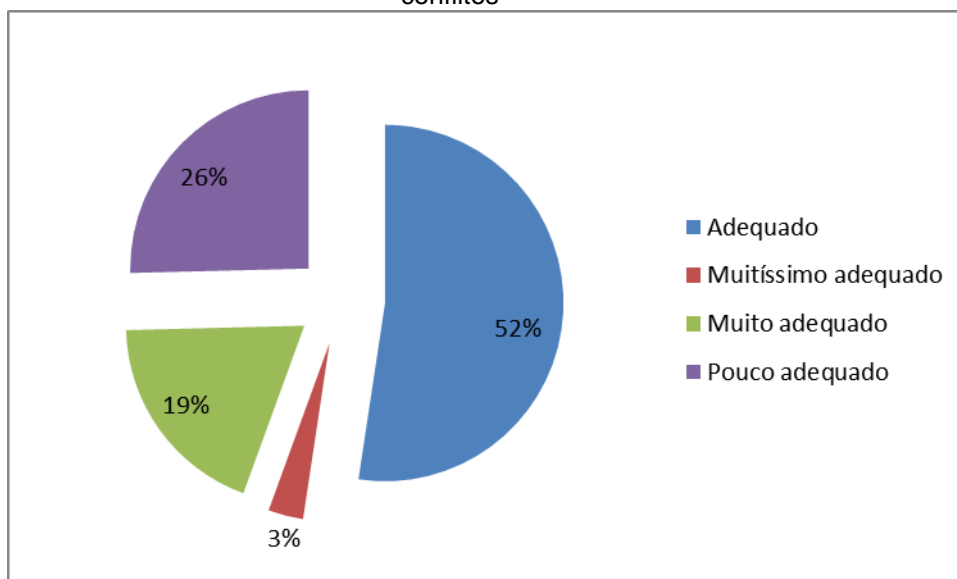


O quadro 37 e o gráfico 28 dizem-nos que 33 Profs (o que corresponde a 52% em termos percentuais), num universo de 63, consideram que a gestão de conflitos é adequada. 16 Profs (26%) consideram-na pouco adequada. 12 Profs (19%) consideram-na muito adequada. 2 Profs (3%) consideram-na muitíssimo adequada.

Quadro 37: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito à gestão de conflitos

Adequado	33
Muitíssimo adequado	2
Muito adequado	12
Pouco adequado	16

Gráfico 28: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito à gestão de conflitos

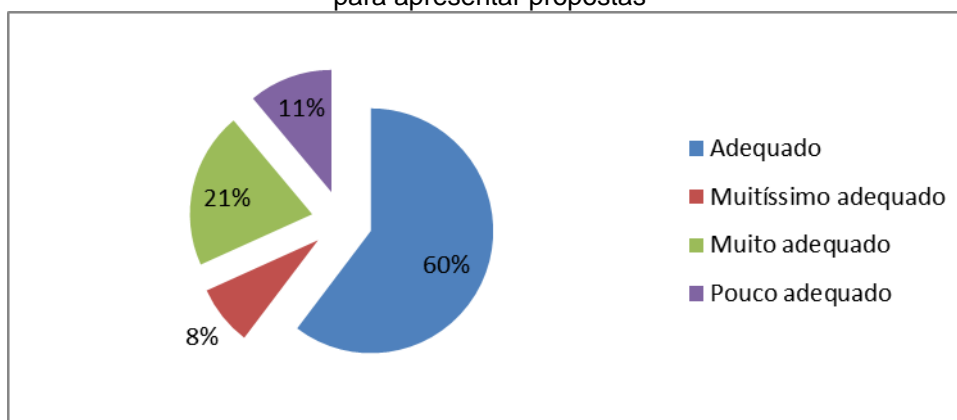


O quadro 38 e o gráfico 29 dizem-nos que 38 Profs (o que corresponde a 60% em termos percentuais), num universo de 63, consideram que a oportunidade para apresentar propostas é adequada. 13 Profs (21%) consideram-na muito adequada. 7 Profs (11%) consideram-na pouco adequada. 5 Profs (8%) consideram-na muitíssimo adequada.

Quadro 38: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito à oportunidade para apresentar propostas

Adequado	38
Muitíssimo adequado	5
Muito adequado	13
Pouco adequado	7

Gráfico 29: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito à oportunidade para apresentar propostas

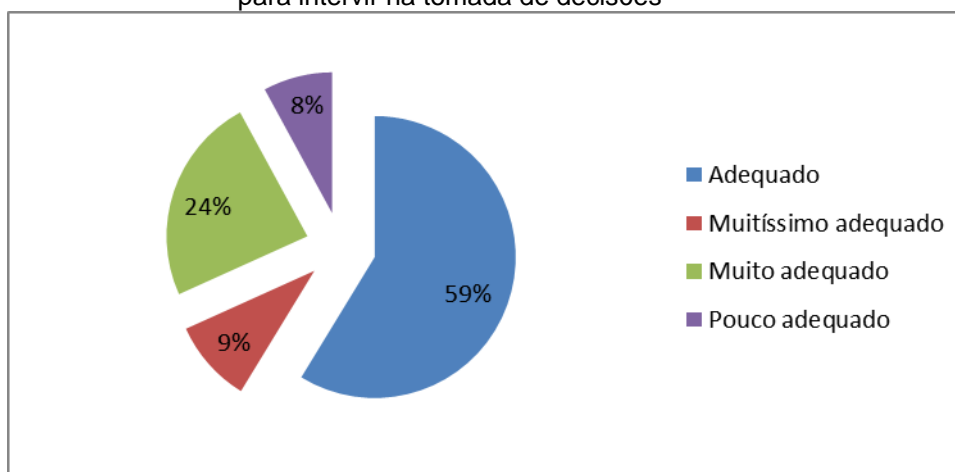


O quadro 39 e o gráfico 30 dizem-nos que 37 Profs (o que corresponde a 59% em termos percentuais), num universo de 63, consideram que a oportunidade para intervir na tomada de decisões é adequada. 15 Profs (24%) consideram-na muito adequada. 6 Profs (11%) consideram-na muitíssimo adequada. 5 Profs (8%) consideram-na pouco adequada.

Quadro 39: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito à oportunidade para intervir na tomada de decisões

Adequado	37
Muitíssimo adequado	6
Muito adequado	15
Pouco adequado	5

Gráfico 30: Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito à oportunidade para intervir na tomada de decisões



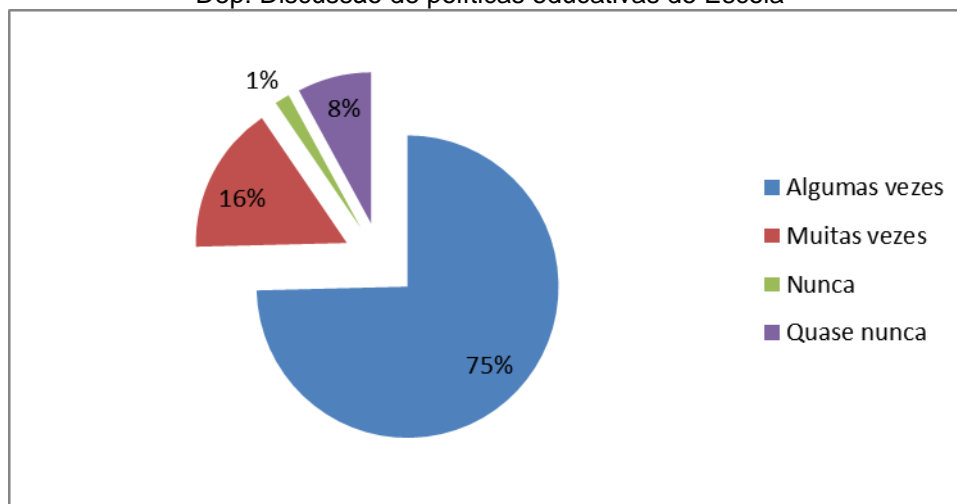
Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Departamento

O quadro 40 e o gráfico 31 dizem-nos que 47 Profs (o que corresponde a 75% em termos percentuais), num universo de 63, responderam que a discussão de políticas educativas de Escola é abordado algumas vezes nas reuniões de Dep. 10 Profs (16%) responderam muitas vezes. 5 Profs (8%) responderam quase nunca. 1 Prof. (1%) respondeu nunca.

Quadro 40: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Discussão de políticas educativas de Escola

Algumas vezes	47
Muitas vezes	10
Nunca	1
Quase nunca	5

Gráfico 31: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Discussão de políticas educativas de Escola

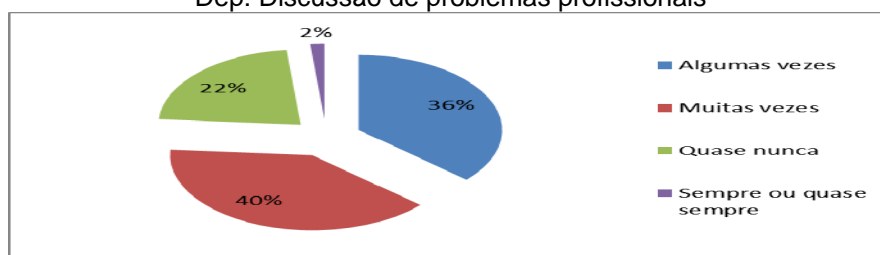


O quadro 41 e o gráfico 32 dizem-nos que 25 Profs (o que corresponde a 40% em termos percentuais), num universo de 63, responderam que a discussão de problemas profissionais é abordado muitas vezes nas reuniões de Dep. 23 Profs (36%) responderam algumas vezes. 14 Profs (22%) responderam quase nunca. 1 Prof. (2%) respondeu sempre ou quase sempre.

Quadro 41: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Discussão de problemas profissionais

Algumas vezes	23
Muitas vezes	25
Quase nunca	14
Sempre ou quase sempre	1

Gráfico 32: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Discussão de problemas profissionais

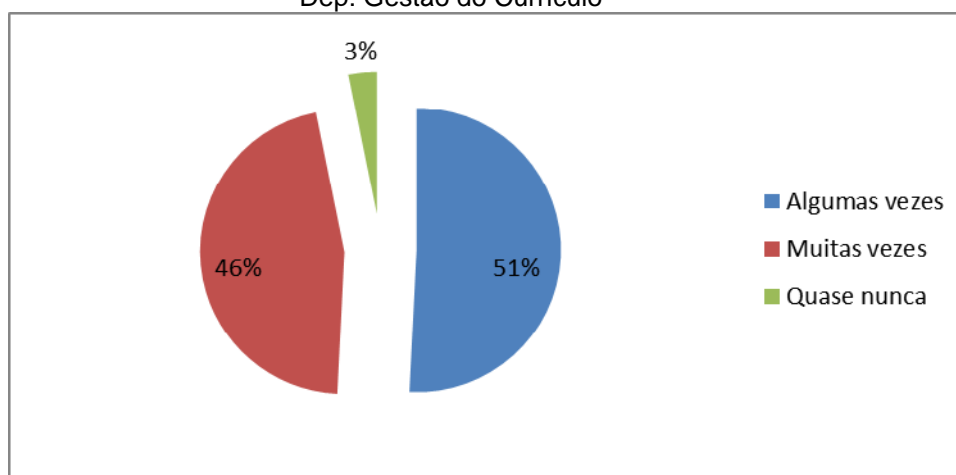


O quadro 42 e o gráfico 33 dão-nos a conhecer que 32 Profs (o que corresponde a 51% em termos percentuais), num universo de 63, responderam que a gestão do currículo é abordada muitas vezes nas reuniões de Dep. 29 Profs (46%) muitas vezes. 2 Profs (3%) responderam quase nunca.

Quadro 42: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Gestão do Currículo

Algumas vezes	32
Muitas vezes	29
Quase nunca	2

Gráfico 33: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Gestão do Currículo

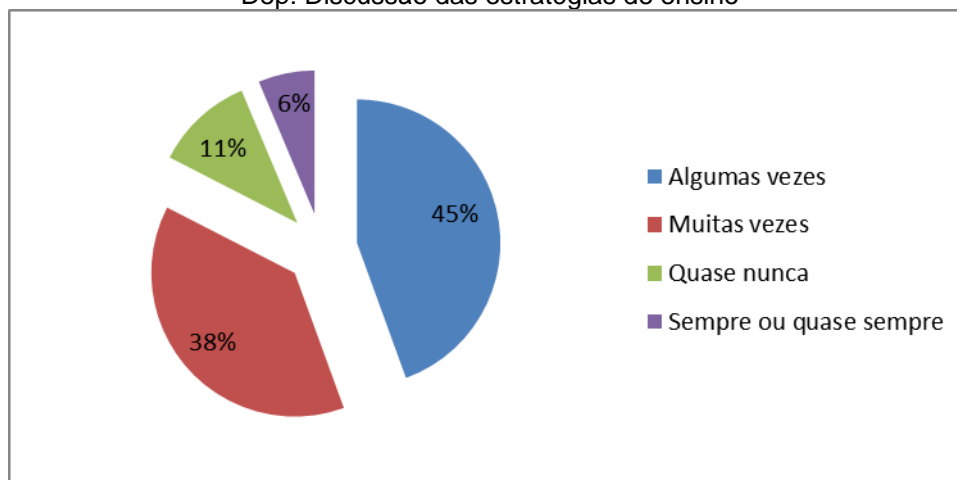


O quadro 43 e o gráfico 34 dão-nos a conhecer que 28 Profs (o que corresponde a 45% em termos percentuais), num universo de 63, responderam que a discussão das estratégias de ensino é abordada algumas vezes nas reuniões de Dep. 24 Profs (38%) muitas vezes. 7 Profs (11%) responderam quase nunca. 4 Profs (6%) responderam sempre ou quase sempre.

Quadro 43: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Discussão das estratégias de ensino

Algumas vezes	28
Muitas vezes	24
Quase nunca	7
Sempre ou quase sempre	4

Gráfico 34: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Discussão das estratégias de ensino

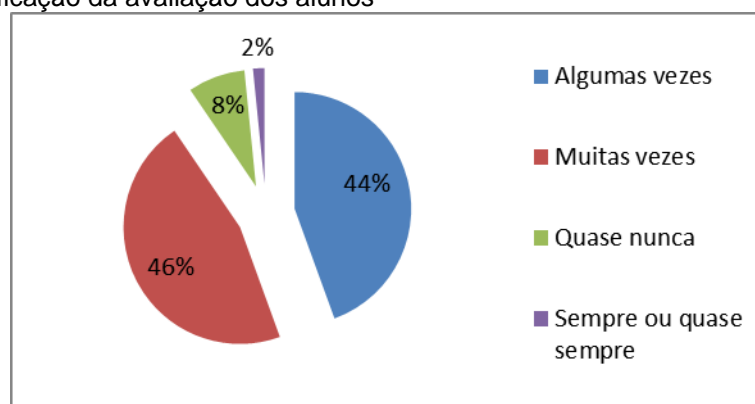


O quadro 44 e o gráfico 35 dão-nos a conhecer que 29 Profs (o que corresponde a 46% em termos percentuais), num universo de 63, responderam que a planificação da avaliação dos alunos é abordada muitas vezes nas reuniões de Dep. 28 Profs (44%) algumas vezes. 5 Profs (8%) responderam quase nunca. 1 Prof. (2%) respondeu sempre ou quase sempre.

Quadro 44: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Planificação da avaliação dos alunos

Algumas vezes	28
Muitas vezes	29
Quase nunca	5
Sempre ou quase sempre	1

Gráfico 35: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Planificação da avaliação dos alunos

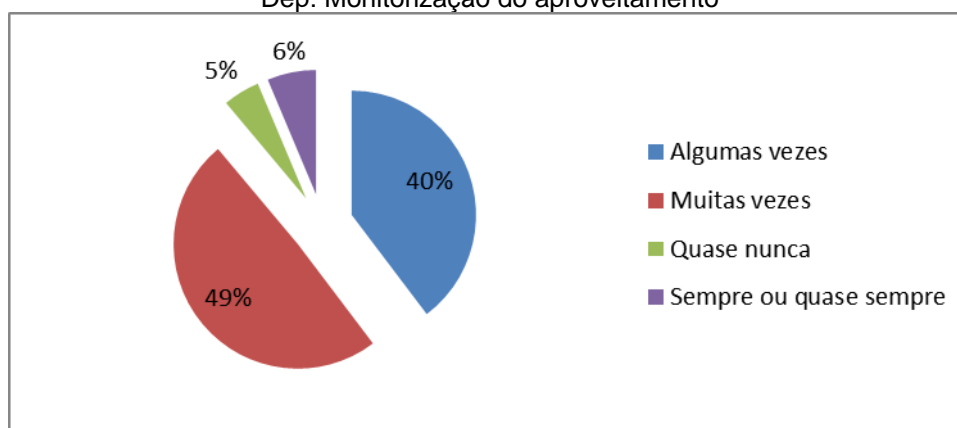


No quadro 45 e no gráfico 36 é-nos possível observar que 31 Profs (o que corresponde a 49% em termos percentuais), num universo de 63, responderam que a monitorização do aproveitamento é abordada muitas vezes nas reuniões de Dep. 25 Profs (40%) algumas vezes. 4 Profs (6%) responderam sempre ou quase sempre. 3 Profs (5%) responderam quase nunca.

Quadro 45: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Monitorização do aproveitamento

Algumas vezes	25
Muitas vezes	31
Quase nunca	3
Sempre ou quase sempre	4

Gráfico 36: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Monitorização do aproveitamento

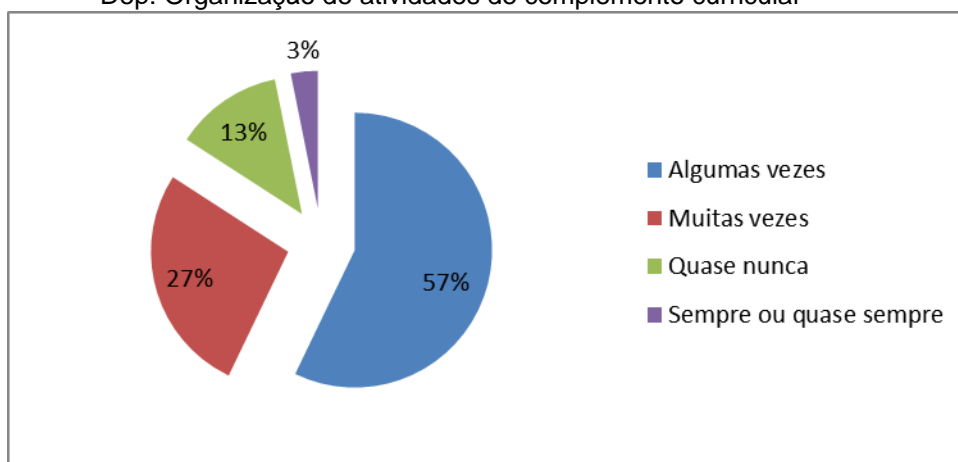


O quadro 46 e o gráfico 37 dão-nos a conhecer que 36 Profs (o que corresponde a 57% em termos percentuais), num universo de 63, responderam que a organização de atividades de complemento curricular é abordada algumas vezes nas reuniões de Dep. 17 Profs (27%) muitas vezes. 8 Profs (13%) responderam quase nunca. 2 Profs (3%) responderam sempre ou quase sempre.

Quadro 46: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Organização de atividades de complemento curricular

Algumas vezes	36
Muitas vezes	17
Quase nunca	8
Sempre ou quase sempre	2

Gráfico 37: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Organização de atividades de complemento curricular

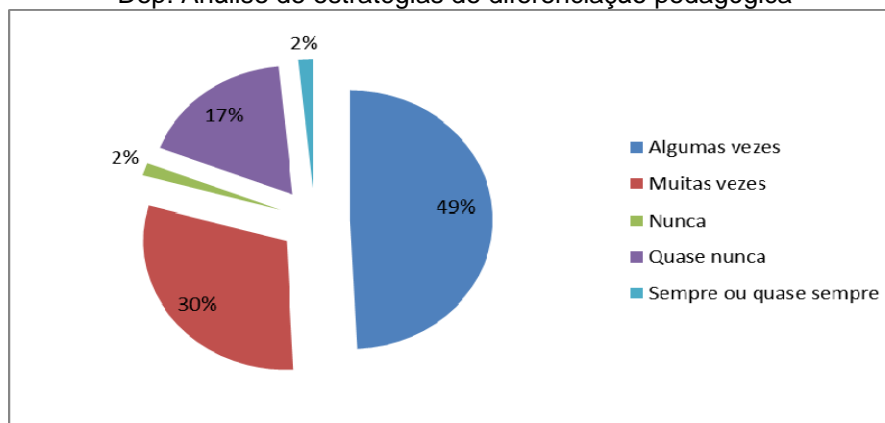


O quadro 47 e o gráfico 38 dão-nos a conhecer que 31 Profs (o que corresponde a 49% em termos percentuais), num universo de 63, responderam que a análise de estratégias de diferenciação pedagógica é abordada algumas vezes nas reuniões de Dep. 19 Profs (30%) responderam muitas vezes. 11 Profs (17%) responderam quase nunca. 1 Prof. (2%) respondeu nunca. 1 Prof. (2%) respondeu sempre ou quase sempre.

Quadro 47: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Análise de estratégias de diferenciação pedagógica

Algumas vezes	31
Muitas vezes	19
Nunca	1
Quase nunca	11
Sempre ou quase sempre	1

Gráfico 38: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Análise de estratégias de diferenciação pedagógica

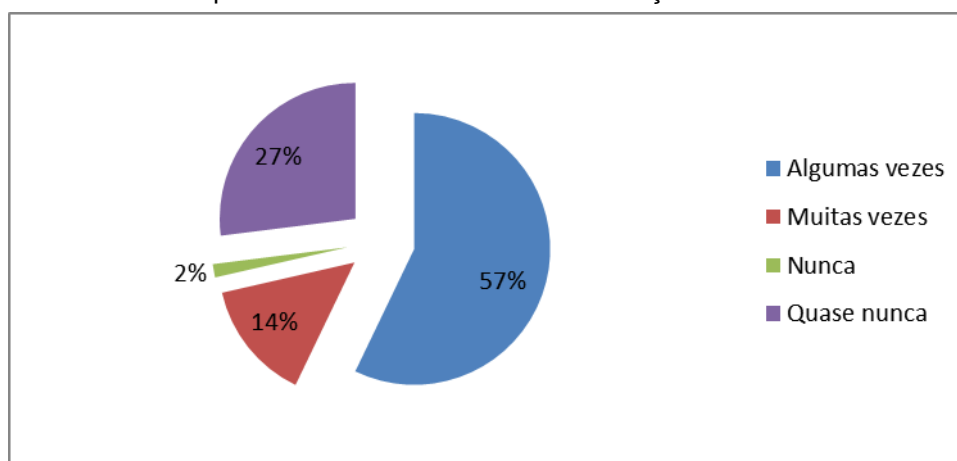


O quadro 48 e o gráfico 39 transmitem-nos as seguintes informações: que 36 Profs (o que corresponde a 57% em termos percentuais), num universo de 63, responderam que a análise de necessidades de formação dos Prof é abordada algumas vezes nas reuniões de Dep. 17 Profs (27%) responderam quase nunca. 9 Profs (14%) responderam muitas vezes. 1 Prof. (2%) respondeu nunca.

Quadro 48: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Análise de necessidades de formação dos Prof

Algumas vezes	36
Muitas vezes	9
Nunca	1
Quase nunca	17

Gráfico 39: Frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep: Análise de necessidades de formação dos Prof



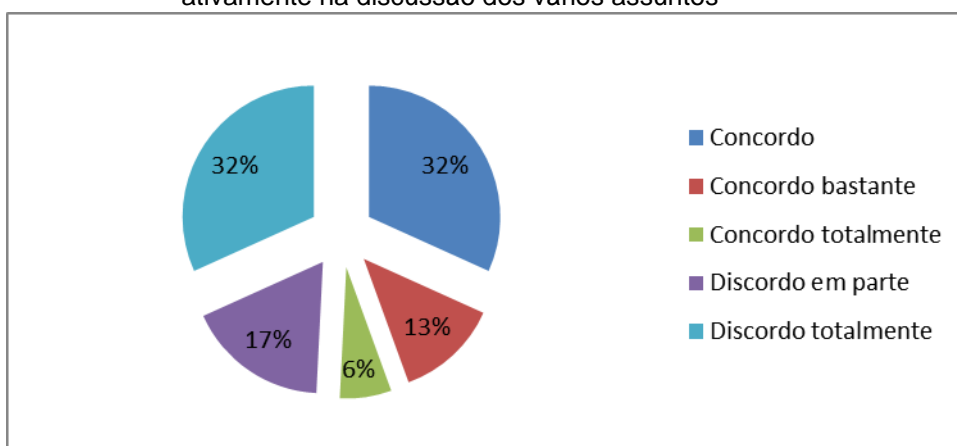
Contributo dos Prof para o bom funcionamento do Departamento

O quadro 49 e o gráfico 40 transmitem-nos as seguintes informações: que 20 Profs (o que corresponde a 32% em termos percentuais), num universo de 63, responderam que concordam com a afirmação: os Prof participam ativamente na discussão dos vários assuntos, feita nas reuniões de Dep. 20 Profs (32%) discordam totalmente da veracidade dessa afirmação. 11 Profs (17%) discordam em parte da veracidade dessa afirmação. 8 Profs (13%) concordam bastante. 4 Profs (6%) concordam totalmente.

Quadro 49: Contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep: Os Prof participam ativamente na discussão dos vários assuntos

Concordo	20
Concordo bastante	8
Concordo totalmente	4
Discordo em parte	11
Discordo totalmente	20

Gráfico 40: Contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep: Os Prof participam ativamente na discussão dos vários assuntos

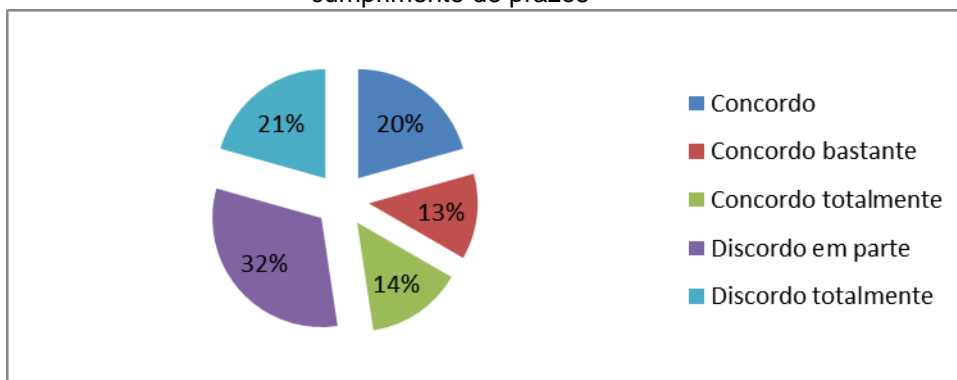


O quadro 50 e o gráfico 41 dão-nos a conhecer que 20 Profs (o que corresponde a 32% em termos percentuais), num universo de 63, responderam que responderam que discordam em parte da veracidade da afirmação: os Prof respeitam o cumprimento de prazos. 13 Profs (20%) discordam totalmente da veracidade dessa afirmação. 13 Profs (21%) concordam com o teor dessa afirmação. 9 Profs (14%) concordam totalmente. 8 Profs (13%) concordam bastante.

Quadro 50: Contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep: Os Prof respeitam o cumprimento de prazos

Concordo	13
Concordo bastante	8
Concordo totalmente	9
Discordo em parte	20
Discordo totalmente	13

Gráfico 41: Contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep: Os Prof respeitam o cumprimento de prazos

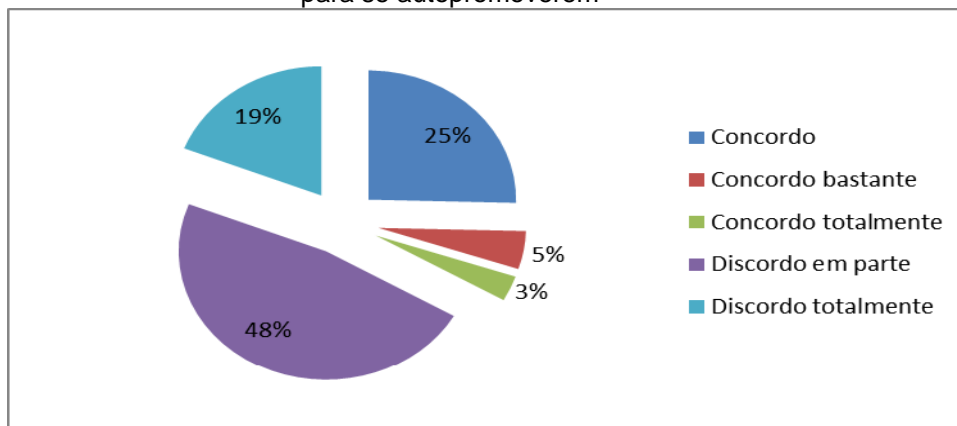


O quadro 51 e o gráfico 42 dão-nos a conhecer que 30 Profs (o que corresponde a 48% em termos percentuais), num universo de 63, responderam que responderam que discordam em parte do teor da afirmação: os Prof usam as reuniões para se autopromoverem. 16 Profs (25%) concordam com o teor dessa afirmação. 12 Profs (19%) discordam totalmente com o teor dessa afirmação. 3 Profs (5%) concordam bastante. 2 Profs (3%) concordam bastante.

Quadro 51: Contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep: Os Prof usam as reuniões para se autopromoverem

Concordo	16
Concordo bastante	3
Concordo totalmente	2
Discordo em parte	30
Discordo totalmente	12

Gráfico 42: Contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep: Os Prof usam as reuniões para se autopromoverem

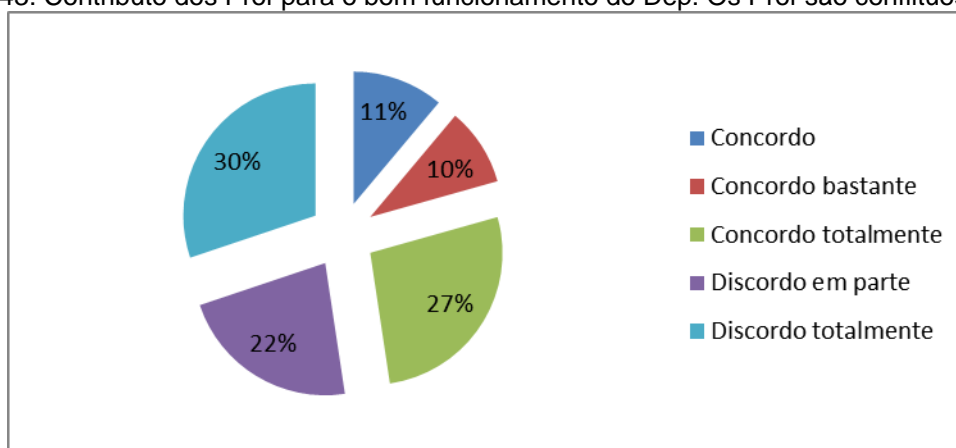


O quadro 52 e o gráfico 43 dão-nos a conhecer que 19 Profs (o que corresponde a 30% em termos percentuais), num universo de 63, responderam que discordam totalmente do teor da afirmação: os Prof são conflituosos. 17 Profs (27%) concordam totalmente com o teor dessa afirmação. 14 Profs (22%) discordam em parte com o teor dessa afirmação. 7 Profs (11%) concordam. 6 Profs (10%) concordam bastante.

Quadro 52: Contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep: Os Prof são conflituosos

Concordo	7
Concordo bastante	6
Concordo totalmente	17
Discordo em parte	14
Discordo totalmente	19

Gráfico 43: Contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep: Os Prof são conflituosos

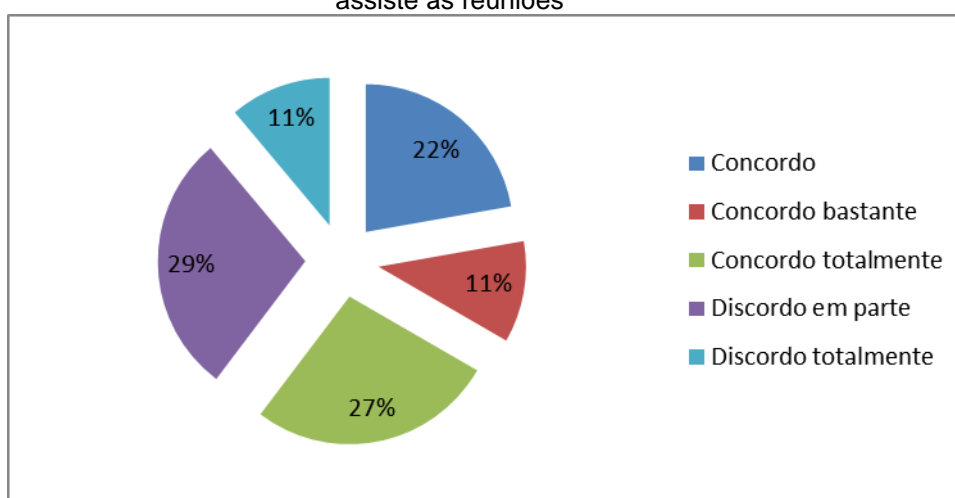


O quadro 53 e o gráfico 44 dão-nos a conhecer que 18 Profs (o que corresponde a 29% em termos percentuais), num universo de 63, responderam que discordam em parte do teor da afirmação: a maioria dos Prof apenas assiste às reuniões. 17 Profs (27%) concordam totalmente com o teor dessa afirmação. 14 Profs (22%) concordam com o teor dessa afirmação. 7 Profs (11%) concordam bastante. 7 Profs (11%) discordam totalmente.

Quadro 53: Contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep: A maioria dos Prof apenas assiste às reuniões

Concordo	14
Concordo bastante	7
Concordo totalmente	17
Discordo em parte	18
Discordo totalmente	7

Gráfico 44: Contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep: A maioria dos Prof apenas assiste às reuniões

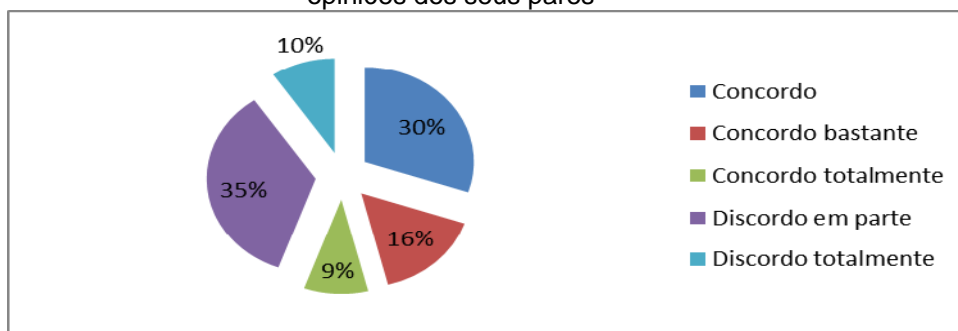


O quadro 54 e o gráfico 45 dão-nos a conhecer que 22 Profs (o que corresponde a 35% em termos percentuais), num universo de 63, responderam que discordam em parte do teor da afirmação: os Prof respeitam as opiniões dos seus pares. 19 Profs (30%) concordam com o teor dessa afirmação. 10 Profs (16%) concordam bastante com o teor dessa afirmação. 6 Profs (9%) concordam totalmente. 6 Profs (10%) discordam totalmente.

Quadro 54: Contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep: Os Prof respeitam as opiniões dos seus pares

Concordo	19
Concordo bastante	10
Concordo totalmente	6
Discordo em parte	22
Discordo totalmente	6

Gráfico 45: Contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep: Os Prof respeitam as opiniões dos seus pares

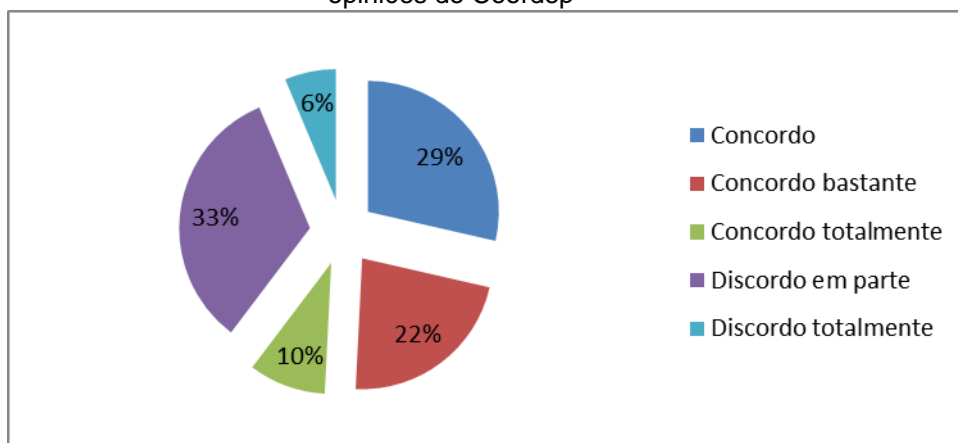


O quadro 55 e o gráfico 46 dão-nos a conhecer que 21 Profs (o que corresponde a 33% em termos percentuais), num universo de 63, responderam que responderam que discordam em parte do teor da afirmação: os Prof respeitam as opiniões do Coordep. 18 Profs (29%) concordam com o teor dessa afirmação. 14 Profs (22%) concordam bastante com o teor dessa afirmação. 6 Profs (10%) concordam totalmente. 4 Profs (6%) discordam totalmente.

Quadro 55: Contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep: Os Prof respeitam as opiniões do Coordep

Concordo	18
Concordo bastante	14
Concordo totalmente	6
Discordo em parte	21
Discordo totalmente	4

Gráfico 46: Contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep: Os Prof respeitam as opiniões do Coordep

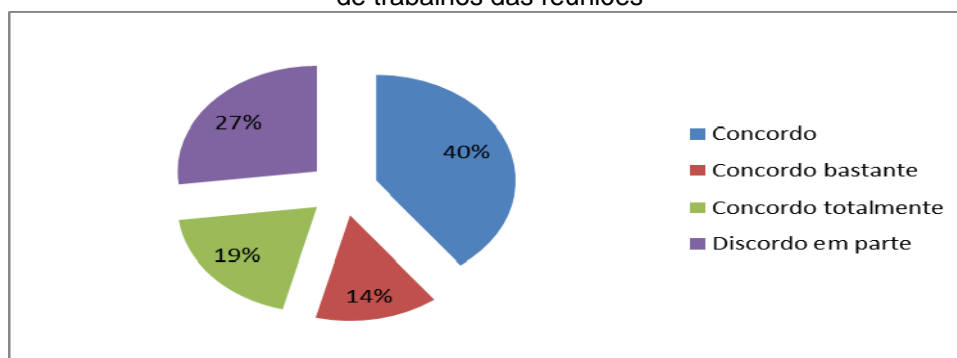


O quadro 56 e o gráfico 47 dão-nos a conhecer que 25 Profs (o que corresponde a 40% em termos percentuais), num universo de 63, responderam que concordam com o teor da afirmação: os Prof conhecem a ordem de trabalhos das reuniões. 17 Profs (27%) discordam em parte com o teor dessa afirmação. 12 Profs (19%) concordam totalmente com o teor dessa afirmação. 9 Profs (14%) concordam bastante.

Quadro 56: Contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep: Os Prof conhecem a ordem de trabalhos das reuniões

Concordo	25
Concordo bastante	9
Concordo totalmente	12
Discordo em parte	17

Gráfico 47: Contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep: Os Prof conhecem a ordem de trabalhos das reuniões

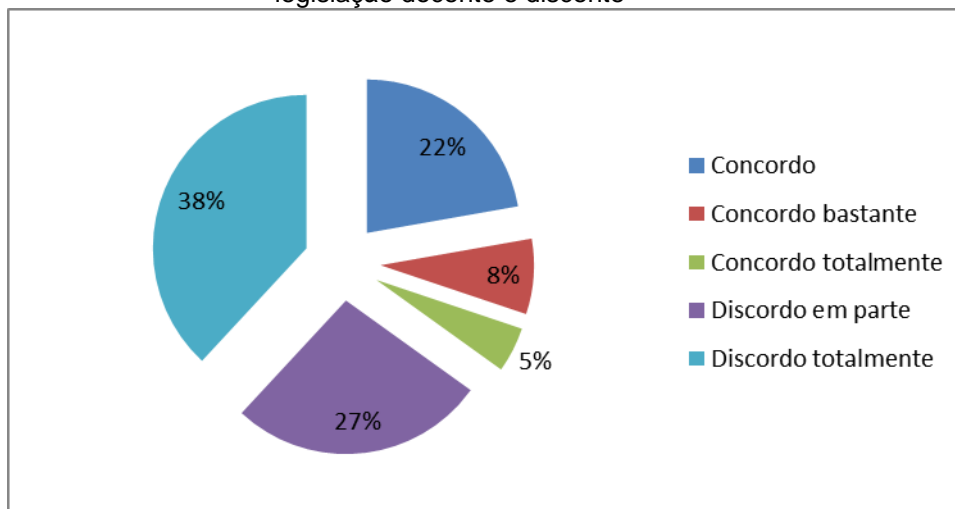


O quadro 57 e o gráfico 48 dão-nos a conhecer que 24 Profs (o que corresponde a 38% em termos percentuais), num universo de 63, responderam que discordam totalmente do teor da afirmação: os Prof dominam a legislação docente e discente. 17 Profs (27%) discordam em parte com o teor dessa afirmação. 14 Profs (22%) concordam com o teor dessa afirmação. 5 Profs (8%) concordam bastante. 3 Profs (5%) concordam totalmente.

Quadro 57: Contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep: Os Prof dominam a legislação docente e discente

Concordo	14
Concordo bastante	5
Concordo totalmente	3
Discordo em parte	17
Discordo totalmente	24

Gráfico 48: Contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep: Os Prof dominam a legislação docente e discente



2.3. Análise global

Neste ponto vamos proceder a análise da correspondência entre as hipóteses formuladas e os resultados obtidos.

Em função das hipóteses que formulámos no início da nossa caminhada, vamos analisá-las, uma a uma, por forma a verificarmos se se confirmaram, ou não.

Hipótese 1: os docentes conhecem mal os documentos fundamentais da escola.

Somando o valor das respostas dadas pelos docentes que afirmaram que o seu conhecimento, acerca dos documentos, era muito satisfatório e satisfatório, temos o seguinte panorama: 50 Profs (79%), no caso do PE; 54 (85%), no caso do RI e 45 (71%) no caso do PAA.

Face aos dados apresentados, temos a referir que a nossa hipótese não se confirmou.

Hipótese 2: os docentes, porque contrariados, não valorizam as reuniões de Dep.

Os dados obtidos permitem-nos afirmar que 49 Profs (76%) consideram adequado o espaço físico para as reuniões; 33 Profs (52%) consideram que o horário das reuniões é adequado; 43 Profs (68%), consideram que a periodicidade das reuniões adequada; 36 Profs (57%) consideram que a duração de cada reunião é adequada; 42 Profs (67%) consideram que a ordem de trabalhos é adequada; 35 Profs (55%) consideram que a gestão do tempo para a partilha de ideias é adequada; 33 Profs (52%) consideram que a gestão de conflitos é adequada; 38 Profs (60%) consideram que a oportunidade para apresentar propostas é adequada; 37 Profs (59%) consideram que a oportunidade para intervir na tomada de decisões é adequada.

Relativamente à frequência com que os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep obtivemos, considerando sempre os valores mais altos, as seguintes respostas: 47 Profs (75%) responderam que a discussão de políticas educativas de Escola é abordado algumas vezes nas reuniões de Dep; 25 Profs (40%) responderam que a discussão de problemas profissionais é abordado muitas vezes nas reuniões de Dep; 32 Profs (51%) responderam que a gestão do currículo é abordada muitas vezes nas reuniões de Dep; 28 Profs (45%) responderam que a discussão das estratégias de ensino é abordada algumas vezes nas reuniões de Dep; 29 Profs (46%) responderam que a planificação da avaliação dos alunos é abordada muitas vezes nas reuniões de Dep; 31 Profs (49%) responderam que a monitorização do aproveitamento é abordada muitas vezes nas reuniões de Dep; 36 Profs (57%) responderam que a organização de atividades de complemento curricular é abordada algumas vezes nas reuniões de Dep; 31 Profs (49%) responderam que a análise de estratégias de diferenciação pedagógica é abordada algumas vezes nas reuniões de Dep; 36 Profs (57%) responderam que a análise de necessidades de formação dos Prof é abordada algumas vezes nas reuniões de Dep.

No que se refere ao contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep, obtivemos as seguintes respostas mais frequentes: 20 Profs (32%) responderam que concordam com a afirmação: os Prof participam ativamente na discussão dos vários assuntos, feita nas reuniões de Dep; 20 Profs (32%)

discordam totalmente da veracidade dessa afirmação; 20 Profs (32%) responderam que discordam em parte da veracidade da afirmação: os Prof respeitam o cumprimento de prazos; 30 Profs (48%) responderam que discordam em parte do teor da afirmação: os Prof usam as reuniões para se autopromoverem; 19 Profs (30%) responderam que discordam totalmente do teor da afirmação: os Prof são conflituosos; 18 Profs (29%) responderam que discordam em parte do teor da afirmação: a maioria dos Prof apenas assiste às reuniões; 22 Profs (35%) responderam que discordam em parte do teor da afirmação: os Prof respeitam as opiniões dos seus pares; 21 Profs (33%) responderam que discordam em parte do teor da afirmação: os Prof respeitam as opiniões do Coordep; 25 Profs (40%) responderam que concordam com o teor da afirmação: os Prof conhecem a ordem de trabalhos das reuniões; 24 Profs (38%) responderam que discordam totalmente do teor da afirmação: os Prof dominam a legislação docente e discente.

Focalizando mais a nossa atenção no teor da nossa hipótese, temos a referir que ela se confirmou parcialmente, e veremos isso afirmação a afirmação:

- **Os Prof participam ativamente na discussão dos vários assuntos**, feita nas reuniões de Dep: somando aqueles que responderam Concordo totalmente, Concordo bastante e Concordo, obteremos os 51%;
- **Os Prof respeitam o cumprimento de prazos**: somando aqueles que responderam Concordo totalmente, Concordo bastante e Concordo, obteremos os 47%;
- **Os Prof usam as reuniões para se autopromoverem**: somando aqueles que responderam Concordo totalmente, Concordo bastante e Concordo, obteremos os 33%;
- **Os Prof são conflituosos**: somando aqueles que responderam Concordo totalmente, Concordo bastante e Concordo, obteremos os 48%;

- **A maioria dos Prof apenas assiste às reuniões:** somando aqueles que responderam Concordo totalmente, Concordo bastante e Concordo, obteremos os 60%;
- **Os Prof respeitam as opiniões dos seus pares:** somando aqueles que responderam Concordo totalmente, Concordo bastante e Concordo, obteremos os 55%;
- **Os Prof respeitam as opiniões do Coordep:** somando aqueles que responderam Concordo totalmente, Concordo bastante e Concordo, obteremos os 61%;
- **Os Prof conhecem a ordem de trabalhos das reuniões:** somando aqueles que responderam Concordo totalmente, Concordo bastante e Concordo, obteremos os 73%;
- **Os Prof dominam a legislação docente e discente:** somando aqueles que responderam Concordo totalmente, Concordo bastante e Concordo, obteremos os 19%.

Hipótese 3: os Coordep atribuem muita importância à preparação das reuniões de Dep/Conselho Pedagógico.

Apesar de as tarefas preparar reuniões; coordenar e apoiar a realização do serviço atribuído ao Dep terem sido as tarefas mais valorizadas pelos respondentes, os Coordep atribuíram muita importância à preparação das reuniões de Dep/Conselho Pedagógico é importante (3 dos Coordep (75%) responderam que preparar as reuniões Dep/Conselho Pedagógico... é significativamente importante); à coordenação e apoio à realização do serviço atribuído ao Dep (1 dos Coordep (25%) respondeu é muito importante; que 4 Coordep (100%) responderam que é significativamente importante), mas, pelo que a nossa hipótese de confirmou.

Hipótese 4: a sobrecarga de trabalho é o maior obstáculo no desempenho do cargo de Coordep.

Unanimemente, os 4 Coordep responderam que os dois maiores obstáculos, no desempenho do cargo de Coordep, são a ausência de redução letiva e o elevado número de competências atribuídas. Seguem-se-lhes a sobrecarga de trabalho (3 dos Coordep (75%) responderam que é muito relevante. 1 dos Coordep (25%) respondeu é significativamente relevante) e o excesso de burocracia (3 dos Coordep (75%) responderam que é muito relevante. 1 dos Coordep (25%) respondeu é significativamente relevante), pelo que a nossa hipótese não se confirmou.

Hipótese 5: os conhecimentos científicos e pedagógicos são os aspetos mais valorizados na definição do perfil do Coordep.

Não. De acordo com os resultados obtidos, a disponibilidade para exercer o cargo figura em primeiro lugar na lista de aspetos a considerar na definição do perfil do Coordep

- **Disponibilidade para exercer o cargo.** Os 4 Coordep (100%) responderam muito importante;
- **Capacidade de relacionamento interpessoal.** 3 Coordep (75%) responderam significativamente importante. 1 Coordep (25%) respondeu significativamente importante;
- **Conhecimentos científicos e pedagógicos:** 2 Coordep (50%) responderam muito importante. 2 Coordep (50%) responderam significativamente importante;
- **Empatia.** 2 Coordep (50%) responderam muito importante. 2 Coordep (50%) responderam significativamente importante.

Face ao exposto, a nossa hipótese não se confirmou.

Hipótese 6: os Coordep não valorizam a observação de aulas e os Coordep não realizam muitas das práticas inerentes ao exercício do cargo.

Os quatro Coordenação reconhecem importância à observação de aulas. Como motivos subjacentes ao reconhecimento dessa importância apresentaram os seguintes: **avaliação de desempenho** (os 4 Coordenação (100%) responderam significativamente importante); **oportunidade para refletir sobre as práticas** (2 Coordenação (50%) responderam muito importante. 2 Coordenação (50%) responderam significativamente importante); **contribui para a busca de soluções para a melhoria da prática pedagógica** (3 Coordenação (75%) responderam muito importante. 2 Coordenação (25%) responderam significativamente importante); **ajuda no desenvolvimento profissional** (os 4 Coordenação (100%) responderam muito importante);

Práticas habituais da coordenação: pela análise dos dados verificamos que os 4 Coordenação (100%) realizam, no decorrer do ano letivo as seguintes práticas: transmissão de informação entre o Dep e o Conselho Pedagógico; transmissão de informação entre o Dep e a Direção; coordenação de procedimentos e formas de atuação no domínio pedagógico-didático; análise dos resultados dos alunos; tomada de decisão, em Dep, sobre as medidas a tomar com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos; promoção de mecanismos de trabalho cooperativo e planificação conjunta entre os docentes que lecionam a mesma disciplina/ano; apoio aos Prof mais inexperientes ou com mais dificuldades; acompanhamento da participação e envolvimento do Dep no PAA; promoção de uma boa integração dos novos docentes no Dep e na Escola; incentivo à cooperação entre os docentes que fazem parte do Dep, visando a articulação curricular. Nenhum dos Coordenação participa na distribuição de serviço referente aos docentes do Dep;

Práticas que nem todos os Coordenação cultivam: supervisão das planificações dos diferentes níveis e anos de escolaridade. (1 dos Coordenação (25%) realiza essa tarefa; ao passo que 3 Coordenação (75%) não a realizam); **verificação da adequação das planificações às características específicas dos alunos da escola** (1 dos Coordenação (25%) realiza essa tarefa; ao passo que

3 Coordep (75%) não a realizam); **acompanhamento das avaliações dos alunos nas diferentes disciplinas do Dep** (2 dos Coordep (50%) realiza essa tarefa; ao passo que 2 Coordep (50%) não a realizam); **acompanhamento do trabalho que cada docente realiza com as suas turmas** (1 dos Coordep (25%) realiza essa tarefa; ao passo que 3 Coordep (75%) não a realizam); **coordenação da partilha de boas práticas entre os docentes** (3 Coordep (75%) realizam essa tarefa; ao passo que 1 dos Coordep (25%) não a realiza); **observação de aulas dos docentes** (3 Coordep (75%) realizam essa tarefa; ao passo que 1 dos Coordep (25%) não a realiza); **disponibilização das suas aulas para observação dos seus pares** (1 dos Coordep (25%) realiza essa tarefa; ao passo que 3 Coordep (75%) não a realizam).

Face ao exposto, há a referir que a nossa hipótese se confirmou em parte: os Coordep reconheceram importância à observação de aulas, mas nem todos realizam todas as tarefas inerentes ao exercício do cargo.

CAPÍTULO 3
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Feita a apresentação e análise dos resultados, passaremos a discutir os mesmos. Para tal, consideraremos, num ou noutro ponto, as conclusões a que chegaram os muitos autores desta área de investigação anteriormente citados.

A literatura que consultámos e citámos (Alarcão, 2009; Almeida, 2012; Coelho, 2012; Garcia, 2012; Gaspar, 2007; Henriques, 2012; Neto, 2010; Pinto, 2012; Vieira, 1993; Vieira & Moreira, 2011) apontava como características do supervisor, entre outras, as seguintes: ser Prof, ter experiência de ensino, ser perspicaz, ser inteligente, ser sensato, ser simpático, ser perseverante, ser imaginativo, ter formação especializada.

O nosso estudo mostrou-nos que a maioria dos Coordep considera significativamente importante preparar as reuniões Dep/Conselho Pedagógico; a totalidade dos Coordep respondeu que coordenar e apoiar a realização do serviço atribuído ao Dep é significativamente importante; a maioria dos Coordep respondeu que orientar e apoiar a realização do serviço atribuído ao Dep é significativamente importante; a maioria dos Coordep respondeu que conceber e/ou implementar experiências e inovações pedagógicas é importante.

No que se reporta aos obstáculos encontrados pelos Coordep no exercício das suas funções, há a referir que a maioria dos Coordep respondeu que a sobrecarga de trabalho é muito relevante; que a falta de disponibilidade dos Prof é significativamente relevante; que metade dos Coordep respondeu que a descoordenação de horários para o trabalho em comum é relevante; que a maioria dos Coordep respondeu que o excesso de burocracia é muito relevante; que a maioria dos Coordep respondeu que a falta de preparação especializada para o desempenho do cargo é significativamente relevante; que a maioria dos Coordep respondeu que a inexistência de mecanismos eficazes de responsabilização dos Prof é significativamente relevante; que metade dos Coordep respondeu que a autoridade limitada pelo facto de ser eleito pelos seus pares é relevante; que a totalidade dos Coordep considerou muito relevantes os seguintes obstáculos: ausência de redução letiva e elevado número de competências atribuídas.

No que diz respeito ao perfil do Coordep, analisando aspeto a aspeto, temos o seguinte quadro:

- a totalidade dos Coordep considerou importante a posse de conhecimentos científicos e pedagógicos; considerou muito importante a disponibilidade para exercer o cargo. A totalidade dos Coordep considerou o conhecimento da cultura organizacional, a formação especializada para o exercício do cargo e o conhecimento profundo da Escola significativamente importantes;
- A maioria dos Coordep considerou significativamente importantes a confiança e a facilidade de relacionamento com a Direção;
- Metade dos Coordep considerou pouco importante a antiguidade;
- Metade dos Coordep considerou significativamente importante a posse de experiência profissional. A maioria dos Coordep considerou a capacidade de relacionamento interpessoal e a capacidade de orientar significativamente importantes;
- Metade dos Coordep considerou significativamente importante a empatia e metade dos coordep considerou significativamente importante a empatia.

Importância da observação de aulas: a totalidade dos Coordep considerou-a importante.

Realiza, ou não, enquanto Coordep, ao longo do ano letivo, as práticas abaixo indicadas.

Ao tratarmos os dados do questionário destinado aos Coordep, por forma a termos gráficos que nos facilitassem a análise, optámos por construir dois quadros e dois gráficos diferentes: um em que todos os Coordep responderam sim ou não e outro onde aparecem misturadas as respostas: sim e não.

Pela análise que fizemos dos dados descritos, foi-nos possível verificar que todos os Coordep realizam, no decurso do ano letivo as seguintes práticas: transmissão de informação entre o Dep e o Conselho Pedagógico; transmissão de informação entre o Dep e a Direção; coordenação de procedimentos e formas de atuação no domínio pedagógico-didático; análise dos resultados dos

alunos; tomada de decisão, em Dep, sobre as medidas a tomar com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos; promoção de mecanismos de trabalho cooperativo e planificação conjunta entre os docentes que lecionam a mesma disciplina/ano; apoio aos Prof mais inexperientes ou com mais dificuldades; acompanhamento da participação e envolvimento do Dep no PAA; promoção de uma boa integração dos novos docentes no Dep e na Escola; incentivo à cooperação entre os docentes que fazem parte do Dep, visando a articulação curricular. Nenhum dos Coordep participa na distribuição de serviço referente aos docentes do Dep; a observação de aulas dos docentes.

A maioria dos Coordep não realiza a supervisão das planificações dos diferentes níveis e anos de escolaridade; a verificação da adequação das planificações às características específicas dos alunos da escola; o acompanhamento do trabalho que cada docente realiza com as suas turmas; a disponibilização das suas aulas para observação dos seus pares.

A maioria dos Coordep realiza a coordenação da partilha de boas práticas entre os docentes.

Metade dos Coordep não procede ao acompanhamento das avaliações dos alunos nas diferentes disciplinas do Dep.

Resta-nos afirmar que o nosso estudo comprovou aquilo que a literatura nos diz.

CONCLUSÃO

Iniciámos este nosso trabalho com algumas ideias sobre a supervisão, pois já sou Coordep há quatro anos. Cumpridas as etapas da nossa caminhada investigativa, no âmbito da elaboração da nossa Dissertação de Mestrado, é-nos possível, neste momento, elencar as principais conclusões a que chegámos.

Reconhecendo a docência como uma condição profissional, ser Prof exige uma sólida formação a vários níveis: não só em termos de conteúdos científicos próprios da disciplina, mas também didáticos.

Analisámos três modelos de profissionalidade docente: **o Prof como profissional técnico** (aquele que aplica com rigor as regras provenientes do conhecimento científico. Em termos de docência, prevalecem as funções de execução em detrimento das de planeamento e conceção. Enquanto profissionais técnicos, os docentes admitem que a sua ação se resume à aplicação de decisões tomadas por outros especialistas), como **profissional reflexivo** (aquele que reflete, pensa sobre a sua prática. Questionar e reformular a docência é uma tarefa tão difícil quanto importante e necessária à boa qualidade da educação, e a sua realização só é possível com uma mudança de postura dos profissionais da educação, iniciando-se com uma formação crítico-reflexiva do Prof, ou seja, o conceito de Prof como profissional prático-reflexivo deve ser uma preocupação de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem) e como **intelectual crítico** (centra-se na pessoa enquanto elemento que poderá transformar a sociedade: exige que os Prof se convertam em intelectuais transformadores)

Analisámos o suporte legal recente das estruturas pedagógicas e supervisão: Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho.

Tendo em conta as alterações verificadas na ADD, a supervisão tem vindo a conhecer um destaque nunca visto. Referimos alguns conceitos e estratégias de supervisão. Referimo-nos às funções e competências do supervisor. Anotámos alguns obstáculos à supervisão.

Na parte empírica, verificámos que a maioria dos Coordep considera significativamente importante preparar as reuniões Dep/Conselho Pedagógico;

a totalidade dos Coordep respondeu que coordenar e apoiar a realização do serviço atribuído ao Dep é significativamente importante; a maioria dos Coordep respondeu que orientar e apoiar a realização do serviço atribuído ao Dep é significativamente importante; a maioria dos Coordep respondeu que conceber e/ou implementar experiências e inovações pedagógicas é importante.

No que se reporta aos obstáculos encontrados pelos Coordep no exercício das suas funções, há a referir que a maioria dos Coordep respondeu que a sobrecarga de trabalho é muito relevante; que a falta de disponibilidade dos Prof é significativamente relevante; que metade dos Coordep respondeu que a descoordenação de horários para o trabalho em comum é relevante; que a maioria dos Coordep respondeu que o excesso de burocracia é muito relevante; que a maioria dos Coordep respondeu que a falta de preparação especializada para o desempenho do cargo é significativamente relevante; que a maioria dos Coordep respondeu que a inexistência de mecanismos eficazes de responsabilização dos Prof é significativamente relevante; que metade dos Coordep respondeu que a autoridade limitada pelo facto de ser eleito pelos seus pares é relevante; que a totalidade dos Coordep considerou muito relevantes os seguintes obstáculos: ausência de redução letiva e elevado número de competências atribuídas.

No que diz respeito ao perfil do Coordep, a totalidade dos Coordep considerou importante a posse de conhecimentos científicos e pedagógicos; considerou muito importante a disponibilidade para exercer o cargo. A totalidade dos Coordep considerou o conhecimento da cultura organizacional, a formação especializada para o exercício do cargo e o conhecimento profundo da Escola significativamente importantes; a maioria dos Coordep considerou significativamente importantes a confiança e a facilidade de relacionamento com a Direção; metade dos Coordep considerou pouco importante a antiguidade; metade dos Coordep considerou significativamente importante a posse de experiência profissional. A maioria dos Coordep considerou a capacidade de relacionamento interpessoal e a capacidade de orientar

significativamente importantes; metade dos Coordep considerou significativamente importante a empatia e metade dos coordep considerou significativamente importante a empatia.

No que se reporta à importância da observação de aulas há a referir que a totalidade dos Coordep considerou-a importante.

Todos os Coordep realizam, no decurso do ano letivo as seguintes práticas: transmissão de informação entre o Dep e o Conselho Pedagógico; transmissão de informação entre o Dep e a Direção; coordenação de procedimentos e formas de atuação no domínio pedagógico-didático; análise dos resultados dos alunos; tomada de decisão, em Dep, sobre as medidas a tomar com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos; promoção de mecanismos de trabalho cooperativo e planificação conjunta entre os docentes que lecionam a mesma disciplina/ano; apoio aos Prof mais inexperientes ou com mais dificuldades; acompanhamento da participação e envolvimento do Dep no PAA; promoção de uma boa integração dos novos docentes no Dep e na Escola; incentivo à cooperação entre os docentes que fazem parte do Dep, visando a articulação curricular. Nenhum dos Coordep participa na distribuição de serviço referente aos docentes do Dep; a observação de aulas dos docentes. A maioria dos Coordep não realiza a supervisão das planificações dos diferentes níveis e anos de escolaridade; a verificação da adequação das planificações às características específicas dos alunos da escola; o acompanhamento do trabalho que cada docente realiza com as suas turmas; a disponibilização das suas aulas para observação dos seus pares. A maioria dos Coordep realiza a coordenação da partilha de boas práticas entre os docentes. Metade dos Coordep não procede ao acompanhamento das avaliações dos alunos nas diferentes disciplinas do Dep.

Registamos que o balanço que fazemos deste trabalho é francamente positivo, já que nos permitiu aprofundar conhecimentos sobre a supervisão pedagógica e a verificá-los de forma empírica. Os conhecimentos adquiridos e solidificados ajudar-nos-ão a encarar melhor os novos desafios decorrentes dessa realidade.

Resta-nos afirmar que acreditamos que o texto construído poderá servir de alavanca para novos projetos de investigação, para os quais deixamos algumas pistas:

Seria interessante estudar a relação entre a produção legislativa que suporta a supervisão pedagógica e o desempenho das funções inerentes ao exercício do cargo de Coordenação/Supervisor de Dep; estudar as implicações da falta de redução letiva na realização da supervisão.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Supervisão na formação de professores I* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão (s./d.). Recuperado de <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/coordenador-pedagogico/isabel-alarcao-fala-formacao-docente-escola-reflexiva-629883.shtml> (2 de agosto de 2013).
- Alarcão (s./d.). (Recuperado de <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/coordenador-pedagogico/isabel-alarcao-fala-formacao-docente-escola-reflexiva-629883.shtml> (2 de agosto de 2013).
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores. Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128. Recuperado de <http://sisifo.fpce.ul.pt> (2 de agosto de 2013)
- Almeida, M. M. F. M. A. (2012). *A ação da coordenadora de departamento de ciências experimentais e restantes elementos, na implementação de um trabalho colaborativo e reflexivo*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Amaral, M. J.; Moreira, M. A.; e 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.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coelho, L. M. A. R. (2012). *A supervisão, a aprendizagem diferenciada e a motivação*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Coutinho, C. P. & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243.

- Cruz, P. M. V. C. (2006). *O papel do diretor de turma face aos desafios da autonomia – um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense.
- Duarte, M. F. F. S. (2011). *A supervisão e a (re)construção da auto imagem profissional*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Garcia, S. F. A. (2012). *A comunicação na supervisão dos professores cooperantes – contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos estagiários*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Gaspar, A. J. F. (2007). *Desenvolvimento pessoal do docente reflexivo: Estratégias de gestão de stresse*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gimeno Sacristán (1999). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional. In A. Nóvoa (org.) (1999). *Profissão professor*. (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, C. A. F. N. (2012). *Conhecimento profissional e profissionalidade docente em enfermagem. O contributo do pensamento docente*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Henriques, M. T. F. P. C. (2012). *Ação de supervisão na melhoria das práticas docentes em turmas CEF*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Neto, A. C. S. T. (2010). *A supervisão pedagógica e o desenvolvimento da reflexividade de professores em formação inicial*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.

- Nóvoa (2001). (Recuperado de <http://desafiopio.blogspot.pt/2008/06/entrevista-com-antonio-novoa-o-professor.html> (1 de agosto de 2013))
- Pinheiro, F. P. F. R. (2005). *O exercício da supervisão em estruturas de gestão intermédia. O Coordenador de Ciclo e o Diretor de Turma*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pinheiro, L. A. S. M. (2008). *Relação escola-família: Que olhar quanto à forma de participação*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pinto, C. P. G. F. (2012). *Supervisão pedagógica: conceções, limitações e transgressões*. Dissertação de Mestrado. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Rebelo, A. M. L. T. A. (2012). *O papel supervisivo do coordenador de departamento curricular*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Rodrigues, C. M. P. (2007). *A escola reflexiva e desenvolvimento profissional dos professores. A Conceção do projeto educativo como estratégia de desenvolvimento profissional*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, M. A. (2012). *Educação de Infância como tempo fundador. Repensar a formação de educadores para uma ação educativa integrada*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, R. J. D. (2012). *Supervisão pedagógica. Visão crítica de um percurso*. Lisboa: Primebooks.
- Santos, I. C. A. (2008). *Formação e emprego: Representações de alunos e professores de uma escola profissional de Viseu sobre a relação escola/emprego – Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense.

- Tavares, P. A. C. (2006). *A participação dos pais e encarregados de educação no processo educativo*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense.
- Tuna, D. M. T. M. (2009). *A supervisão no contexto das estruturas de gestão intermédia: o coordenador de departamento*. Porto: Universidade Portucalense. Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação. Recuperado de <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/258/1/TME%20411.pdf> (23 de dezembro de 2012)
- Vicente, S. R. G. (2010). *O papel do supervisor pedagógico na avaliação de desempenho docente. Estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: ASA.
- Vieira, F.; Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora. Cadernos do CCAP-1*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Legislação

Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República*, nº 37 - 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. *Diário da República* nº 79/2008 - 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Diário da República* nº 126/2012 - 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

ANEXOS

ANEXO 1

INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO

Questionário destinado aos Coordep (1)

Este questionário insere-se num processo de investigação para uma Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação e destina-se a Prof dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico que, no ano letivo 2012/13, exercem o cargo de Coordep.

A sua colaboração no preenchimento do questionário é imprescindível para a continuação do estudo.

Toda a informação fornecida é estritamente confidencial.

Desde já agradecemos a sua disponibilidade.

Parte I – Caracterização Pessoal e Profissional				
A – Género				
	Feminino		Masculino	
B – Idade				
	Até 24 anos		25 – 30 anos	
	36 – 40 anos		41 – 45 anos	
	51 – 55 anos		56 – 60 anos	
C – Tempo de serviço docente				
	Menos de um ano		De 1 a 5 anos	
	De 11 a 15 anos		De 16 a 20 anos	
D – Habilitações Académicas				
	Bacharelato		Licenciatura	
	Doutoramento		Outra. Qual?	
E - Ciclo de Ensino a que pertence				
	2º Ciclo		3º Ciclo	

Parte II – Representações sobre a função que desempenha (Coordep)					
A – Qual a importância que atribui a diversas tarefas relativas ao desempenho da sua função de Coordep?					
A resposta a cada uma das questões é feita através de uma escala que tem a seguinte configuração:					
Nada importante 1 2 3 4 5 Muito importante					
Preparar as reuniões Dep/Conselho Pedagógico...)					
Coordenar e apoiar a realização do serviço atribuído ao Dep					
Orientar e apoiar a realização do serviço atribuído ao Dep					
Conceber e/ou implementar experiências e inovações pedagógicas					
Outra(s)					
B – Quais são os maiores obstáculos que encontra no exercício da sua função?					
A resposta a cada uma das questões é feita através de uma escala que tem a seguinte configuração:					
Nada relevante 1 2 3 4 5 Muito relevante					

Sobrecarga de trabalho					
Falta de disponibilidade dos Prof					
Descoordenação de horários para o trabalho em comum					
Excesso de burocracia					
Falta de preparação especializada para o desempenho do cargo					
Dificuldades com a função de avaliador(a)					
Ausência de redução letiva					
Elevado número de competências atribuídas					
Relutância dos Prof em aceitarem as mudanças propostas					
Inexistência de mecanismos eficazes de responsabilização dos Prof					
Autoridade limitada pelo facto de ser eleito pelos seus pares					
Outra(s)					

C – Relativamente ao perfil do Coordep, indique a importância que atribui a cada um dos seguintes aspetos.					
A resposta a cada uma das questões é feita através de uma escala que tem a seguinte configuração:					
Nada importante 1 2 3 4 5 Muito importante					
Conhecimentos científicos e pedagógicos					
Disponibilidade para exercer o cargo					
Conhecimento da cultura organizacional					
Formação especializada para o exercício do cargo					
Experiência profissional					
Capacidade de relacionamento interpessoal					
Capacidade de orientar					
Confiança					
Antiguidade					
Facilidade de relacionamento com a Direção					
Conhecimento profundo da Escola					
Empatia					
Outro(s) aspetos que considere importante(s)					

D – Como Coordep, considera importante a observação de aulas?					
	Sim		Não		Depende
D – Como Coordep, considera importante a observação de aulas?					
D1 – Se respondeu sim à questão anterior, indique os motivos subjacentes.					
A resposta a cada uma das questões é feita através de uma escala que tem a seguinte configuração:					
Nada importante 1 2 3 4 5 Muito importante					
Avaliação do desempenho					
Oportunidade para refletir sobre as práticas					
Contribui para a busca de soluções para a melhoria da prática pedagógica					
Ajuda no desenvolvimento profissional					
Outro					

D2 – Se respondeu não ou depende à questão colocada em D, indique os motivos subjacentes.					
	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo	Concordo bastante	Concordo totalmente
A experiência pedagógica de alguns Prof é superior à minha					
A presença inspetiva na sala de aula perturba o relacionamento no interior da escola					
Há Prof no meu Dep que são de um grupo de recrutamento diferente do meu					
É mais eficaz a minha colaboração em contexto fora da sala de aula					
Outro					

E – Assinale se realiza, ou não, enquanto Coordep, ao longo do ano letivo, as práticas abaixo indicadas:		
	Sim	Não
Transmissão de informação entre o Dep e o Conselho Pedagógico		
Transmissão de informação entre o Dep e a Direção		
Participação na distribuição de serviço referente aos docentes do Dep		
Coordenação de procedimentos e formas de atuação no domínio pedagógico-didático		
Supervisão das planificações dos diferentes níveis e anos de escolaridade		
Verificação da adequação das planificações às características específicas dos alunos da escola		
Acompanhamento das avaliações dos alunos nas diferentes disciplinas do Dep		
Análise dos resultados dos alunos		
Tomada de decisão, em Dep, sobre as medidas a tomar com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos		
Promoção de mecanismos de trabalho cooperativo e planificação conjunta entre os docentes que lecionam a mesma disciplina/ano		
Acompanhamento do trabalho que cada docente realiza com as suas turmas		
Coordenação da partilha de boas práticas entre os docentes		
Apoio aos Prof mais inexperientes ou com mais dificuldades		
Acompanhamento da participação e envolvimento do Dep no PAA		
Promoção de uma boa integração dos novos docentes no Dep e na Escola		
Incentivo à cooperação entre os docentes que fazem parte do Dep, visando a articulação curricular		
Observação de aulas dos docentes		
Disponibilização das suas aulas para observação dos seus pares		

Questionário destinado aos Prof¹

Este questionário insere-se num processo de investigação para uma Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação e destina-se a Prof dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

A sua colaboração no preenchimento do questionário é imprescindível para a continuação do estudo.

Toda a informação fornecida é estritamente confidencial.

Desde já agradecemos a sua disponibilidade.

Parte I – Caracterização Pessoal e Profissional					
A – Género					
Feminino			Masculino		
B – Idade					
Até 24 anos		25 – 30 anos		31 – 35 anos	
36 – 40 anos		41 – 45 anos		46 – 50 anos	
51 – 55 anos		56 – 60 anos		Mais de 60 anos	
C – Tempo de serviço docente					
Menos de um ano		De 1 a 5 anos		De 6 a 10 anos	
De 11 a 15 anos		De 16 a 20 anos		Mais de 20 anos	
D – Habilitações Académicas					
Bacharelato		Licenciatura		Mestrado	
Doutoramento		Outra. Qual?			
E – Situação Profissional					
Contratado (a) não profissionalizado(a)			Contratado(a) profissionalizado(a)		
Do Quadro de Zona Pedagógica			Do Quadro de Escola/Agrupamento		
Do Quadro de Escola de outro Estabelecimento de Ensino					
F – Cargos desempenhados no presente ano letivo					
Coordenador de Departamento			Diretor de Turma		
Outro. Qual?					
G - Ciclo de Ensino a que pertence					
2º Ciclo			3º Ciclo		
Parte II – Representações sobre a Escola					
A – Avalie o seu grau de conhecimento em relação ao:					
A resposta a cada uma das questões é feita através de uma escala de 1 a 5 que traduz um grau de conhecimento crescente.					
	1	2	3	4	5
PEA da sua Escola					
RI da sua Escola					
PAA da sua Escola					
Parte III – Representações sobre o Dep que integra					
A – Avalie a organização das reuniões do seu Dep no que diz respeito aos seguintes aspetos:					
	Nada adequado	Pouco adequado	Adequado	Muito adequado	Muitíssimo adequado
Espaço físico para as reuniões					
Horário das reuniões					
Periodicidade das reuniões					
Duração de cada reunião					
Ordem de trabalhos					
Gestão do tempo para a partilha de ideias					

Gestão dos conflitos					
Oportunidade para apresentar propostas					
Oportunidade para intervir na tomada de decisões					

B – Indique com que frequência os seguintes assuntos são abordados nas reuniões do seu Dep.					
	Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre
Discussão de políticas educativas de Escola					
Discussão de problemas profissionais					
Gestão do Currículo					
Discussão das estratégias de ensino					
Planificação da avaliação dos alunos					
Monitorização do aproveitamento					
Organização de atividades de complemento curricular					
Análise de estratégias de diferenciação pedagógica					
Análise de necessidades de formação dos Prof					
Outro(s)					

C – Avalie o contributo dos Prof para o bom funcionamento do Dep.					
	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo	Concordo bastante	Concordo totalmente
Os Prof participam ativamente na discussão dos vários assuntos					
Os Prof respeitam o cumprimento de prazos					
Os Prof usam as reuniões para se autopromoverem					
Os Prof são conflituosos					
A maioria dos Prof apenas assiste às reuniões					
Os Prof respeitam as opiniões dos seus pares					
Os Prof respeitam as opiniões do Coorddep					
Os Prof conhecem a ordem de trabalhos das reuniões					
Os Prof dominam a legislação docente e discente					

-
- (1) Inquérito elaborado com base no trabalho desenvolvido por Tuna (2009) e Cabral (2009).
 - (2) Inquérito elaborado com base no trabalho desenvolvido por Tuna (2009) e Cabral (2009).