



**REFLEXOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA  
DINÂMICA INTERNA DO DEPARTAMENTO  
CURRICULAR DE EXPRESSÕES  
NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SANTO  
ONOFRE**

(estudo de caso)

MESTRADO EM GESTÃO, AVALIAÇÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR

**Francisco José Cordeiro Valentim**

Dissertação realizada sob a orientação do  
**Professor Doutor José Brites Ferreira**

Leiria, Junho de 2013



## AGRADECIMENTOS

No final deste meu trajeto acadêmico, entendo que deverei agradecer a todas as pessoas que de forma direta e/ou indireta se envolveram e contribuíram indelevelmente para o desenvolvimento e concretização deste meu estudo.

Assim, dirijo um agradecimento especial ao meu orientador, Professor Doutor José Brites Ferreira, pela sua sapiência, disponibilidade, paciência e o bom ânimo revelado, permitindo desse modo a superação das dificuldades encontradas ao longo deste meu percurso.

Registo ainda, com enorme gratidão, a todos os docentes e colaboradores deste Mestrado, em particular ao seu Coordenador, Professor Doutor José Manuel Silva, pelo empenhamento e lucidez demonstrado, tanto no contexto das aulas como em outras circunstâncias, que nos proporcionaram a aquisição de novos conhecimentos e um outro olhar para as grandes questões educativas, numa lógica motivacional, sensibilizando-nos para a promoção de ações de análise, compreensão e reflexão sobre as diversas variáveis intimamente relacionadas com as práticas educacionais.

Agradeço também à Direção do Agrupamento de Escolas de Santo Onofre pela permissão na realização deste meu estudo no interior da escola e agradecer naturalmente aos meus colegas docentes do Departamento de Expressões pela sua disponibilidade e entrega que evidenciaram, particularmente no preenchimento dos Inquéritos por Questionário e Inquéritos por Entrevista.

Aos meus colegas do Mestrado, um agradecimento especial pela forma cordial com que sempre nos relacionámos, pelo seu espírito colaborativo e pela partilha dos saberes e experiências, sobretudo nos momentos da elaboração de atividades em dinâmica de grupo.

Finalmente, à minha família, à minha esposa Ju e às minhas filhas, Sofia e Patrícia, pelo seu apoio contínuo, pelo seu encorajamento e pela compreensão.

## Resumo

Os modos como a escola atual se orienta e o seu papel determinante na promoção da socialização e do conhecimento, ampliam cada vez mais a sua responsabilidade.

Na atual conjuntura, o paradigma organizacional da escola, atribui um valor inapreciável ao professor, na medida em que este revela um espírito colaborativo, participativo e reflexivo, conducente à melhoria da qualidade dos processos educativos.

É neste contexto, que as organizações escolares devem investir nos órgãos e estruturas de gestão pedagógica intermédia com mais acuidade. Os gestores intermédios deverão ser eleitos ou nomeados com base num perfil claramente definido, com rigor: ao nível da competência humana, científico-pedagógica e capacidade de liderança.

Cabe pois ao coordenador de departamento, a magna tarefa de promover a interação dinâmica entre todos os elementos, apoiando-os e orientando-os nas suas práticas, proporcionando momentos de partilha de ideias e experiências, apelando à reflexão e ao sentido crítico, visando a consecução dos objetivos e das metas consagradas no Projeto Educativo e no Projeto Curricular de Escola.

Foi na lógica deste entendimento que emergiu a proposição para o trabalho de investigação que se pretende agora concluir.

Ao nível do enquadramento teórico, centrámo-nos nas componentes críticas da *liderança, desenvolvimento organizacional, avaliação externa e supervisão pedagógica*.

No domínio da metodologia de investigação, e tendo em conta o objeto do estudo, optámos pelo *estudo de caso*, com uma abordagem quantitativa e qualitativa, já que pretendemos investigar um fenómeno atual no seu próprio contexto, designadamente a dinâmica interna do departamento de expressões e o reflexo da avaliação externa nessa mesma dinâmica e nas práticas curriculares dos professores.

**Palavras-chave:** Avaliação externa, organização, liderança, supervisão e coordenação.

## **Abstract**

The ways in which the current school guides and its decisive role in the promotion of socialization and of knowledge, increasingly extend their responsibility.

In the current conjecture, the organizational paradigm of school, assigns a value to our teacher, to the extent that this reveals a collaborative spirit, participatory and reflective, leading to the improvement of the quality of educational processes.

It is in this context, school organizations must invest in the organs and structures of the intermediate with pedagogical management more acuity. The interim managers should be elected or appointed on the basis of a clearly defined profile, with accuracy: at the level of human scientific-pedagogical competence, and leadership skills.

It is because the Department coordinator, magna task to promote dynamic interaction between all the elements, supporting them and guiding them in their practices, providing moments of sharing ideas and experiences, appealing to reflection and critical sense, aimed at the achievement of the objectives and goals enshrined in the educational project and the School Curriculum Project. Was in the logic of this understanding that emerged the proposition for the research work intended to now finish.

The level of theoretical framework, we mainly focussed on the critical components of leadership, organizational development, external evaluation and pedagogical supervision.

In the field of research methodology, and having regard to the object of study, we have chosen by case study, with a quantitative and qualitative approach, since we want to investigate a current phenomenon in its own context, namely the internal dynamics Department of expressions and the reflection of the external evaluation that same dynamic and curricular practices of teachers.

**Key words : external evaluation, organization, leadership, supervision and coordination.**



# ÍNDICE GERAL

<b>Índice.....</b>	<b>vii</b>
<b>Índice de quadros .....</b>	<b>ix</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>

## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....9**

<b>1. OS PROCESSO DE LIDERANÇA .....</b>	<b>9</b>
1.1 O conceito de liderança .....	9
1.2 O perfil do líder .....	13
1.3 As lideranças intermédias .....	14
<b>2. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL .....</b>	<b>16</b>
2.1 As organizações escolares .....	16
2.2 A organização interna do departamento de expressões .....	19
2.3 A coordenação pedagógica no departamento .....	23
<b>3. A AVALIAÇÃO EXTERNA E SUAS IMPLICAÇÕES NO DEPARTAMENTO .....</b>	<b>25</b>
3.1 A avaliação externa: o processo e as suas implicações .....	25
3.2 Os procedimentos e os resultados da avaliação .....	29
3.3 A avaliação para a melhoria das escolas .....	31
<b>4. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA .....</b>	<b>32</b>
4.1 O conceito de supervisão .....	32
4.2 A supervisão pedagógica .....	33
4.3 A supervisão no desenvolvimento profissional do professor .....	35
4.4 Da supervisão pedagógica à supervisão escolar.....	36

<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA</b>	39
1. Enunciado do problema e pergunta de partida	39
2. Relevância do estudo	42
3. Objetivo do estudo e a sua justificação	42
4. Design de investigação	43
5. Instrumentos de recolha de dados	44
5.1 Inquérito por questionário	44
5.2 Inquérito por entrevista	45
6. Definição da população do estudo	46
7. Caracterização do contexto do estudo	47
8. Tratamento de dados	48
 <b>CAPÍTULO III – RESULTADOS</b>	 51
1. Questionários	51
1.1 Perfil pessoal e profissional dos professores inquiridos	51
1.2 Análise dos dados de opinião sobre Liderança, Desenvolvimento organizacional da escola, Coordenação pedagógica e Supervisão das práticas pedagógicas	52
2. Entrevistas	71
2.1 Análise dos dados sobre lideranças intermédias, organização departamental e escolar, coordenação pedagógica, supervisão e avaliação externa	72
3. Considerações sobre os resultados	75
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	 78
 <b>BIBLIOGRAFIA</b>	 81
 <b>LEGISLAÇÃO CONSULTADA</b>	 87
 <b>ANEXOS</b>	 88

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro nº 1 - Abordagens da liderança.....12

Quadro nº 2 - Composição do Departamento Curricular de Expressões ..22

Quadro nº 3 – O ato de avaliar .....27

**“Só o Eu que se conhece a si próprio e questiona a si mesmo é capaz de aprender, de recusar tornar-se coisa e de obter a autonomia”**

(Habermas)

## INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI estamos em presença de uma moderna conceção de escola, não estagnada e limitada a um espaço geográfico restrito e cercado de muros, que se volta para si própria mas sim, uma escola repercutente, interativa e educativa, que se volta para o exterior, sensível aos desafios e às mudanças constantes que ocorrem no mundo e no ambiente que a envolve.

O Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril, alude ao facto da estrutura escolar incluir “representantes da autarquia e da comunidade local, nomeadamente de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas”.

Ainda com base no normativo anterior, realçamos o facto de apelar à integração da escola nas comunidades que servem e à interação do ensino com as atividades económicas, sociais, culturais e científicas. Decorre deste pressuposto, que a escola, à luz das presentes políticas educacionais de descentralização, no âmbito da autonomia que lhe é conferida, constrói o seu Projeto Educativo (PE)<sup>1</sup> que reorganiza o sistema e a administração educativa, visando o desenvolvimento e a concretização da autonomia das escolas. Deste modo, o PE, permite à escola definir a sua filosofia, a sua identidade, os seus objetivos, desenvolvendo estratégias e ações conducentes à sua missão, preparando os indivíduos para uma participação ativa, crítica e reflexiva, na sociedade onde se inserem e ajudando-os a superar os desafios com que se vão deparar.

As sociedades contemporâneas, vivenciam francas e aceleradas mudanças sem precedentes. Esta realidade, caracterizada por níveis elevados de incerteza, instabilidade e competitividade, influencia naturalmente a própria escola, impulsionando-a a construir-se a si mesma e a flexibilizar-se, sendo-lhe por isso exigida uma melhoria e qualidade dos níveis de educação e formação.

A Escola e a Sociedade influenciam-se mutuamente. Nesta conformidade, a escola nas suas dimensões instrutiva, educativa e de socialização, dirige-se ao específico contexto onde se insere mas também à comunidade, i.é., vai para além do local. Neste sentido, a escola como instituição (possui um suporte jurídico e material que lhe é atribuído pelo

---

<sup>1</sup> Projeto Educativo, instrumento do exercício da autonomia dos agrupamentos de escola e das escolas não agrupadas (Art.º 9º do Dec.-Lei nº 75/2008, de 22 de abril).

Estado) e como sistema aberto<sup>2</sup> e dinâmico, deve acompanhar e interagir com as mudanças que se processam na sociedade e no ambiente que a envolve. Os autores Kahn e Katz (1966) referem a importância da relação das organizações com o ambiente externo. Cabe assim à escola, como facilitadora e criadora da mudança, dos saberes e da inovação, cumprir com os seus desígnios, desenvolvendo competências nos alunos de modo a prepará-los para enfrentarem os desafios colocados por uma sociedade dinâmica e significativamente exigente.

Perante toda a comunidade em geral, e em particular os professores, a escola deverá contribuir para a promoção de culturas reflexivas, críticas e colaborativas, estimulando assim para o desenvolvimento pessoal e profissional, tornando-os indivíduos mais ativos, interventivos e participativos nos diversos *settings* onde se inserem e desenvolvem as suas ações.

No contexto da escola, aos professores não cabe apenas a tarefa no espaço-aula de “dar aulas”, de transmitir conhecimentos e saberes. Ele assume um papel determinante em outras dimensões da sua profissionalidade, tais como, as de planificar, projetar, coordenar, motivar, refletir e avaliar.

Assim, a escola, como paradigma organizacional, encontra nos recursos humanos, consubstanciado no papel do professor, o cerne de toda a atividade, cujas relações interpessoais e intergrupais contribuem e valorizam o trabalho e a consecução dos objetivos ao nível social e educativo.

A contemporânea estrutura e dinâmica organizacional e a orientação e coordenação educativa na escola, contam com a existência de Departamentos Curriculares e concomitantemente com os respetivos cargos de gestão pedagógica intermédia, os coordenadores de departamento<sup>3</sup>.

Por sua vez, o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril veio alargar e reforçar as responsabilidades atribuídas aos Coordenadores de Departamento Curricular, como expressa o artigo 42º, no que respeita “a assegurarem a coordenação, a supervisão e a monitorização das atividades escolares, promovendo o trabalho colaborativo, num manto de liderança”.

---

<sup>2</sup> A escola constitui um sistema aberto na medida em que interage com o ambiente externo, são compostas por partes que se inter-relacionam, procurando a consecução de objetivos comuns.

<sup>3</sup> O Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, estabelece o regime de exercício da função de coordenação das estruturas de orientação educativa.

Os coordenadores de departamento, na ecologia da comunidade educativa, desenvolvem ações imbricantes das interações políticas, administrativas, curriculares e pedagógicas, com a responsabilidade de imprimirem dinâmicas ajustadas às mudanças, no domínio organizacional, social e profissional, vivenciadas no processo curricular e educativo da escola. Compete ainda ao coordenador de departamento, promover a troca de experiências e a colaboração entre os professores, incentivando-os para atividades de reflexão, investigação e de estudo, concorrendo assim para a melhoria da qualidade das práticas educativas com repercussões no desenvolvimento humano e profissional dos professores.

No âmbito deste nosso trabalho, coloca-se a centralidade na seguinte questão:

*De que forma se concretiza a dinâmica interna no Departamento de Expressões e que influências nele determinaram, o processo de avaliação externa?*

Na esteira da questão atrás colocada, outras emergem, tais como:

Quais as maiores dificuldades e constrangimentos que o coordenador de departamento sente, no desempenho das suas funções?

Qual a opinião dos professores sobre o desempenho das funções do coordenador de departamento, no que se refere à liderança, organização, coordenação e supervisão?

Que representação têm os professores dos aspectos organizacionais, da escola e do departamento curricular?

Qual a opinião dos professores quanto à influência da Avaliação Externa na dinâmica interna do departamento de expressões e no processo de ensino e aprendizagem?

Este conjunto de questões, coloca-nos perante uma realidade indelével, ou seja, a escola também se perfila como um laboratório de ideias e experiências, onde os professores desempenham um papel de capital importância.

Definido claramente o objetivo central do nosso estudo, importa referir sucintamente o enquadramento teórico que o fundamenta.

Assim, o Capítulo 1 está estruturado em quatro (4) dimensões: *os processos de liderança; o desenvolvimento organizacional; a avaliação externa e as suas implicações no departamento e supervisão pedagógica.*

Sobre a dimensão Processos de Liderança, pretendemos abordar três aspectos essenciais: o conceito de liderança, o perfil do líder e as lideranças intermédias.

A questão da liderança enforma uma das temáticas mais comuns no estudo das organizações em geral e nas organizações educativas em particular, sempre alvo de

alguma polémica e reflexão, fazendo parte da agenda do quotidiano dos atores em presença na escola.

O reforço das lideranças nas escolas, constitui um dos grandes objetivos definidos no Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril, que no seu espaço preambular refere,

(...) procura-se reforçar as lideranças nas escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar.

Mais adiante, no normativo referido anteriormente, encontramos definido para a responsabilidade unipessoal do diretor, “para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável”.

O diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial  
(Artigo 18º do Decreto-Lei nº 75/2008)

Segundo Costa (2000), “o construto de liderança está intimamente relacionado com a ação pedagógica e educativa do professor”.

Ainda nesta dimensão, Estevão (2000) referindo-se à liderança nas organizações escolares sublinha que as lideranças estão relacionadas com:

as novas exigências de organizações mais horizontalizadas em termos de hierarquia, quer com as novas preocupações políticas que remetem, por um lado, para as necessidades de, nos processos de decisão a democraticidade e a autonomia serem reconhecidas como potencialmente geradoras de maior eficiência e eficácia.

Quanto à dimensão Desenvolvimento Organizacional, é realizada uma abordagem aos seguintes aspectos: as organizações escolares; a organização interna do departamento de expressões; a coordenação pedagógica no departamento.

Apesar da análise do funcionamento das organizações não ser tarefa simples, teremos a pretensão de enquadrar as dinâmicas que prevalecem, no caso das escolas, enquanto sistema complexo e aberto, onde interagem diferentes subculturas na cultura organizacional. Segundo Silva, J.M. (2000:34),

(...) cada escola desenvolve a sua própria cultura, resultado de complexas relações que se estabelecem por parte dos diferentes componentes pessoais, sociais e institucionais que intervêm no processo educativo.



Debruçar-nos-emos sobre a organização-escola, onde possamos privilegiar as suas especificidades, tanto sociológicas como organizacionais, construída numa lógica democrática, participativa, descentralizadora e autónoma.

Será focalizada a organização interna do departamento de expressões e a sua coordenação pedagógica, à luz dos normativos emanados pela tutela e pelos documentos estruturantes da escola, o PE, o Regulamento Interno (RI)<sup>4</sup>, o Regimento Interno do Departamento de Expressões (RIDE)<sup>5</sup> e o Regimento Interno das Instalações (RII)<sup>6</sup>

Quanto à dimensão Avaliação Externa e suas implicações no Departamento, abordaremos as seguintes variáveis: a avaliação externa: o processo e as suas implicações, os procedimentos e os resultados da avaliação e a avaliação para melhoria das escolas. A avaliação externa das escolas, não constitui um fator limitativo ao debate e discussão sobre as questões educativas, antes pelo contrário, deve servir como catalisador para atribuir qualidade a esse mesmo debate e discussão.

Invariavelmente, a questão da avaliação das escolas, dá lugar a variadíssimas opiniões, na medida em que esta matéria se associa, inquestionavelmente, a aspectos de ordem política, social, económica e cultural.

Se por um lado, a avaliação externa pode ser entendida como instrumento de controlo e regulação e ainda de prestação de contas ao Estado, também é um facto que ela constitui uma “janela” de oportunidade para que uma reflexão sobre os seus resultados possam servir de “mola” para a reformulação de objetivos e estratégias, resultando daí na melhoria da escola e dos seus processos educativos.

Na senda da reflexibilidade, Schon (1983, 1987), menciona a “epistemologia da prática” como produto do conhecimento que os profissionais elaboram com base na reflexão sobre as suas práticas.

Na linha que Alarcão, I. (2001) advoga, “uma escola reflexiva, que se pensa a si própria, no presente para se projetar no futuro, necessita também de professores reflexivos”.

---

<sup>4</sup> Regulamento Interno.

<sup>5</sup> Regulamento Interno do Departamento de Expressões.

<sup>6</sup> Regulamento Interno das Instalações.

Sobre a dimensão Supervisão Pedagógica, incidimos a nossa abordagem sobre: o conceito de supervisão, a supervisão pedagógica, a supervisão no desenvolvimento profissional do professor e da supervisão pedagógica à supervisão escolar.

Neste domínio da supervisão, importa justamente referir autores como Alarcão, Roldão, Sá-Chaves e Tavares, cujo contributo nesta matéria é digno de registo.

Focalizamos o nosso estudo, nos conceitos de supervisão, cujo significado tem evoluído ao longo dos tempos, desempenhando um papel crucial na formação e desenvolvimento dos profissionais ligados à docência.

Abordaremos a supervisão na sua dimensão horizontal, ou seja, inter-pares, na óptica de recurso para o desenvolvimento profissional do professor, a par da importância da reflexão e do construto de *scaffolding*<sup>7</sup>, *que pode ser aplicado* na relação entre supervisor e supervisando, conforme proposta de Vasconcelos (1999).

Os autores Wood, Bruner e Ross (1976:90), definem o construto de Scaffolding como,

um processo que permite à criança ou aprendiz resolver um problema, realizar uma tarefa, ou alcançar um objetivo que estaria além de seus esforços, se não tivesse auxílio. O scaffolding consiste essencialmente em o adulto “controlando” aqueles elementos da tarefa que inicialmente estão além da capacidade do aprendiz, permitindo assim que ele se concentre e complete apenas os elementos que estejam dentro dos limites de sua competência.

Trataremos ainda de uma realidade que se tem expandindo, nos últimos tempos, reportamo-nos à supervisão pedagógica (tradicional) e ao conceito mais lato de supervisão escolar ou geral, mencionando-se o autor Wallace (1991:108) que refere, como supervisão *fora da sala de aula*.

Com o intuito de estudar um caso específico, claramente delimitado e contextualizado, na escola onde exercemos funções docentes, optámos pelo *estudo de caso*, como modalidade de pesquisa, pois a população a que se dirigiu a investigação era reduzida (35 professores). Como recurso para a recolha de dados, utilizámos o questionário e a entrevista (semi-estruturada). O tratamento de dados foi desenvolvido através da análise estatística e da análise de conteúdo.

---

<sup>7</sup> The original notion of scaffolding assumed that a single more knowledgeable person, such as a parent or a teacher, helps individual learners, providing them with exactly the support they need to move forward (eg, Bruner, 1975; Wood et al., 1976) -

O presente trabalho de investigação está estruturado em quatro capítulos – anteriormente encontra-se a *Introdução* onde está descrito, o enquadramento teórico, o objetivo central do nosso estudo e as respectivas questões que o mesmo suscita.

Posteriormente, organizámos o Enquadramento Teórico, Capítulo 1, em quatro dimensões: *Processos de Liderança, Desenvolvimento Organizacional, Avaliação Externa e suas implicações no departamento e Supervisão Pedagógica*.

O Capítulo II, compreende a Metodologia da Investigação, com a descrição de todo o processo (procedimentos e fundamentação).

Os resultados, integram-se no Capítulo III, onde são descritos e analisados pormenorizadamente os dados obtidos no trabalho de campo (questionários e entrevistas).

Por último, seguem-se as Considerações finais, onde se expõem as importantes e principais conclusões do presente estudo de caso e citamos os constrangimentos encontrados ao longo deste processo bem como sugerimos eventuais medidas a adoptar e estudos a realizar no futuro.



# CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1. OS PROCESSOS DE LIDERANÇA

### 1.1 O conceito de liderança

A liderança tem, ao longo dos tempos, desempenhado uma função de primordial importância no contexto das organizações, registando-se neste fenómeno a mutabilidade dos processos e dos produtos, em paralelo com a diversidade cultural e as gerações em presença. Concomitantemente, com a rapidez das transformações organizacionais registam-se também mudanças no que concerne às lideranças. Assim, numa sociedade caracterizada por uma forte competitividade e imprevisibilidade são colocados desafios às organizações exigindo dos respectivos líderes grande capacidade de inovação e mudança com os consequentes benefícios e resultados positivos.

Segundo Sanches (1998:49), citado por Silva, J. M. (2007:2),

A liderança exerce-se num campo de intervenção que abrange dimensões fundamentais da vida quotidiana das organizações: a natureza dos processos de tomada de decisão, a gestão dos conflitos organizacionais, o nível de qualidade das suas realizações, as formas de prever e de lidar com o impacto resultante da turbulência dos ambientes institucionais e sistémicos em que se movem e ainda o grau de abertura à comunidade envolvente.

As organizações em geral e as escolas em particular, como sistemas abertos, que reagem ao ambiente, devem colocar na sua agenda e nas suas tomadas de decisão a ênfase nos parâmetros da estratégia, da organização e sobretudo, da liderança. A questão das lideranças está fortemente relacionada com as competências de comunicação e de transmitir ideias e intenções. Os processos de comunicação será o instrumento que garante a disseminação e a utilização da informação para as pessoas, numa interação que tanto pode ser presencial como à distância.

Segundo Cunha et al., (2003:354), “A comunicação é uma condição *sine qua non* da vida organizacional”

Invariavelmente, os construtos de líder e liderança têm permitido alguma divergência conceptual o que nos permite observar vários significados.

Nos seus escritos, Bass (1990, cit. In Rego, A. 1998) refere claramente que “existem quase tantas definições de liderança quantas as pessoas a tentar defini-la”

Neste domínio, deparamo-nos com um conjunto de definições relacionadas com o construto de Liderança, como é o caso de Gomes e colab. (2000) referindo que “é a capacidade para promover a ação coordenada, com vista ao alcance dos objetivos organizacionais”.

Já Fachada (1998), frisa, “É um fenómeno de influência interpessoal exercida em determinada situação através do processo de comunicação humana, com vista à comunicação de determinados objetivos”

Numa das suas referências, Daniel Goleman (2002) descreve,

Os grandes líderes nos mobilizam. Inflamam nossa paixão e inspiram dentro de nós modelos e parâmetros a serem seguidos. Quando tentamos explicar a causa de tamanha eficácia, pensamos em estratégia, visão ou ideias poderosas. Na realidade, porém, eles atuam em um nível mais fundamental: os grandes líderes agem por meio das emoções.

Segundo Phillips (1939, cit. In Parreira M. 2010), “A liderança é a imposição de uma unidade moral para a consecução dos nossos fins”

Importa, para além de algumas diferentes definições de liderança, existindo até alguma sobreposição nas diversas definições, segundo Jesuíno (1996), atentar naquela que é inspirada pela *Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness* (GLOBE),

A liderança é a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso das organizações de que são membros.

(House et al., 1999, p. 184)

Contudo, consideramos de grande pertinência e importância, neste nosso estudo, o conceito de liderança organizacional evocado amplamente pelo autor Lorenzo Delgado (2005: 368-371) e citado por Silva, J. M. (2007: 4-5), relevando, sinteticamente, explicações que:

i) *Se centram nas qualidades do indivíduo. O líder é aquele que possui determinadas características e qualidades em “alguma dimensão da actividade humana” (p. 368) que os outros não possuem. Teorias personalistas.*

ii) *Se centram no contexto e nas situações.” É a situação que faz o líder”(p.369) Não se nasce líder, são as contingências próprias de cada contexto que fazem surgirem lideranças, que estão para além das dimensões meramente pessoais. Teorias*

*ambientalistas ou contingenciais.*

*iii) Se centram na abordagem integradora de múltiplos aspectos que englobam o indivíduo, o contexto, o grupo e um projecto ou “missão”. Por isso, se tende a falar mais de liderança e menos de líder, por se tratar de:*

- Uma função inerente a todo o grupo, “estratégica para toda a organização e que condiciona ritmos de trabalho, cria impulsos, orienta as energias de todos para metas determinadas, constrói uma visão da organização” (p. 370). - Um património do grupo, não de uma pessoa.

- É mais um valor que constitui a cultura da organização. - É um exercício que pressupõe o domínio de processos de triple natureza – técnicos, de interpretação e de transformação. - É uma função partilhada por todos os atores da organização. “Não existe um líder no vazio” (p. 370). - A liderança apresenta-se como uma função de influência que resulta do encontro dinâmico de quatro variáveis:

O líder ou líderes do grupo com as suas características. O grupo de seguidores e o tipo de relações que mantêm com o líder. A situação ou contexto problemático a superar, dinamizar ou melhorar. Um projeto partilhado como elemento de união, resposta ou saída para a situação concreta.

Em síntese, o autor define liderança como,

A função de dinamização de um grupo ou de uma organização para gerar o seu próprio crescimento em função de uma missão ou projeto partilhado.  
(p. 371).

No contexto deste estudo, importa enunciar as várias abordagens que existem sobre liderança:

Quadro 1 – Abordagens da liderança

	ABORDAGENS	CARACTERÍSTICAS
As quatro (4) principais	* Traços	Características físicas, qualidades intelectuais e características de personalidade;
	* Comportamentais	O que os líderes fazem: influenciam as pessoas e direcionam o trabalho para objetivos comuns;
	* Influência-poder	A influência entre os líderes e os seguidores;
	* Situacional	Diverge de situação para situação. Realça a importância dos fatores contextuais.
Atravessam duas ou mais das abordagens anteriores	- Liderança participativa	Respeito pela partilha do poder e <i>empowerment</i> dos seguidores;
	- Liderança carismática e transformacional	Explicam os traços e comportamentos que levam os seguidores de certos líderes a esforçarem-se com vista a alcançar os objetivos do grupo;
	- Liderança das decisões do grupo	Preocupação com as condições para a decisão grupal mais adequada do que a individual, com as variáveis que afetam tomadas de decisão e com o modo do líder liderar as reuniões de grupo.

Baseado em: Yukl (1994), citado por Rego, (1998:39)

Nesta aproximação às diversas abordagens de liderança, interpelamo-nos sobre as repercussões que essas abordagens poderão ter no contexto das organizações escolares. Assim, e numa lógica de mudança onde o enfoque deve ser colocado nas oportunidades e desafios com que as escolas se deparam no seu quotidiano, advogamos uma liderança transformacional.

A este propósito, importa retermos nas palavras de Bass (1988:30 ss), quando contrapõe a liderança transacional com a liderança transformacional,

Para a **liderança transacional** interessa clarificar o que se espera dos professores e alunos, precisar papéis e satisfazer necessidades de forma a atingir os resultados esperados, utilizando quer o “reforço eventual” (prometendo recompensas em função do esforço realizado e os resultados



conseguidos por professores e alunos) quer o “castigo eventual” (penalizando professores e alunos quando não atinjam os níveis pretendidos). Ao contrário, uma **liderança transformacional** quer que os seus seguidores sejam também líderes. A liderança transformacional motiva os seguidores para que façam mais e melhor do que o esperado, consciencializa da importância e valor dos processos e produtos desejados, promove a superação dos interesses pessoais imediatos em benefício da organização, eleva o nível de confiança e amplia as necessidades dos seguidores.

O mesmo autor aponta para o carisma, a consideração individual e o estímulo, como fatores cruciais na liderança transformacional.

Considera outrossim que ,

O mais provável é que os poderes transformacionais sejam mais ativos do que reativos, no seu modo de pensar, mais criativos e inovadores e menos inibidos na busca de soluções. Em vez de se paralisarem pelas limitações organizativas, procuram analisar até que ponto é possível convertê-las em oportunidades.

(ib.:31)

## 1.2 O perfil do líder

O líder será o elemento que dá corpo à liderança, o que conduz o grupo, que os motiva e o torna consistente sob o ponto de vista do espírito grupal, definindo percursos para a consecução de objetivos comuns e de sucesso.

Quando se refere os elementos de um grupo ou organização, estamos a referir-nos aos seguidores. A liderança pressupõe a existência de liderados/seguidores.

O líder deverá evidenciar algumas características de forma a desempenhar, com competência essa árdua missão. Ele deve estar aberto ao que o rodeia, conferindo responsabilidade aos seus seguidores, propondo-lhes caminhos e não os impondo; deve ter uma escuta ativa, dando-lhes credibilidade e valorizando-os; deve treinar (coaching) e preparar os seus seguidores para que as tarefas se realizem com eficácia e eficiência ; deve ser um mentor (mentoring), inspirando e orientando os seus seguidores, tendo em conta o seu desenvolvimento pessoal e as suas carreiras profissionais; deve ser capaz de atuar perante as adversidades e a mutabilidade dos ambientes; deve ter uma visão holística, conhecer-se a si próprio, as pessoas que o rodeiam, a organização e também o mundo.

No contexto das organizações escolares, o exercício do cargo de coordenador de departamento requer uma boa capacidade de liderança, agindo em conformidade com

as situações, com flexibilidade, inspirando confiança nos seus pares, ouvir e negociar de forma partilhada e colaborativa, gerir conflitos e possuir competências técnico-pedagógico-científicas. Desta forma, procura cumprir eficientemente os objetivos delineados, cujo fim único será contribuir para que toda a comunidade educativa se torne melhor.

Neste âmbito, Perrenoud (2003:105) refere mesmo que para a eficácia dos sistemas educativos são necessárias “chefias que exerçam uma liderança profissional mais do que um controlo burocrático.”

Segundo Rosa (1994:264), a liderança é “um processo de orientação, coordenação, motivação e adesão para um objetivo comum”.

Mais à frente o mesmo autor clarifica a distinção entre os conceitos de liderança e chefia. Neste sentido, considera que Chefia “é um processo de condução de grupos, de acordo com normas e procedimentos estabelecidos”. Enquanto a chefia assume um carácter de formalização, rigidez, colocando-se em paralelo com as normas e não com as pessoas, ao lado do rigor e não da motivação, a liderança persegue patamares elevados no que respeita às decisões no seio da organização, podendo gerar “processos criativos, motivacionais e de mudança”

### **1.3 As lideranças intermédias**

A liderança constitui um dos temas mais comuns no estudo das organizações em geral, ainda que esta prevalência não tenha atingido o mesmo protagonismo no caso das organizações educativas, de modo particular em alguns contextos geográficos. Não obstante assumirmos neste estudo que as escolas manifestam especificidades relativamente a outras organizações, também reconhecemos que os estudos situados no domínio educacional não podem ficar imunes às contribuições de outras áreas. Assim, a democratização e a massificação do ensino que se tem processado a uma grande velocidade, particularmente no período pós-25 de abril de 1974, veio tornar mais complexa as estruturas escolares e os processos educativos.

Deste modo, a organização escolar teve de adoptar medidas e práticas de apoio e orientação educativa, face às mudanças internas e externas, a fim de resolver os problemas emergentes. É nesta esteira que surgem os cargos de gestão pedagógica intermédia. São emanados alguns normativos que visam dar um enquadramento legal às referidas mudanças contextuais, como é o caso do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de

maio, do Decreto-Regulamentar nº 10/99 de 21 de julho e ainda o Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril.

Todos estes normativos, conferem e reforçam o grau de responsabilidade das Estruturas de Orientação Educativa, tratando-se pois de estruturas de gestão intermédia e onde definem o perfil dos professores para o desempenho dos cargos de coordenação e que implicam naturalmente a vertente da liderança. A este propósito, o artigo 5º do Decreto-Lei nº 115-A/98, refere,

A coordenação dos conselhos de docentes e dos departamentos curriculares é realizada por docentes profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram e que possuam, preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores.

Neste âmbito, Oliveira (2000: 51) refere,

De entre as múltiplas funções atribuídas aos atores escolares, aqueles que têm mais responsabilidades ao nível da coordenação e liderança pedagógica e curricular (coordenador de ano, ciclo ou curso e estruturas de orientação educativa) e responsabilidades de acompanhamento e orientação profissional (coordenador de departamento, delegado de disciplina e orientador de estágio) desempenharão sempre cargos com uma vertente de supervisão.

Ora, esta liderança<sup>8</sup> intermédia assumida, neste caso em estudo, pelo coordenador de departamento, deve acima de tudo, contribuir para a promoção e fomento de atitudes colaborativas e reflexivas e da partilha de ideias e experiências, cultivando desse modo a capacidade dos professores melhorarem e transformarem as suas *práxis*.

Nesta lógica, Formosinho (2000:128), coloca esta questão da liderança, numa perspetiva “pedagógica”, considerando-a,

mais consentânea com a cultura profissional docente, e coloca como base da ação liderante a interação transformadora a partir de uma auto-compreensão coletiva, como seres de conduta problemática e uma autoconsciência dos constrangimentos vários da ação educativa da escola, bem como da sua participação cúmplice na sustentação dos mesmos.

---

<sup>8</sup> *Liderança formal*, como refere Formosinho, J. (2000:127), Políticas Educativas e autonomia das escolas.

Nesta perspetiva, o professor deve ter uma constante atitude questionadora da realidade escolar, rumo às imperiosas mudanças a implementar, sendo por isso capaz de : questionar-se, problematizar o quotidiano escolar, perspetivar a escola e a ação educativa, embarcar em estratégias transformadoras que, por si mesmas, já se enformam de princípios e valores que as pessoas partilham. (Formosinho. 2000:128).

Deparamos deste modo, nas estruturas de gestão intermédias, com esta perspetiva de *liderança democrática* (Smyth, 1994) e participativa contrastante com uma perspetiva diametralmente oposta, de desconfiança e de controle burocrático, cuja liderança sucedia das funções formais que o líder desempenhava.

Esta visão, sobre a liderança no *setting* escolar, adquire uma determinante raiz de mudança, pois baseia-se na confiança e na partilha de poder (*empowerment*), visando a preposição de ações, planos e projetos para a referida mudança.

Bass (1990), refere-se aos líderes como “agentes de mudança, cujos atos afetam outras pessoas mais do que as outras pessoas afetam os seus atos”.

## **2. O DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL**

### **2.1 As organizações escolares**

O conceito de Organização é vasto, não sendo muito fácil a sua definição na medida em que encontramos diversificadas e diferentes abordagens e conceções. Neste sentido, Costa (1996:12) refere que,

A definição de organização assume conotações diferenciadas em função das perspetivas organizacionais que lhe dão corpo, já que estamos em presença de um campo de investigação plurifacetado, constituído por modelos teóricos (teorias organizacionais) que enformam os diversos posicionamentos.

De uma forma sucinta podemos afirmar que a ideia e o conceito de *Organização* está presente em qualquer sociedade e atividade humana. As organizações desenvolvem as suas atividades, nos mais diversificados domínios, saúde, energia, educação, etc. Frequentemente, associamos o conceito de Organização a um cariz sistémico, na medida em que os seus componentes, quer sejam pessoas e/ou outros recursos constituem o cerne do seu funcionamento, cujas ações conjuntas concorrem para a consecução de determinados objetivos. Neste sentido, a escola é considerada como uma organização, apesar dos seus atores (professores, alunos, pais, etc) nem sempre divulgarem essa imagem, com todos os seus aspetos específicos que a tornam peculiar,

fundamentalmente no que concerne à sua missão pedagógica e educativa, não deixando contudo de manter alguns traços semelhantes a outras organizações. Segundo Barroso (2005:55), “À semelhança de uma organização empresarial, o estudo da escola como organização tem vindo a ganhar cada vez mais importância, permitindo um maior conhecimento da instituição escolar enquanto “unidade pedagógica, organizativa e de gestão”.

Numa breve incursão ao conceito de escola, atentamos ao escrito de Formosinho (1986): a escola é uma “organização específica de educação formal”, caracterizada pelos traços de “sistematicidade, sequencialidade, contato pessoal direto e prolongado e pelo interesse público dos serviços que presta” (cf. ib.).

Ainda quanto à organização, outros autores postulam a sua definição como um:

Sistema social complexo, multivariado e interdependente, cuja dinâmica depende não só das aptidões, valores, atitudes, necessidades e expectativas dos seus membros, dos processos sociais internos e externos, mas também das mudanças culturais e técnicas do seu contexto.

(Mateu, 1979, cit. Sedano & Pérez, 1989:43).

Assim, neste panorama de mudança, o *ethos* organizacional da escola é variável e renovável, de acordo com as características específicas de cada uma delas, pois no seu interior e no seu exterior decorrem interações que traduzem a cultura e o clima organizacional. Alarcão, I. (2001:19), refere que “(...) para mudar a escola, direi que também é preciso mudar a sua organização e o modo como ela é pensada e gerida”

Ainda a propósito da cultura organizacional e do clima instituído, torna-se pertinente aludir a autores como Martin Bris, González Galán et al (1999:17) que advogam a ideia de que o clima institucional interfere com o clima na sala de aula e admitem que o clima institucional poderá influenciar e ser uma condicionante no “rendimento académico, as atitudes, a satisfação, a participação, entre outros”. Assim, referem que:

O clima pode ser definido como o ambiente total de um centro educativo determinado por todos aqueles fatores físicos, elementos estruturais, pessoais, funcionais e culturais da instituição que, integradas interativamente num processo dinâmico específico, conferem um peculiar estilo ou ambiente à instituição que, por sua vez, condiciona distintos resultados educativos.

(Idem:21-22) cit. por Silva, J. M.(2010:37-38)

No contexto deste estudo, torna-se pertinente também uma abordagem á questão organizacional da escola, mais num sentido sociológico e até político do que meramente sob o ponto de vista estrutural. É inegável que a escola é detentora de uma componente cultural, quer numa perspectiva holística, quer nas relações que estabelece com a comunidade, face às suas produções culturais e às formas como as transmite.

Neste sentido, importa analisar as diversas dimensões da cultura escolar, nomeadamente identificando as práticas que a consubstanciam. Assim, podemos enumerar três tipos de abordagem:

- a) Num panorama *funcionalista*, a *cultura escolar* é a Cultura, no seu sentido mais lato, que é transmitida através da escola. A organização educativa é entendida como simples transmissora de uma Cultura que é determinada e construída exteriormente e que se exprime nos princípios, finalidades e normas que o poder político, social, económico e religioso, define como representativo do substrato do processo educativo e da adaptação a uma cultura das crianças e dos jovens;
- b) Numa perspectiva *estruturalista*, a *cultura escolar* é a cultura gerada pela forma escolar de educação, fundamentalmente através de modelos formalizados das suas formas e estruturas, seja o planeamento de estudos, as disciplinas, a forma de organização pedagógica, os meios didáticos de ensino, etc;
- c) Por fim, num panorama *interacionista*, a *cultura escolar* é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não nos referimos à Escola enquanto instituição global, mas a cada escola especificamente (em particular). O que origina esta abordagem é a *cultura* produzida pelos atores em presença na organização, nos relacionamentos entre eles, nas relações espaciais e nas relações com os saberes e conhecimentos.

Barroso, J. (2005:42)

Portanto, a escola será sempre um produto do empreendedorismo humano, estigmatizada no seu historial pela dimensão cultural e política.

Na lógica de que a escola e a sociedade se influenciam mutuamente, importa referir que um dos grandes desígnios da instituição é , para além de transmitir conhecimentos e valores, promovendo a aquisição de competências criadoras e geradoras de mudanças, visa o desenvolvimento harmonioso e integral dos seus alunos. Desta forma, a escola no seu processo de desenvolvimento, será basilar na preparação dos indivíduos para que no futuro possam integrar-se e participar ativamente na sociedade onde se inserem e serem eles mesmos preponderantes nas mudanças que se abrem à sociedade.

Segundo Alarcão, I. (2001:18), “A escola tem a função de preparar cidadãos (...)”.

## **2.2 A organização interna do departamento**

Em virtude de fatores de ordem social e demográfica e até de ordem legislativa, com o alargamento escolaridade obrigatória até aos 18 anos, o fluxo da população escolar aumentou significativamente nos últimos anos , dando lugar em simultâneo a um corpo discente de franca heterogeneidade.

Esta humana heterogeneidade, também se alargou a outros atores em presença na escola, foi o caso dos professores, muito provavelmente causada pela heterogeneidade discente.

A Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, veio estabelecer o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos e consagrar a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade.

Esta configuração veio impor naturalmente algumas mudanças na dimensão da organização escolar. A este propósito, atentamos no seguinte escrito,

A heterogeneidade humana da Escola de massas, arrasta uma complexificação organizacional que surgiu da necessidade de coordenar pedagogicamente a atividade de um cada vez maior número de professores dos vários grupos disciplinares e dispersos pelas dezenas de turmas. (Formosinho, 1992:37).

Ora, face a estas circunstâncias, as próprias estruturas da escola teriam de se alterar, imperiosamente, sobretudo ao nível intermédio, entre os docentes, no que respeita ao domínio da coordenação pedagógica e o órgão de Direção. Deste modo, foram criados os cargos de gestão intermédia como: diretor de turma, representante de grupo disciplinar e coordenador de departamento.

Importa referir que as reformas da organização escolar, suportadas por uma panóplia de legislação foram emergindo ao longo dos anos e nem sempre aceites pelos professores e educadores, criando-se um clima de quase constante mutabilidade.

No que respeita aos cargos de gestão intermédia e ao seu crescimento, saliente-se a elaboração do Novo Modelo de Direção e Gestão, consignado no Decreto-Lei 172/91, de 10 de maio, regulamentando o funcionamento das estruturas pedagógicas e

administrativas, numa clara articulação com os princípios inscritos na Lei nº 46/86 de 14 de outubro (LBSE)<sup>9</sup>

As estruturas pedagógicas organizam as funções educativas para que a Escola atinja de forma eficiente e eficaz as suas finalidades. Uma análise da organização escolar procurará identificar quais as estruturas existentes, quais as mais valorizadas (e por quem) e retirar ilações quanto às funções e finalidades predominantes.

(Alves, 1993:21)

Depreende-se assim, que a génese da estrutura intermédia designada por Departamento Curricular, se encontra inserta no diploma referido anteriormente. Ao docente responsável por esse órgão era atribuída a designação de Chefe de Departamento. Esta estrutura pedagógica intermédia, assumia duas dimensões: uma de cariz intradisciplinar, portanto de coordenação vertical e outra de cariz interpluridisciplinar, logo de coordenação horizontal.

Se a primeira integrava os docentes da mesma disciplina (vertical) já a segunda englobava disciplinas de áreas do conhecimento próximas (horizontal).

O significado de Departamento Curricular é descrito por vários autores, dos quais destacamos:

Pode definir-se como um grupo de professores cuja função é a coordenação vertical do ensino numa área determinada do currículo, da orientação ou de algum aspeto organizativo da Escola.

Lorenzo (1989:226)

Para Garcia Hoz & Rubio (1986: 144), o departamento, “É formado por um conjunto de professores que trabalham sobre uma forma de expressão concreta, uma área cultural ou um campo de orientação determinado”

Pertinente o entendimento de Amengual (1984:81), ao referir-se aos departamentos curriculares,

Unidades organizativas das instituições escolares, integradas por equipas coordenadas de professores especialistas nas diferentes áreas ou setores do “currículo”, que assumem a responsabilidade do estudo, assessoramento e orientação dos professores na programação, avaliação e controle do rendimento escolar, assim como na sua atualização e aperfeiçoamento profissional.

---

<sup>9</sup> Lei de Bases do Sistema Educativo.



O autor coloca, numa visão holística, nesta sua definição, a ênfase nos domínios da coordenação pedagógica, da supervisão e da avaliação, na monitorização de resultados académicos dos alunos e ainda na questão da formação profissional dos docentes.

O Despacho nº 27/ME/93, de 23 de Dezembro<sup>10</sup>, na sua nota introdutória revela as disciplinas que fazem parte de cada Departamento Curricular, referindo,

Esta estrutura pedagógica, que reúne professores de várias disciplinas, constitui uma inovação fundamental para a construção da Escola integradora dos vários saberes e experiências, capacitada para desenvolver um projeto educativo próprio, no qual projetos transdisciplinares assumem especial relevância.

Em anexo ao Despacho nº 27/ME/93, apresentavam-se as disciplinas que faziam parte de cada departamento. No caso particular do Departamento de Expressões, integrava, ao nível do 2º e 3º Ciclos<sup>11</sup> as disciplinas de: Educação Visual e Tecnológica; Educação Visual; Educação Musical e Educação Física.

Como se poderá constatar mais à frente (Ver Quadro 2), esta configuração fica aquém do formato que atualmente vigora no Departamento de Expressões da AESO, ao qual nos dirigimos para este estudo, pois este integra ainda as áreas disciplinares de Ensino Especial e Educação Tecnológica.

As competências conferidas ao Departamento Curricular e ao Chefe de Departamento, clarificam-se deste modo:

Incube (à estrutura departamental) o desenvolvimento de medidas que reforcem a articulação interdisciplinar”

(Portaria 921/92, de 23 de setembro, ponto 2º, nº 1)

Digamos que esta opção organizacional vem reduzir acentuadamente o número de membros com presença no Conselho Pedagógico, pois passaram a ter assento nesse órgão de orientação e coordenação pedagógica os Chefes de Departamento, em número muito mais reduzido em relação à presença dos Delegados e Representantes de Disciplina.

Mas se esta reforma organizacional permitiu reduzir o número de docentes no conselho pedagógico, também é possível que a criação de mais um patamar no modelo organizacional trouxe consigo algumas consequências menos positivas, à luz do nosso entendimento.

---

<sup>10</sup> Organização dos Departamentos Curriculares.

<sup>11</sup> Níveis de ensino onde se situa o nosso estudo.

Em relação ao contexto do nosso estudo, no AESO<sup>12</sup>, o Departamento de Expressões assume a seguinte estruturação, no que às áreas disciplinares diz respeito:

Quadro 2 – Composição do Departamento Curricular de Expressões.

Grupo de recrutamento	Designação
240	EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA
250	EDUCAÇÃO MUSICAL
260	EDUCAÇÃO FÍSICA do 2º CEB
530	EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
600	ARTES VISUAIS
620	EDUCAÇÃO FÍSICA do 3º CEB
910, 920, 930	ENSINO ESPECIAL

Cf. (alínea f) do Artigo 88º - Composição dos Departamentos Curriculares ( cf. o Regulamento Interno do AESO.)

O departamento Curricular é coordenado por um docente designado pelo diretor de escola ou de agrupamento de escolas – Coordenador de Departamento Curricular.

O Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril, no seu Artigo 20º - referindo-se às Competências do Diretor, refere no ponto 4,

Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, no plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete ao diretor, em especial.

f) Designar os coordenadores dos departamentos curriculares e os diretores de turma.

O Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de maio, designava por Chefe de Departamento o atual cargo de Coordenador (Art.º 33º).

Importa ainda referir que o Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de julho, no seu articulado aludia ao facto de,

a coordenação do Departamento Curricular ser levada a efeito por um docente profissionalizado, eleito de entre os docentes que integram esse mesmo departamento e que, de preferência, possua formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores. (Artigo 5º)

O Departamento de Expressões do AESO, rege-se em conformidade com a atual legislação , emanada pela tutela e com o RI em vigor no Agrupamento de Escolas de

<sup>12</sup> Agrupamento de Escolas de Santo Onofre.

Santo Onofre, em Caldas da Rainha. (Anexo 8), o RIDE (Anexo 9) e o RII (Anexo 10) Outrossim, o RIDE e o RII foram elaborados por uma equipa designada para o efeito, de entre os docentes de todo o departamento, e aprovados em plenário, constituindo documentos importantes na dinâmica interna e orientação organizacional do Departamento de Expressões.

Os conselhos de departamento realizavam-se em plenário duas vezes por ano letivo (um no início do ano e outro no final , onde se apresentava o balanço final , em relatório escrito, de todas as atividades levadas a efeito bem como os constrangimentos e potencialidades que se tinham registado ao longo do ano letivo.

Mensalmente, o conselho de departamento reunia ordinariamente com o coordenador de departamento e os representantes de cada grupo disciplinar que pertenciam à estrutura departamental (Cf. Art. 5º do RIDE).

De acordo com as orientações metodológicas aprovadas em conselho de departamento, da ordem de trabalhos, dois pontos eram comuns a todos os conselhos de departamento: um, onde se dava conta das informações e deliberações emanadas do conselho pedagógico; outro, onde se analisavam e seleccionavam assuntos e questões a apresentar pelo coordenador, no conselho pedagógico seguinte.

Ainda no âmbito da coordenação pedagógica, o coordenador de departamento construiu um Projeto Curricular de Departamento (PCD)<sup>13</sup>, documento (eletrónico) de grande importância e utilidade para a dinâmica interna do departamento, onde se encontravam todos os documentos específicos de cada área disciplinar e onde cada representante de grupo disciplinar poderia colocar novos documentos e projetos. O PCD era um instrumento de grande eficácia, sobretudo para a articulação horizontal entre as várias disciplinas e áreas do departamento.

### **2.3 A coordenação pedagógica no departamento – o papel do coordenador.**

No contexto atual, o papel do professor não se circunscreve unicamente ao seu desempenho no espaço-aula; contrariamente, e tendo em conta que a escola se assume como uma organização social, o professor deve ser capaz de intervir e atuar , quer em termos individuais quer em grupo. Neste sentido, a ação central do professor, de leccionação, é exercida com base nas interações com os atores em presença, parceiros

---

<sup>13</sup> Projeto Curricular de Departamento.

privilegiados na prática educativa, partilhando entre si experiências, ideias, interesses e recursos, para a resolução de problemas. Deste modo, e para que o processo educativo expresse e seja o resultado do relacionamento próximo entre um conjunto de profissionais escolares, cujos objetivos são comuns, emerge o cargo de Coordenador de Departamento Curricular.

Assim, cabe ao coordenador de departamento assumir a função de coordenação pedagógica, a par de outras, como estipula o regulamento interno da AESO e em particular na sua alínea n) do Art.º 93º, onde refere que é da competência do coordenador, “Coordenar a prática científica-pedagógica dos Docentes das disciplinas, áreas disciplinares ou nível de ensino, consoante os casos”.

A responsabilidade dos cargos de gestão intermédia, nas estruturas de orientação educativa, caso dos coordenadores de departamento, está claramente definida no Dec.-Lei nº 115-A/98<sup>14</sup>, de 4 de maio (Art.º 41º e 42º), no Dec. Regulamentar nº 10/99<sup>15</sup>, de 21 de julho (Art.º 2º, 3º, 4º e 5º) e no Dec.-Lei nº 75/2008, de 22 de abril (Art.º 42º e 43º) que refere ainda o perfil dos professores que desempenham funções de coordenação.

Ao cargo de coordenador de departamento estão associadas competências de liderança, organização, coordenação e de supervisão.

Deste modo, a imbricação destas competências consubstanciam ao cargo do coordenador de departamento, como líder dessa estrutura de orientação educativa.

Assim, o coordenador na assunção das suas funções tem a responsabilidade de, entre outras: articular e gerir o currículo e os programas, organizar e dinamizar as atividades, coordenar pedagogicamente o que implica ações de supervisão e monitorização de resultados, promover o trabalho de partilha e entreajuda e assegurar um clima interacional propício ao desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Por sua vez, o coordenador deve evidenciar um perfil cujas características pessoais devem assentar no seguinte: saber ouvir os outros, inspirar confiança, ser assertivo, agir

---

<sup>14</sup> Aprova o regime de autonomia, administrativa e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário bem como dos respetivos agrupamentos.

<sup>15</sup> Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas.

com determinação e segurança, ser flexível, estar aberto às mudanças, revelar competências técnicas, científicas e pedagógicas, gerir harmoniosamente as pessoas em seu redor, ser reflexivo e incentivar à reflexão, ser visionário, ter capacidade de interpelar-se a si próprio e pautar a sua conduta de acordo com princípios éticos.

### **3. A AVALIAÇÃO EXTERNA E SUAS IMPLICAÇÕES NO DEPARTAMENTO**

#### **3.1 A avaliação externa: o processo e as suas implicações**

O conceito de avaliação pode considerar-se polissêmico, pois a forma como o compreendemos e como o aplicamos no quotidiano, relaciona-se com a nossa opção concetual. O termo Avaliação constitui um dos vocábulos mais usados no domínio pedagógico, confirmando assim a sua enorme importância na ação de avaliar. Contudo, os processos de avaliação nem sempre estão isentos de alguns “desvios” que os tornam por vezes fatores algo perturbadores para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos ou ainda para a criação de escolas de melhor qualidade (avaliação institucional).

Assim, a escola enquanto espaço social e de troca de saberes e experiências deve colocar a ênfase no processo avaliativo, não só dos seus aprendentes como de si própria (auto-avaliação). A relação aluno-escola merece e justifica que os instrumentos de avaliação ao alcance dos responsáveis se assumam como um fator transformador. Da mesma forma, também as escolas enquanto objeto de avaliação, devem considerar como uma mais valia os processos de avaliação interna (auto-avaliação) e de avaliação externa, permitindo dessa forma a implementação das mudanças e a inculcação de medidas e estratégias rumo à melhoria da sua qualidade.

Alarcão, I. (2001:25). fala-nos em escola reflexiva ou seja, uma “organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico e simultaneamente avaliativo e formativo”

Na esteira deste entendimento, uma escola assim compreendida pensa-se e interpela-se no momento presente com vista a projetar-se no futuro, reconhecendo os problemas da atualidade, quer no interior quer no exterior da organização, resolvendo-os segundo diretrizes que a conduzam ao cumprimento da sua missão educativa e pedagógica e para o seu fomento organizacional.

As mudanças e a procura da qualidade do serviço prestado pelas escolas implica, indelevelmente, a avaliação da escola. Nesta perspectiva, advoga-se uma avaliação participativa, formativa e reguladora.

A avaliação institucional engloba a avaliação interna (auto-avaliação) e a avaliação externa. A avaliação interna interessa-se fundamentalmente por acompanhar os projetos que se desenvolvem no interior da escola, enquadrada no fomento de um dinamismo organizacional. A avaliação externa habitualmente decide-se em função de ordem institucional, decorrentes das necessidades de regulação e controlo organizacional do sistema de ensino – realizada segundo a responsabilidade da IGE<sup>16</sup>.

Segundo Stake (2006:61), “a avaliação consiste sempre na determinação dos méritos e dos defeitos. Às vezes é muito mais, mas a sua função essencial é a de estabelecer o mérito de algo. Essa é a sua primeira finalidade”.

O sistema de avaliação dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas está consignado na Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, definindo as orientações gerais para o processo de auto-avaliação e de avaliação externa (Art. 6º). Deste modo, o normativo atrás referido vem regular todo esse processo, designadamente no seu Art. 5º, “a avaliação estrutura-se com base na auto-avaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa.”

*O processo de Avaliação Externa nas escolas<sup>17</sup> é da responsabilidade da IGEC, cuja missão decorre das atribuições que lhe foram concedidas no Artigo 11º do Decreto-Lei nº 125/2011, de 29 de dezembro. Aquele organismo, procura atuar prospectivamente de acordo com as prioridades políticas estabelecidas e de modo reativo, conforme as situações decorrentes da vida concreta das escolas e que suscitam a sua intervenção (Plano de Atividades).*

A avaliação externa é realizada por inspetores da IGE, o que confere ao processo princípios de objetividade e distanciamento. O desenvolvimento desta atividade e as competências atribuídas à IGE estão previstas no Decreto Regulamentar nº 81-B/2007, de 31 de julho.

A reorientação das ações da IGE, de carácter disciplinar e de controle da conformidade normativa para a focalização de ações de auditoria e avaliação externa, atesta bem a importância atribuída à avaliação das prestações das organizações escolares. Segundo Afonso, N. (1999), “Nos últimos seis anos, a atuação da IGE tem vindo a ser

---

<sup>16</sup> Inspeção Geral de Educação.

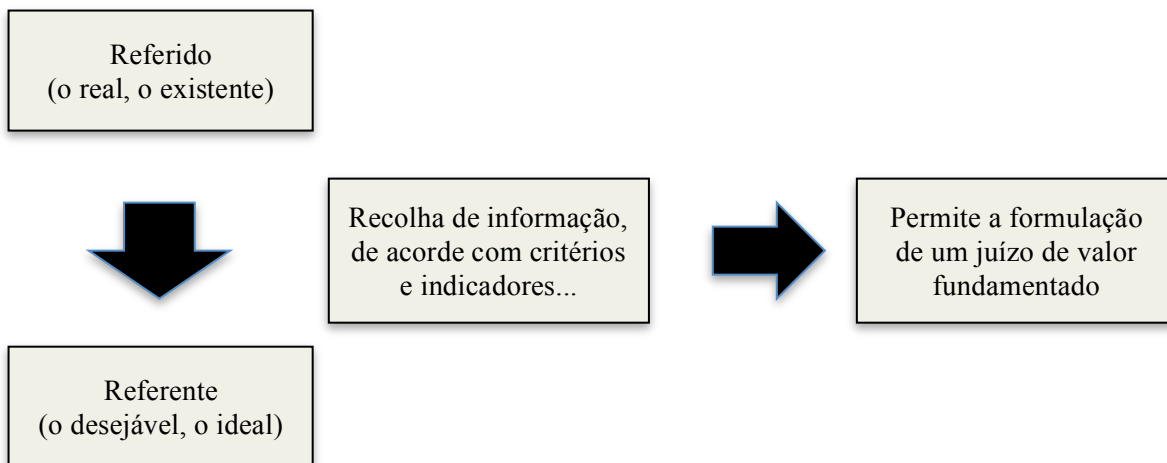
<sup>17</sup> Processo que teve o seu início em meados da década de 2000, em Portugal.

progressivamente focalizada em programas de auditoria e de avaliação externa, numa lógica de monitorização e pilotagem centrada na produção de informação relevante sobre a qualidade dos desempenhos”

Assim, determinada a metodologia<sup>18</sup>, o processo de avaliação possui um quadro de referências cujos objetivos se descrevem: *Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para melhoria do trabalho das escolas; Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de auto-avaliação das escolas; Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas; Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente.*

A operacionalização do processo vai confrontar a situação real observada e objeto da avaliação, o *referido* (Hadji, 1994) e os níveis de classificação qualitativa, que podemos designar por *referente* (Hadji, 1994). Utilizando de forma pragmática o modelo de Hadji, a ação avaliativa terá a seguinte configuração:

Quadro 3 – O ato de avaliar



Com base em Hadji (1994) e Figari (1996). Cit. Por Graça, A. et al (2011:19)

A este propósito, Pacheco (2010:3) refere que “O ato de avaliar significa a formulação de juízo de valor que, por sua vez, implica a atribuição de um significado entre um

<sup>18</sup> Inclui a análise de documentos e as entrevistas em painel.

referido (produto) e um referente (critério), com vista à tomada de decisão, neste caso uma classificação”

Tratando-se da avaliação externa, importa salientar o entendimento dessa avaliação por Sanders & Davidson (2003:807), “a avaliação da escola pode ser definida como a investigação sistemática da qualidade da escola e do modo como bem pode servir as necessidades da comunidade”.

O processo propriamente dito, integra uma equipa de avaliação com dois (2) inspetores e um avaliador externo. Esta equipa de avaliação desloca-se à escola numa visita que demora três (3) dias<sup>19</sup> seguindo uma agenda bem definida. Habitualmente o primeiro dia é destinado à apresentação da escola, pelo órgão de gestão (diretor(a), registando-se uma primeira interpelação pela equipa avaliadora, seguindo-se as entrevistas à direção do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada e à equipa de avaliação interna (auto-avaliação) ; o segundo dia é destinado a visitas a algumas escolas do agrupamento, se for esse o caso, e à realização de entrevistas em painel. Estas entrevistas normalmente estendem-se pelo terceiro dia pois os grupos de entrevistados abrangem todos os atores da comunidade educativa (professores, alunos, funcionários administrativos e assistentes operacionais).

A equipa de avaliação externa, na fase inicial da sua intervenção observa e analisa um conjunto de documentos para a estruturação da sua intervenção, casos do “Perfil do Agrupamento”, elaborado pela IGE, baseando-se nos elementos fornecidos pelo MISI<sup>20</sup> e o “Documento de apresentação da escola”, pedido à Direção da escola. São ainda alvos de consulta os instrumentos do exercício de autonomia e considerados também como orientadores da prática educativa: o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de escola (PCE)<sup>21</sup> ou agrupamento de escolas, o Plano Anual de Atividades, o Regulamento Interno e os Relatórios da Avaliação Interna (RAE)<sup>22</sup>. Esta tarefa árdua da equipa de avaliadores requer uma boa gestão do tempo e da informação para assim desenvolverem estratégias de seleção dos dados disponibilizados pela organização escolar, designadamente aqueles que têm uma íntima relação com os domínios da avaliação. Em relação à escola, o seu envolvimento traduz-se numa oportunidade

---

<sup>19</sup> A avaliação externa no AESO decorreu entre os dias 9 e 11 de fevereiro de 2011.

<sup>20</sup> Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério de Educação.

<sup>21</sup> Projeto Curricular de escola.

<sup>22</sup> Relatório da Avaliação Externa.



reflexiva sobre as suas atividades e o respetivo processo evolutivo daí decorrente, sendo entendida como uma aprendizagem.

No início da sua intervenção, a equipa de inspetores faz uma apresentação sucinta das atividades a desenvolver no âmbito da avaliação externa à direção da escola e eventualmente a outros membros da comunidade educativa. Com o intuito de se inteirarem e familiarizarem com o quotidiano escolar, a equipa de avaliação faz uma visita às instalações escolares com a finalidade de obter um olhar o mais alargado possível dos vários domínios e fatores existentes na escola. Posteriormente, procedem às entrevistas em painel, começando com a direção da escola e em seguida pela equipa de avaliação interna e só depois os seguintes painéis (coordenadores, diretores de turma, alunos, funcionários, etc).

O processo atinge a sua última fase com a elaboração do relatório onde fica patente a intervenção dos avaliadores e os resultados das interações que se efetuaram com todos os intervenientes. Finalmente o avaliador coordenador da equipa, sujeita o relatório final à Delegação Regional da IGE, a fim de o validar e enviar à instituição escolar. A IGE tem como prática publicar os relatórios da avaliação externa das escolas no seu site oficial<sup>23</sup>.

### **3.2 Os procedimentos e os resultados da avaliação**

Como se depreende, na descrição do processo de avaliação (ponto 3.1), é espectável que o processo de avaliação externa contribua determinantemente para o fomento da auto-avaliação (avaliação interna) resultando daí uma oportunidade de melhoria para o agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas. O RAE deverá constituir um instrumento de debate e reflexão por parte dos atores em presença na organização escolar.

“De facto, ao identificar pontos fortes e pontos fracos, bem como oportunidades e constrangimentos, a avaliação externa oferece elementos para a construção ou o aperfeiçoamento de planos de melhoria e de desenvolvimento de cada escola, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se insere”.

(in Relatório de avaliação externa do AESO).

---

<sup>23</sup> [www.ige.min-edu.pt/](http://www.ige.min-edu.pt/)

*O Relatório da avaliação é composto pelos seguintes capítulos: Caracterização do Agrupamento, Conclusões da Avaliação por Domínio, Avaliação por Fator e Considerações Finais, que decorrem da análise documental do Agrupamento, da sua apresentação e da realização de entrevistas em painel.*

Sendo a avaliação de cariz qualitativa, a *Escala de Avaliação* integrava os seguintes níveis de classificação: Muito Bom – Bom – Suficiente – Insuficiente.

Os Domínios da Avaliação foram os seguintes: 1. Resultados; 2. Prestação do serviço educativo; 3. Organização e gestão escolar; 4. Liderança; 5. Capacidade de auto-regulação e melhoria do Agrupamento.

Nas considerações finais, à imagem da análise SWOT<sup>24</sup> foram registados os pontos fortes e os pontos fracos encontrados bem como as oportunidades e constrangimentos, no desenvolvimento das suas atividades.

Para a realização do nosso estudo seleccionámos dois pontos fracos apontados pela equipa de avaliadores: *“A falta de análise evolutiva das taxas de transição e conclusão, o que limita um conhecimento profundo dos progressos e a consequente definição de objetivos e estratégias de melhoria”* e *“A inexistência de supervisão pedagógica e de ações concertadas para a regulação do processo de ensino e aprendizagem”*.

Portanto, este paradigma de avaliação externa reflete uma clara lógica de monitorização e pilotagem cujo cerne se situa na elaboração de informação pertinente e necessária sobre a escola avaliada.

Como corolário de todo este processo importa perceber qual o impacto da avaliação externa nas escolas e naturalmente na comunidade envolvente e de que forma pode a qualidade da escola melhorar. Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)<sup>25</sup>, (2010:6), relativamente à avaliação externa das escolas, constata-se que “o impacto da avaliação externa das escolas tem sido, por agora, eminentemente interno, levando à correção de situações problemáticas detectadas. Neste contexto, o desenvolvimento dos processos de auto-avaliação, em parte impulsionados pela avaliação externa, é extremamente relevante e constitui, por si só, um progresso assinalável”.

---

<sup>24</sup> *Strengths* (Forças), *Weaknesses* (Fraquezas), *Opportunities* (Oportunidades) e *Threats* (Ameaças). Ferramenta usada para realizar a análise e reflexão ambiental de uma instituição.

<sup>25</sup> Conselho Nacional de Educação.

### 3.3 A avaliação para a melhoria das escolas

Segundo a IGE, “a atividade de Avaliação enquadra-se no âmbito da avaliação organizacional e pretende assumir-se como um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas e para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos numa perspectiva reflexiva e de aperfeiçoamento contínuo”.<sup>26</sup>

Tanto a avaliação externa como a auto-avaliação constituem estratégias relevantes para a melhoria das escolas. Quando se refere a melhoria da escola, devemos ter em conta o conceito de *capacitação*, que se entende como o criar de processos e condições para que a escola se desenvolva estando por isso associada à promoção da aptidão, da colaboração e da comunidade de aprendizagem. Realce-se ainda que existem quatro aspectos cruciais na capacitação da escola: conhecimentos, competências e inclinações das pessoas; uma comunidade profissional de aprendizagem; coerência do programa e recursos técnicos.

Ainda quanto à capacitação da escola para melhorar ela beneficiará com o apoio de uma organização coerente e harmoniosa, com lideranças fortes e eficazes e que as pessoas se consciencializem da sua eficácia e a dos seus aprendentes.

A melhoria das escolas, será a consequência de um Plano de Melhoria, solicitado pela IGE e levado a efeito pelos órgãos de gestão e coordenação pedagógica da escola, com base numa criteriosa análise crítica.

Plano de Melhoria de Escola - A importância da avaliação externa advém de um processo vantajoso para o desenvolvimento e melhoria da qualidade das escolas. O exercício da avaliação está dependente da atribuição dos resultados e da iniciativa da escola avaliada. Faz parte da responsabilidade de cada escola, “a definição de uma linha de ação que deve ser complementada pela atuação da administração educativa, sob as modalidades de contratualização, de acompanhamento, de apoio, de incentivo ou de intervenção mais incisiva, conforme as situações específicas de cada escola e as opções da tutela”<sup>27</sup>.

Neste panorama sequencial e dos resultados da avaliação externa, o CNE sugere no sentido de ser “definida a obrigatoriedade de as escolas apresentarem um plano de melhoria na sequência da AEE” (Recomendação nº 1/2011), *no prazo de dois meses posterior à publicação do relatório na página da IGE, a escola deverá apresentar à administração educativa um plano de melhoria.*

---

<sup>26</sup> [http://www.ige.min-edu.pt/content\\_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03](http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03)

<sup>27</sup> In IGE, Plano de Melhoria da Escola. Avaliação Externa das Escolas 2011/2012.

O referido plano, elaborado de forma criteriosa, deve integrar as ações que a escola se propõe a levar a efeito, conforme as áreas identificadas, no processo avaliativo, a merecer uma esforçada intervenção para a sua melhoria. Na lógica de uma plena integração no meio envolvente, a escola deve publicitar eficazmente esse plano de melhoria.

No caso do AESO, esse plano de melhoria não foi elaborado o que para além de exprimir o incumprimento com a Recomendação nº 1/2011, impediu que de uma forma global a escola se pensasse a si própria, refletindo e analisando criticamente, no sentido de encontrar novos rumos, medidas e estratégias conducentes a uma melhoria da sua qualidade e dos processos adoptados pelos atores em presença.

## **4. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

### **4.1 O conceito de supervisão**

A supervisão constitui um conceito polissémico em virtude das diferentes configurações de que tem sido alvo por parte de vários autores, pois está submetida a concepções de vária ordem, cultural, social, política, etc. Também é um facto que essa polissemia tem origem nos paradigmas que foram surgindo, face ao ênfase que era atribuído a cada um deles, quer seja no processo, no produto ou na reflexão. Porém, existem pontos convergentes entre esses paradigmas. Deste modo, o conceito de supervisão tem-se alargado e evoluído ao longo dos tempos e daí a emergência de vários olhares por parte da comunidade científica.

Em estudos pioneiros realizados em Portugal com o objetivo de aprofundar este ramo do conhecimento, Alarcão e Tavares referem-se-lhe como,

*o processo em que um professor em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento pessoal e profissional*  
(2003:16).

Neste propósito, estabelece-se um relacionamento entre o supervisor e o supervisando, que numa lógica de partilha e entreajuda, se interpelam a si próprios e mutuamente, num diálogo franco e aberto sobre as realidades e experiências vivenciadas no contexto do espaço-aula e promovendo também a reflexividade. Segundo Alarcão e Roldão (2008), falar-se de supervisão é referir os processos de ensino e aprendizagem, é a

reflexão e investigação sobre a ação, é a mudança e a melhoria das práticas pedagógicas, alicerçadas na construção do conhecimento profissional, por referência à prática pedagógica num espaço privilegiado – a escola.

O conceito de supervisão está ancorado na criação e manutenção de contextos impulsionadores da construção e fomento de competências pessoais e profissionais cujo trajeto sustentável concorre para o evolutivo incremento da autonomia profissional.

No entendimento de Alarcão (2010), na natureza da supervisão emerge a dupla função de *apoiar e regular* todo o processo educativo.

Assim, a supervisão permite desenvolver: o exercício de ações em situações mais complexas que exijam a necessária adaptabilidade; a capacidade de reflexão; a capacidade de observar criticamente; a problematização e a pesquisa; o diálogo construtivo; a capacidade de experimentar papéis diferenciados; uma relação plural e multifacetada; o seu próprio conhecimento face aos saberes e às práticas.

Deste modo, a atividade de supervisão baseada no acompanhamento e constante discussão do processo e das ações e consequentes resultados, constitui um pilar para a produção do conhecimento profissional.

## **4.2 A supervisão pedagógica**

Etimologicamente, o vocábulo supervisão tem a sua origem no Latim e a sua composição advém de *super* (sobre, acima) e *videre* (observar, ver), portanto alguém que num plano hierárquico superior assume o papel de observar, i.é., supervisionar.

A complexa sociedade atual, caracterizada por elevados níveis de competitividade, insegurança e instabilidade a par do multiculturalismo e da evolução tecnológica e científica, tem uma forte influência sobre a escola. Assim, cabe à escola, como lócus de aprendizagem, preparar os seus alunos para uma plena integração nessa sociedade e para os desafios que lhes vão ser impostos. Esta realidade contextual vai exigir dos professores e educadores, como agentes de mudança, uma preparação pessoal e profissional conciliadora com os novos desafios. Preparar os alunos é prepararem-se a si próprios de modo a explorar todas as suas potencialidades e transformá-las em competências.

Neste âmbito, Alarcão & Tavares (2003) referem que,

O supervisor é, então, o orientador pedagógico, o educador a quem compete ajudar o professor a desenvolver-se e a aprender como adulto e profissional

que é, e a sua ação perspectiva-se em dois níveis distintos, embora relacionados entre si: exerce sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do professor uma influência indireta sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que ele ensina.

Nesta linha de raciocínio, focalizada na supervisão horizontal (entre os professores) e vertical (entre o professor e o aluno), podemos aludir ao Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de janeiro, referindo que,

o modelo de avaliação de desempenho docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens, visa proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência, pretende identificar o potencial de evolução e desenvolvimento profissional do docente e diagnosticar as respetivas necessidades de formação.

Abre-se assim, uma nova perspectiva de professor, deixando de circunscrever o seu trabalho apenas à sala de aula, assumindo uma atitude colaborativa para com os outros professores, num contexto social complexo, para contribuir para a formação e educação de indivíduos em desenvolvimento. Paralelamente, cria-se um novo panorama de formação cuja centralidade se encontra na escola o que faz emergir uma nova configuração de professor que age organizacionalmente, recorrendo a suportes no contexto para resolver problemas no seu ambiente profissional, na procura de conhecimentos, aprendizagens e experiências, tornando-o num professor em desenvolvimento na sua formação pessoal e profissional.

Estamos, deste modo, numa formação contextualizada e continuada, onde a supervisão pedagógica nos envolve numa reflexão sobre as práticas educativas e atitudes e comportamentos organizacionais para a promoção de competências de autonomia e colaboração, fundamentadas em construtos de reflexividade e investigação-ação, apelando ainda a noções de desempenho e avaliação formativa ajustadas a cenários educativos específicos. Esta ecologia onde os professores interagem permanentemente incentiva à melhoria do desempenho e cria uma responsabilidade partilhada entre todos, professores, a escola e outros atores com quem interagem no seu dia a dia.

Neste âmbito, Alarcão, (2000:18) faz referência à supervisão que estava confinada à formação inicial dos professores e ao contexto da aula mas que deve ser pensada de uma forma mais abrangente como melhoria “da qualidade que lhe está inerente por referência, não só à sala de aula, mas a toda a escola (...) aos professores na dinâmica

das suas interações entre si e com os outros, (...) na formação e pela educação que desenvolvem, (...), pela qualidade da escola”.

Deste modo, faz todo o sentido associar a supervisão ao contexto escolar que se pretende reflexiva, dinâmica e estimuladora da mudança implicando processos de auto-interpelação, auto-avaliação, auto-supervisão e hetero-supervisão. Será nesta linha que se pode produzir sustentadamente melhorias na qualidade dos processos educativos e nas mudanças na escola. A este propósito, Alarcão e Tavares (2003) referem que “o objetivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento, visa também o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica”.

Em síntese, o processo de supervisão pedagógica deve conferir ao docente competências de reflexão e auto-regulação, optando por estratégias diferenciadas e adequadas à multidimensionalidade da sua ação.

#### **4.3 A supervisão no desenvolvimento profissional do professor**

No contexto atual, em que a escola deve agir e reagir face às mudanças registadas na sociedade, cabe ao professor a tarefa de renovar e desenvolver os seus conhecimentos através de uma atitude de contínua formação. Alguns autores, nomeadamente Isabel, Alarcão, Sá-Chaves e J. Tavares entre outros, enfatizam o papel da supervisão no desenvolvimento profissional docente, assente em comportamentos reflexivos e de experimentação. Mas em todo este processo é inquestionável o papel crucial do supervisor, pois ele numa permanente ação de apoio, ajuda e motivação, carece de uma preparação, pessoal e profissional, levando-o a consciencializar-se desta realidade e colocando no seu roteiro a necessidade de promover a sua auto-formação. É neste cenário de relacionamento dual que compete ao supervisor traçar linhas orientadoras no seu percurso, com objetivos bem determinados, pois “joga-se” o futuro de um professor, e daí serem importantes as orientações dadas para as práticas educativas bem como para as práticas reflexivas. Evidentemente que a qualidade da sua intervenção poderá funcionar como fator catalisador ou redutor para o docente em formação. No dizer de Vieira (1993:29), “a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitorização, da prática pedagógica, e a dimensão interpessoal, relativa aos processos de interação entre os sujeitos na monitorização da prática”.

Neste sentido, também o supervisor, numa estreita interação com o formando vai criando oportunidades para que este desenvolva competências sociais. As ações de monitorização e ajuda por parte do supervisor devem apelar a um forte investimento reflexivo do formando, face não só às suas práticas mas também na projeção de futuras ações.

Segundo Alarcão & Roldão (2010:30), referindo-se à reflexão como promotora do conhecimento profissional, porque radica numa “atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas - em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho”

Se é verosímil a importância do papel desempenhado pelo supervisor, também é um facto que a este lhe seja imputada a responsabilidade de auto-questionar-se e de observar e refletir sobre as ações do seu formando e das suas próprias ações. Estamos aqui também, perante um processo cíclico de ação-reflexão-ação. Este exercício supervisivo deve privilegiar duplamente, tanto o supervisor como o formando, de forma a melhorarem as suas capacidades pedagógicas e reflexivas, cujos resultados serão o sucesso de todos os intervenientes, incluindo os discentes, conferindo assim mais coerência ao processo.

À guisa de conclusão, podemos afirmar que o desenvolvimento da profissionalidade docente é um processo exigente e com uma significativa influência do contexto. Todo este processo de desenvolvimento tem como imperativo a realização de variadas atividades, o experimentar vários papéis, o interpelar-se a si próprio, a pesquisa, a observação crítica, a partilha dos saberes e experiências e uma atitude colaborativa.

#### **4.4 Da supervisão pedagógica à supervisão escolar.**

Apesar de já termos realizado uma abordagem breve à transição entre supervisão pedagógica e supervisão escolar, tem lugar agora uma visão mais incisiva sobre a referida mudança conceptual. Assim, o conceito de supervisão ligado às práticas pedagógicas na sala de aula foi alargado ao contexto escolar, assumindo a designação de supervisão escolar ou geral. Deste modo, a supervisão escolar faz alusão à supervisão fora da sala de aula. Neste âmbito, Glickman refere: “to the skool function that improves instruction through direct assistance to teachers, curriculum development, in-service training, group development, and action research” (Glickman, 1985:xiv).



Neste panorama, a supervisão escolar inclui-se nas ações programadas e orientadas para a organização do contexto escolar, apoiando os atores educativos para a consecução das orientações definidas pela escola. Desta forma, a supervisão escolar constitui um instrumento que congrega, dando um sentido coesivo à variável pedagógica da escola.

Importa aqui referir Sá-Chaves (1999:11) que perspetiva a supervisão, partindo

(...) de uma visão restrita (supervisão como processo de relacionamento dual nos processos de formação) para uma conceptualização mais abrangente de matriz sistémica, intercontextual e intercultural e que se reporta aos processos de supervisão nas organizações como condição de regulação, optimização e sustentabilidade do seu desenvolvimento.

No contexto da supervisão existe uma dicotomia que importa clarificar: na supervisão pedagógica está vincada a condição profissional entre o supervisor e o supervisionado, para além das competências e experiência de cada um deles; no quadro da supervisão escolar confrontamo-nos com um conjunto de professores que, independentemente das suas experiências e desenvolvimento profissional, repartem o seu estatuto na assunção completa dos seus compromissos e responsabilidades de professores. Todos agem em função de objetivos comuns, que passam naturalmente pela melhoria da qualidade da escola e pelo desenvolvimento profissional dos atores educativos, tornando a escola mais educativa.

Conceptualmente a supervisão que na sua génese aludia a uma relação entre o supervisor e o professor em formação, na atualidade assume um cariz mais abrangente, tornando-a mais vantajosa e inspiradora de desenvolvimento dos professores e das organizações escolares.



## **CAPITULO II – METODOLOGIA**

Concretizado e analisado o enquadramento em que se baseia este nosso estudo, importa agora abordar, neste capítulo, o trajeto metodológico que optámos, com o propósito de orientar todo o processo da investigação, desde o seu início até ao produto final.

Como metodologia de pesquisa, optámos pelo Estudo de Caso com abordagens quantitativa e qualitativa.

Neste âmbito, Yin (1988), citado por Carmo & Ferreira (2008), define estudo de caso da seguinte forma:

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.

A opção por esta metodologia, está relacionada com o facto de pretendermos estudar de forma clara, demarcada e contextualizada, o departamento de expressões com a intenção de não só se analisar o caso em si, como algo separado, mas o que de facto ele significa dentro do todo e a partir desse todo.

Sarmento (1997) advoga que, do conjunto de métodos de investigação existentes, o estudo de caso é o mais utilizado para o fomento de estudos organizacionais, em particular nas organizações escolares.

Como técnicas de recolha de dados utilizaram-se os Questionários e as Entrevistas, implicando uma rigorosa análise.

Quanto à natureza quantitativa, na implementação dos Questionários e o tratamento dos respetivos dados, não se pretendia obter uma quantificação com rigor mas sim que eles pudessem ser um forte contributo para uma análise qualitativa mais documentada e focalizada.

### **1. Enunciado do problema e pergunta de partida**

Os estudos existentes e publicados de cujos autores destacamos Alarcão, I. (2000), (1993), (1996), Alarcão, I. e Sá-Chaves, I. (1994), Alarcão, I. e Tavares, J. (1987), Sá-Chaves, I. (1994), Shon, D. (1992), entre outros, sobre as estruturas intermédias de coordenação e de supervisão, como é o caso de um Departamento Curricular, abordam algumas questões pertinentes, como as lideranças intermédias e a sua organização interna. O próprio Art.º 9º do Dec.-Lei nº 75/2008, numa alusão aos instrumentos do

exercício da autonomia, no ponto 1, alíneas a), b) e c), respectivamente, “O Projeto Educativo”, o “Regulamento Interno” e o “Plano anual e plurianual de atividades”(PAA)<sup>28</sup> enfatizam as dimensões da coordenação e da supervisão.

Neste estudo, pretendemos perceber a dinâmica interna do Departamento de Expressões e as implicações nessa mesma dinâmica tendo em conta alguns referenciais emergentes do relatório de Avaliação Externa efetuada em fevereiro de 2011.

No relatório de avaliação externa, elaborado pela equipa da IGE, seleccionámos, de entre vários, para o nosso estudo os seguintes dois pontos fracos:

- **“A falta de análise evolutiva das taxas de transição e conclusão, o que limita um conhecimento profundo dos progressos e a consequente definição de objetivos e estratégias de melhoria”;** e
- **“A inexistência de supervisão pedagógica e de ações concertadas para a regulação do processo de ensino e de aprendizagem”.**

Pretendemos ainda perceber as funções e os modos de agir e interpretar, pelos docentes do departamento, as orientações descritas no Regulamento Interno da Escola (RI), no Regimento Interno do Departamento, considerando ainda o quadro normativo do Decreto- Lei nº 75/2008 de 22 de abril.

Essas orientações privilegiam os domínios da liderança, da organização do departamento, da participação e colaboração, da partilha e entreajuda, da orientação pedagógica, da coordenação, da supervisão e da monitorização de resultados.

Nesta conformidade, o Artº 89º, alíneas d), f), h), m), n), o) e p) ; o Artº 93º, nas alíneas a), b), c), f), h), i), n) e o) do Regulamento Interno do AESO e o Art.º 3º, alíneas a), c), e), i) e j) e o Art.º 4º, alíneas b), c), e) e f), do Regimento Interno do Departamento de Expressões, focalizam-se nos domínios atrás descritos.

Neste estudo de caso, sobre a dinâmica interna do Departamento de Expressões, houve sempre a preocupação de assumirmos uma postura de distanciamento e de equidade, face ao processo de investigação, dando-lhe um carácter objetivo e naturalista.

Na lógica de que a pergunta de partida deve assentar em três critérios, para uma boa formulação<sup>29</sup>, ou seja, a *Clareza*, a *Exequibilidade* e a *Pertinência*, este projeto de investigação cumpre com esses critérios, pois a pergunta está formulada de forma concisa e precisa, o trabalho tem um carácter realista como a pergunta deixa perceber. Quanto à qualidade da pertinência, o projeto situa-se ao nível das percepções e das

---

<sup>28</sup> Plano Anual de Atividades.

<sup>29</sup> Quivy (2008: pag. 34-38)

práticas curriculares dos professores, ao nível departamental, sobre a dinâmica interna do departamento, nas variáveis da liderança, organização, coordenação e supervisão e as implicações produzidas pela avaliação externa nessa dinâmica. Durante o nosso trabalho procuraremos, a partir da pergunta de partida, não dar lugar a precipitações e a julgamentos, mas sim compreender os fenómenos expressos nos dados recolhidos, na procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora para a problemática em estudo.

O departamento Curricular de Expressões consiste numa estrutura de coordenação pedagógica intermédia cuja importância, ao nível do contexto educativo, é sobejamente reconhecida. O cargo de coordenador de departamento é de designação do diretor, e tem o seu enquadramento normativo no Decreto-Lei nº 75/2008.<sup>30</sup>

Neste sentido, a legislação atribui responsabilidades específicas ao coordenador de departamento, cujas funções e competências se expressam e prolongam no RI do Agrupamento de Escolas e no RIDE. O coordenador estabelece assim, uma ponte entre todos os docentes de todos os grupos disciplinares que constituem o departamento e a Direção do Agrupamento e o Conselho Pedagógico. Deste modo, o coordenador deve ter em conta os objetivos formalmente consagrados nos documentos orientadores da estrutura educativa (Currículo Nacional, Projeto Educativo de Escola, Projeto Curricular de Escola, Plano Anual de Atividades e Regulamento Interno) dando assim uma expressão institucional, agindo em conformidade, com o intuito de se atingirem os objetivos delineados. Ainda neste âmbito, o processo de avaliação interna (auto-avaliação) e avaliação externa, por parte da Inspeção Geral da Educação (IGE) constituem dois referenciais de grande importância na dinâmica interna do departamento.

Este cenário agora traçado e considerando os critérios recomendados leva-nos a formular a seguinte pergunta de partida:

**Tendo em conta o papel de gestor intermédio do coordenador de departamento e da forma como o departamento se organiza, que implicações resultam da avaliação externa do agrupamento, na sua dinâmica interna?**

---

<sup>30</sup> Artigo 20<sup>a</sup>, nº 4, alínea f).

## 2. Relevância do estudo

O atual contexto educativo caracteriza-se por alguma instabilidade face às frequentes conflitualidades entre a tutela ministerial e os professores. No cerne destes conflitos e discordâncias estão não só os aspectos relacionados com as condições sócio-profissionais dos professores mas também com a reestruturação das matrizes curriculares e das respetivas implicações que daí advêm. Assim, o momento atual, pautado por um conjunto de mudanças, e dada a complexidade ao nível da análise política, sócio-organizacional, pedagógica e administrativa, este estudo assume uma importância crucial, pois vai permitir a concretização de um objetivo que poderá ter, provavelmente, efeitos futuros nos modos de pensar e agir dos professores do Departamento de Expressões. Este estudo poderá ainda, proporcionar a outros investigadores a exploração de um fenómeno sempre atual, e que se vivencia no quotidiano das escolas, conduzindo à realização de outros trabalhos de pesquisa.

## 3. Objetivo do estudo e a sua justificação

De uma forma genérica, podemos afirmar que a meta que pretendemos alcançar visa obter a imagem de uma realidade social concreta, cujos intentos descritivos nos permitem perceber a estrutura e a dinâmica dessa mesma realidade.

Nesta perspetiva, definimos como desígnio fundamental ,i.é., como objetivo geral: **conhecer de que forma se concretiza a dinâmica interna no Departamento de Expressões e que influências nele determinaram, o processo de avaliação externa?**

Face a este grande objetivo, torna-se pertinente considerar e elencar um conjunto de objetivos específicos. Assim, definiram-se:

- Conhecer as percepções dos professores face à liderança do coordenador do departamento de expressões;
- Compreender os aspetos relevantes da organização do departamento;
- Compreender de que forma a avaliação externa influencia a dinâmica no Departamento de Expressões.

Um estudo desta natureza, *estudo de caso*, justifica-se pelo facto de permitir, para além de perceber, a dinâmica interna do departamento e as práticas curriculares dos professores, podendo contribuir para se proceder a mudanças de práticas e à implementação de medidas e estratégias que conduzam a uma melhoria dos processos educativos.

#### 4. Design de investigação

Na fase de planeamento da investigação, importa identificar recursos sustentáveis para que a mesma possa ter sucesso.

Assim, Carmo, H. & Ferreira, M. (2008), preconizam um planeamento que integre as seguintes variáveis: **Instalações** (locais onde a pesquisa se realiza e desenvolve); **Equipamentos** (hardware- computador, gravador de vídeo, impressora, telefone, etc e software- gráficos, processamento de texto, folha de cálculo, etc); **Apoio financeiro** (eventualmente bolsas e patrocínios); **Apoio logístico** (cartas, recados, fotocópias...); **Apoio documentalístico** (bibliotecas, arquivos,...); **Orientação científica** (convite a um orientador).

De acordo com Shulman (1986), no âmbito das Ciências Sociais, qualquer modelo de investigação concorre, basicamente , para as duas seguintes funções:

unir conceitos que a nível teórico e metodológico sejam comuns e por outro lado atribuir legitimidade entre a comunidade investigativa, na medida em que incide sobre critérios de validade de interpretação.

Da mesma forma que acontece noutros domínios científicos, na área das Ciências da Educação, identificamos dois principais paradigmas de investigação : o *quantitativo* e o *qualitativo*.

Reichardt e Cook (1986:29), embora tenham elencado as características que diferenciam o paradigma quantitativo do paradigma qualitativo, afirmam que:

um investigador para melhor resolver um problema de pesquisa não tem que aderir rigidamente a um dos dois paradigmas, podendo mesmo escolher uma combinação de atributos pertencentes a cada um deles.  
(cit. em Carmo, H. E Ferreira, M.M. 2008:184).

Neste sentido, poderá utilizar-se os dois métodos em simultâneo.

Patton (1990), afirma que,

uma forma de tornar um plano de investigação mais “sólido” é através da triangulação, i. é., da combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenómenos ou programas.  
(cit. em Carmo, H. E Ferreira, M.M. 2008:pag. 201)

No planeamento da investigação, o investigador deverá ter em conta dois elementos que dará rumo ao seu trabalho, a *informação* e o *tempo*.

Tendo em conta o objeto deste estudo e ao pretendemos obter uma ampla compreensão sobre o fenómeno optámos por proceder à combinação (triangulação) de métodos, quantitativo e qualitativo, em forma de estudo de caso. O estudo de caso consiste numa investigação aprofundada do tipo descritivo. As técnicas e a recolha de dados também tiveram em conta o objeto do estudo.

## **5. Instrumentos de recolha de dados**

No âmbito do nosso trabalho (estudo de caso), utilizámos como instrumentos de recolha de dados o questionário e a entrevista.

Segundo Hermano Carmo e Manuela M. Ferreira, (1998), “num estudo de caso pode-se estudar um caso único ou casos múltiplos e os dados recolhidos podem ser de natureza qualitativa, quantitativa ou ambas”.

### **5.1 Inquérito por Questionário**

O inquérito por questionário constitui uma das técnicas de recolha de dados e consiste em colocar a um grupo de inquiridos, normalmente representativo de uma população, um conjunto de perguntas relativas a um assunto concreto.

Segundo Gil (1995:124), os questionários como instrumento de recolha de dados,

Constituem uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.

Na construção do questionário consideramos uma pertinente alusão de Marinús Pires de Lima(1971), em “O inquérito sociológico: problemas de metodologia”

o tempo gasto no planeamento é tempo ganho nas fases finais em que se apuram e se expõem os resultados, a fim de concretizar os objetivos da indagação empreendida.

O Inquérito por Questionário (Ver Anexo 3) tem na sua estrutura, as seguintes partes:

1. Dados pessoais e profissionais;
2. Dados de opinião sobre a problemática do estudo.



Antes de se proceder à entrega dos Questionários foi realizado um pré-teste.

Segundo Gil (1995, p. 132), “o pré-teste se propõe a evidenciar possíveis falhas na redação do questionário, por exemplo, a complexidade das questões, a imprecisão da redação, a desnecessidade das questões, os constrangimentos ao informante, a exaustão e outros”.

Os questionários são acompanhados por uma nota informativa que contém as instruções claras, precisas e objetivas, sem ambiguidades. A formulação das questões têm clareza e rigor na sua apresentação, tornando a tarefa do respondente mais fácil e confortável.

## **5.2 Inquérito por Entrevista**

A utilização da entrevista, no caso em estudo, será uma entrevista semi-estruturada, devido ao facto de pretendermos conhecer as perceções e as práticas curriculares dos professores do departamento de expressões. A entrevista distingue-se pelo facto de se aplicarem processos de comunicação e de interação pessoal (entrevistador-entrevistado) de onde se obtêm elementos para reflexão e fecundos para o estudo investigativo.

Segundo afirmam Quivy e Campenhoudt, a entrevista constitui, “um método de recolha de informações, no sentido mais rico da expressão”.

A sua aplicação destina-se a analisar, fundamentalmente,

(...) do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêm confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências, etc  
(Quivy e Campenhoudt, 1992: 193-195).

A Entrevista foi elaborada conforme um guião da entrevista (Anexo 4), incluindo os objetivos e as perguntas (abertas e fechadas). Foram ainda construídas duas grelhas: uma para registo do perfil dos entrevistados (Anexo 5) e outra para registar as respostas dadas pelos entrevistados (Sinopse das Entrevistas) (Anexo 6).

Antes de se proceder às entrevistas foi realizado um pré-teste e os entrevistados foram informados da hora e do local da entrevista.

Foi ainda solicitado à diretora do AESO a permissão para desenvolver o nosso estudo no contexto escolar, ou seja, implementar os questionários e realizar as entrevistas.

No que concerne às entrevistas, que pressupõem uma interação direta, e para que a mesma decorra com êxito, importa que o entrevistador faça a sua apresentação, que apresente com clareza o problema da pesquisa e que seja explicado com minúcia, o papel importante que é solicitado ao entrevistado.

## **6. Definição da população do estudo**

A população-alvo a que se estendeu este estudo, é constituído por trinta e cinco (35) professores, distribuídos pelos seguintes grupos disciplinares e género:

Educação Visual e Tecnológica (EVT), sete professores (3 masculino e 4 feminino); Educação Tecnológica (ET), dois professores (2 masculino); Educação Visual (EV), três professoras (3 feminino); Educação Musical (EM), três professoras (3 feminino); Educação Física (EF), oito professores (5 masculino e 3 feminino); Educação Especial (EE), doze professores (1 masculino e 11 feminino).

Assim, totalizam trinta e cinco professores (35), dos quais onze (11) são masculinos e vinte e quatro (24) femininos.

Dos trinta e cinco questionários distribuídos, apenas dezoito responderam.

O estudo baseia-se no ano letivo de 2011/2012, desenvolvendo-se na escola-sede do agrupamento, E.B.I. de Sto. Onofre<sup>31</sup>, registando-se o facto do investigador lecionar na respetiva escola.. Neste contexto, optámos por estudar o Departamento de Expressões, que integra um Coordenador, docente de Educação Visual e Tecnológica e ainda seis (6) representantes dos grupos disciplinares de Educação Visual e Tecnológica (EVT), Educação Tecnológica (ET), Educação Visual (EV), Educação Musical (EM), Educação Física (EF) e Educação Especial (EE).

No universo dos docentes do Departamento de Expressões (35), dezoito (18) responderam aos Inquéritos por Questionário.

Quanto ao Inquérito por Entrevista (semiestruturada e individual), a mesma foi solicitada a um docente de cada uma das disciplinas (6) que compõem o Departamento de Expressões.

---

<sup>31</sup> Escola Básica Integrada de Santo Onofre.

## 7. Caracterização do contexto do estudo

O Agrupamento sobre o qual incide o nosso estudo, situa-se na cidade de Caldas da Rainha, distrito de Leiria e designa-se por Agrupamento de Escolas de Sto. Onofre.

É constituído por onze estabelecimentos de ensino e dispersa-se por quatro freguesias do concelho: duas urbanas – N<sup>a</sup> Sr<sup>a</sup> do Pópulo e Sto. Onofre, na cidade de Caldas da Rainha e duas rurais – Foz do Arelho e Nadadouro, originando a ligação de uma cidade fortemente enraizada culturalmente e humanisticamente à ruralidade das freguesias mencionadas. A dispersão geográfica, implica alguma dificuldade na procura de uma identidade e de unidade, acabando por permitir que se abram portas à divulgação, ao crescimento, à interação e à solidariedade. Importa referir, que este Agrupamento é o resultado de duas agregações de escolas, a primeira, em junho de 2006 e a segunda em julho de 2007. Em julho de 2009, viu o número de edifícios escolares a ser aumentado com a abertura do Centro Escolar de Sto. Onofre. Constituído por estabelecimentos de ensino do pré-escolar (jardim de infância), do 1º ciclo (EB1) e pela EBI (Escola Básica Integrada), possui as seguintes unidades orgânicas: EBI de Sto. Onofre (escola-sede); EB1/JI do Centro Escolar de Sto. Onofre; EB1/JI do Bairro da Ponte; EB1 da Foz do Arelho; EB1 do Nadadouro; EB1 do Parque; Jardim de Infância do Bairro das Morenas; Jardim de Infância da Foz do Arelho; Jardim de Infância do Nadadouro; Jardim de Infância de São Cristóvão.

Centrando-se este estudo na escola-sede do Agrupamento (EBI Sto. Onofre), registe-se a população discente no ano letivo de 2011-2012:

a) no agrupamento – **2º ciclo**, 5º ano, 92 alunos, 6º ano, 118 alunos, num total de 210 alunos; **3º ciclo**, 7º ano, 100 alunos, 8º ano, 66 alunos e 9º ano, 68 alunos, o que perfaz um total de 234 alunos: **1º ciclo** (1º, 2º, 3º e 4º ano), 754 alunos; no **pré-escolar, jardins de infância** (crianças entre os 3 anos de idade e os 6 anos), 301.

b) Na escola-sede, onde decorreu o estudo:

1º ciclo – 148 alunos; 2º ciclo – 118 alunos; 3º ciclo – 234 alunos. **Total de alunos – 500.**

O corpo docente do Agrupamento é constituído por 176 elementos, distribuídos da seguinte forma: Educadores de Infância – 17; Docentes do 1º ciclo – 56; Docentes do 2º e 3º ciclo – 90; Docentes de Educação Especial – 13.

Deste modo, o estudo envolveu trinta e cinco (35) docentes num universo de noventa (90) que lecionam o 2º e 3º ciclo na escola-sede (EBI).

O pessoal não docente é constituído por setenta e seis (76) elementos, cuja distribuição é a seguinte: Assistentes administrativos – 11; Assistentes operacionais – 40; Pessoal da Câmara Municipal de Caldas da Rainha – 25.

É de toda a pertinência salientar que atualmente, com a implementação dos mega agrupamentos, o AESO foi integrado na nova unidade organizacional designada por Mega Agrupamento Raul Proença, de acordo com o previsto no Artº 6º e 7º do Dec.-Lei nº 75/2008 de 22 de abril e consubstanciado no Despacho nº 5634-F/2012.

## 8. Tratamento de dados

No processo de investigação, tendo em conta a especificidade e a delimitação do caso e ainda a sua contextualização no tempo e no lugar, optámos pela modalidade de pesquisa de estudo de caso, com uma abordagem quantitativa e qualitativa. O estudo de caso permite-nos proporcionar este estudo com alguma profundidade.

As Entrevistas semi-estruturadas, serão alvo de uma *análise de conteúdo*, cuja grelha de análise terá na sua estrutura três parâmetros: Categorias de análise, Sub-categorias e Unidades de registo (Ver Anexo 7).

A Análise de Conteúdo é,

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Bardin, L. (2004).

Segundo a mesma autora, o desenvolvimento da técnica de análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial. A pré-análise consiste na organização do material pesquisado; posteriormente é realizada uma leitura geral a que Bardin designa por “leitura flutuante” de todo o material e desse modo faculta ao investigador a possibilidade de definir o corpus da investigação, especificando os materiais recolhidos e que serão alvo de análise.

Os dados recolhidos nos Questionários (Anexo III), serão objeto de análise estatística e apresentados por gráficos (de barras).

Nas entrevistas optámos pelo modelo de entrevista semi-estruturada, sendo necessário para o efeito definir objetivos, elaborar um guião (Ver Anexo 4) e proceder a um pré-teste.

O tratamento dos dados da Entrevista será através do processo de Análise de Conteúdo. Quanto aos Questionários, integram questões fechadas e é utilizada a escala de Likert, com cinco níveis de opinião (os dados de opinião eram registados numa escala numérica de 5, 4, 3, 2, 1, que correspondia respetivamente a totalmente, muito, por vezes, pouco e nada).

Antes da sua aplicação, procedeu-se também ao pré-teste, segundo o princípio adotado nas entrevistas, i.é., dirigido a um universo de respondentes semelhante aquele onde vai incidir a recolha de dados para o estudo.

O tratamento dos dados do Questionário será realizado através da *análise estatística*, com os resultados apresentados em gráficos.



## **CAPÍTULO III – RESULTADOS**

### **1. Questionários**

Do universo de trinta e cinco (35) professores que compõem o departamento, dezoito (18) responderam aos questionários.

Em apenas uma questão “Participação em ações no âmbito da supervisão pedagógica” houve quatro (4) não respostas (Gráfico 1.8 – Anexo 11).

O questionário tinha como objetivo, recolher as opiniões dos professores sobre as funções do coordenador de departamento no que respeita às seguintes dimensões: Liderança, Desenvolvimento organizacional da escola, Coordenação pedagógica e Supervisão das práticas pedagógicas.

A fruição do cargo de coordenador de departamento assume uma importância indelével na organização educativa, pois constitui a principal parte da estrutura de gestão intermédia. À luz da vasta legislação a que se refere o cargo de coordenador de departamento e das competências descritas nos instrumentos de autonomia, caso do PE e do RI, o seu papel é preponderante na gestão e supervisão pedagógica, conferindo-lhes grande responsabilidade na qualidade da escola e no sucesso do seu PE.

Nesta lógica, e para consolidar e atribuir coerência ao nosso estudo, pretendemos perceber as representações que os professores têm do cargo de coordenador de departamento.

#### **1.1 Perfil pessoal e profissional dos professores inquiridos**

Os dados relativos são apresentados nos gráficos constantes no Anexo 11. Assim, no que se refere ao género, dos dezoito inquiridos, 11 são do sexo feminino enquanto o sexo masculino está representado por sete docentes. Quanto às suas idades, a maioria (14) têm idades compreendidas entre os 36 e 55 anos, logo estão muito aproximadas à idade estabelecida no limite da amostra, que era mais de 56 anos. Quanto ao tempo de serviço docente verifica-se alguma dispersão, embora a maioria dos docentes esteja na faixa dos 16/20 anos para cima. No que respeita à situação profissional dos docentes,

quase todos são PQND<sup>32</sup> e apenas 1 PQZP<sup>33</sup>, Quanto à formação académica há um equilíbrio entre o número de mestrados (9) e as licenciaturas (8), registando-se apenas um bacharelato. A totalidade dos docentes inquiridos (18), exerceram outros cargos de natureza pedagógica, sobretudo diretores de turma e representantes de grupo disciplinar. Em relação aos cargos exercidos, a maioria exerceu cargos de gestão intermédia, diretores de turma (15) e representantes de grupo disciplinar (14), Cinco docentes lá exerceram o cargo de coordenador de departamento. Quanto à participação em ações no âmbito da supervisão, oito participaram em formação contínua.

Constata-se assim que estamos em presença de um conjunto de profissionais docentes com uma significativa experiência. O facto de praticamente quase todos os inquiridos (17) serem PQND indica que há estabilidade no corpo docente do departamento de expressões.

### **1.2- Apresentação e análise dos dados de opinião sobre Liderança, Desenvolvimento organizacional da escola, Coordenação pedagógica e Supervisão das práticas pedagógicas**

Face aos resultados obtidos, através dos questionários, realizámos a respetiva análise tendo em conta as seguintes dimensões: Liderança, Desenvolvimento organizacional da escola, Coordenação pedagógica e Supervisão das práticas pedagógicas.

Assim, quanto à dimensão **Liderança**, os resultados permitem afirmar que os professores têm uma perspectiva bastante positiva sobre as ações do coordenador como líder intermédio. Desse modo, consideram que existe uma atitude empreendedora por parte do coordenador, no contexto da escola. Em relação à gestão das pessoas e às respetivas interações, a opinião maioritária é de que esse é um papel significativo da função do coordenador. No que respeita à responsabilidade do coordenador na dinâmica interna do departamento, há uma tendência de opinião no sentido de o considerarem responsável por essa dinamização, embora alguns professores (5) tenham opinado de que essa responsabilidade é pouca (4) ou nada (1). Também um número significativo de professores entende que o coordenador têm a responsabilidade de distribuir tarefas aos restantes professores do departamento. No que concerne à influência do coordenador sobre os professores que orienta, metade dos respondentes indicam que ela é exercida por vezes, enquanto cinco entendem que ela é pouco (4) ou nada (1) influente. Quanto

---

<sup>32</sup> Professor do Quadro de Nomeação Definitiva.

<sup>33</sup> Professor do Quadro de Zona Pedagógica.



às ideias que o coordenador apresenta, com o apoio dos restantes professores e quanto às suas competências de liderança, a opinião dos professores é bastante positiva.

Relativamente à dimensão **Desenvolvimento organizacional da escola**, os dados permitem inferir que os professores têm a percepção que o coordenador de departamento tem um conhecimento seguro sobre o Projeto Educativo e que demonstra preocupações no que concerne ao funcionamento da organização e do próprio departamento. Consubstanciado nas opiniões dos professores, o coordenador tem uma participação relevante na construção do PAA bem como no que diz respeito ao seu contributo para o desenvolvimento da escola. Quanto ao trabalho de articulação com outros coordenadores, a opinião dos docentes, apesar de ser um pouco dispersa, é visível uma tendência para considerarem esse atributo como muito satisfatório. No que respeita aos momentos de reflexão promovidos pelo coordenador, nos conselhos de departamento, com o intuito de abranger os atores do quotidiano escolar, a opinião é muito positiva, pois dez docentes responderam afirmativamente e cinco consideram que esse procedimento se registava por vezes. Apenas três docentes consideraram que essa sensibilização/promoção do coordenador se observa poucas vezes. Também há um sentimento positivo nas respostas dos professores sobre a ação de planificação/informação do coordenador com vista ao processo de formação, designadamente no contexto da escola, como unidade organizacional.

No que concerne à dimensão **Coordenação pedagógica**, dos resultados obtidos deduz-se que o coordenador é visto como tendo um papel influente e crucial na mediação entre a gestão escolar e os docentes. Aliás, este papel é preponderante nas relações entre os vários órgãos da escola, principalmente entre os gestores intermédios, pois essa capacidade mobilizadora interfere largamente na qualidade da escola. Os docentes revelaram nas suas opiniões que o coordenador desempenha mais um papel de facilitação e de apoio do que propriamente de tomada de decisões, o que pode traduzir-se também numa considerável empatia entre o coordenador e os restantes professores. Está implícito nesta variável um importante sentimento colaborativo. Os docentes opinaram no sentido de que o coordenador lhes proporciona as condições imprescindíveis para lhes permitir fomentar os seus projetos com qualidade. O espírito de colaboração do coordenador expressa-se na opinião dos docentes, que o consideram muito colaborativo com a gestão escolar no incremento de práticas tendentes ao funcionamento da instituição escolar.

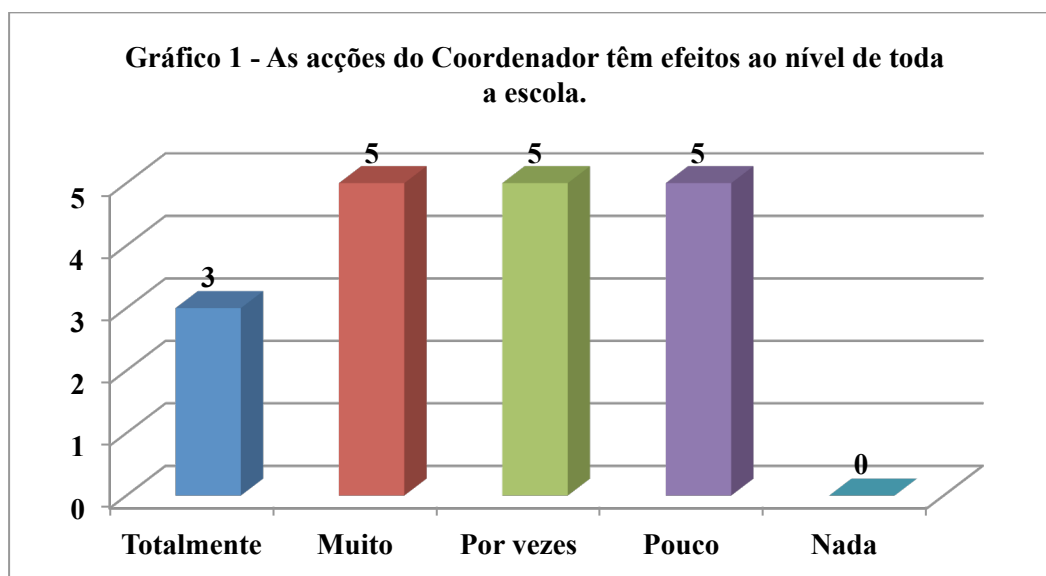
Na dimensão **Supervisão pedagógica**, os professores consideraram que o coordenador está disponível para o apoio e acompanhamento das práticas educativas. Quanto à disponibilização da sua aula, para os professores poderem assistir, servindo para promover momentos reflexivos posteriores, a opinião foi de apenas quatro a responderem afirmativamente, enquanto oito referiram que por vezes essa disponibilidade é facultada e cinco indicam que existe pouca disponibilidade. Há um número significativo de docentes a considerarem que o coordenador promove a reflexão sobre as práticas pedagógicas num ambiente de partilha e entreajuda, numa lógica interativa e ainda que cria as condições adequadas para o desenvolvimento profissional dos professores. É clara a opinião dos docentes que o coordenador revela atitudes conducentes à gestão das aprendizagens e que elege momentos determinados para a monitorização dos resultados académicos dos alunos. Segundo os inquiridos, o coordenador coloca ênfase nos momentos de ponderação e análise de resultados visando possíveis reformulações das práticas. Quanto à criação de oportunidades de formação docente, as opiniões centram-se no entendimento que por vezes é realizada essa tarefa (9 respostas) e seis responderam que se criam muito. Esta questão leva-nos a uma discussão alargada, sobre a formação contínua dos professores, na medida em que as políticas educativas são pouco favoráveis ao desenvolvimento da profissionalidade docente. Os professores entendem que o coordenador, de alguma forma contribui para o autodesenvolvimento docente.

Finalmente, os professores entendem que o coordenador tem um papel ativo no incentivo às práticas de auto-supervisão e de hetero-supervisão.

## Dimensão: Liderança

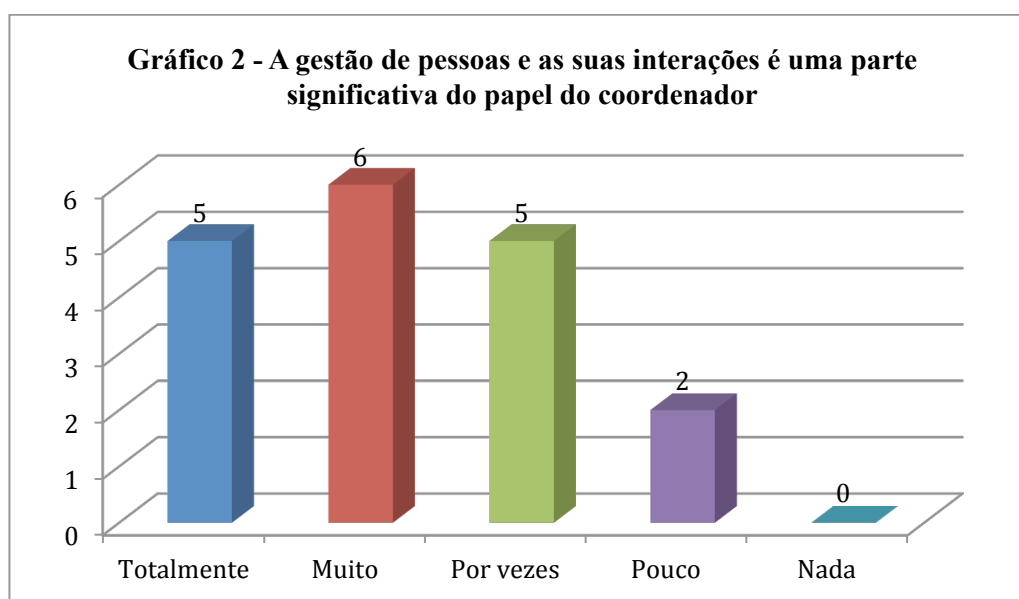
### 1. Efeito das ações do coordenador ao nível da escola.

A concentração de respostas está nas variáveis “muito”, “por vezes” e “pouco”. Quanto ao efeito das ações do coordenador na escola, apesar das respostas estarem dispersas, sensivelmente metade (8) responderam positivamente; cinco responderem que o efeito das ações do coordenador se registam por vezes. Também cinco entendem que esse efeito é pouco.



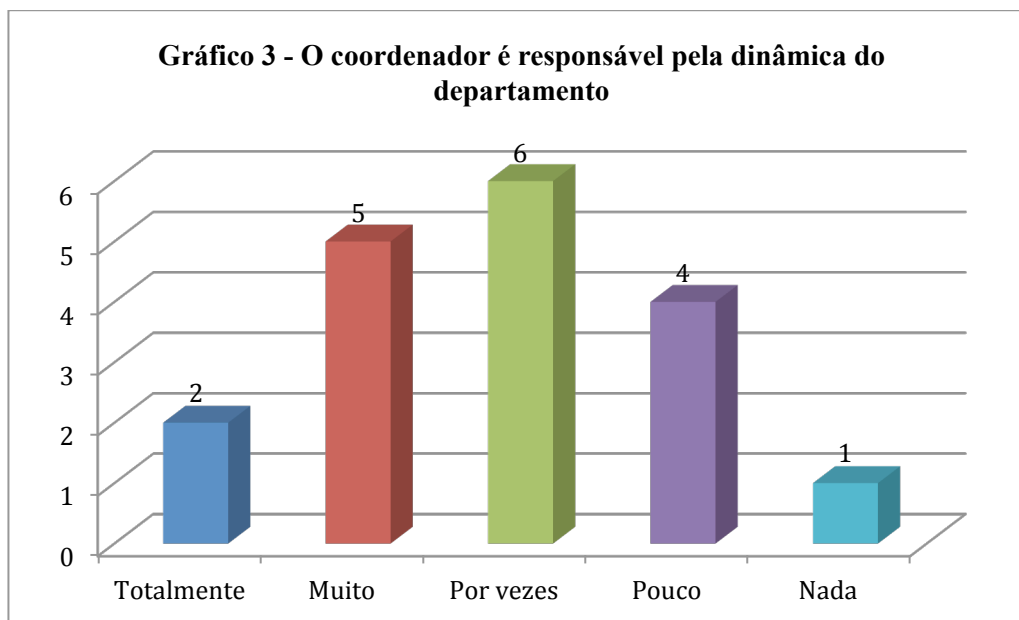
### 2. O papel do Coordenador na gestão das pessoas e nas suas interações.

A concentração das respostas está na variável “muito”. Dos 18 respondentes, 11 consideram que a gestão das pessoas é parte significativa do trabalho do coordenador., enquanto cinco consideram que só por vezes. Dois respondem que esse papel é reduzido. Deste modo os docentes têm a percepção de que o coordenador tem uma função determinante neste aspecto.



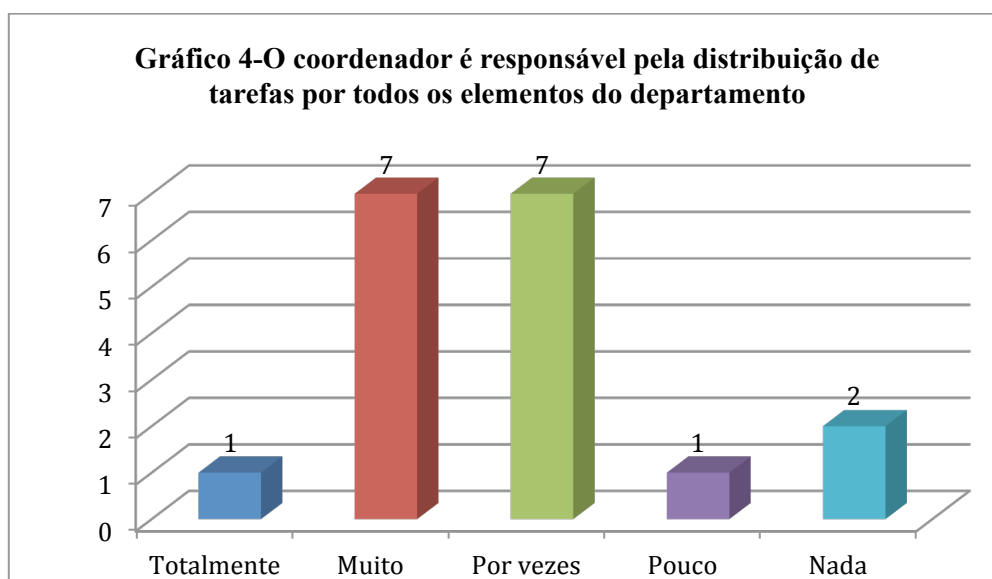
### 3. A responsabilidade do Coordenador na dinâmica do departamento.

Os professores concentraram as respostas na variável “por vezes”. Quanto à responsabilidade do coordenador na dinâmica interna do departamento, as respostas mais uma vez estão dispersas. Contudo, sete consideram que o coordenador é dinâmico e cinco dizem que “por vezes”. Quatro docentes entendem que o coordenador deve ser pouco responsável por essa dinâmica e um refere que não é nada responsável.



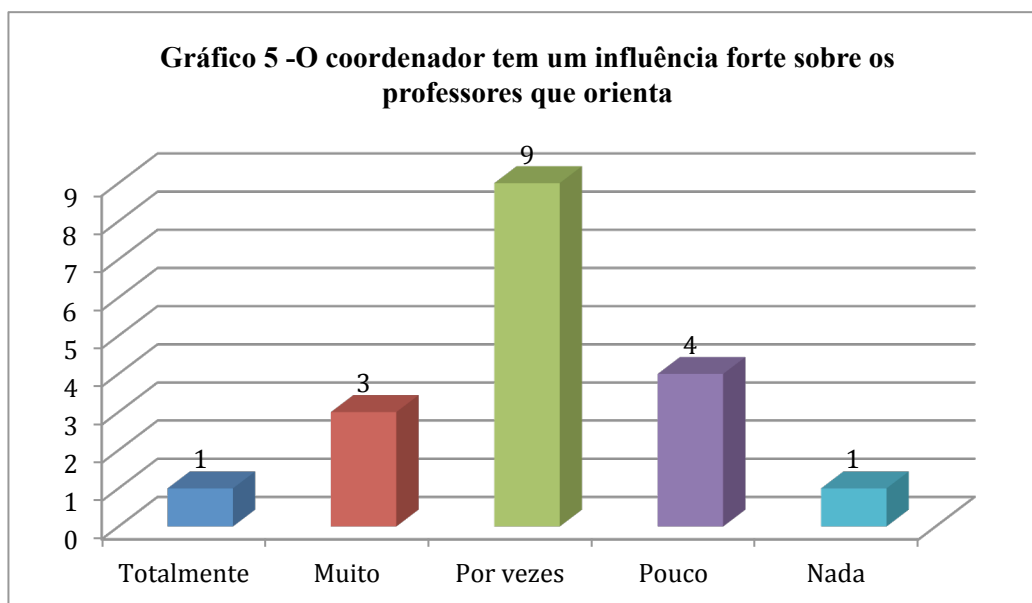
### 4. A responsabilidade do Coordenador na distribuição de tarefas.

A concentração das respostas está nas variáveis “muito” e “por vezes”. No que respeita à distribuição de tarefas, oito respondem que é da responsabilidade do coordenador, enquanto outros seis referem “por vezes”. Dois indicam que a distribuição de tarefas não é da responsabilidade do coordenador e um que essa responsabilidade devia ser pouca.



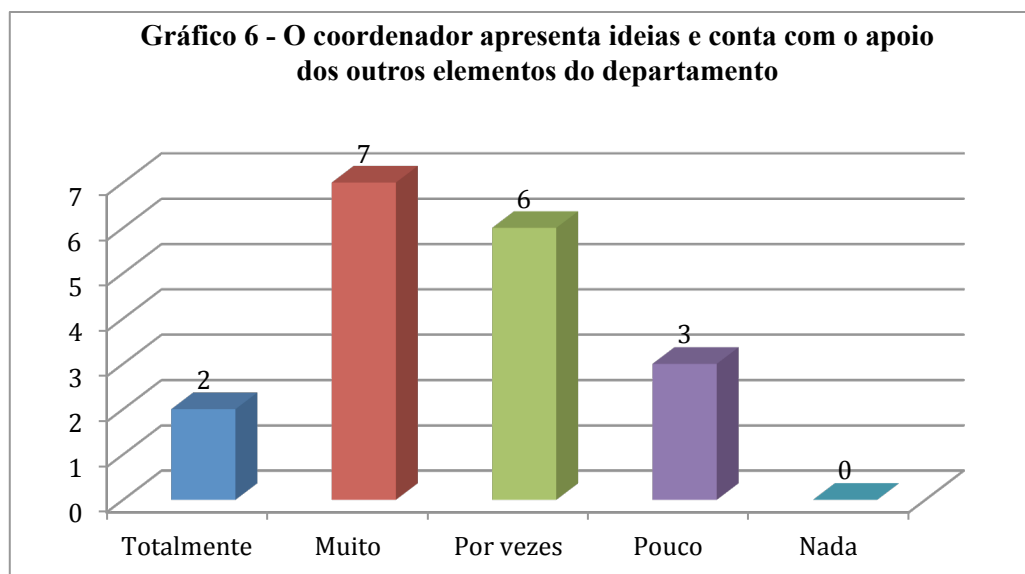
### 5. A influência do Coordenador sobre os docentes que orienta.

O maior número de respostas está na variável “por vezes”. Quanto à influência do coordenador sobre os professores, metade dos inquiridos responderam que por vezes existe essa influência. Quatro respondem afirmativamente, ou seja, que tem influência sobre os outros colegas e cinco responderam “pouco” (4) e “nada” (1). Nesta variável permite verificar que essa influência não é muito consistente.



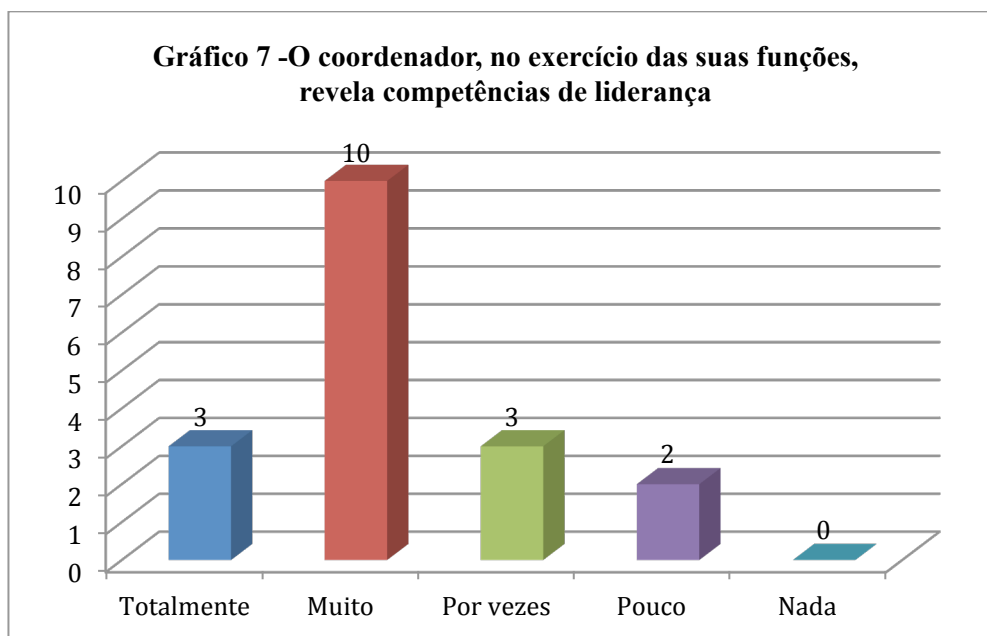
### 6. A apresentação de ideias por parte do Coordenador .

A concentração das respostas está na variável “muito”. Metade dos docentes (9), responderam que o coordenador apresenta ideias e que conta com o apoio dos outros professores; seis respondem que essas ideias se apresentam por vezes . Três referem que o coordenador apresenta poucas ideias.



### 7. O Coordenador revela competências de liderança .

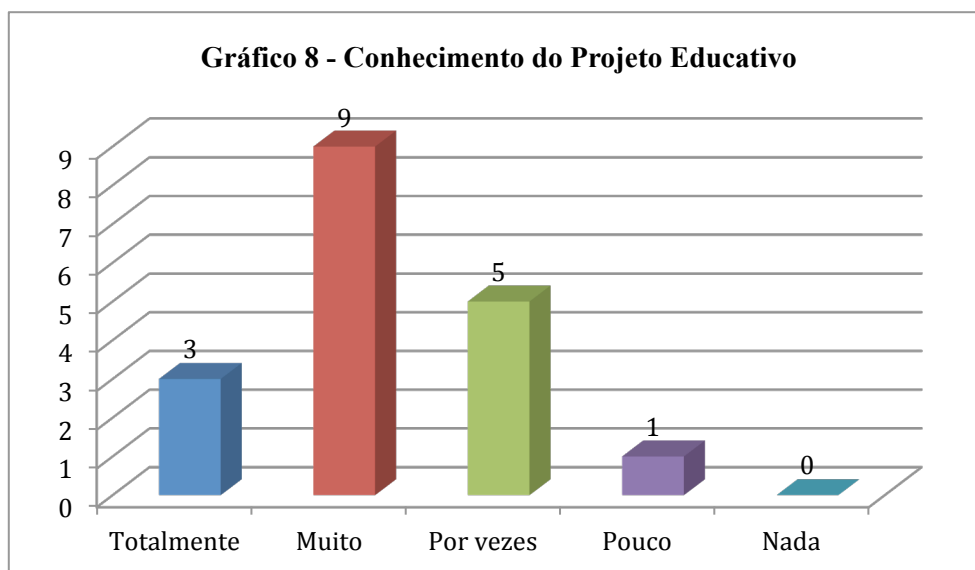
A maioria das respostas está concentrada na variável “muito”. A maioria dos docentes (13) considera que o coordenador revela competências de liderança, enquanto três dizem que por vezes demonstra essa competência. Dois docentes indicam que o coordenador revela pouca liderança no exercício das suas funções.



### Dimensão: Desenvolvimento organizacional da escola

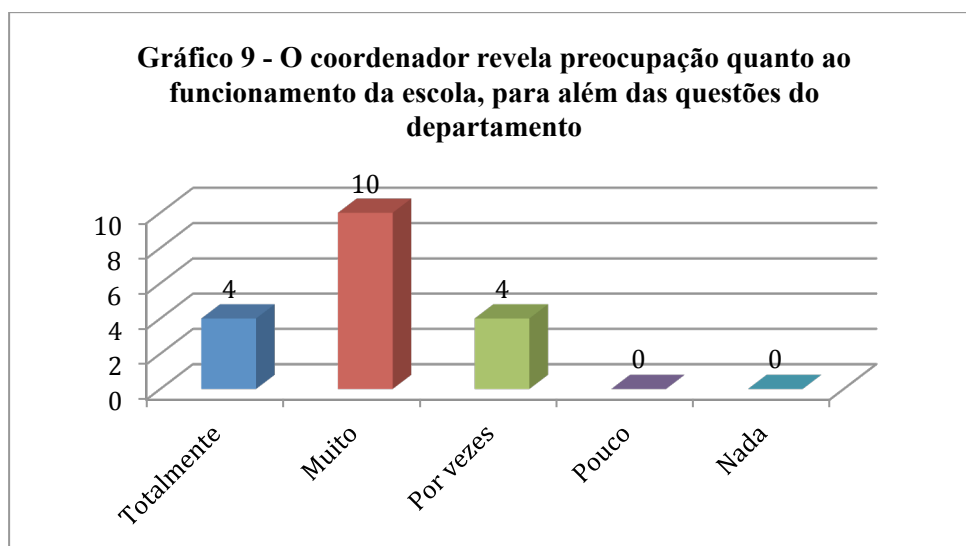
### 8. O conhecimento do Projeto Educativo por parte do Coordenador.

O maior número de respostas concentram-se na variável “muito”. A maioria dos inquiridos (12) respondem que o coordenador tem absoluto conhecimento do Projeto Educativo da escola, enquanto cinco afirmam que por vezes tem esse conhecimento. É francamente muito positiva a opinião dos professores relativamente a esta variável.



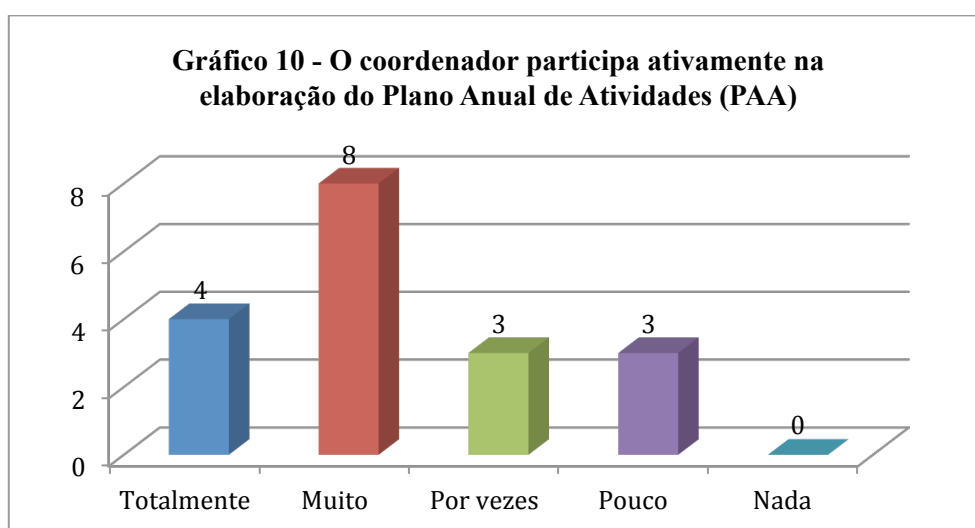
### 9. As preocupações do Coordenador quanto ao funcionamento da escola.

As respostas concentram-se na variável “muito”. Catorze docentes responderam que o coordenador tem preocupações quanto ao funcionamento da escola. Já quatro respondem que essa preocupação se registra por vezes. É bastante positiva a opinião dos professores nesta variável.



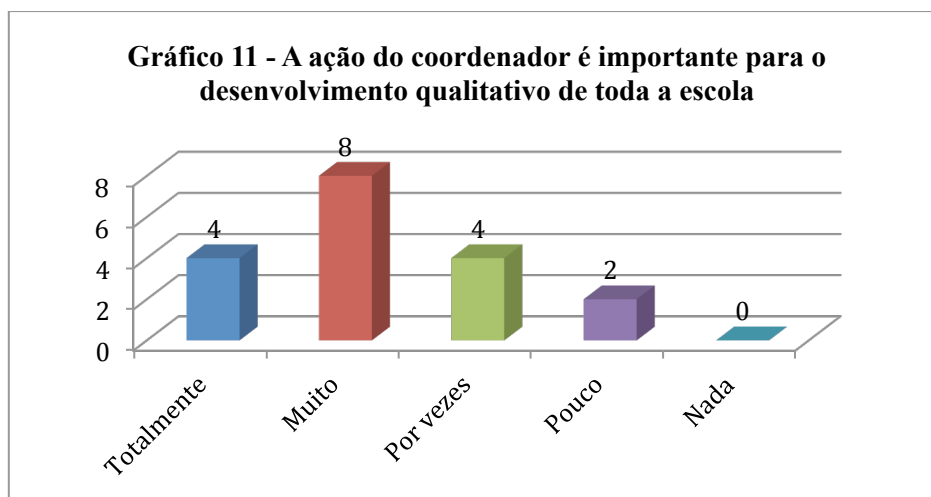
### 10. A participação do Coordenador na elaboração do PAA.

As respostas estão concentradas na variável “muito”. Doze professores indicam que o coordenador participa na construção do Plano Anual de Atividades, enquanto três consideram que essa participação se regista por vezes. Três docentes entendem que essa participação é pouca. Perante estes dados, extrai-se que a participação do coordenador na construção do PAA é muito significativa.



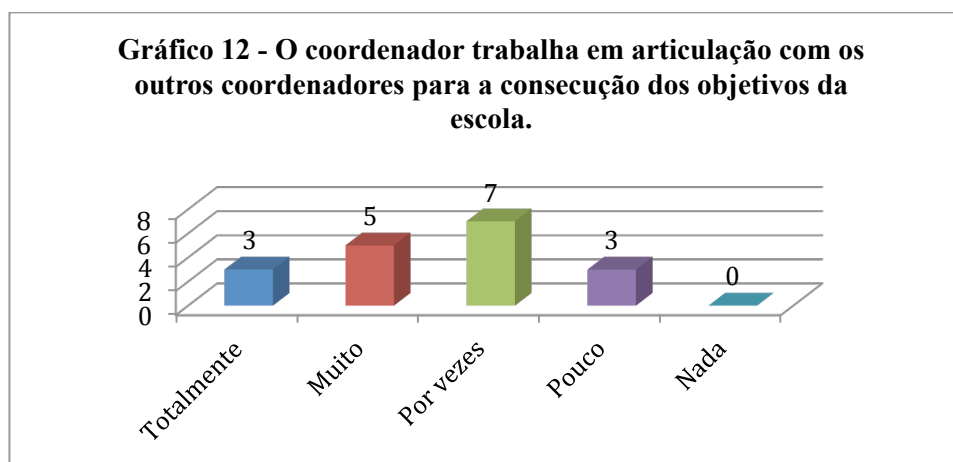
### 11. A ação do Coordenador no desenvolvimento da escola.

A maioria das respostas concentram-se na variável “muito”. Cerca de 70% dos inquiridos (12), entendem que a ação do coordenador é importante no desenvolvimento da qualidade da escola. Quatro consideram que essa ação se regista por vezes e dois responderam que é pouca. Daqui se depreende que existe uma forte tendência em considerarem a ação do coordenador muito importante no quadro do desenvolvimento da qualidade da escola.



### 12. O trabalho de articulação do Coordenador com outros coordenadores.

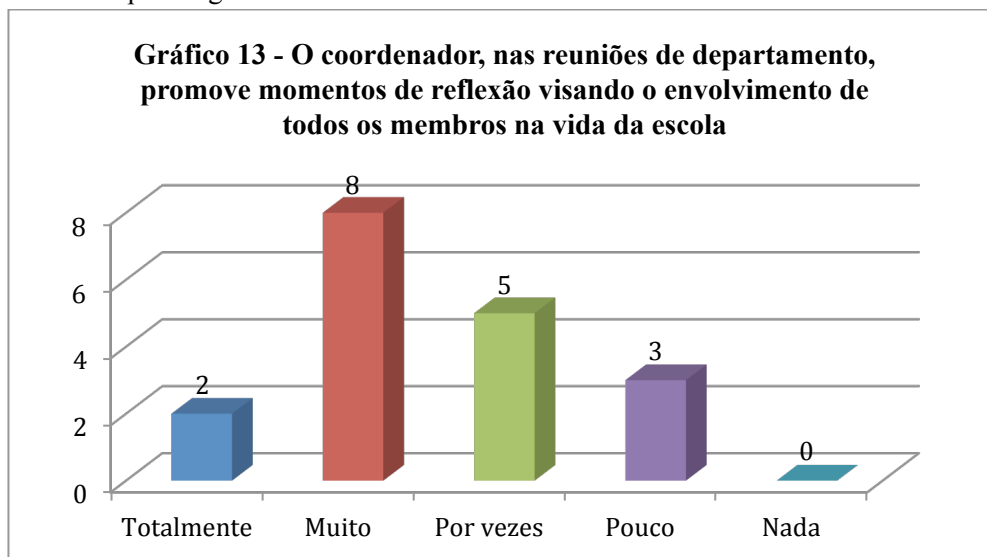
As respostas estão mais concentradas na variável “por vezes”. Quanto ao trabalho do coordenador em articulação com os outros coordenadores, tendo em conta os objetivos da escola, verifica-se uma disparidade nas respostas. Enquanto oito responderam que existe essa articulação e sete entendem que se observa por vezes, três docentes entendem que essa articulação é pouca.





### 13. O trabalho de promoção da reflexão do Coordenador, nas reuniões de departamento.

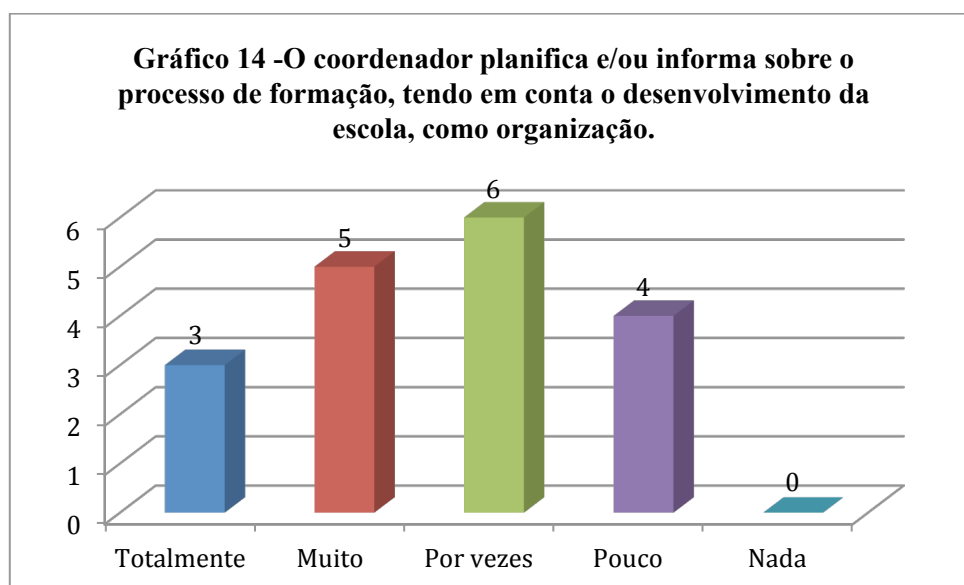
A concentração maior de respostas está na variável “muito”. Regista-se um número muito significativo de docentes a considerarem que o coordenador evidencia preocupações e promove momentos de reflexão. Esta ilação decorre do facto de dez professores terem respondido afirmativamente e cinco terem afirmado que essa promoção se regista por vezes. Apenas três docentes responderam que a promoção dessa reflexão é pouca, não se tornando muito substancial na opinião geral.



### 14. A planificação e a informação do coordenador sobre o processo de formação.

As respostas estão mais concentradas na variável “por vezes”. Na opinião dos professores, o coordenador revela preocupação na planificação e informação sobre o processo de formação, no desenvolvimento da organização escolar.

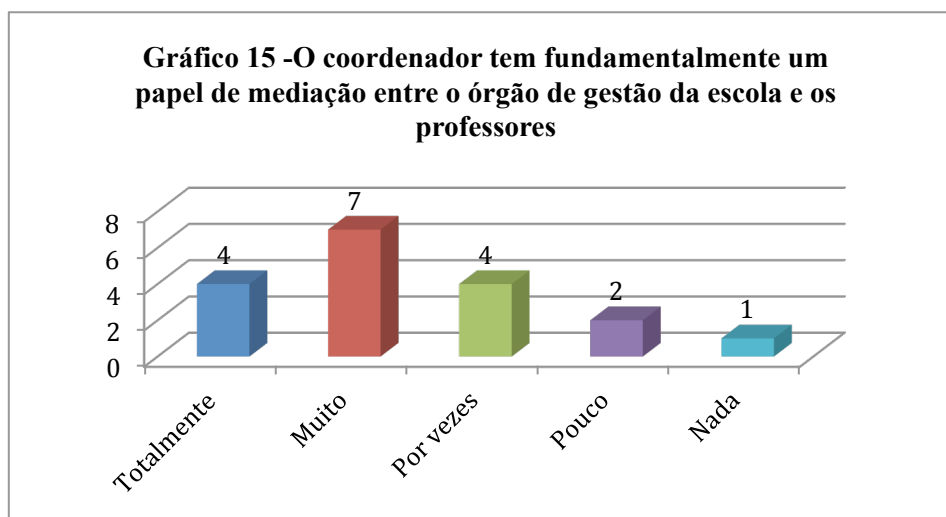
Oito professores respondem afirmativamente e seis afirmam que por vezes o coordenador assume esse desígnio. Apenas quatro consideram que essa informação e/ou planificação é pouca. Deste modo, é perceptível que a maioria dos docentes deduzem que o coordenador desempenha essa função de informação e planificação.



## Dimensão: Coordenação pedagógica

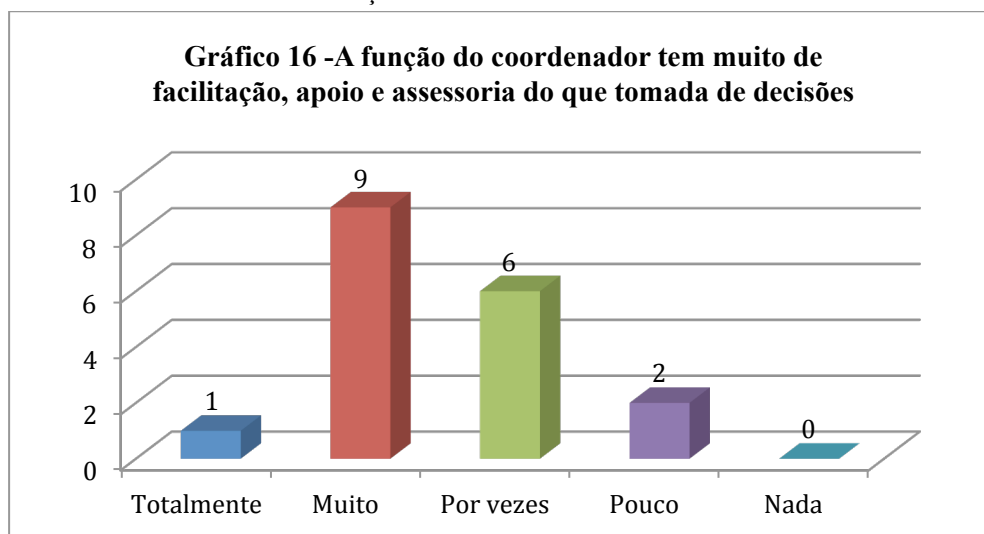
### 15. O papel de mediação do Coordenador, entre o órgão de gestão e os docentes.

As respostas estão mais concentradas na variável “muito”. Num total dos dezoito docentes, onze consideram que o coordenador tem um papel fundamental de mediação entre o órgão de gestão e os professores. Quatro têm a percepção que esse papel de mediação acontece por vezes. Já dois elementos afirmam que essa mediação se regista pouco, enquanto um revela que esse papel de mediação não se observa. Daqui se deduz que existe um significativo sentimento de que o coordenador assume esse papel de mediação.



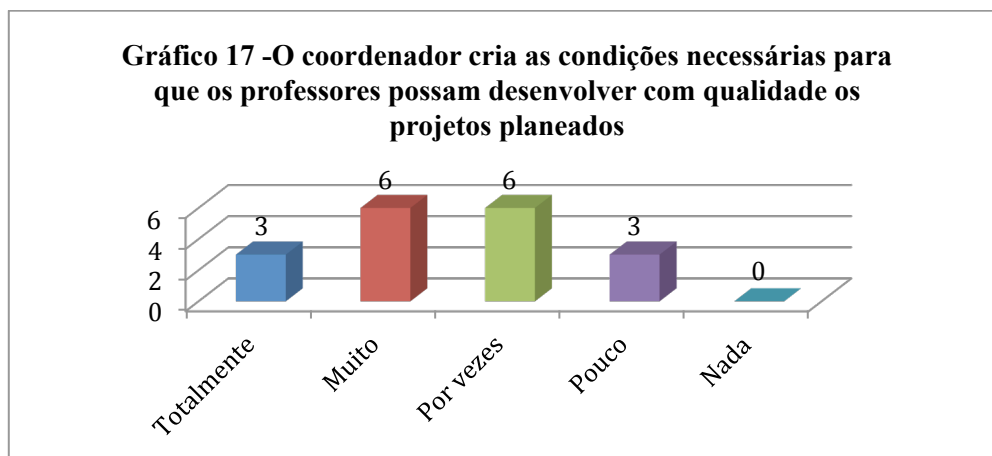
### 16. A função do Coordenador no apoio e assessoria e nas tomadas de decisão.

A maioria das respostas estão concentradas na variável “muito”. Dez professores respondem peremptoriamente que o coordenador tem muito a função de facilitação, apoio e assessoria do que tomada de decisões, enquanto seis professores respondem que por vezes tem essa função. Apenas dois respondem pouco, para essas funções do coordenador. Há uma inequívoca opinião positiva dos docentes face a esta função do coordenador.

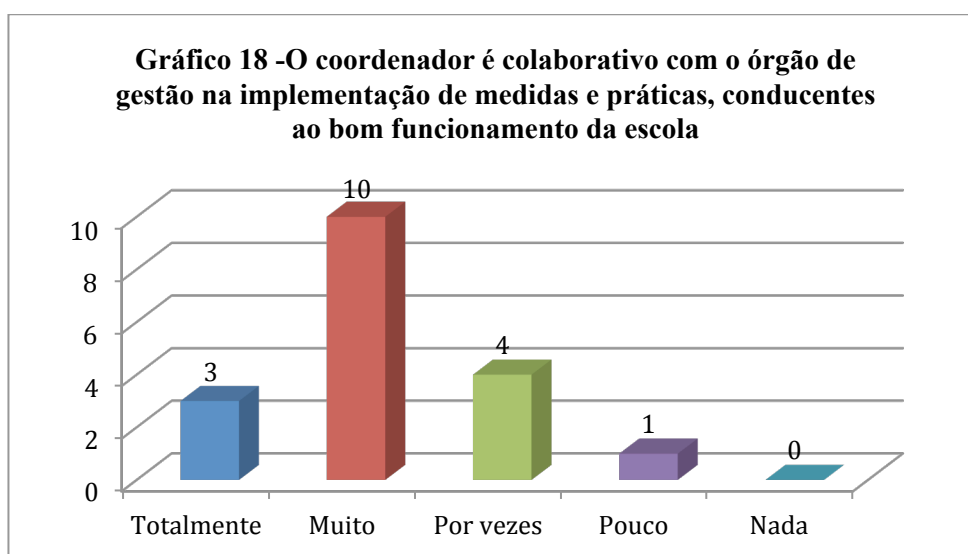


**17. O apoio do Coordenador aos docentes para o desenvolvimento de projetos.**

A maioria das respostas estão concentradas nas variáveis “muito” e “por vezes”. Mais uma vez a grande maioria dos docentes inquiridos, entende que o coordenador cria condições para os professores desenvolverem projetos com qualidade. Claramente 50% dos professores dão uma resposta positiva enquanto seis afirmam que por vezes são criadas essas condições. Três docentes entendem que a criação dessas condições são poucas.

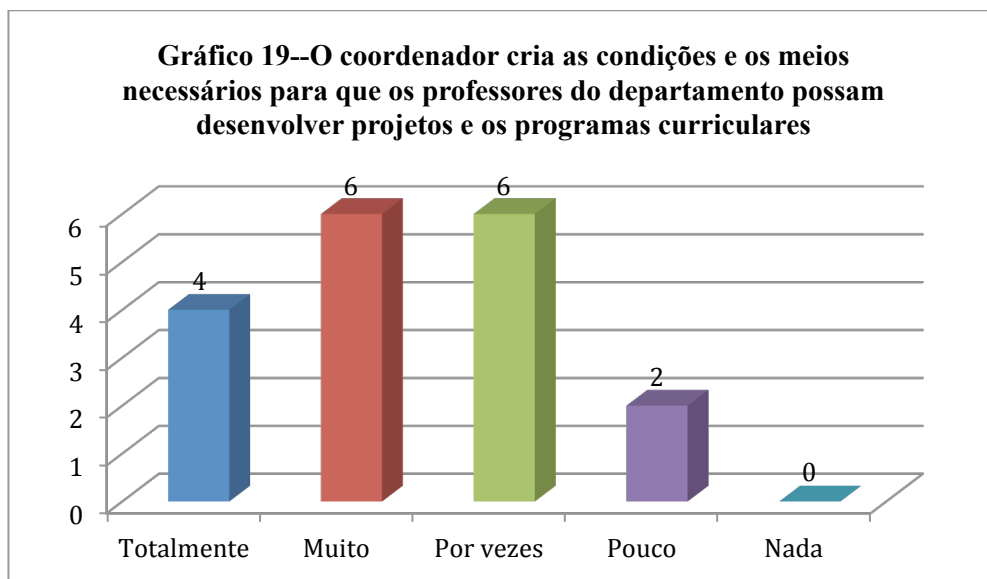
**18. A colaboração do Coordenador com os órgãos de gestão, para o funcionamento da escola.**

A concentração maior de respostas está na variável “muito”. A grande maioria dos professores, treze mais os que responderam por vezes, reconhece que o coordenador é colaborativo com o órgão de gestão. Apenas um docente entende que essa colaboração é pouca. Fica patente a opinião muito positiva dos professores relativamente ao espírito colaborativo do coordenador com os órgãos de gestão da escola.

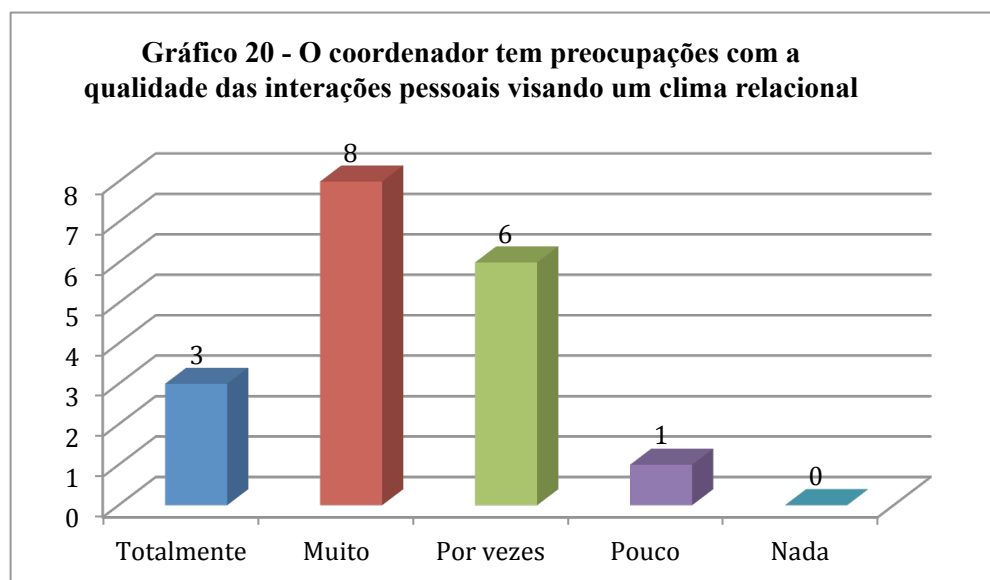


**19. A criação de meios por parte do Coordenador, para o desenvolvimento de projetos e programas curriculares.**

A maioria das respostas estão concentradas nas variáveis “muito” e “por vezes”. Dez inquiridos consideram que o coordenador cria as condições para os professores desenvolverem projetos e programas, enquanto seis consideram que por vezes são criadas essas condições. Dois docentes entendem que se criam poucas condições e meios. Perante estes dados, é francamente percepcionado pelos professores que o coordenador tem um papel determinante neste âmbito de coordenação pedagógica.

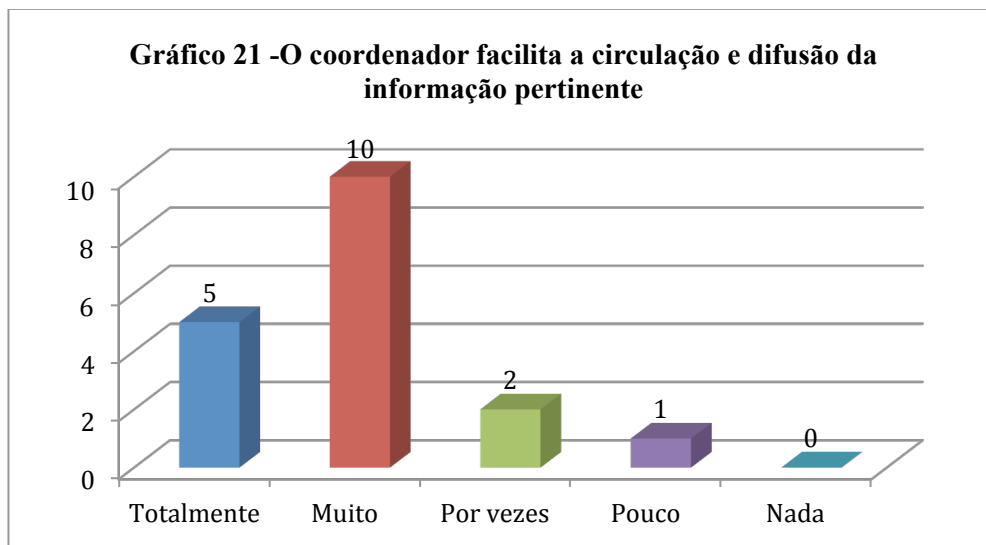
**20. As preocupações do coordenador com a qualidade das interações pessoais.**

As respostas estão mais concentradas na variável “muito”. Onze dos professores inquiridos consideram que o coordenador tem preocupações com a qualidade das interações pessoais. Seis respondem que o coordenador por vezes tem essa preocupação e apenas um entende que tem poucas preocupações. É perceptível que, de acordo com estas respostas, os professores consideram que existe por parte do coordenador preocupações quanto à qualidade das interações pessoais.



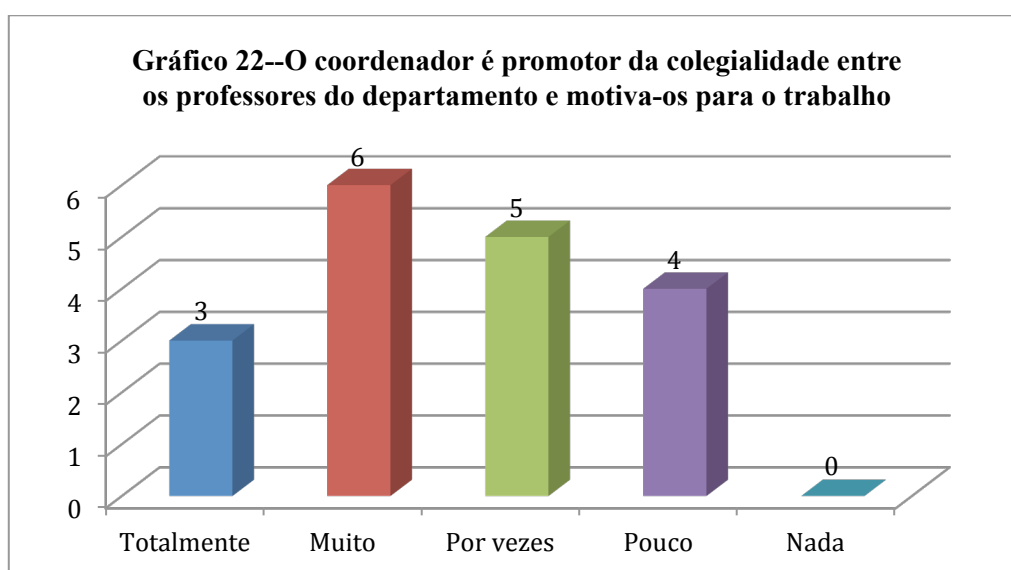
## 21. O papel do Coordenador na difusão da informação.

Os docentes responderam maioritariamente na variável “muito”. Os dados obtidos expressam de forma clara o bom entendimento que os docentes têm sobre a circulação e difusão da informação por parte do coordenador. Apenas um docente considera que há pouca facilitação.



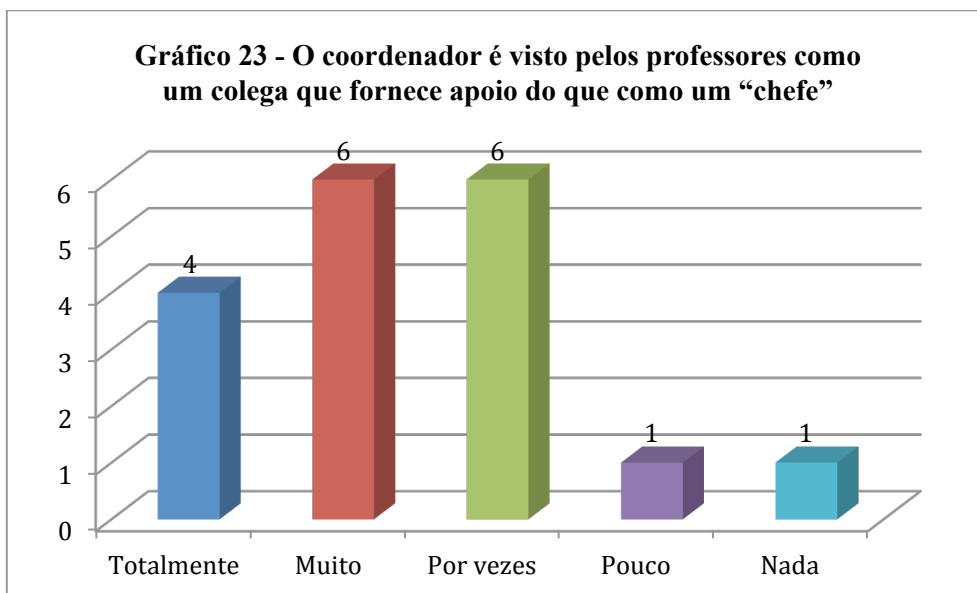
## 22. O Coordenador na promoção da colegialidade e da motivação.

A variável a receber mais respostas foi a “muito”. Exatamente 50% dos docentes considera que o coordenador é promotor da colegialidade e motivação, enquanto cinco consideram que por vezes essa promoção e motivação é exercida. Quatro docentes revelam que existe pouca promoção da colegialidade e da motivação.



### 23. O Coordenador visto pelos docentes como um colega vs como um “chefe”.

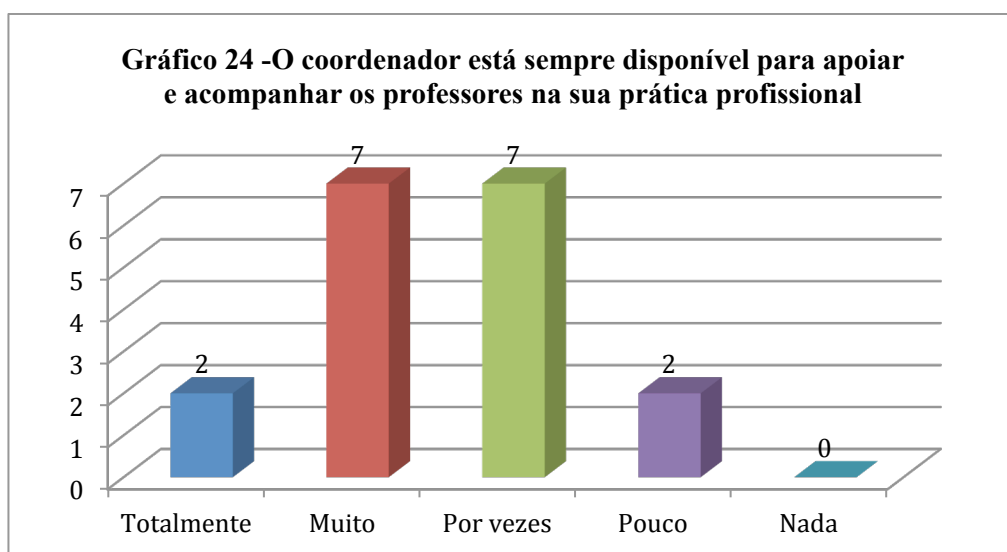
As respostas concentram-se na maioria nas variáveis “muito” e “por vezes”. Dez dos dezoito professores consideram que o coordenador é mais visto como um colega que proporciona apoio do que como “chefe”. Seis docentes consideram por vezes o coordenador como um colega. Contudo, um entende que é pouco visto como um colega. Existe também um docente cuja resposta transmite a ideia de que o coordenador não é mesmo visto como um colega mas como um “chefe”.



### Dimensão: A supervisão nas práticas pedagógicas

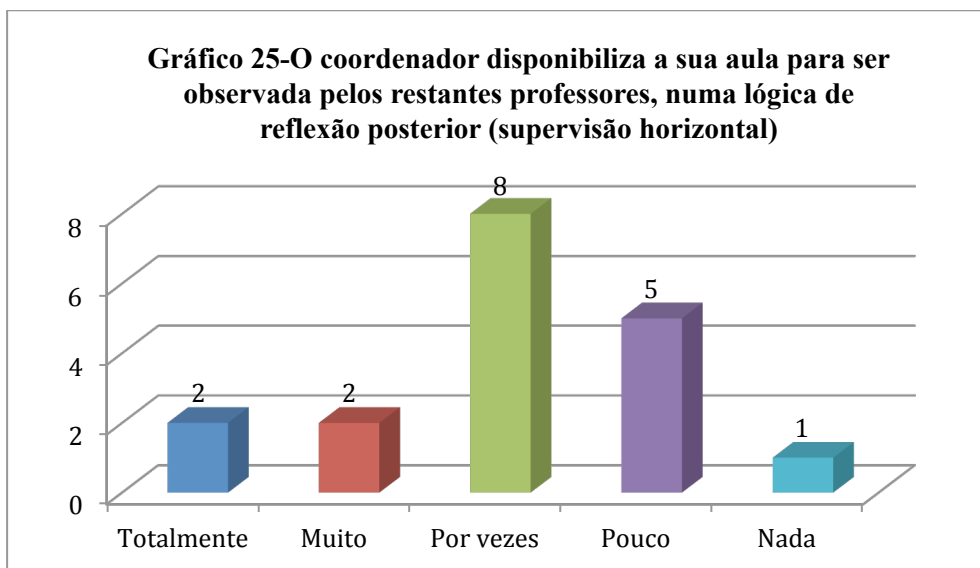
#### 24. O apoio do Coordenador nas práticas profissionais dos docentes.

A maioria das respostas concentram-se nas variáveis “muito” e “por vezes”. Precisamente 50% dos inquiridos (9), têm a percepção que o coordenador se disponibiliza para apoiar e acompanhar os professores. Sete respondem que o coordenador por vezes está disponível para apoiar e acompanhar os colegas nas suas ações educativas.



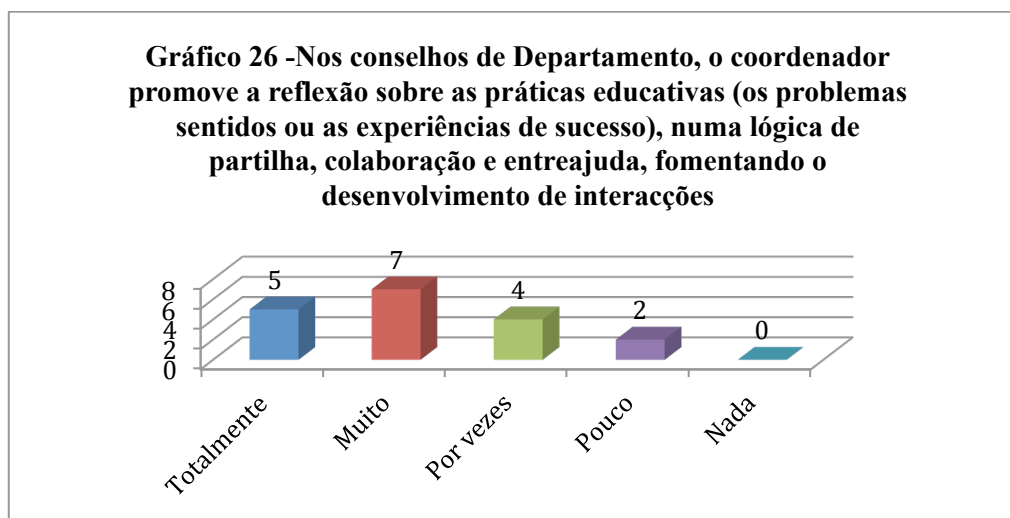
## 25. A disponibilidade da aula do Coordenador aos professores para futura reflexão.

As respostas concentraram-se mais na variável “por vezes”. Apenas quatro docentes entendem que o coordenador disponibiliza a sua aula para ser observada, com o intuito de servir para um trabalho reflexivo. Oito docentes revelam que essa disponibilidades se dá por vezes. Contudo, cinco professores declaram que essa disponibilidade é pouca e um a referir que não existe essa disponibilidade.



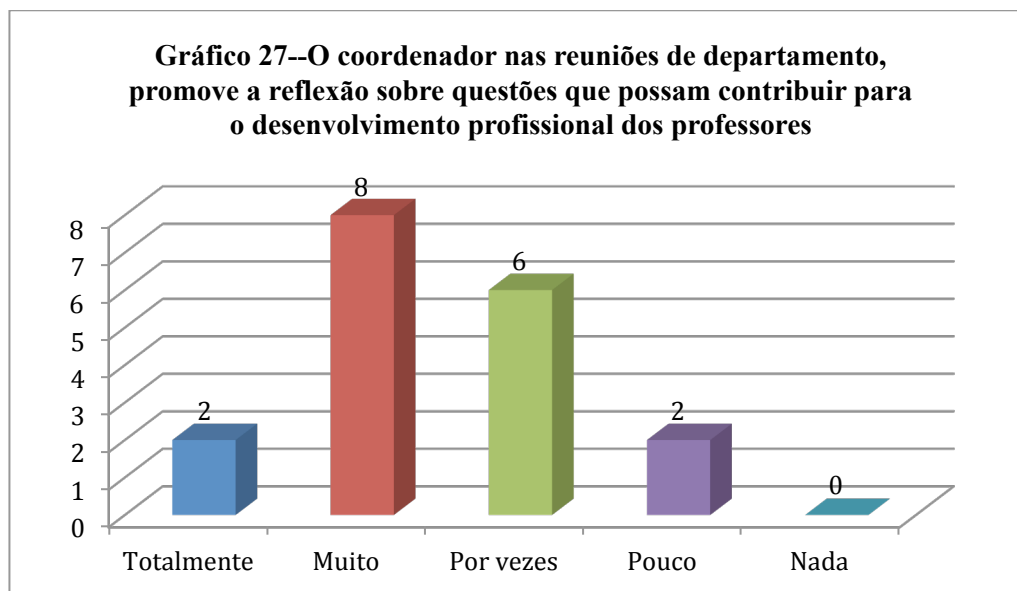
## 26. A promoção da reflexão por parte do Coordenador nos conselhos de departamento.

A maior concentração de respostas foi na variável “muito”. Dos dezoito docentes, doze consideram que o coordenador tem a preocupação de promover práticas reflexivas face ao trabalho dos professores. Quatro referem que essa promoção se regista por vezes e dois responderam que pouco se promove a reflexão. Face a estes dados, deduz-se que é prática acentuada do coordenador, a promoção dessa reflexividade das práticas implementadas, numa coerente atitude de partilha e colaborativa.

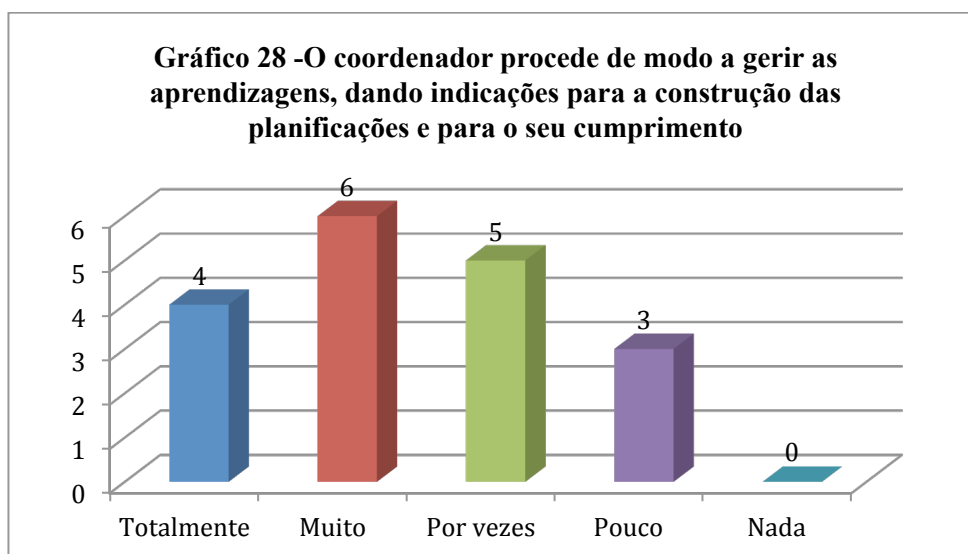


**27. A promoção da reflexão por parte do Coordenador visando o desenvolvimento profissional dos docentes.**

A variável “muito” foi a que recebeu mais respostas. Quanto à promoção da reflexão pelo coordenador, a maioria dos docentes respondem afirmativamente, i. é. consideram que o coordenador dirige a sua ação para as questões relacionadas com o desenvolvimento profissional dos professores, abordando essa temática nas reuniões de departamento. Apenas dois têm um entendimento diferente.

**28. Os procedimentos do Coordenador para a gestão das aprendizagens, indicando modo de construir as planificações.**

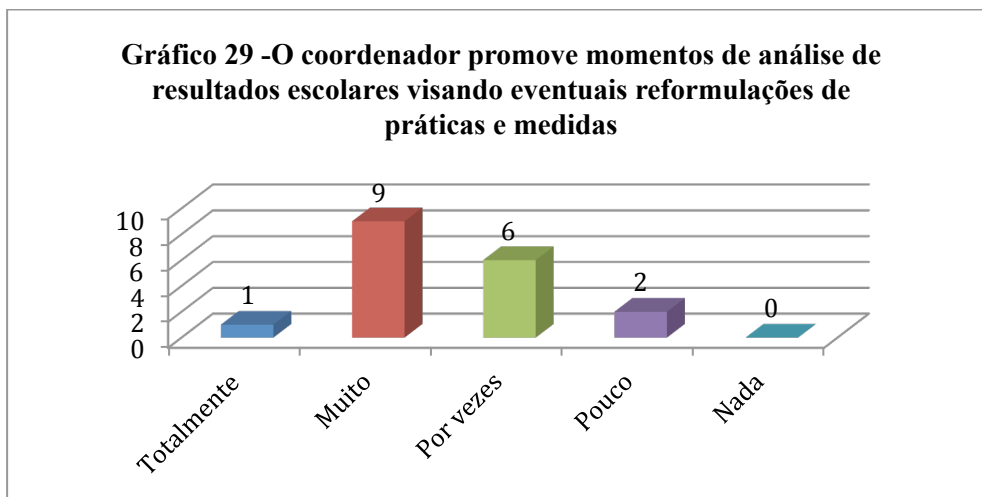
A variável “muito” recebeu mais respostas. Dez docentes reconhecem que o coordenador procede de modo a gerir as aprendizagens e dá indicações para as planificações, e cinco consideram que por vezes isso acontece. Três docentes consideram que existe pouco procedimento do coordenador no sentido de dar orientações para a elaboração das planificações e para a sua consecução.





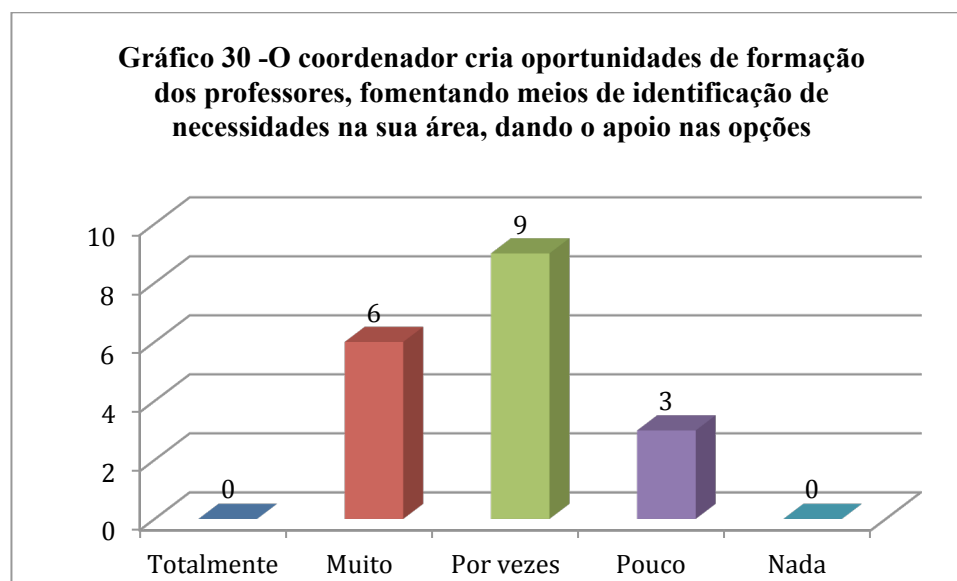
## 29. A promoção de momentos de análise de resultados escolares, por parte do Coordenador para a reformulação de eventuais práticas e medidas.

A maioria das respostas concentram-se na variável “muito”. Dez professores consideram que o coordenador promove momentos de análise de resultados e seis entendem que essa promoção se regista por vezes. Apenas dois revelam que existe pouca promoção de análise de resultados. É inequívoca a tendência dos docentes em reafirmar o papel de promoção de análise de resultados académicos dos alunos, assumido pelo coordenador, visando a reformulação de eventuais estratégias.



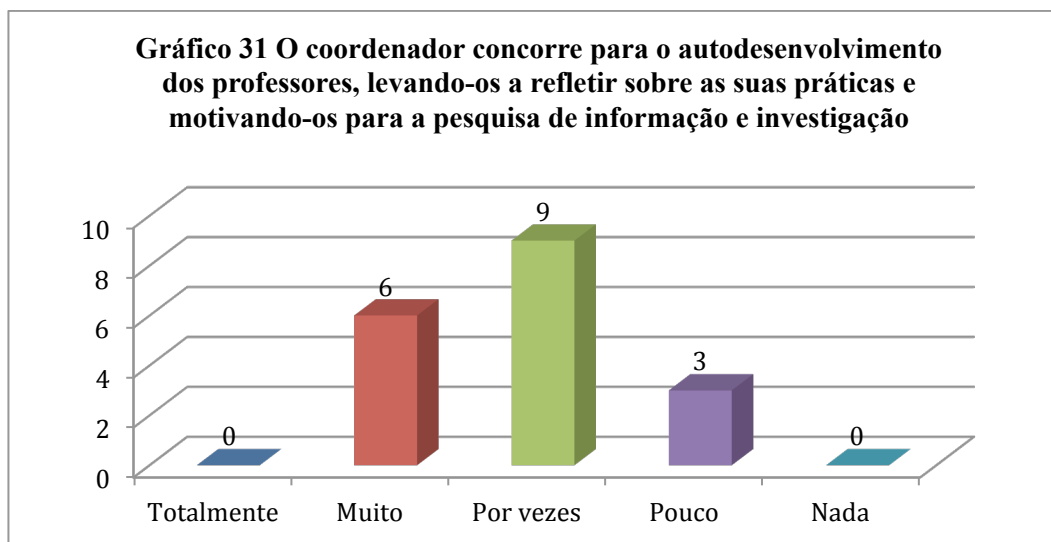
## 30. A criação de oportunidades de formação proporcionada pelo Coordenador aos docentes.

Maioritariamente as respostas foram para a variável “muito”. Seis docentes responderam que o coordenador cria oportunidades de formação para os professores, enquanto nove consideram que a assunção dessa responsabilidade se regista por vezes. Três docentes têm um parecer diferente, considerando que poucas oportunidades de formação são criadas.



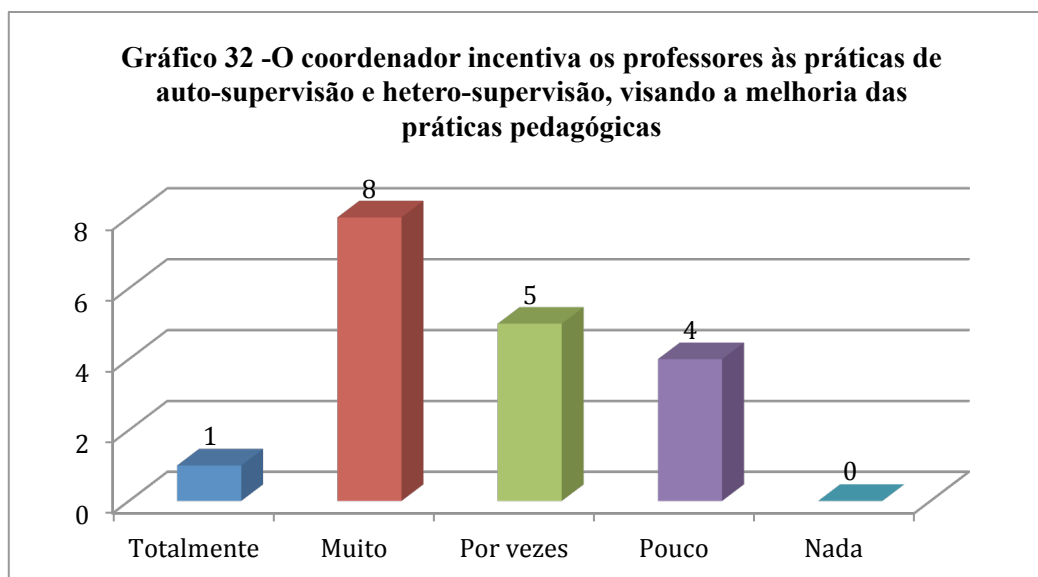
### 31. O contributo do Coordenador para o autodesenvolvimento dos professores.

As respostas ficaram mais concentradas na variável “por vezes”. Nesta variável, 50% das respostas indicam que por vezes o coordenador concorre para o autodesenvolvimento dos professores e seis responderam afirmativamente. É considerado pouco, o contributo do coordenador para esse autodesenvolvimento, por parte de três docentes.



### 32. O incentivo do Coordenador às práticas de auto-supervisão e hetero-supervisão, visando a melhoria das práticas pedagógicas.

A variável “muito” recebeu mais respostas. Dos inquiridos, 50%, ou seja, nove docentes entendem que o coordenador incentiva às práticas de supervisão e cinco consideram que por vezes existe esse incentivo. Quatro revelam que há pouco incentivo. Depreende-se dos dados que uma percentagem significativa dos docentes têm presente que o coordenador apela a ações de auto-supervisão e de hetero-supervisão.



## 2. Entrevistas

Como já referimos anteriormente, foi realizada uma entrevista para a recolha de informação. Os interlocutores eram seis docentes de departamento de expressões em representação de cada um dos grupos disciplinares que compõem o departamento.

Foi elaborada a caracterização do perfil dos professores entrevistados (Anexo 5).

A entrevista era composta pelos seguintes objetivos: caracterizar o professor entrevistado; perceber que representações têm os professores das lideranças intermédias; compreender o entendimento que os professores têm sobre a organização departamental e escolar; conhecer como os professores entendem a coordenação pedagógica; conhecer a opinião dos professores sobre o processo de avaliação externa.

O conhecimento e as percepções são baseadas fundamentalmente na interpretação proporcionada a partir da realidade. Nesse contexto, os professores entrevistados foram informados da importância das suas respostas, quer fossem de carácter afetivo, cognitivo ou comportamental, para a qualidade e o sucesso do estudo.

A entrevista, caracterizada pela interação direta, implica que o investigador tenha de lidar e gerir três questões problemáticas e em simultâneo. Referimo-nos à influência do entrevistador no entrevistado, as diferenças que existem entre os interlocutores (de género, de idade, culturais, sociais, etc) e a sobreposição de canais de comunicação.

(In Carmo, H. E Ferreira, M. M.:2008)

Assim, importa criar uma situação de equilíbrio entre o entrevistador e o entrevistado, de forma a não inibir e dificultar o processo comunicacional optando-se por uma “situação simétrica” no diálogo entre os interlocutores. Outro aspecto relevante é a considerar, prende-se com as eventuais diferenças culturais, que não sendo cuidadas, podem prejudicar o sucesso do produto da entrevista, nomeadamente no conteúdo das perguntas e na forma de as formular. Por último, a questão da sobreposição de canais de comunicação, que está inevitavelmente presente neste tipo de interação. Reporta-se ao facto do entrevistador não colocar nas questões apresentadas qualquer entoação ou gesto que possa perturbar e obstaculizar a comunicação, pois a comunicação não verbal requer algum cuidado, não sendo menos importante que a pergunta propriamente dita. Neste sentido, com base no guia da entrevista (Anexo 4), criteriosamente elaborado, cabe ao entrevistador preparar-se de tal modo, tendo em conta as três variáveis atrás referidas, para que os objetivos a alcançar não sejam defraudados.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992:194), a função do guião nas entrevistas semi-estruturadas consideram:

Geralmente o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. Tanto quanto possível, “deixará andar” o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier.

## **2.1 Análise dos dados sobre lideranças intermédias, organização departamental e escolar, coordenação pedagógica, supervisão e avaliação externa**

Após concluído o processo de análise de conteúdo, e face aos resultados daí emergentes foi possível elaborar uma síntese descritiva relativamente às entrevistas realizadas, respeitando os objetivos inscritos no guião da entrevista.

A análise incide em cinco dimensões: Lideranças intermédias; Organização departamental e escolar; Coordenação pedagógica; Supervisão; Processo de avaliação externa.

Relativamente à dimensão **Lideranças intermédias**, os entrevistados são unânimes em concordar com a existência de cargos de gestão intermédia e que essa liderança constitui um fator potenciador da eficácia e eficiência no departamento. O papel do coordenador como líder, tem um contributo apreciável no domínio das mudanças e melhorias embora dependa muito de quem lidera e dos próprios professores (liderados). Quanto às possíveis mudanças ao nível da liderança provocadas pelo processo de avaliação externa, elas não foram relevantes, apesar do próprio relatório da IGE, poder dar algumas indicações que contribuam para alterar alguma coisa, após um debate e análise detalhada.

Quanto à **Organização departamental e escolar**, o atual modelo de designação do coordenador, pelo diretor (Dec.-Lei nº 75/2008) não recebe a concordância da maioria dos docentes entrevistados, preferindo uma eleição democrática. No entanto, é referido por dois docentes, que as vantagens de nomeação do coordenador podem coincidir com uma escolha criteriosa do órgão de gestão, com base no perfil do docente designado ou mesmo tendo em conta a visão estratégica definida para a escola ou agrupamento de

escolas, pela direção. Os professores elegem como características fundamentais, entre outras, para o exercício do cargo de coordenador, a capacidade de comunicação e as relações inter-pessoais, o dinamismo e a capacidade de reflexão. No que respeita ao R.I. da escola, e às competências do departamento curricular, consideram que apesar de concordarem com o atual, porém ele deve ser alvo de reformulações, em função das mudanças que se produzem na escola, ajustando-o à realidade. Em relação ao R.I.D.E. nem todos os docentes têm um sólido conhecimento sobre o seu conteúdo, entre outros que concordam com a sua atual configuração. A forma como a escola se organiza é, na opinião dos entrevistados, um fator que dificulta a dinâmica do departamento, tendo-se essas dificuldades avolumado com o processo de criação do mega agrupamento. Segundo um dos docentes, “(...) o atual quadro dificulta (...)”. A atual composição do departamento de expressões não merece a concordância de quase todos os entrevistados, alegando o número elevado de professores que o constituem e a especificidade de algumas áreas disciplinares como é o caso da Educação Especial. Porém há quem veja nessa diversidade uma potencialidade, “(...) pode ser potenciador de maior dinâmica e interdisciplinaridade (...)”. Também se registou uma opinião no sentido de discordar com este modelo organizacional, na medida em que veio criar mais um patamar na estrutura organizacional e consequentemente reduzir o número de elementos com assento no conselho pedagógico. Quanto à fluidez comunicacional entre os outros órgãos da escola e o departamento, existe uma discrepância de opiniões, a atestar pela seguinte resposta: “(...) não existe uma fluidez, acho que se perderam algumas práticas (...)”. A cultura de participação existe, facilitando de certo modo algumas atividades, apesar de não ser muito acentuada. O trabalho colaborativo no departamento é reduzido e nem sempre numa lógica departamental, como um todo. A falta de disponibilidade e o número excessivo de alunos por turma são fatores limitativos, apontados pelos docentes. Um dos interlocutores refere a propósito do trabalho colaborativo, “(...) de forma estruturada (...) não me parece (...)”. O trabalho de partilha e entreajuda não é muito notório, apesar de se encontrarem alguns focos desse trabalho, nomeadamente em alguns projetos e exposições. Os benefícios retirados pelo departamento no trabalho colaborativo, não têm grande expressão, embora um dos professores tenha referido que “(...) o nível de excelência melhora (...) temos mais pessoas com mais formações diversas a trabalhar em conjunto (...)”. A comunicação entre os professores do departamento decorre sobretudo em circunstâncias informais, através das novas

tecnologias (TIC)<sup>34</sup> e em reuniões periódicas (mensalmente no departamento e trimestralmente nos grupos disciplinares).

Quanto à dimensão **Coordenação pedagógica**, os professores nem sempre consideram as orientações pedagógicas do coordenador. Segundo um docente, “(...) cada um(...) fica pela sua orientação pedagógica (...)”. Nem todos os professores consideram importante o papel de coordenação pedagógica do coordenador e justificam pelo facto de existir alguma confiança entre eles. Outros docentes afirmam que; “(...) o coordenador vai-nos ajudar (...). A função de coordenação pedagógica do coordenador, é avaliado de várias formas. Enquanto para uns é “(...) acima de tudo um mediador(...) para outros esse papel é neutro ou inexistente. Os docentes consideram que de uma forma geral o coordenador não sente constrangimentos no exercício das suas funções.

Quanto à dimensão **Supervisão**, os docentes consideram que o coordenador deve ter competências importantes, destacando-se entre outras, a liderança, a capacidade de reflexão, a gestão de conflitos, a organização e a comunicação. A supervisão entre pares (supervisão horizontal) é considerada ténue, bem como a supervisão entre o coordenador e restantes professores (supervisão vertical). A monitorização de resultados não é realizada com profundidade. Pontualmente são reformuladas estratégias de intervenção pedagógica e de critérios de avaliação. O impacto da função supervisiva do coordenador é pequeno, “(...) devia ser maior(...)”. Não há relutância por parte dos docentes em aceitarem uma supervisão mais aproximada do coordenador, “(...) estamos sempre a aprender(...)”. Quanto ao relatório da IGE, ao referir “a inexistência de supervisão pedagógica e de ações concertadas (...)”, os docentes entendem que nem sempre é fácil, devido a algumas razões. Referem que apesar de não existirem alguns documentos registados existe a prática. Não concordam com esse conteúdo do relatório.

Sobre o **Processo de avaliação externa**, não houve uma interiorização significativa do seu conteúdo. Por outro lado também não houve um debate e análise, na comunidade educativa, para além do facto de a escola não ter apresentado um Plano de Melhoria. Quanto aos aspectos da supervisão pedagógica e monitorização de resultados, apontados como pontos fracos pela IGE, os docentes consideram que essa avaliação não foi rigorosa pois não foi levado em linha de conta o trabalho dos professores que realizaram, embora não tivesse ficado registado. Os dados sobre os alunos existem mas

---

<sup>34</sup> Tecnologias de Informação e Comunicação.

não foram analisados em profundidade. A monitorização de resultados foi feita, não muito, no departamento e não de forma continuada. Os docentes consideram que pode haver melhorias neste capítulo. Finalmente, os professores consideram que o processo de avaliação externa não produziu grandes efeitos na dinâmica interna do departamento, apesar de considerarem que esse processo pode, naturalmente, influenciar as estruturas intermédias e a própria escola.

### **3. Considerações sobre os resultados**

Com base nos dados recolhidos nos questionários e nas entrevistas (triangulação de dados) procedemos de seguida a uma sintética consideração e apreciação. Assim, podemos afirmar que os docentes concordam com a existência de cargos de gestão intermédia e de liderança e realçam o facto do coordenador exercer influência sobre os professores, dinamizando o próprio departamento, gerindo adequadamente as pessoas em seu redor, revelando responsabilidade e apontando ideias, não só no setting departamental mas noutros mais vastos, como na organização escolar. Contribui assim para a mudança e desenvolvimento da melhoria que se pretende. Neste âmbito importa referir o autor Lorenzo Delgado (cit. por Silva, J. M.) quando advoga a ideia de liderança numa visão “integradora de múltiplos aspetos” numa lógica de dinâmica e que o próprio grupo seja gerador do seu desenvolvimento. Também a ideia de Rosa (2004) considerando “a liderança como um processo de orientação e motivação” para a consecução de objetivos comuns, vai ao encontro dos registos neste trabalho. Como refere um dos docentes entrevistados “(...) consegue criar esses consensos e apontar um rumo de trabalho em comum(...)”.

Os aspectos organizacionais da escola são abordados, na forma e no sentido, com complexidade, visto as opiniões, em alguns aspetos serem tão díspares. A este propósito, (Mateu 1979 cit. Sedano & Pérez, 1989), referem que uma organização é um (...) sistema social complexo (...) cuja dinâmica depende (...) das mudanças culturais e técnicas do seu contexto”. No nosso estudo, e no que se refere à composição do departamento registamos duas respostas diametralmente opostas e que confirmam, de certo modo, essa complexidade social que é a escola: “(...) não estou de acordo de facto com essa composição(...), noutro depoimento podemos constatar:”(...) pode ser potenciador de maior dinâmica e de interdisciplinaridade(...). Contudo existe de facto uma cultura de participação e algum trabalho colaborativo. Há um forte sentimento de

que o coordenador assume um papel determinante, não só no contributo para a construção de documentos orientadores da vida da escola, como o P.E e o P.A.A. e na colaboração com outros gestores intermédios, em ações que possam contribuir para o desenvolvimento e qualidade da escola. Com alguma frequência os docentes apontam alguns aspectos na forma que a escola se organiza e que cria dificuldades e constrangimentos no quotidiano dos professores. Como fatores limitativos, referem o número elevado de alunos por turma, a distanciação criada pelo modelo organizacional de mega agrupamento e a falta de tempo. Como refere um dos interlocutores:“(...) as coisas não estão a funcionar a 100% (...)”. Quanto à fluidez comunicacional, entre os professores e entre estes e os órgãos da estrutura escolar, é referido que ela existe, tanto em momentos formais como informais e ainda utilizando as novas tecnologias, apesar de haver professores que afirmam que podia ser mais frequente e mobilizadora, a comunicação. Neste âmbito, recorde-se o que diz Cunha et al., (2003:354), “A comunicação é uma condição *sine qua non* da vida organizacional”.

A coordenação pedagógica é considerado pelos docentes como uma relevante função do coordenador, pois para além de ter um papel importante na dinamização das atividades previstas no P.A.A. e no P.E., colabora e ajuda os professores, incentivando-os à reflexão. Essas preocupações de apoiar e assessoriar os colegas, de os orientar no desenvolvimento de projetos e na articulação de programas e currículos é encarado pelos docentes como uma mais valia. Outro aspeto importante é o contributo do coordenador para que as interações pessoais sejam favoráveis ao desenvolvimento das atividades, i. é., que se crie um clima compatível e conducente a que todos se sintam unidos em prol de objetivos comuns. Martín Bris et al (2003:18 cit. Silva, J.M. 2010) refere que “O clima diferencia umas organizações das outras” e mais à frente sublinha que “É parte e vê-se afetado por componentes objetivos (estruturais, pessoais e funcionais) das organizações”.

O coordenador acompanha as práticas profissionais e nas reuniões promove alguma reflexão sobre as ações, numa lógica colaborativa.

O papel de supervisão do coordenador é reconhecido pelos professores embora dêem a sugestão de que deveria ser com mais profundidade. Segundo um dos docentes, existem “(...) algumas iniciativas(...)”. Nem todos partilham da ideia de ser necessária a supervisão, embora reconheçam que esse procedimento favorece sobretudo os professores mais novos. Há iniciativas por parte do coordenador, no sentido dos professores recorrerem à auto-supervisão e hetero-supervisão. A monitorização de



resultados é realizada por vezes no departamento, não de forma sistemática, pois normalmente procede-se no final de período e final de ano. Entendemos que esta prática de monitorização de resultados deveria ser uma prática frequente. A reformulação de estratégias face aos resultados é feita pontualmente. Quanto ao facto da IGE ter referido no seu relatório a “Inexistência de supervisão pedagógica e de ações concertadas para a regulação do processo de ensino e aprendizagem”, os docentes discordam deste parecer e evocam que apesar de não existirem documentos escritos essas ações são realizadas e que não é fácil num departamento com muitos professores realizarem-se ações concertadas. Segundo um dos professores, “(...) faz-se também de formas que muitas vezes não ficam registadas(...)”. No dizer de outro professor, “(...) inexistência não digo(...) mas que há pouca supervisão(...)”.

Deduzimos desta forma que existe alguma falta de profundidade e sistematização de processos de supervisão, contrariando assim o entendimento de Sá-Chaves (1999) ao referir que “(...) de uma visão restrita (supervisão como processo de relacionamento dual nos processos de formação) para uma conceptualização mais abrangente de matriz sistémica, intercontextual e intercultural e que se reporta aos processos de supervisão nas organizações como condição de regulação, optimização e sustentabilidade do seu desenvolvimento”. Ainda recorremos da importância do discurso de Alarcão (2010) referindo que “da natureza da supervisão emerge a dupla função de apoiar e regular todo o processo educativo”.

Quanto ao processo de avaliação externa, os resultados descritos no relatório da IGE não foram analisados e debatidos na comunidade educativa, da forma como se deveria, para além de não ter sido elaborado um plano de melhoria. De acordo com o depoimento de um docente “(...) não há uma reflexão(...)”. Essa falta de supervisão e de monitorização, apontadas pela IGE, mais uma vez não é partilhada por todos os docentes, não concordam. Relativamente a esta questão, um dos entrevistados responde, a este propósito: “(...) no departamento de expressões nós também refletimos(...)”. Contudo, não se sente uma “institucionalização” de práticas reflexivas, sobre os processos de supervisão e monitorização de resultados, na escola. Neste âmbito, importa registar o que refere Alarcão, I. (2001:25). ao fala-nos em escola reflexiva ou seja, uma “organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico e simultaneamente avaliativo e formativo”.

Quanto á influência da avaliação externa, os professores, apesar de considerarem que essa avaliação possa ter efeitos positivos e provocar mudanças, não sentiram esse efeito, nem na escola nem no departamento.

Segundo a IGE, os objetivos da avaliação externa<sup>35</sup> das escolas são: promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas; incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas; fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas; contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente.

A fase algo complicada, de mudanças que a escola atravessava, em termos do órgão de gestão (direção) e da transição do agrupamento para uma nova configuração (mega agrupamento) foram fatores adversos para a implementação de práticas que se impunham.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na sociedade atual, a magna questão da avaliação tem sido objeto de uma atenção especial e ocupa um lugar de destaque nos meios académicos e na sociedade em geral, não só em virtude dos variados significados que lhe têm atribuído mas também, tratando-se de avaliar organizações escolares, da mediatização dada a estes fenómenos. Partindo da premissa que a avaliação das escolas implica sempre algumas expectativas e também interesses, quer sejam de carácter político, social e até económico. No uso da sua autonomia e descentralização, a escola não abdica da sua responsabilidade, na definição dos seus objetivos e na conscientização dos seus resultados. Assim, o processo de avaliação externa, numa lógica mobilizadora, assume-se como fator de regulação, prestação de contas e de reflexão. Neste contexto, importa referir Barroso (2003:40), “a diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, o equilíbrio ou a transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interacção dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político”.

---

<sup>35</sup> Em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_2011-2012\\_RELATORIO.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2011-2012_RELATORIO.pdf)

Este estudo que levamos a efeito, insere-se no âmbito das Ciências da Educação e tem como propósito perceber de que forma se concretiza a dinâmica interna no Departamento de Expressões e que influências nele determinaram, o processo de avaliação externa. Implicitamente, relacionada com esta questão central do estudo, emergem outras questões periféricas, relacionadas com o papel do coordenador e as suas funções de liderança, organização, coordenação e supervisão.

Partimos na convicção de que a natureza deste estudo não nos permitia generalizar as conclusões, tendo em conta as características da amostra no processo de investigação. Contudo, os aspectos mais críticos e importantes do estudo e os dados obtidos no trabalho de campo abrem-nos perspectivas no sentido de tentarmos dar uma resposta pertinente à pergunta de partida que apresentamos no início deste trajeto. De facto, na pesquisa e revisão da literatura, não encontrámos muita matéria nessa relação dual, avaliação externa/dinâmica interna de um departamento de expressões. Este foi o grande desafio que nos animou e motivou, por um lado quais as representações dos professores sobre o papel do coordenador de departamento e das variáveis implícitas na dinâmica do departamento (liderança, organização, coordenação pedagógica e supervisão) e por outro, que influência poderia exercer a avaliação externa naquela dinâmica.

Em termos metodológicos, optámos pelo **estudo de caso** com triangulação de dados e colocámos a centralidade das opiniões nos docentes do departamento de expressões, independentemente do facto de serem parte integrante do objeto do estudo e elementos ativos no departamento. O processo de recolha de dados decorreu com toda a normalidade e foram cumpridos todos os pressupostos aliados a esta atividade, realçando-se o facto de tanto o investigador como os entrevistados e os respondentes ao questionário mantiveram-se sempre equidistantes face ao trabalho que se estava a realizar.

Em relação à pergunta de partida, “tendo em conta o papel de gestor intermédio do coordenador de departamento e da forma como o departamento se organiza, que implicações resultam da avaliação externa do agrupamento, na sua dinâmica interna”, constatou-se que efetivamente o processo de avaliação externa não produziu uma influência significativa em relação à dinâmica interna do departamento. Esta opinião, corporizada nas respostas dadas pelos docentes permite-nos colocar, à posteriori, a seguinte questão? Qual a razão dessa não influência?. Ora, as informações recolhidas dão-nos a possibilidade de apontar algumas das razões, evocadas pelos professores,

como sejam, o momento conturbado que a escola atravessava no que se refere em particular à polémica mudança na direção do agrupamento e da transição para uma nova unidade organizacional, o mega agrupamento. Se esta foi a razão central, outras, as periféricas, estão relacionadas com a falta de tempo dos professores, consequência de outros papéis que lhes são pedidos no seu quotidiano e ao número elevado de alunos por turma. Consideramos também que a criação de vários patamares no modelo organizacional da escola, contrariando a lógica downsizing, constitui um fator limitativo à dinâmica interna do departamento, para além de que as sucessivas mudanças impostas pela tutela, quer sejam em relação aos programas e currículos quer sejam em relação aos recursos humanos e condições sócio.profissionais dos professores, concorrem para que a escola não cumpra literalmente a missão a que se dispõe. Em síntese, podemos concluir que apesar dos benefícios que o processo de avaliação externa poderia incutir na escola, nomeadamente na qualidade do seu serviço pedagógico e educativo, a sua influência foi quase nula, a que não nos devemos alhear do facto de não ter existido uma análise aprofundada à avaliação nem daí tenha emergido um plano de melhoria.

Na realização deste estudo foi notório que o número pouco significativo de respondentes ao questionário (18), num universo de 35 professores, constituiu um fator limitativo, não permitindo recolher mais informação.

Em trabalhos futuros seria de todo o interesse alargar a amostra das entrevistas e não se centrar o estudo apenas numa escola, alargando-o a outras escolas e ainda utilizar outros instrumentos de recolha de dados, como as notas de campo e a análise documental.

## Referências Bibliográficas

- AFONSO, N. (1999) , *A autonomia e a avaliação do desempenho das escolas públicas*. Aprender, Portalegre
- ALARCÃO, I. (2000), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. In Alarcão, I. (org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escolar em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- ALARCÃO, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- ALARCÃO, I e Sá-chaves, I (1994). *Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica*. Em Tavares, J. (ed.) *Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CIDInE*. Edições CIDInE, págs. 201-232.
- ALARCÃO, Isabel & Sá-chaves, Idália (1994). *Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica*. In J. Tavares (ed.), *Para Intervir em Educação*. Aveiro: CIDInE, pp. 201-232.
- ALARCÃO, I. e Roldão, M.C. (2009). *Supervisão – Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde : Edições Pedalgo Lda.
- ALARCÃO, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Edições Almedina: Coimbra.
- ALARCÃO, I. e Roldão, M. C. (2008). *Supervisão, Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago
- ALARCÃO, I. e Tavares, J. (2010), *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina
- ALARCÃO, I. e Roldão, M. C. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago (2ª ed.)
- ALVES, J. M. (1993), *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas - 2a edição*. Edições ASA. Lisboa.
- ALVES, J. M, 1992. *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Edições Asa. Porto.
- AMENGUAL, R. B. (1984). *Los Departamentos Didácticos Organización y Fundamento*. Ediciones Anaya S.A. Madrid
- BARDIN, L. (2004). *Análise do Conteúdo, 3ª ed.* Edições 70. Lisboa

- BARROSO, João (2003). *Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada*, in Barroso, João (org.), *A Escola Pública – Regulação, desregulação e privatização*, Porto: Asa, pp. 19-48.
- BARROSO, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Universidade Aberta: Lisboa.
- BARROSO, J. e Afonso, N (2011) *Políticas Educativas Mobilização de conhecimentos e modos de regulação*. Fundação Manuel Leão. Vila Nova de Gaia.
- BARROSO, J. (org) et al. (1996). *O Estudo da Escola*. Porto Editora. Porto.
- BASS, B. (1988). *El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar*. In Pascual, Roberto (coord.). *La gestion educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea/Congreso Mundial Vasco.
- BASS, B.M. (1990) *From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision*. Organizational Dynamics, v..8, Issue 3, p.19-31
- CARMO, Hermano e Ferreira, M.M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.
- CONSELHO NACIONAL de EDUCAÇÃO (2010). *Parecer sobre Avaliação Externa das Escolas*. CNE. Lisboa
- CONSELHO NACIONAL de EDUCAÇÃO – Ministério da Educação (2005), *Avaliação das Escolas Modelos e Processos*. Ministério da Educação. Lisboa.
- COSTA, J. (1996) *Imagens Organizacionais da escola*. Edições ASA. Porto.
- COSTA, J. A. (2004) *Construção de Projetos Educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado*. Revista Portuguesa de Educação, Braga, vol. 17, no 2, 85-114.
- COSTA, J. A. (2000). *Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas*. In J. A. Costa; A. N. Mendes & A. Ventura.(org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Universidade de Aveiro. Aveiro
- CUNHA, M. P., Rego, A., Cunha, R.C., & Cardoso, C.C. (2003). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Editora RH, Lda. Lisboa
- DELGADO, M. (2005). *El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales*. Revista Española de Pedagogia, 232, Setembro/Dezembro, 367-388.
- ESTEVÃO, C. A. V. (2000). *Liderança e democracia: o Público e o Privado*. In J. Costa;
- MENDES, A & Ventura, A (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*.

Aveiro: Universidade de Aveiro.

FACHADA, O (1998). *Psicologia das relações interpessoais*. Edições Rumo, lda. Lisboa.

FIGARI, G. (2008) A Avaliação de escola: Questões, tendências e modelos In Maria Palmira Alves & Eusébio André Machado. *Avaliação com Sentido (s). Contributos e Questionamentos*. Santo Tirso: De Facto, pp.41-72.

FORMOSINHO, J (1986). *O Sistema Educativo. Conceitos Básicos. Cadernos de Administração Escolar*. Área de Análise Social e Organizacional da Educação.Braga

FORMOSINHO, J (1992). “O Dilema Organizacional da Escola de Massas”. In *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 5, no3, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Braga.

FORMOSINHO, J (1992). *Da crise da educação escolar à diversificação da função docente: reflexos sobre a formação de professores*. Texto policopiado , CEFOPE:Universidade de Aveiro

FORMOSINHO, J. et al (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Edições ASA. Porto.

GARCIA Hoz, V & Rubio, R(1986). *Organización y Gobierno de Centros Educativos*. Ediciones Rialp, S.A. Madrid.

GIL, A. C. (1995).*Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4 ed., S. Paulo: Atlas

GLICKMAN, C. D. (1985). *Supervision of instruction. A Developmental Approach*. Allyn & Bacon. Boston.

-GLOBE. In W.H. Mobley, M.J. Gesner & V. Arnold (Eds.). *Advances in Global Leadership* (vol. 1, pp. 171-233). Stamford: JAI Press.

GOLEMAN, D. et al, (2002) Os Novos Líderes – a inteligência emocional nas organizações. Lisboa: Gradiva.

GOMES, A.D., Cardoso, L. & Carvalho, C (2000) *Discurso de Liderança - O que faz sentido faz se*. In *Psychologica*, 23, 7 36. Coimbra.

GRAÇA, A. et al (2011) *Avaliação do Desempenho Docente – um guia para a ação*. Lisboa Editora. Lisboa.

GRAÇA, L.(1993). *Perfil axiológico das empresas. Dirigir - Revista para Chefias*, nº especial (1999) (Separata, 9 pp.).

HADJI, C. (1994). *A avaliação, regras de jogo*. Porto Editora. Porto.

HOUSE, R.J. et al. (1999). *Cultural influences on leadership and organizations*. GLOBE.

- JESUINO, J.C. (1996). *Processos de liderança* (2ª ed). Livros Horizonte. Lisboa.
- KATZ, D. & Kahn, R. L. (1966). *The social psychology of organizations*. John Wiley and Sons. New York.
- LIBÓRIO, H. (2004) *A Avaliação das Escolas – desenvolvimento organizacional e ritualização*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro,
- LIMA, L. C. (1998) *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Universidade do Minho. Braga.
- LIMA, L. C.(org.) *et al* (2011). *Perspetivas de Análise Organizacional das Escolas*. Fundação Manuel Leão. Vila Nova de Gaia.
- LORENZO, M. (1989). *El profesor: departamentos y equipos docentes. In Organización Escolar, dir.de Óscar Sáenz*. Anaya. Madrid.
- MARTIN Bris, M. (Coord.), González Galán, A. Fernández Sanchidrián, R., Rayón Rumayor, L., Marín Lería, M., Álvarez Zamora, J., Villanueva Valdés, O., Simancas Campano, D.(1999). *Clima de trabajo y participación*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá
- MARTIN Bris, M., González Galán, A., Torrego Seijo, J. e Armengol Asparó, C. (2003). *Clima de trabajo e eficácia de centros docentes: Percepciones y resultados*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá
- OLIVEIRA, M. L. (2000). *O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar*. In Alarcão, Isabel (org.) e outros. *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Pp.43-54, Porto Editora. Porto.
- OLIVEIRA, F e Júlia. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II Da Organização à Pessoa*. Porto Editora. Porto.
- PACHECO, J.A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora: Porto.
- PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation an Research Methods*. Newbury Park, Cal. Sage Publications, pp 67-89 e 187-189
- PARREIRA. M. (2010). *Liderança - A Fórmula Multiplex*. Edições Sílabo. Lisboa.
- PERRENOUD. P. (2003) *Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz*. In: Azevedo, J. (Coord.) *Avaliação dos resultados escolares: medidas para tornar o sistema mais eficaz*. ASA. Porto.
- PHILLIPS, T. R. (1939), *Leaders and Led*, Journal of Coast Artillery, 82, 45-58.
- QUIVY, R. e Van Campenhoudt, L. (2008). 5ª ed. *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Gradiva. Lisboa.



- REGO, A. (1998) *Liderança nas organizações: teoria e prática*. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- REICHARDT, C. S. e Cook, T. D. (1986). *Métodos Cualitativos e Cuantitativos em Investigación Evaluativa*. Morata. Madrid.
- ROSA, L. (1994). *Cultura Empresarial. Motivação e Liderança. Psicologia das Organizações*. Editorial Presença. Lisboa.
- SÁ-CHAVES, i. (1999). *Supervisão: Conceções e práticas. Conferência de abertura da semana da prática pedagógica das licenciaturas em ensino*. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- SANCHES, M. F. C. (1998). *Para uma compreensão democrática da liderança escolar: Da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial*. In Revista de Educação, VII (1), 49-63.
- SANDERS, J. R.. e Davidson, E. J. (2003). *A Model for School Evaluation*. In T. Kellaghan, D.L. Stufflebeam, & Lori A. Wingate, (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 807-826). Kluwer Academic Publishers. Chicago.
- SARMENTO, M.J. (1997). *Lógicas da Acção, Estudo Organizacional da Escola Primária*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho. Texto policopiado.
- SCHON, D. A. (1983). *The reflective practitioner – How Professionals Think in Action*. Basics Books Inc Publishers. New York.
- SCHON, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass Publishers. San Francisco.
- SCHON, D. A. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*, In Nóvoa, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. D.Quixote. pag. 77-92. Lisboa.
- SEDANO, A. M. & Pérez, M. R. (1989). *Modelos de organización escolar*. Circel. Madrid.
- SHULMAN, S. (1986). *Those who understand: Know-ledge growth inteaching*. Educational Researcher 15, 4-14
- SILVA, J.M. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas – Protagonistas, práticas e impactos*. Fundação Manuel Leão. Vila Nova de Gaia.
- SMYTH, J. (1994). *Una concepción “pedagógica” e “educativa” del liderazgo escolar*. in Escudero

- JUAN MANUEL, e González, Maria Teresa (1994). *Escuelas y Profesores. Hacia una Reconversión de los Centros y la Función Docente?* Ediciones Pedagógicas, 221-250. Madrid.
- STAKE, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada em estándares*. Editora Graó. Barcelona.
- VASCONCELOS, T. (1999). *Encontrar as formas de ajuda necessária: O conceito de “scaffolding” (pôr, colocar andaimes) – Implicações para a intervenção em educação pré-escolar*. *Inovação*, 12, 2: 7-24.
- VASCONCELOS, T. (2009) *Prática Pedagógica Sustentada Cruzamento de saberes e de competências*. Instituto Politécnico de Lisboa. Edições Colibri. Lisboa.
- THURLER, M.G. e Perrenoud, P. (1994). *A Escola e a Mudança. Contributos sociológicos. Cadernos de Inovação Educacional*. Escolar Editora. Lisboa.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão - uma prática reflexiva de formação de professores*. Edições ASA. Rio Tinto.
- WALLACE, M. (1991) *Training Foreign Language Teacher – a reflective approach*. Cambridge University Press. Cambridge.
- WOOD, D.e Bruner, J.; Ross, G. (1976) *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v.17, p-89-100
- YUKL, G. 1994 *Leadership in organizations*. Prentice Hall. Englewood Cliffs.
- YIN, Robert K. (1988). *Case study Research, Design and Methods*. Sage. Newbury Park

## **Legislação consultada**

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 04 de maio

Lei nº 85/2009, de 27 de agosto

Dec. Regulamentar nº 2/2008 de 10 de janeiro

Dec. Lei nº 172/91 de 10 de maio

Dec. Lei nº 46/86 de 14 de outubro

Despacho nº 27/ME/93 de 23 de dezembro

Portaria 921/92 de 23 de setembro

Dec. Regulamentar nº 10/99 de 21 de julho

Decreto-Lei nº 125/2011 de 29 de dezembro

Decreto Regulamentar nº 81-B/2007 de 31 de julho

Lei ° 31/2002, de 20 de dezembro

**ANEXO 1 – CARTA DIRIGIDA À DIRECTORA A SOLICITAR PERMISSÃO  
PARA EFECTUARMOS O NOSSO ESTUDO NA ESCOLA QUE PRESIDE.**

FRANCISCO JOSÉ CORDEIRO VALENTIM

[valentim.evt@gmail.com](mailto:valentim.evt@gmail.com)

Professor do Quadro de Nomeação Definitiva do Grupo de docência 240

Caldas da Rainha, 11 de dezembro de 2012

Exmo. Sra. Diretora do Agrupamento de Escolas Santo Onofre

No âmbito do projeto de Mestrado em Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar que estamos a realizar na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, subordinado ao tema “Reflexos da Avaliação Externa na dinâmica interna do Departamento de Expressões”, solicitamos formalmente a Vossa colaboração para que a dimensão empírica do nosso estudo possa ser realizada no Departamento de Expressões, na escola que V/ Excelência preside.

Caldas da Rainha, 17 de setembro de 2012

Pede deferimento

---

(Francisco Valentim)

## ANEXO 2

CARTA DIRIGIDA AOS PROFESSORES A AGRADECER A COLABORAÇÃO,  
NO NOSSO ESTUDO.

FRANCISCO JOSÉ CORDEIRO VALENTIM

[valentim.evt@gmail.com](mailto:valentim.evt@gmail.com)

Professor do Quadro de Nomeação Definitiva do Grupo de docência 240

Caldas da Rainha, 11 de dezembro de 2012

Exmo(a). Sr(a) Professor(a) do Agrupamento de Escolas Santo Onofre

Serve a presente para agradecer a V/ disponibilidade e atenção pela colaboração prestada na elaboração deste projeto de Mestrado em Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar que estamos a realizar na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, subordinado ao tema “Reflexos da Avaliação Externa na dinâmica interna do Departamento de Expressões”,

Muito obrigado

Caldas da Rainha, 11 de dezembro de 2012

---

(Francisco Valentim)

## ANEXO 3

### Questionário

Caro(a) colega, o questionário que se apresenta tem como objetivo a recolha de dados relacionados com a dinâmica interna dos departamentos curriculares, no âmbito de uma atividade de investigação e que se destina à elaboração da dissertação de Mestrado em Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar.

Este questionário será dirigido a todos os professores do Departamento Curricular de Expressões, do Agrupamento de Escolas de Sto. Onofre, Caldas da Rainha.

A sua colaboração e contributo são imprescindíveis para que esta investigação se conclua com êxito. Assim, importa que as suas respostas sejam exatas, francas e verdadeiras. As respostas dadas assumem um caráter de confidencialidade e apenas servirão para o desígnio deste trabalho.

O questionário é anónimo pelo que não deve colocar qualquer tipo de identificação no mesmo.

Agradecemos a sua disponibilidade e o espírito colaborativo prestado.

#### 1. Perfil (pessoal e profissional)

##### 1.1 Género

Masculino		Feminino	
-----------	--	----------	--

##### 1.2 Idade

Até 25 anos de idade	
De 26 a 35 anos	
De 36 a 45 anos	
De 46 a 55 anos	
Mais de 56 anos	

**1.3 Tempo de serviço docente**

1 a 5		6 a 10		11 a 15		16 a 20	
21 a 25		26 a 30		31 a 35		mais de 36	

**1.4 Situação profissional do professor**

Professor do Quadro de Escola	
Professor do Quadro de Zona Pedagógica	
Professor Contratado	
Outra situação	
Qual?	

**1.5 Formação Académica**

Bacharelato		Licenciatura	
Mestrado		Doutoramento	

**1.6 Cargos de natureza pedagógica**

Exerceu cargos de natureza pedagógica?			
Sim		Não	
Em caso afirmativo, diga qual ou quais:			
Coordenador de departamento curricular			
Coordenador de ano			
Coordenador de escola			
Coordenador de cursos profissionais			
Representante de grupo disciplinar			
Diretor de turma			
Outro			
Qual?			

## 1.7 Formação profissional

Indique se participou em ações no âmbito da supervisão pedagógica	
Pós-graduação ou complement de formação, no ensino superior	
Formação contínua	
Colóquios/Seminários	
Outra atividade	
Qual?	

## 2. Dados de opinião

Assinale o grau em que, na sua opinião, se verificam as afirmações que se seguem, colocando um X dentro da circunferência, em conformidade com a seguinte escala:

5	4	3	2	1
totalmente	muito	por vezes	pouco	nada

### 2.1 LIDERANÇA

2.1.1 As ações do Coordenador têm efeitos ao nível de toda a escola.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

2.1.2 A gestão de pessoas e as suas interações é uma parte significativa do papel do coordenador.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

2.1.3 A dinâmica do departamento é da inteira responsabilidade do coordenador.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---



2.1.4 O coordenador é responsável pela distribuição de tarefas por todos os elementos do departamento.

5

4

3

2

1

2.1.5 O coordenador tem uma influência forte sobre os professores que orienta.

5

4

3

2

1

2.1.6 O coordenador apresenta ideias e conta com o apoio dos outros elementos do departamento.

5

4

3

2

1

2.1.7 O coordenador, no exercício das suas funções, revela competências de liderança.

5

4

3

2

1

## 2.2 DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

2.2.1 O coordenador tem um absoluto conhecimento do Projeto Educativo.

5

4

3

2

1

2.2.2 O coordenador revela preocupação quanto ao funcionamento da escola, para além das questões do departamento.

5

4

3

2

1

2.2.3 O coordenador participa ativamente na elaboração do Plano Anual de Atividades (PAA).

5

4

3

2

1

2.2.4 A ação do coordenador é importante para o desenvolvimento qualitativo de toda a escola.

5

4

3

2

1

2.2.5 O coordenador trabalha em articulação com os outros coordenadores para a consecução dos objetivos da escola.

5

4

3

2

1

2.2.6 O coordenador, nas reuniões de departamento, promove momentos de reflexão visando o envolvimento de todos os membros na vida da escola

5

4

3

2

1

2.2.7 O coordenador planifica e/ou informa sobre o processo de formação, tendo em conta o desenvolvimento da escola, como organização.

5

4

3

2

1

## 2.3 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

2.3.1 O coordenador tem fundamentalmente um papel de mediação entre o órgão de gestão da escola e os professores que orienta.

5

4

3

2

1

2.3.2 A função do coordenador tem muito de facilitação, apoio e assessoria do que tomada de decisões

5

4

3

2

1

2.3.3 O coordenador cria as condições necessárias para que os professores possam desenvolver com qualidade os projetos planeados.

5

4

3

2

1

2.3.4 O coordenador é colaborativo com o órgão de gestão na implementação de medidas e práticas, conducentes ao bom funcionamento da escola.

5

4

3

2

1

2.3.5 O coordenador cria as condições e os meios necessários para que os professores do departamento possam desenvolver projetos e os programas curriculares.

5

4

3

2

1

2.3.6 O coordenador tem preocupações com a qualidade das interações pessoais visando um clima relacional construtivo.

5

4

3

2

1

2.3.7 O coordenador facilita a circulação e difusão da informação pertinente.

5

4

3

2

1

2.3.8 O coordenador é promotor da colegialidade entre os professores do departamento e motiva-os para o trabalho em grupo.

5

4

3

2

1

2.3.9 O coordenador é visto pelos professores como um colega que fornece apoio do que como um “chefe”.

5

4

3

2

1

## 2.4 SUPERVISÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

2.4.1 O coordenador está sempre disponível para apoiar e acompanhar os professores na sua prática profissional.

5

4

3

2

1

2.4.2 O coordenador disponibiliza a sua aula para ser observada pelos restantes professores, numa lógica de reflexão posterior (supervisão horizontal).

5

4

3

2

1

2.4.3 Nos conselhos de Departamento, o coordenador promove a reflexão sobre as práticas educativas (os problemas sentidos ou as experiências de sucesso), numa lógica de partilha, colaboração e entreaajuda, fomentando o desenvolvimento de interacções participativas.

5

4

3

2

1

2.4.4 O coordenador nas reuniões de departamento, promove a reflexão sobre questões que possam contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores.

5

4

3

2

1

2.4.5 O coordenador procede de modo a gerir as aprendizagens, dando indicações para a construção das planificações e para o seu cumprimento.

5

4

3

2

1

2.4.6 O coordenador promove momentos de análise de resultados escolares visando eventuais reformulações de práticas e medidas.

5

4

3

2

1

2.4.7 O coordenador cria oportunidades de formação dos professores, fomentando meios de identificação de necessidades na sua área, dando o apoio nas opções.

5

4

3

2

1

2.4.8 O coordenador concorre para o autodesenvolvimento dos professores, levando-os a refletir sobre as suas práticas e motivando-os para a pesquisa de informação e investigação.

5

4

3

2

1

2.4.9 O coordenador incentiva os professores às práticas de auto-supervisão e hetero-supervisão, visando a melhoria das práticas pedagógicas.

5

4

3

2

1

Muito obrigado

**ANEXO 4**

**Guião da Entrevista Semi-estruturada**  
**(A realizar a docentes do Departamento de Expressões)**

OBJECTIVOS		VARIÁVEIS	QUESTÕES
A	LEGITIMAR ENTREVISTA	A Legitimação da Entrevista e motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Apresentação do investigador e descrição do tipo de investigação a realizar;</li> <li>* Objetivos da investigação;</li> <li>* Solicitação de colaboração;</li> <li>* Informar sobre a importância da participação do entrevistado;</li> <li>* Informar sobre o anonimato das pessoas envolvidas e o carácter confidencial dos dados.</li> </ul>
B	CHARACTERIZAR PROFESSOR ENTREVISTADO	O Recolher dados pessoais e profissionais  Percepcionar o percurso de formação do entrevistado	a) O entrevistado é do sexo... b) A sua idade é inferior a 35 anos; entre 36 e 45 anos; entre 46 e 55 anos ou mais de 56 anos? c) Qual a sua formação académica e profissional? d) Quantos anos de serviço tem: menos de 5 anos; entre 6 e 15 anos; entre 16 e 25 anos; mais de 26 anos? e) Qual a sua situação profissional? f) Há quantos anos lecciona nesta escola? g) Qual a disciplina que lecciona? h) Exerce ou já exerceu algum cargo de coordenação pedagógica? Em caso afirmativo indique qual ou quais. i) Possui alguma formação

			específica na área da coordenação pedagógica e/ou supervisão? Em caso afirmativo indique qual ou quais.
C	PERCEBER QUE REPRESENTAÇÕES TÊM OS PROFESSORES DAS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS	<p>A influência da liderança no contexto do departamento</p> <p>Relacionar a Avaliação Externa com as lideranças intermédias, ao nível do departamento</p>	<p>a) Concorda com a existência de cargos de liderança intermédia? Porquê?</p> <p>b) A liderança do coordenador de departamento constitui um fator potenciador da eficiência e eficácia no departamento? Justifique.</p> <p>c) A liderança do coordenador assume um papel determinante de mudança, de desenvolvimento e de melhoria no âmbito do departamento curricular? Justifique.</p> <p>d) O processo de Avaliação Externa produz mudanças ao nível da liderança do coordenador no departamento curricular? De que modo?</p>
D	COMPREENDER O ENTENDIMENTO QUE OS PROFESSORES TÊM SOBRE A ORGANIZAÇÃO	Como se organiza o departamento curricular na estrutura escolar	<p>a) Concorda com o atual modelo de nomeação do coordenador de departamento? Porquê?</p> <p>b) Indique 3 (três) características fundamentais no perfil desejado para o cargo de coordenador de departamento.</p> <p>c) As competências do departamento curricular consignadas no Regulamento Interno da escola ajustam-se à</p>

	DEPARTAMENTAL E ESCOLAR	A cultura colaborativa e a participação no departamento	<p>realidade atual? Porquê?</p> <p>d) Concorda com o atual Regimento Interno do departamento?</p> <p>e) A forma como a escola se organiza, nas diferentes dimensões, facilita ou dificulta a dinâmica interna do Departamento? Como.</p> <p>f) Concorda com a atual composição do departamento curricular, com uma significativa diversidade na formação dos professores e da especificidade das diversas disciplinas, a par do número elevado de elementos? Justifique.</p> <p>g) Existe uma fluidez comunicacional entre os outros órgãos de gestão da escola e o departamento curricular? Como?</p> <p>h) Nas práticas desenvolvidas no seio do departamento podemos afirmar que existe uma cultura de participação entre os professores? Como avalia essa participação?</p> <p>i) Considera que existe trabalho colaborativo no Departamento? Justifique.</p> <p>j) Como é realizado o trabalho de partilha e entreajuda?</p> <p>k) Quais os benefícios obtidos pelo Departamento, face ao trabalho colaborativo realizado?</p> <p>l) Existe uma comunicação regular e efetiva entre os professores do</p>
--	-------------------------	---------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



			departamento? De que modo?
E	CONHECER COMO OS PROFESSORES ENTENDEM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	O papel da coordenação pedagógica no departamento	<p>a) As orientações pedagógicas por parte do coordenador são consideradas pelos professores?</p> <p>b) Considera importante o papel de coordenação pedagógica por parte do coordenador? Justifique.</p> <p>c) Como avalia o papel do coordenador na função de coordenação pedagógica?</p> <p>d) Considera que existem constrangimentos no desempenho de funções de coordenação por parte do coordenador? A que nível?</p> <p>e) Sendo o coordenador de departamento um professor de um grupo específico, este facto pode criar alguns constrangimentos ao nível da coordenação pedagógica no departamento? Justifique.</p>
F	PERCEPCIONAR COMO OS PROFESSORES ENCARAM AS FUNÇÕES DE	A supervisão no âmbito do departamento curricular – ações e atitudes.	<p>a) O coordenador, no exercício das suas funções de supervisão deve evidenciar algumas competências, tais como:</p> <p>planificação; organização; liderança; avaliação; apoio; motivação; comunicação; tomada de decisões; gestor de conflitos; reflexão.</p> <p>Destas competências, refira as 5 (cinco) que considera mais importantes e justifique.</p> <p>b) Existe supervisão inter-pares (supervisão horizontal) ? Em caso</p>

	SUPERVISÃO	A supervisão e o processo de avaliação externa	<p>afirmativo de que modo?</p> <p>c) Existe uma efetiva supervisão por parte do coordenador e os restantes professores do departamento (supervisão vertical)?</p> <p>d) Como avalia as práticas de supervisão levadas a efeito pelo coordenador de departamento?</p> <p>e) Existe monitorização dos resultados académicos dos alunos e promovem-se momentos de reflexão? Quando e como?</p> <p>f) Procede-se, no interior do departamento, à reformulação de estratégias e de critérios de avaliação face aos resultados académicos dos alunos?</p> <p>g) Qual o impacto da função de supervisão do coordenador na qualidade do trabalho realizado pelos professores do departamento?</p> <p>h) Existe alguma relutância por parte dos professores do departamento em aceitar uma supervisão mais aproximada e interventiva por parte do coordenador? Justifique.</p> <p>i) No seu relatório, a IGE refere que um dos pontos fracos encontrados é <i>“a inexistência de supervisão pedagógica e de ações concertadas para a regulação do processo de ensino e de aprendizagem”</i>. Face a este ponto e tendo em conta a realidade no departamento de expressões, qual a</p>
--	------------	------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			sua opinião?
G	CONHECER A OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO EXTERNA	Resultados e consequências da avaliação externa	<p>a) Tomou conhecimento do relatório da última avaliação externa pela equipa da IGE à sua escola (2011)?</p> <p>b) os resultados desse relatório foram analisados e debatidos no departamento curricular ou em outro órgão da estrutura escolar? Como entende este processo de análise e debate?</p> <p>c) a escola apresentou um Plano de Melhoria face aos resultados do relatório da IGE? Comente.</p> <p>d) No seu relatório, a IGE refere que um dos pontos fracos encontrados é “ <i>a falta de análise evolutiva das taxas de transição e conclusão, o que limita um conhecimento profundo dos progressos e a consequente definição de objetivos e estratégias de melhoria</i>”. Comente este ponto.</p> <p>e) No seu relatório, a IGE identifica, entre outros, dois pontos fracos que congregam em si a ausência de práticas de supervisão pedagógica e de monitorização de resultados.</p> <p>Face a este aspecto, que comentário faz em relação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• à escola, na sua globalidade;</li> <li>• ao departamento de expressões.</li> </ul>

			f) Na sua opinião, considera que o processo de Avaliação Externa contribui para se levarem a cabo mudanças e melhorias, influenciando a dinâmica interna do departamento de expressões? De que modo?
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Grelha de perfil dos entrevistados**

<b>Departamento de Expressões – Áreas disciplinares</b>						
<b>Caracterização dos professores entrevistados</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>
	EVT	Educação Musical	Educação Física	Educação Tecnológica	Artes Visuais	Ensino Especial
a)	M	F	M	M	F	F
b)	+ 56 anos	Entre 36 e 45 anos	Entre 46 e 55 anos	Entre 36 e 45 anos	Entre 46 e 55 anos	Entre 46 e 55 anos
c)	Lic. <sup>a</sup> e Pós-graduação	Lic <sup>o</sup> e Mestrado	Mestrado	Licenciatura	Lic <sup>o</sup> e Mestrado	Lic. <sup>a</sup> e Pós-graduação
d)	+ 26	Entre 16 e 25	+ 26 anos	Entre 6 e 15 anos	+ 26 anos	+ de 26 anos
e)	PQND	PQND	PQND	PQND	PQND	PQND
f)	18 anos	13 anos	20 anos	9 anos		7 anos
g)	Educ. Visual e Educ. Tec. <sup>a</sup>	Educ. Musical	Educ. Fís.	Educ. Tec <sup>a</sup>	Educ. Visual	Educ. Especial
h)	Sim. Coordenador dos D. De turma e Coordenador de Departamento	Sim Rep. De grupo Disciplinar e Coordenadora de Departamento	Sim. Rep. Grupo; Coordenador Departamento; Presidente Conselho Executivo; Presidente Conselho Pedagógico	Não	Sim. Rep. Grupo; Coordenador Departamento	Sim. Rep. Do grupo disciplinar
i)	Ações de formação dirigidas à ADD (Avaliação do Desempenho Docente)	Não.	Sim. Ações de Formação.	Não	Não	Não

## ANEXO 6

## SINOPSE DAS ENTREVISTAS

<b>OBJETIVO: Perceber que representações têm os professores das lideranças intermédias.</b>	
<b>Profs.</b>	<b>Questão 1) Concorda com a existência de cargos de liderança intermédia? Porquê?</b>
A	Sim. É a única maneira que conheço e vejo de poder gerir grupos profissionais e com um número elevado de elementos
B	“Concordo” “Acho que é uma forma de transmitir mais eficazmente os problemas dos grupos disciplinares até ao órgão superior, neste caso o conselho pedagógico.”
C	“Sim, claro uma organização não é apenas um cargo, não é uma pirâmide que tem um cargo no topo, tem que ter lideranças intermédias, agora o número de patamares e o seu alcance, numa cultura organizacional como a escola é que é importante discutir”
D	“Eu concordo porque é necessário arranjar forma de articular, digamos quem está no topo com os professores que estão na sala de aula. Muitas das vezes a direção está distante e é preciso que haja ligação entre esses diferentes órgãos da escola”.
E	“Acho que sim, porque é uma maneira de chegar mais facilmente e de haver mais contato entre as duas partes, a de cima e a de baixo”.
F	“Sim é importante. Penso que os serviços estão mais próximos e é mais fácil conversarmos e discutirmos assuntos de acordo com aquilo que nós precisamos com o coordenador fazendo depois passar para o diretor ou para ....penso que sim que é mais fácil haver essa parte que faz a mediação dos assuntos, as preocupações... havendo o coordenador é mais fácil”.
<b>Profs.</b>	<b>Questão 2) A liderança do Coordenador de Departamento constitui um fator potenciador de eficiência e eficácia no departamento? Justifique.</b>
A	“Penso que sim. Dependerá muito do tipo de pessoa que desempenha essa função, obviamente que uns serão mais dinâmicos que outros, será sempre um papel de mediação e de coordenação, como o próprio cargo indica, portanto de organização das estruturas do departamento mas pode ser também de liderança se ele tiver iniciativas que apontem no sentido de melhorar diversos fatores com que o departamento lida no dia a dia,”
B	“Claro que sim” “Ele deve recolher todas as preocupações das várias disciplinas que o departamento tem de maneira a poder transmiti-las ao cargo superior.”
C	“Não, não me parece, parece que foi uma estrutura que surgiu para reduzir o número de elementos do conselho pedagógico, porque todos os lugares de grupo estavam presentes no conselho pedagógico e com os departamentos reduziram-se o número de delegados de grupo que ficaram integrados no departamento, criou-se uma estrutura, que hoje que se vê em termos, penso eu, que é uma estrutura inútil”
D	“Sim a existência da liderança do coordenador é sempre fundamental porque digamos no fundo é quem consegue concertar todas as opiniões existentes e nós sabemos que muitas das vezes até são divergentes e consegue criar esses

	consensos e apontar um rumo de trabalho comum”.
E	“Acho que sim, porque tem de haver alguém que coordene e que dinamize....não havendo, as pessoas começam a tomar iniciativas por elas próprias, tem de haver haver alguma coordenação. Quando fazemos trabalhos, qualquer coisa, mesmo a nível da planificação as coisas interdisciplinares acho que são importantíssimas, portanto tem de haver uma coordenação”.
F	“Sim, nesse caso sim porque é o coordenador que nos vai ajudar, tanta da sua parte como da parte da direção e o grupo dos colegas que vai mediar realmente todas as questões que se justifiquem e façam parte do departamento”.
Profs.	<b>Questão 3)</b> <b>A liderança do Coordenador assume um papel determinante de mudança, de desenvolvimento e de melhoria no âmbito do Departamento Curricular? Justifique.</b>
A	“Depende”. Pois...a justificação poderá ser mais complexa... vamos lá ver, depende do grupo de colegas com quem trabalha, eventualmente haverá grupos onde uma liderança até ténue é suficiente para desenvolver, haverá outros mesmo que a liderança seja muito capaz, muito forte, muito interessada, muito dinâmica, o departamento não corresponde, não responde e nessa altura o coordenador não pode fazer o papel dos colegas, ponto final.”
B	“Na minha opinião isso depende muito de quem está nesse cargo porque nem todas as pessoas têm perfil para liderar, pode haver lideranças passivas em que realmente faz o papel que está determinado no estatuto desse cargo ou então pode ter um papel mais ativo no sentido de realmente tentar coordenar todas as disciplinas e todas as pessoas que representam as disciplinas, isso depende muito do perfil pessoal de cada um.”
C	“É evidente que as pessoas fazem sempre alguma diferença, as pessoas não são todas iguais, isto de acordo com a resposta que dei à questão anterior, é evidente que poderá haver coordenadores de departamento que com a sua capacidade biológica ou com a formação que tenham possam desenvolver um trabalho diferente de outros, todavia partem de uma situação difícil que é a própria forma como a estrutura está organizada”
D	“Sim, sim de facto como eu disse anteriormente o coordenador de departamento é aquele que pode criar pontes inclusivamente com outros departamentos a nível de órgãos mais abarcados como o conselho pedagógico que lhe permite até certo ponto orientar novos rumos e inclusivamente receber a informação de outros departamentos que nos permita articular e melhorar a nossa prática”.
E	“Acho que sim, exatamente por aquilo que eu disse anteriormente, porque tem de haver alguém que coordene, dinamize...ou acho que a justificação já te dei anteriormente, penso eu, portanto ate a dinamização de coisas de atividades, mais do que mera informação, do pedagógico por exemplo, eu acho que sim”.
F	“Penso que sim, concordo. Portanto muda, melhora, é o coordenador que pode levar, neste caso ao diretor, alguns problemas ou preocupações, dar algumas ideias e transmitir ao pequeno grupo e isso pode discutir de uma forma mais enriquecedora”.
Profs.	<b>Questão 4)</b> <b>O processo de Avaliação Externa produz mudanças ao nível da liderança do</b>

	<b>Coordenador no Departamento Curricular? De que modo?</b>
A	“Também dependerá do coordenador penso eu”. Um coordenador aberto a esse tipo de situações obviamente que corresponderá e procurará corrigir alguma anomalia que tenha apresentado. Coordenadores um pouco mais autônomos, um pouco mais distraídos, entre aspas, poderão até não sofrer qualquer alteração em relação a essa avaliação externa. De qualquer modo ela devia ter de facto um papel a desempenhar no que diz respeito ao desenvolvimento dos trabalhos do departamento”
B	“Eu falo pela minha experiência, o que eu senti no caso da avaliação externa dessa escola é que não foi assim muito relevante, porque independentemente dos resultados que houve nessa avaliação externa que cheguei a ter conhecimento de alguns documentos eu penso no caso na altura a liderança continuou a ser dinâmica como estava porque não houve alguma alteração.”
C	“A avaliação externa é fundamental, é fundamental como é a avaliação interna. Portanto, se a avaliação interna e a externa produzem mudanças, é um facto que produzem, é evidente que numa estrutura que se nós a considerarmos como inútil essa questão não se coloca de forma assim tão pertinente, mas é um facto que sim”
D	“Sim, qualquer avaliação produz sempre mudanças, mais não seja somos confrontados com uma avaliação e somos obrigados a repensar a nossa prática. O facto de ser externa até certo ponto ajuda porque estamos a falar de pessoas que não estão dentro do próprio sistema de coordenação e que podiam às vezes apontar coisas que podem ser melhoradas que nem sempre são visíveis para quem está envolvido no processo”.
E	“Eu isso acho que não tenha produzido, mas só comecei a sentir isso mais contigo, antes disso não senti que tivesse alguma influência”
F	“Não muito relevante. Penso que uma inspeção externa traz já algum esquema de observação muito global e geral enquanto o coordenador é a pessoa que está conosco, que vive os problemas, que ajuda, não é por vir alguém, uma inspeção externa que vai dizer que tem de fazer assim ou assado que vá mudar drasticamente a liderança do coordenador, pode ajudar pode dar orientação mas decisivo é o coordenador é a pessoa que está dentro dos assuntos”.
<b>OBJETIVO: Compreender o entendimento que os professores têm sobre a organização departamental e escolar.</b>	
Profs.	<b>Questão 5) Concorda com o atual modelo de nomeação do Coordenador de Departamento? Porquê?</b>
A	“Sim...Não...” Tem vantagens e desvantagens, todos os modelos assim é. Por um lado eu sou digamos, sou adepto de um determinado tipo de responsabilização e ao mesmo tempo de uma certa pessoalização dos cargos de gestão, dos cargos de direção, mas com a respectiva responsabilização, repito. No caso de um grupo como um departamento eu julgo que o ponto intermédio será sempre o ideal. Mesmo que o atual modelo pressuponha que o diretor tem autonomia para nomear os coordenadores, julgo que isso também fará parte do seu papel de líder do processo e da gestão que desenvolve porque penso que ser-lhe-á mais fácil se



	consultar o grupo de colegas desse departamento, no que diz respeito à indicação do nome do coordenador. De qualquer modo acho que o quadro legal prevê três nomes e a escolha dentro desses três. É difícil uma pronuncia definitiva até porque há casos que justificam que sim e até capaz de ser preferível, haverá outros eventualmente que aconselhariam o não, mas depende...”
B	“Qual é o atual modelo?.....(designação do diretor)...depende do diretor, daí depende do diretor, eu acho que isso passa por um processo de sensatez a nível das pessoas que estão a liderar. É evidente que, eu penso que um processo como nós tínhamos antigamente, um processo de eleição entre os pares, as pessoas já se conhecem, sabem como as pessoas funcionam, que tipo de atividades é que fazem e que tipo de papel é que têm a liderar, porque os líderes destacam-se, como é lógico, muitas vezes até quem não está a ser líder num determinado cargo às vezes até tem mais dinâmica que o próprio líder, dentro de um departamento e isso quer como pessoa que estava a participar no departamento quer como coordenador do próprio departamento e eu penso que isso aí, penso que a eleição democrática era mais eficaz.”
C	“Agora houve uma pequena alteração na lei que também eu não concordo que é a indicação de três pessoas que tenham condições curriculares e depois são sujeitas a um sufrágio direto e universal, sempre é melhor que a situação anterior que era apenas nomeação, de qualquer dos modos eu julgo que estas eleições devem todos os professores do departamento ser sujeitos a ser candidatos”
D	“É assim, isso é uma pergunta difícil, por um lado o facto de poder ser nomeado ajuda a que as equipas que são criadas desde que quem nomeia tenha uma visão estratégica para a escola, podendo o diretor nomear, logicamente se o diretor é quem define a estratégia do agrupamento, em princípio deveria encontrar as pessoas que mais se articulam com essa estratégia, se tirarmos as questões dos vícios que possam existir de gestão, das amizades e isso tudo, em princípio essa situação até é positiva; por outro lado a questão de poder haver uma votação também cria que as pessoas tenham mais legitimidade no próprio cargo e tenham de responder perante os professores que vão trabalhar para o departamento. Portanto eu concordo com a nomeação do coordenador de departamento dentro de um contexto de proximidade das pessoas, ou seja, que seja dada a hipótese aos professores do departamento ter uma palavra no processo de nomeação”.
E	“Não, porque eu não acho que seja preciso, tanto quanto fui informada agora tem que ser e à cabeça tem de ir pessoas que têm alguma formação específica e não acho que isso seja muito importante porque as pessoas que não têm formação específicas podem ser muito mais válidas do que as que têm, não acho que tem de ser essencial”.
F	“Penso que não é amplamente justo uma vez que pode o departamento ou a pessoa que teria sido nomeada ou escolhida ser a pessoa naturalmente mais eficaz, entre aspas, em relação ao resto do grupo, de todos os colegas”.
Profs.	<b>Questão 6)</b> <b>Indique 3 (três) características fundamentais no perfil desejado para o cargo de Coordenador de Departamento.</b>
A	“A primeira característica do perfil de um coordenador penso que deverá passar primeiro pela experiência que tenha das disciplinas que fazem parte do departamento, da ou das; o segundo será uma relação pessoal, equilibrada,

	respeitadora, digamos, das diferenças, capaz de conjugar-se esforços e opiniões, numa sinergia, para usar um termo mais ou menos moderno; uma terceira característica penso que passaria também por uma capacidade de reflexão e de apuramento de quais os aspectos mais importantes num determinado momento, e às vezes são aspectos muito menores mas que fazem toda a diferença, numa calma que se deseja para que os trabalhos se desenrolem com alguma qualidade”.
B	“Três características, olha uma primeira característica é a pessoa não pode ter medo daquilo que diz e daquilo que faz, tem que assumir o que diz e o que faz, com toda a frontalidade, assertiva. Outra característica é que tem que ser, como é que hei-de dizer isto...preponderante, tem que ter um papel de mediador, quando o departamento é muito grande é muito importante que haja alguém que realmente assuma, como um diretor artístico, está ali á frente e portanto tem que liderar, tem que dirigir o departamento e dirigir o departamento é como dirigir uma orquestra, primeiro tem que saber o que está a fazer e portanto a partir daí tem que levar toda a gente, levar a água toda para o mesmo moinho e não dispersar, não havendo dispersões, senão nunca mais; a terceira característica que eu penso que deve ter neste caso é uma questão relação pessoal, uma pessoa que sabe lidar com as outras pessoas de igual forma, falo nisto porque um departamento tão grande tem pessoas com mais idade, pessoas com menos idade, pessoas com mais experiência, pessoas com menos experiência e tem que ser uma pessoa que saiba falar como deve ser com todas essas pessoas, ter uma boa capacidade de comunicação inter-geracional, digamos assim.”
C	“Há aqui uma questão nas organizações seculares que se coloca como se coloca a um professor; só lidera quem se sente capaz de fazer e se os liderados reconhecem no líder, quem está à frente a coordenar, se lhe reconhecem condições para liderar. Estas duas premissas se tiverem garantidas são as premissas fundamentais, sem isso... há pessoas que chegam a fazer boas lideranças e percorrem um caminho outras percorrem outro caminho, portanto não há um caminho definido, de qualquer dos modos as condições que as pessoas vão desenvolvendo ao longo da sua carreira, no sentido do seu aperfeiçoamento, da formação, da atenção, as questões da personalidade, da forma como se relacionam com os outros, há todo um universo de questões que são fundamentais e que fazem os líderes, não é...e que nós não sabemos muito bem se a liderança é uma questão um pouco de ordem biológica ou se é cultural, portanto...claramente que é uma combinação das duas agora onde é que há mais peso não sabemos. Sabemos que importa ter a capacidade para ouvir os outros, a capacidade de depois de ouvir os outros de decidir, as condições para dizer olhos nos olhos, falar olhos nos olhos, assertividade, a condução de reuniões, a organização... todas essas variáveis que são comuns a um bom professor são também comuns a um bom líder”
D	“Ok três características: uma é uma boa capacidade de relação interpessoal, é fundamental que quem esteja à frente de um cargo deste seja capaz de se relacionar e criar os consensos e de falar com todas as pessoas e sobretudo ser muito tolerante às diferentes sensibilidades do departamento, estamos a falar de departamentos bastante alargados; outra tem de ser uma pessoa muito dinâmica, uma pessoa que tenha agilidade, isto não tem a ver com a idade, tem a ver sobretudo com a forma como encara a profissão e como consegue, como hei-de

	dizer, como consegue ir atrás da informação, de estar sempre em cima do acontecimento, pronto, e querer aprender e fazer algo de novo; por último tem de ser uma pessoa que tenha muita disponibilidade de tempo e a quem seja dado tempo, ou seja, que tenha uma posição dentro da sua vida pessoal e profissional que lhe permita estar à frente do cargo, ou seja, que não seja empurrado para as situações quando às vezes está absorvido dentro de outras áreas”
E	“Tem de ser dinâmico, organizado e em termos humanos que estabeleça uma boa relação com os outros”.
F	“Um coordenador que seja uma pessoa aberta nas opiniões do resto do grupo de colegas; a pessoa que seja assertiva, portanto a maneira como expõe e que trate dos assuntos de uma forma objetiva, coerente, neste caso como vou repetir assertiva. Em resumo, que respeite as opiniões do grupo, que saiba ouvir, objetiva e assertiva”.
Profs.	<b>Questão 7)</b> <b>As competências do Departamento Curricular consignadas no Regulamento Interno da escola ajustam-se à realidade atual? Porquê?</b>
A	“Como em todas as moedas há duas faces e mais uma vez é dúbio.” “No nosso caso aqui até tem correspondido um bocadinho, mas há coisas a corrigir, havia aspectos que poderiam ser melhorados, mas....isto são opiniões, e a minha vale o que vale, mais um professor, um técnico, portanto...”
B	“Neste momento não estou bem a par se são as mesmas na altura em que fui coordenadora de departamento. Neste momento nós estamos em fase de mudança, por causa da situação do mega-agrupamento, sou representante de disciplina, ainda não me apercebi muito bem se as coisas estão a funcionar como deve ser porque não se viu resultados, em relação a essa coordenação.”
C	“Eu parece-me que os regulamentos internos já se transformaram numa babilónia que já ninguém se entende, quer dizer todos os anos se mudam regulamentos se mudam modelos, se acrescenta aqui, e acrescenta ali e eu penso que isto já não vai lá, neste momento o sistema até precisava de uma espécie de reser e fazer tudo de raiz porque isto já não tem ponta por onde se pegue”
D	“Eu acho que ainda se ajustam, deviam de haver alguns acertos porque é assim, no geral o que lá está, pelo menos na sua essência as coisas estão lá certas, agora eu acho que é preciso alguns acertos porque a realidade da escola mudou, há muita mudança hoje em dia na escola e muitas coisas que ainda podem ser acertadas para que funcione melhor”.
E	“Não te sei responder, não”.
F	“Nem sempre, depende da população escolar, tanto alunos, como docentes e não docentes, e nem sempre às vezes as coisas... muitas vezes há oscilações, muitas mudanças dentro do comportamento, entre aspas, de algumas dificuldades que apareçam pontualmente e nem sempre há um regulamento que vem desde o início do ano ou que é mudado se ajusta à realidade que se vai vivendo ao longo dos meses do ano letivo. O regulamento devia de ser revisto, que é muito importante, que as coisas estão constantemente a mudar e ser reajustado”.
Profs.	<b>Questão 8)</b> <b>Concorda com o atual Regimento Interno do Departamento?</b>
A	“Acho que sim.” De um modo geral acho que sim.

B	“Pois..eu.eu...não sei se teve alterações mas o anterior que eu conhecia, eu também fiz parte da sua elaboração e seu conhecimento e concordo.”
C	“Sim, os regimentos internos são todos...são apenas a letra, a letra da lei quer dizer, depois tudo do que lá está escrito não é cumprido. São feitos porque têm de ser feitos, são copiados de uns para os outros e pronto quer dizer não há, não há... por exemplo agora as escolas estão outra vez porque entretanto já há mais estruturas, já há os tais mega-agrupamentos, já se está a mudar tudo outra vez, já se criam novas figuras, já se criam coordenadores. Sub-coordenadores.....qualquer dia já ninguém sabe muito bem ...e o que é mais interessante, pela negativa, observar é que já ninguém se mobiliza para discutir isso. Os professores estão praticamente à margem dessa discussão, há um grupo de professores que decide sobre isto e os outros nem querem saber nem querem ouvir, é-lhes indiferente, não há qualquer mobilização”
D	“Eu não tenho um conhecimento muito a fundo do regimento interno do departamento, por isso essa questão vamos passar”.
E	“Sim”
F	“Foi-me apresentado pelo antigo coordenador, tivemos realmente a ver e neste momento não tenho assim muita memória de grande parte dos pontos sobre o atual regimento do nosso departamento”.
Profs.	<b>Questão 9)</b> <b>A forma como a escola se organiza, nas diferentes dimensões, facilita ou dificulta a dinâmica interna do Departamento? Como?</b>
A	“Eu acho que no atual quadro dificulta.” Primeiro, há uma distanciação que a coordenação de um departamento que algum modo talvez exigisse, não sei se posso falar em termos pessoais, eu fui coordenador de departamento do qual fizemos parte e a proximidade facilitou muitas vezes o desempenho da missão e da função que me estava cometida. Portanto penso que a proximidade facilita...no entanto creio também que canais abertos e boas vias de comunicação poderão compensar essa distanciação que agora se estabeleceu, visto que a escola-sede se transportou para um espaço físico diferente da escola.”
B	“Eu acho que há situações de pontualidade, há alturas em que realmente resulta muito bem em termos de organização interna, com os outros departamentos, os outros órgãos de gestão, há alturas que se calhar pode ser um entrave, depende, acho que depende um bocadinho.”
C	“Sim, claro que sim” É evidente que ... eu penso que tanto pode dificultar como facilitar, pode facilitar no sentido de um departamento ser mesmo um “faz de conta”, quer dizer, praticamente não existir. Existe um coordenador que vai ao conselho pedagógico, passa as informações aos representantes e acabou, ninguém sabe, no fundo quase que os professores do departamento não sabem quem é o coordenador...sabem é evidente que sabem mas é como não soubessem, não têm nenhuma relação com o coordenador enquanto coordenador. Têm relação com a pessoa, é evidente, são normalmente relações de amizade, colegas, etc, agora enquanto coordenador não têm essa relação. Portanto, facilitar ou dificultar quer dizer pode dificultar se não

	“fizer de conta” quer dizer, o que há aqui uma grande... quando os modelos são tão mal concebidos como o que existe há uma forma de sobreviver que é “fazer de conta” não é, e as pessoas “fazem muito de conta”, nestes modelos”
D	“Eu acho que os planos que existem facilitam, a questão é saber se estão a funcionar devidamente, ou seja, se os vários órgãos estão a comunicar entre si. No caso do nosso agrupamento, neste momento, se me disseses no plano teórico, os órgãos que existem são suficientes, se no plano prático as coisas estão a funcionar como deviam funcionar, não porque estamos em transição, são dois conselhos pedagógicos, a informação...dispersam-se um bocado, mesmo os órgãos depois...o coordenador de departamento, os representantes, como estamos numa fase de transição eu acho que neste momento as coisas não estão a funcionar a 100%. Está tudo à espera que isto mude e então está tudo um bocado estagnado”.
E	“Eu acho que as coisas agora estão mais facilitadas, mas já tiveram menos facilitadas, acho que está a ficar mais fácil”.
F	“Penso que não, não sei se dificulta... a própria escola tem uma forma muito , como é que hei-de dizer, uma forma que vá prejudicar ou não todo o trabalho feito nas diversas expressões, , porque temos a ver também com os recursos materiais, com os recursos de instalações, penso que a escola não vai interferir contra ou a favor do desempenho dos vários professores e departamentos. A escola pode melhorar sempre as competências e a dinâmica das várias disciplinas, pode do departamento principalmente. Pode melhorar isso pode”.
Profs.	<b>Questão 10)</b> <b>Concorda com a atual composição do Departamento Curricular, com uma significativa diversidade na formação dos professores e da especificidade das diversas disciplinas, a par do número elevado de elementos? Justifique.</b>
A	“Nem o número elevado de elementos, e logo por aí é facilitador ...e portanto não estou de acordo de facto com essa composição,” “ Eu parti logo para a justificação...de facto o número de elementos já é elevado, não facilita de modo nenhum um bom desempenho, quer do departamento quer do coordenador, quer dos atores, dos colegas e por outro lado as disciplinas também nem todas tem tanto a ver umas com as outras como talvez me parece que deviam ter, no que diz respeito à composição de um departamento. Suponho que seria aceitável por exemplo que as expressões musicais, a expressão plástica e portanto tudo o que se liga à Educação Visual, alguma Educação Tecnológica e Educação Musical, justificar-se-ia talvez compor um departamento. A Educação Física, já com muita dificuldade se integra nisto e o Ensino Especial que está integrado neste departamento, na nossa estrutura organizacional, muito menos, como é óbvio.”
B	“Não, não concordo” “Não concordo porque acho que há, para já tem muitas disciplinas realmente diferentes e isso às vezes faz com que, por exemplo, quando ´e preciso tratar de muitos assuntos específicos de cada disciplina em si acaba por haver uma perda de informação pelo caminho, eu acho que perde porque é muita disciplina diferente, com características muito diferentes e em determinados casos deveriam ser tratados mais especificamente em situação de grupo mais pequeno.”
C	“É claro, como eu disse à bocado a criação dos departamentos foi feito numa lógica completamente invertida, foi para reduzir o número de elementos do conselho pedagógico e há um núcleo organizacional disciplinar que ninguém se

	atreve a alterar que é o grupo disciplinar e o grupo disciplinar continua, existem todos os grupos disciplinares e os seus representantes e aí sim são uma célula fundamental de apoio à atividade do professor. Todas as outras estruturas, até vamos ver há aqui uma lógica contrária àquilo que é o conhecimento organizacional, porque uma das palavras-chave dos últimos vinte anos é o chamado downsizing, ou seja a redução de patamares e no sistema escolar o que se tem feito é exatamente o contrário, foi a criação de mais patamares de decisão ao nível da escola e todos já percebemos que a informação se perde e a capacidade de mobilização das pessoas para aquilo que a escola pretende fica diluída com tantos patamares e aí os departamentos curriculares são uma estrutura supérflua, não se justifica”
D	“Eu inicialmente era contra, esta questão de juntar os vários... eu neste momento até sou favorável ao departamento de expressões ter os grupos, apesar de ser divergente na formação eu acho que isso pode ser potenciador de maior dinâmica e de interdisciplinaridade. Agora é preciso dar a cada um desses grupos o seu espaço próprio para que possam discutir os seus próprios temas e depois trazer só aqueles que são relevantes para o departamento, há certas coisas que devem ficar no seio dos grupos. Eu sou favorável do departamento de expressões como está neste momento sobretudo até porque neste momento ao nível das expressões estamos a assistir a uma desvalorização e aquela questão de cada um por si é mais difícil do que se nos juntarmos todos e empurrarmos as expressões e trabalharmos em conjunto, acho que nos dá um peso diferente”.
E	“Se eu concordo, não. Tenho de responder perante o exemplo da nossa escola. Enquanto há escolas em que o departamento em que o grupo de educação especial é um ou dois elementos aqui são bastantes, cerca de doze. Para já é o grupo que no nosso departamento está a mais, portanto não concordo com esta composição. Porque os outros, logicamente seria o agrupamento não havendo... porque se vamos dividir cada vez em mais departamentos então vamos voltar aos grupos. Portanto não voltando aos grupos eu acho que nosso caso específico a educação especial não tem nada a ver com o departamento, seja em termos de dinâmica, de atividades, não encaixa em lado nenhum”.
F	“Penso que não e até nós de educação especial, nós o grupo de educação especial quando nos disseram que vocês pertencem ao grupo de expressões, aceitamos, achamos muito interessante até porque as expressões tem muito a ver com as dificuldades de aprendizagem, parte emocional, cognitiva, desenvolve muito a motricidade, mas como é que é... a educação especial deve pertencer ao departamento das expressões ou deve pertencer a todos os departamentos de outras disciplinas?. Porque ela é transversal, engloba muitas coisas, nesse caso também pertenceria ao grupo da matemática, de português, das terapias por exemplo, que nós temos de trabalhar em conjunto. Para além da educação especial, isto foi um exemplo, noutras penso que é muita diversidade, as pessoas até podiam conviver mais em termos de trabalho, podiam criar uma dinâmica diferente se as coisas não fossem tão dispares, tão dispersas, penso eu, não sei”.
Profs.	<b>Questão 11)</b> <b>Existe uma fluidez comunicacional entre os outros órgãos de gestão da escola e o Departamento Curricular? Como?</b>
A	“Eu tive três experiências diferentes de gestão e...nem sim nem não...houve um

	caso que sim, a coisa até funcionou nos outros dois com dificuldades. As razões suponho que são características pessoais de quem faz a gestão, de quem está na coordenação, às vezes eventualmente pequenas empatias positivas ou negativas que possam levantar, tudo isto tem influência muito forte nesta gestão comunicacional.”
B	“Existe porque as pessoas, o próprio coordenador do departamento neste momento e os representantes ao nível dos seus grupos continuam a fazer o papel do associativismo antigo, que é, confiam uns nos outros e confiam caso haja algum problema ele é tratado pontualmente quando é necessário, não estar à espera de seguir os trâmites legais, eu digo ao outro o outro diz ao outro.... existe fluidez com os outros órgãos da escola.”
C	“Vem um pouco no seguimento daquilo que tivemos a dizer” Quer dizer, a fluidez comunicacional hoje faz-se porque existem meios... como o email, as plataformas de comunicação, etc, fazem com que a informação circule, mas uma coisa é informação circule outra é que ela seja tratada e aqui estamos a falar de circulação de informação que muitas vezes não é tratada, como é evidente”
D	“Eu acho que neste momento não existe uma fluidez, acho que se perdeu algumas práticas, em termos de comunicação entre os diversos órgãos, eu pelo menos a informação que me chega de órgãos que estarão mais acima na hierarquia ainda é abaixo daquilo que se quisesse!.
E	“Sim, sim. De mails, de contatos informais, acho que sim há uma abertura muito grande”.
F	“Aí não tenho muito, muito a certeza. Penso que não vejo, não sinto que haja assim tanta comunicação, hoje em dia é tanta coisa para fazer não estou a ver as pessoas...talvez porque as coisas deveriam ser estruturadas de uma maneira talvez mais simplificada, com grupos menores em que houvesse, por interesses e por assuntos similares que fossem mais convexos nessa situação...os assuntos dispersam-se as pessoas passam a vida a correr tem montes de trabalho. Montes de papéis, montes de problemas e prejudica a comunicação e o trabalho. Por muito que este departamento que é um departamento muito rico, poderia dar não só por exemplo às crianças que têm dificuldades mas todas as crianças em geral. Há uma dinâmica muito, muito interessante das artes da música e ser como fosse uma parte psicológica, como fosse uma parte emocional, um calmante para toda uma dinâmica de uma escola”.
Profs.	<b>Questão 12)</b> <b>Nas práticas desenvolvidas no seio do Departamento podemos afirmar que existe uma cultura de participação entre os professores? Como avalia essa participação?</b>
A	“Naquilo que é a minha experiência, neste departamento de expressões, quer como elemento dele quer com a função de coordenador afirmo peremptoriamente sim.” “Com dois aspectos fundamentais, em muitos casos, e felizmente na grande maioria, positivamente, porque facilita a função facilita o trabalho; infelizmente, pontualmente às vezes prejudicaram, mas tudo bem.”
B	“Eu penso que sim” Quer dizer, eu falo também um pouco pela minha experiência, até porque daquilo que eu tenho como experiência é que sempre que algumas das disciplinas do



	departamento fazem determinadas organizações eu penso que a grande maioria dos professores que estão há mais tempo na escola e fazem parte do mesmo departamento também promovem essa divulgação e também participam sempre que possível nessas atividades, portanto eu acho que há um bom entendimento entre a grande maioria dos professores do departamento, na participação das várias atividades.”
C	“Não, quer dizer, vamos lá, eu julgo que ainda existe alguma cultura de participação ao nível dos grupos disciplinares, julgo que aí...embora, embora com a existência dos departamentos os grupos disciplinares tenham tido tendência a reunir muito menos e a reunir às vezes trimestralmente porque tem de reunir os departamentos, como também se vai verificando que paulatinamente os conselhos pedagógicos vão deixando de ter importância no imaginário da organização escolar, como também os conselhos gerais praticamente só se reúnem para a seleção do diretor ou coisa do género, o que dá a ideia é que os executivos ficam neste modelo mais isolados e mais entregues a si próprios”
D	“Olha dentro do seio do departamento, se tomares o departamento como um todo, a cultura de participação existe mas neste momento é muito reduzida, ou seja, nós como departamento não organizamos nada que nos identifique a todos como um órgão comum. Agora eu acho que a nível de dinâmicas internas entre professores de departamento acho que estamos bem, as pessoas colaboram, as pessoas trabalham, agora falta uma dinâmica comum que talvez tenha a ver com o facto de estarmos em transição e não haver neste momento uma ideia de rumo de departamento. Os professores trabalham uns com os outros, educação física com educação tecnológica, educação visual com a educação tecnológica, trabalhamos juntos mas o rumo de departamento, participação comum não, casos individuais”.
E	“Sim, sim, no nosso sim. Na generalidade eu acho que está a ser...as pessoas participam nas atividades da escola, até acho que há mais dinâmica nas coisas feitas interdisciplinares do que intra-disciplinares”.
F	“Não, não vejo assim, é como eu disse anteriormente, está um bocadinho justificado do que eu falei à bocado. Penso que seja insuficiente, não há dificuldades, não digo pelas pessoas em si, que virem as costas umas às outras mas pela maneira como as coisas estão estruturadas e organizadas, não vejo assim muito espaço... as pessoas não têm espaço não têm tempo para mais atividades”.
Profs.	<b>Questão 13)</b> <b>Considera que existe trabalho colaborativo no Departamento? Justifique.</b>
A	“Pouco.” “Julgo que era possível haver mais interação pessoal, profissional entre grupos de colegas, entre disciplinas.”
B	“Por vezes, por vezes, nem sempre claro” “Às vezes há situações em que por uma razão ou outra, alguns elementos das várias disciplinas não podem ou não estão dispostos a colaborar mas ainda assim não criam entraves.”
C	“Eu julgo que ainda há uma réstea de cooperação entre os professores, isso é um facto que existe, dentro dos mesmos professores do mesmo departamento, quer para o plano de atividades quer para atividades que organizam em conjunto quer para o próprio convívio relacional entre as pessoas. Agora dizer que é de uma forma estruturada, no âmbito do departamento curricular, não isso não me parece.
D	“É a mesma coisa, existe trabalho colaborativo mas é feito muitas das vezes de



	uma forma informal, ou seja, o departamento não se articula como um todo, não é uma lógica de departamento, uma atividade de departamento mas sim...são discutidos em departamento mas as colaborações são individuais entre pares, pequenos grupos”.
E	“Sim. O departamento está muito mais pequeno, por razões óbvias há menos professores, portanto o departamento está mais pequeno, está mais fácil. Atendendo a que a educação especial nesta dinâmica toda quase não é envolvida, portanto se excluíres a parte da educação especial que não entra na nossa dinâmica, não se ajusta, não se enquadra o resto facilita o trabalho de colaboração. Continua a haver quase dois grupos dentro do departamento que é os de artes todos e os de educação física mesmo assim já há uma partilha de coisas, o som e movimento que são comuns e que se consegue dinamizar”.
F	“Não tenho a certeza mas dá-me a sensação que não muito...dentro dos possíveis. Naturalmente não há mais não pelas pessoas em si, sem vontade de trabalhar mas porque realmente as pessoas estão presas aos seus programas, as turmas são muito grandes, neste momento haviam dois professores a trabalhar numa sala em EVT e neste momento só tem um e cada vez há menos possibilidade das pessoas se juntarem, interagirem, partilharem conhecimentos e ideias, trabalhos em colaboração”.
Profs.	<b>Questão 14)</b> <b>Como é realizado o trabalho de partilha e entreajuda?</b>
A	“Iniciativas muito pessoais, as entreajudas são quase insignificantes...ou eram, pelo menos...é difícil definir quais são os canais...sou franco, não tenho experiência de grande partilha e de grande entreajuda, mas se calhar são defeitos pessoais, são características pessoais, não sei...”
B	“É no dia a dia, conforme as coisas vão aparecendo, conforme o que vai sendo preciso, eu penso que há uma entreajuda com todos”.
C	“É a inatividade, quer dizer não há propriamente uma ... aliás no departamento de expressões acabaram as parcerias pedagógicas, acabaram uma série de coisas, acabaram as áreas curriculares não disciplinares que também funcionavam em parceria pedagógica, portanto a cooperação reduziu-se substancialmente, não é... e depois com esta diluição que temos falado até aqui é evidente que... eu penso que ainda há uma espécie de catarse de memória do que existia antes e que se projeta nas atividades, nomeadamente porque dá a ideia de que as escolas estão desesperadas por manter alunos. Porque há esta coisa da quebra da natalidade e num concelho como este que há uma lógica do mercado em que há escolas privadas etc, as escolas públicas têm uma grande necessidade de mostrar que estão presentes e então desenvolvem um conjunto de atividades em cooperação mas que me parece que mais que responder a um projeto, que praticamente não existe, chamado projeto educativo ou plano estratégico, etc, como ninguém dá conta que ele exista, portanto as pessoas mobilizam-se mais nesse sentido.
D	“O trabalho de partilha e entreajuda é muito das vezes, o primeiro passo é a nível da comunicação oral, ou seja, falamos uns com os outros e tentamos perceber o ue andamos a fazer, onde é que nos podemos ajudar. A nível do nosso departamento isso depois é colocado em prática nas atividades que desenvolvemos, articulação por exemplo entre exposições com trabalhos diferentes áreas do departamento, apoio por exemplo, apoio na prossecução de alguns objetivos de grupos

	específicos em que a colaboração e outros elementos pode ser uma mais valia, basicamente é feito nesses dois pontos, comunicação e depois algum trabalho prático em contextos específicos”.
E	“Tem se realizado bem, agora não está muito difícil desde que o vosso grupo (240) se reduziu as coisas estão facilitadas”.
F	“Quando existe eu penso que sim que as pessoas colaboram estão entusiasmadas, quando existem exposições de trabalhos, mas não é tanto como eu acho que poderiam e deveriam ser e que as pessoas eram capazes de dar”.
Profs.	<b>Questão 15)</b> <b>Quais os benefícios obtidos pelo Departamento, face ao trabalho colaborativo realizado?</b>
A	“Não se sentiu muito, como eu disse aquele que verifiquei ou como me pareceu verificar foi quase insipiente e obviamente os resultados são difíceis de avaliar, por serem eles também quase insipientes.”
B	“Eu penso que benefícios à vista neste momento passam um bocadinho também pelo visionamento que essas próprias atividades até aparecem ao nível da comunidade escolar e ao nível da comunidade exterior, porque aparecem atividades, aparecem registos, aparecem trabalhos feitos que são divulgados quer nas redes sociais quer nos órgãos de comunicação social aqui da cidade e eu penso que há realmente resultados visíveis em relação às várias atividades que são realizadas pelo departamento. Claro que há especificidades, não é, quando falamos por exemplo nos casos de desporto ele é divulgado a um determinado nível, é o caso das exposições de Educação Visual e Educação Tecnológica são a outro nível, no caso da Música são outro nível, a Educação Especial também tem atividades que demonstra, mas eu acho que o facto dessas atividades serem demonstradas ao nível exterior confirmam que realmente o nosso departamento está a funcionar.”
C	“Não, não me parece que isso seja algo que se possa dizer...quer dizer...não existe hoje uma lógica de departamento, não há, ninguém se identifica por pertencer a este ou aquele departamento, as pessoas continuam, e bem na minha opinião, são professores de uma determinada disciplina e têm uma reação dentro do grupo disciplinar, os professores do mesmo grupo disciplinar, agora as pessoas do mesmo departamento não me parece”.
D	“Olha um dos grandes benefícios quando nós trabalhamos juntos é primeiro o nível de excelência melhora, temos mais valências, temos pessoas com mais formações diversas a trabalhar em conjunto, logo é sempre mais... algo mais a acrescentar. Depois a nível da visibilidade, se nós trabalharmos juntos o ganho do departamento também é maior, não é o professor X, não é o professor Y, é a disciplina e o departamento, isso é muito importante”.
E	“Acho que temos tentado e deve ser da escola o departamento que tem tentado mais dar uma visão para fora, da escola e do que é feito na escola, por algumas coisas que se têm feito a nível interno”.
F	“Quer dizer, quando se pode realizar ... logo à partida também não existem muitos benefícios uma vez que não se consegue concretizar aquilo que se poderia se tivesse organizado de outra maneira podiam fazer”.
Profs.	<b>Questão 16)</b> <b>Existe uma comunicação regular e efetiva entre os professores do</b>

	<b>Departamento? De que modo?</b>
A	<p>“Há alguma.”</p> <p>“As reuniões facilitam essas comunicações e... da experiência que fui tendo, quer inicialmente pelo quadro legal, que era uma mensal, quer já nos últimos tempos, não sendo obrigatória mensal mas com alguma regularidade. O contato no dia a dia também se dava, podia ser enriquecido, penso que sim, e de que modo? Eventualmente dois aspectos, caso houvesse condições para isso, Criar uma sala de trabalho para o departamento, onde os colegas pudessem, até nos seus tempos de preparação da aula, nos seus tempos livres que aproveitam normalmente para organizar documentação, verificação de trabalhos, etc, se houvesse esse espaço físico logo aqui tínhamos uma vantagem de certeza, creio eu...a outra seria talvez até a partir daí criar eventos onde a interação pessoal, porque isto tudo depende quanto a mim, de interações pessoais, onde a interação pessoal se desenrolasse e se desenvolvesse e se estabelecesse, em alguns casos...”</p>
B	<p>“Existe, existe porque sempre que nos encontramos há sempre qualquer coisa para conversar para esta ou aquela atividade que estão a preparar...portanto não só nas reuniões, falamos na sala de professores, no corredor, olha vamos fazer aquilo, precisamos daquilo o que podes ajudar....principalmente entre os professores que estão cá há mais tempo, como é óbvio não é...”</p>
C	<p>“Eu penso que aí, aí como está simplificado o processo comunicacional através dos mails que existem, talvez circulem documentos que não circulariam antes, mas isso não significa que as pessoas estejam mais informadas ou que discutam os problemas, não é, quer dizer circulam ficheiros agora o resto faz-se ...há questões que as quais a presença física é insubstituível”.</p>
D	<p>“É assim, existe mas não propriamente a nível do departamento mas a nível informal, nos contatos que nós todos os dias praticamente estabelecemos uns com os outros na sala de professores, nos corredores, nas próprias salas de aula, como entramos nas salas de uns dos outros e vemos o que estamos a fazer e ajudamos, uma ferramenta, um apoio num trabalho, uma técnica que outro domina melhor, acho que existe”.</p>
E	<p>“Sim. Então os professores do departamento acabam por ser, com a educação física só através do representante mais e depois em um ao nível mais individual”.</p>
F	<p>“Há alguma, dentro dos possíveis penso que as pessoas colaboram sempre que há, sempre que podem comunicam e interagem e ajudam, eu penso que muita coisa ou pontual ou a fazer nas finais do ano letivo ou de período, mesmo fora das horas letivas e não letivas dos professores eles colaboram e fazem”.</p>
<b>OBJETIVO: Conhecer como os professores entendem a coordenação pedagógica.</b>	
<b>Profs.</b>	<b>Questão 17) As orientações pedagógicas por parte do Coordenador são consideradas pelos professores?</b>
A	<p>“Boa pergunta... eu penso que quando elas vêm do conselho pedagógico, das hierarquias, suponho que em grande maioria são consideradas, quando são pessoais depende... cada um nessa altura têm sempre mais liberdade, para, estando de acordo, as assumir ou não estando, facilmente se desligar delas.”</p>
B	<p>“Sim, a grande maioria sim”</p>

C	“Não, não, não as orientações pedagógicas, nem existem”.
D	“É assim, eu acho que aí cada um defende o seu castelo, o seu reino nós podemos ouvir e ouvimos certamente, acho que muitas das vezes depois cada um de nós fica pela sua orientação pedagógica”.
E	“Eu acho que sim”.
F	“Há são, são”.
Profs.	<b>Questão 18)</b> <b>Considera importante o papel de coordenação pedagógica por parte do Coordenador? Justifique.</b>
A	“Eu penso que devia ser importante, neste momento eu julgo que ainda não está a ser suficientemente importante.” “Eu creio que um coordenador se reunir as tais duas ou três condições que há pouco se falou, algum espírito de liderança, algum espírito de iniciativa, alguma dinâmica, é provável que seja vantajoso quer para o departamento em geral quer para cada um em particular.”
B	“Pois isso aí já entra um pouco na parte específica, não é...é da pedagogia de cada uma das disciplinas, mas eu acho que em alguns casos é importante. Noutros casos, reina aquela confiança de que o coordenador não vai estar a saber pormenores específicos da pedagogia, como é que funciona o grupo de Educação Física, o grupo de Educação Musical, por várias razões não é...porque só pode ser uma pessoa que coordena e essa pessoa vai pertencer a uma especificidade não vai estar também a querer ver tudo das outras, é impossível fazer isso.”
C	“Não existe, não existe, coordenação pedagógica não existe”.
D	“Apesar do que eu disse anteriormente, acho que é muito importante que haja uma coordenação pedagógica do coordenador, sobretudo porque ele vai a órgãos, ele está incluído em órgãos aos quais os restantes professores normalmente não têm acesso e alguns de coordenação pedagógica como o conselho pedagógico onde se trilham os rumos principais, portanto é muito importante que ele faça toda essa articulação. Mas ao nível da prática letiva docente aí, lá está, cada um tem a sua lógica e não há espírito de departamento e depois às vezes até uma questão de defesa pessoal, como estamos habituados às nossas dinâmicas temos muito medo de que nos venha alterar... sobretudo num contexto difícil como estamos hoje em dia, relativamente aos alunos em que o facto de arriscarmos pedagogias diferenciadas se torna às vezes muito complicado gerir, na situação atual. Estamos agarrados aquilo que temos e tentamos defender ao máximo, ensinar ao máximo com as ferramentas que estamos habituados”.
E	“Não acho muito, podia ser mais mas não sei até que ponto depois a nível dos receptores se estão abertos também às orientações do coordenador, tenho dúvidas”.
F	“Sim, é necessário realmente porque há alguma coisa que nós podemos ter dúvida o coordenador vai-nos ajudar, se ele na altura pode não estar dentro das questões, mas passado algum tempo ou comunica conosco diretamente, pire mail, faz reuniões extraordinárias sempre que achar conveniente e nós temos orientações do colega do coordenador”.
	<b>Questão 19)</b> <b>Como avalia o papel do Coordenador na função de coordenação pedagógica?</b>

Profs.	
A	“Eu vou dar opinião daquilo que me orientou a mim durante os anos que exerci essa função. Acima de tudo um mediador e simultaneamente se possível uma espécie de bóia de salvação em alguns casos, para colegas mais novos por exemplo, foi necessário muitas vezes a experiência desse coordenador, daí que eu há pouco referi que a experiência é um fator importante, noutros casos às vezes até o saber ser ouvinte, aí era uma qualidade pessoal, que julgo que consegui desenvolver um pouco a minha mas obviamente haverá quem seja até melhor do que eu, calculo eu.”
B	“Neutro”
C	“Não existe, não existe, existe um coordenador administrativo, quer dizer é um coordenador que faz circular a informação, serve para trazer e levar a informação, mais para trazer, porque levar não leva, praticamente coisas, questões... porque demoraria muito tempo... o coordenador ter que falar com os representantes de grupo e os representantes de grupo tinha que reunir com o grupo depois os grupos ter de voltar a reunir com o coordenador para que o coordenador tivesse preparado para o pedagógico seguinte. Ora esta lógica com departamentos com uma série de grupos, etc não fazia...o que acaba por funcionar é o fazer de conta, circula administrativamente, a informação circula”.
D	“Se for para colocar uma avaliação propriamente dita, ao nível do trabalho desenvolvido é positivo, o papel do coordenador é sempre um papel positivo, para já pela articulação do conselho pedagógico, depois pelas oportunidades que o próprio coordenador pode criar para juntar as pessoas e obriga-las a refletir, esse é um papel muito importante, não tanto pelas ideias que ele vai apresentar, eu não estou à espera que seja o coordenador a apresentar todas as ideias mas sobretudo pela hipótese que ele tem de juntar as pessoas e de as fazer refletir em conjunto, não apenas naquelas dinâmicas inter-pares que as pessoas se conhecem melhor ou trabalham melhor juntas”.
E	“Tem de existir mas o existir às vezes é relativo, foi o que eu disse na resposta anterior, eu acho que há colegas que não estão sequer receptivos. O papel é sempre difícil”.
F	“É um papel importante a orientação, a regulação de todo o nosso trabalho para que as coisas corram normalmente e bem”.
Profs.	<b>Questão 20)</b> <b>Considera que existem constrangimentos no desempenho das funções de coordenação por parte do Coordenador? A que nível?</b>
A	“Eu penso que há alguns... particularmente suponho que poderei localizar os mais importantes ao nível do quadro legal, o coordenador limita-se a ser quase uma ponte neste momento, por aquilo que eu senti, limita-se a ser quase uma ponte entre o conselho pedagógico e a própria direção, a gestão e o grupo de colegas. Eu penso que o coordenador deveria ter um pouco mais de autonomia e ele próprio desenvolver atividades que enriquecessem o quadro pedagógico do departamento.”
B	“Eu acho que não” Não existem grandes constrangimentos, até porque para mim o papel do coordenador, no fundo, no fundo, é um bocadinho reunir toda a informação possível que é necessária para o departamento funcionar e pô-la a funcionar a ser

	realizável em relação aos órgãos superiores, não tem que ter constrangimentos.”
C	“Eu julgo que os coordenadores têm, eu já tive essa experiência, o coordenador tem uma.. embora, embora, quer dizer, depende, depende dos departamentos. Há departamentos...no departamento de expressões é muito mais difícil porque tem diversos grupos disciplinares, não é, e nesse sentido o coordenador não, não...não se pode exigir, não se pode dizer...os constrangimentos são próprios da cultura organizacional e da forma como o modelo é concebido, este modelo de gestão, mais do que propriamente com as pessoas. Eu acho que depende da pessoa, quer dizer, eu todavia ...eu julgo que há aqui uma cultura de “faz de conta”, toda gente, todos os professores vão sobreviver ao regime, não é, os professores dão as suas aulas e depois tudo o resto que é a organização, os professores fazem de conta para...vamos lá ver, justamente alguém tem de exercer os cargos e as instituições têm de continuar...eu penso que é um pouco esta lógica, normalmente as pessoas nem sei se sentirão mais constrangidas ou não porque também ninguém sabe muito bem o que é que competiria ao coordenador fazer em termos pedagógicos, quer dizer, saber-se-ia, nem como delegado de grupo. Não, não me parece que a maioria dos professores estejam constrangidos, o que me parece em relação aos cargos de coordenação, o que me parece é o que fazem de conta, nem se preocupam com isso, fazem de conta. É uma atmosfera de simulação, simula que anda a fazer qualquer coisa, não é...”
D	“Eu não sei se é dado no contexto atual tempo ao coordenador para refletir sobre as práticas e sobretudo, lá está a escola está neste momento em muita mudança e eu não sei se o coordenador tem tempo entre as aulas que tem que dar, a letiva a não letiva, eu não sei se há tempo suficiente ao coordenador para pensar sobre os assuntos. Outros constrangimentos, também não sei até que ponto ele tem a liberdade para poder distanciar de rumos com os quais às vezes poderá não concordar a nível pedagógico”.
E	“Eu não tenho qualquer constrangimento na relação”.
F	“Não, penso que não até agora os colegas fazem sempre os possíveis dentro daquilo que lhes compete, os colegas têm sempre procurado e temos ouvido, claro não tem problema nenhum”.
Profs.	<b>Questão 21)</b> <b>Sendo o Coordenador de Departamento um professor de um grupo específico, este facto pode criar alguns constrangimentos ao nível da coordenação pedagógica no Departamento? Justifique.</b>
A	“Neste caso atual, sim” “Há campos comuns ao desenvolvimento curricular das diversas quadros disciplinares, mas obviamente, e pelo menos foi a minha experiência, mas aí também poderá haver quem se sinta mais à vontade, Eu não me senti a necessária estrutura cognitiva, pedagógica e profissional para ser tão útil a Educação Física por exemplo, que faz parte do departamento, como me sentia se calhar na Educação Visual ou na ex. EVT.”
B	“É mais ou menos o que eu disse nas respostas anteriores que é isso que eu estou a dizer, pode criar esses constrangimentos mas na minha opinião uma pessoa não pode estar a coordenar um departamento e ter que vir a saber tudo o que se passa nas especificidades das outras disciplinas, isso é impossível.”
C	“Não, não, quer dizer ser de um grupo ou outro não tem grande influência”.

D	“É assim, poder pode, a questão é que é difícil também criar, é assim ter um coordenador que não pertencer a um grupo específico eu acho que também é muito difícil fugir dessa situação. Aqui vamos então à questão do perfil do próprio coordenador, a mim mais importante de pertencer ao grupo A ou grupo B é o perfil que ele tem, capacidade de liderança, ter capacidade também de entender e de querer aprender, ouvir o que se passa nos outros grupos”.
E	“Isso acho que sim porque é sempre mais difícil chegarmos aos outros colegas, à educação física ou à educação especial do que em determinadas disciplinas. Vai ter que haver sempre um representante, eu acho que agora vão chamar subcoordenadores, de disciplina porque é sempre mais complicado, há coisas muito específicas, eu por exemplo os exames...não é, eu vou olhar para um exame de educação musical e digo o quê, eu sei ver que tipo de perguntas são, sei ver a que grau se pretende as respostas mas não faço a mínima ideia se aquilo está bem feito ou não. A educação física também, eu sei ver se um teste está bem feito se está bem planeado, em termos do grau de eficiência das perguntas mas em relação aos objetivos não”.
F	“Constrangimentos propriamente dito não mas pode às vezes embaraçar, entre aspas, um pouco, que a pessoa não está dentro do conteúdo. Por exemplo uma pessoa de música ou uma pessoa de educação especial é óbvio que os temas são tão diversificados, como lá atrás referi, que às vezes nem sempre é fácil ir-se ao ponto, ao conteúdo, demora mais tempo certamente. A pessoa tem de estar mais tempo para falar para saber exatamente o que se está a passar, portanto aí tem alguns constrangimentos”.
<b>OBJETIVO: Percepcionar como os professores encaram as funções de supervisão.</b>	
Profs.	<b>Questão 22)</b> <b>O Coordenador, no exercício das suas funções de supervisão deve evidenciar algumas competências, tais como: planificação; organização; liderança; avaliação; apoio; motivação; comunicação; tomada de decisões; gestor de conflitos; reflexão.</b> <b>Destas competências, refira 5 (cinco) que considera mais importantes e justifique.</b>
A	“Bom, vou pegar nas três que há pouco foram colocadas, vou pela liderança porque obviamente tem a sua importância, quanto a mim, a reflexão é uma segunda também, embora isto não seja por ordem hierárquica, de valor, são apenas aleatoriamente. A liderança, a reflexão, a comunicação, a gestão de conflitos e a organização de um modo geral, porque essa já implica quanto a mim a própria planificação. No que diz respeito a esta última situação da organização, dos parâmetros que foram apontados, eu coloco dentro dessa organização, a planificação e a avaliação, porque uma boa organização tem que ter uma boa avaliação, não é dispensável e uma boa avaliação vai permitir uma boa planificação, quanto a mim. Por sua vez vão facilitar, isto interligam-se depois todos estes aspectos, calculo eu, facilitarão certamente uma liderança, tomadas de decisões obviamente que vão ser facilitadas por tudo isso, por esse todo conjunto de interligação desses fatores.”
B	“Pronto, gestor de conflitos, apoio, comunicação, tomada de decisões e liderança. Porquê, porque as questões de planificação e organização têm a ver, justamente



	<p>porque a planificação e organização são questões específicas dos grupos, os grupos é que têm especificidade para ter tais competências, o coordenador no fundo tem que pegar naquilo tudo e de uma forma sensata conseguir levar aos órgãos superiores então todas essas questões; deve gerir os conflitos, eu própria já tive essa experiência com um departamento tão grande; deve dar algum apoio caso veja, porque lá está aquela questão, há os professores que têm menos experiência, um professor que tem mais experiência e faz este tipo de cargo tem de ter essa sensibilidade, para perceber se há ali alguém que está a necessitar, e eu penso que isso é a parte mais importante. O coordenador não tem que estar a saber tudo de toda a gente e de todas as disciplinas para poder fazer isso.”</p>
C	<p>“Quer dizer elas são todas importantes, não é, só que nada disso se verifica porque a relação, como disse à pouco, entre o coordenador de departamento e os professores é inexistente. Como é inexistente, quando muito, têm uma relação burocrática com os representantes de grupo, portanto não faz qualquer sentido ter-se essa preocupação quando se elege por exemplo um coordenador, não faz sentido...é os que estiverem disponíveis, é os que tiverem vontade de o fazer ou por outro motivo qualquer. As características são todas importantes...o apoio é talvez....não me parece que ...as outras acabam por incluir esta. Quem planifica apoia, quem organiza apoia, quem lidera apoia, quem avalia apoia. A avaliação também não me parece que o coordenador de departamento tenha as condições de avaliar, nomeadamente avaliar os professores, não é, não tem condições para isso, mas são todas importantes”.</p>
D	<p>“Ok, cinco: liderança, a liderança também é fundamental em qualquer cargo que seja criado, tem de ser uma pessoa capaz de liderar e ser uma liderança inteligente, de alguém que seja capaz de levar as pessoas, não arrastar no sentido de as empurrar mas no sentido de as trazer na sua livre vontade; organização, qualquer cargo necessita de organização, tem que ser alguém que seja capaz de dentro da instituição perceber o papel que o departamento pode ter e organizar um plano estratégico que permita chegar lá; avaliação, sem avaliação não se consegue ir para lado nenhum, não se consegue perceber se atingimos ou não esse plano estratégico. Quando refiro à avaliação não me refiro à avaliação dos professores mas à avaliação do trabalho desenvolvido; apoio, se bem que eu acho que o apoio não é uma tarefa exclusiva do coordenador, muitas das vezes vai ter ele que na prática apoiar nos momentos em que é mesmo necessário esse apoio; depois eu colocaria se calhar essa reflexão, tem a ver também com a questão da avaliação, tem que ser alguém que seja capaz, que tenha a capacidade e o tempo sobretudo também de pensar o que está feito, ir buscar informação e refletir. Isto tem sempre de ser pensado constantemente que a escola também está sempre a mudar e os alunos são diferentes, tudo está em mudança”.</p>
E	<p>“Liderança, motivação, gestão de conflitos, comunicação e apoio. Escolhi estas porque acho que a planificação é uma coisa que pode ser feita em conjunto, para mim não é o principal. A reflexão acho que é importante mas isso é uma coisa que não ponho em primeiro lugar, eu disse-te as que achei em primeiro lugar que era importante. É importante a liderança, é importante a gestão de conflitos... a partir do momento que enunciei isto por uma ordem...de uma forma genérica pensando no papel do coordenador eu achei que estas se adaptam mais, exatamente da forma como as te disse, são as mais importantes”.</p>



F	<p>“Portanto pode-se por as duas planificação/organização, penso que estão muito interligadas porque penso que é muito importante o coordenador estar ciente que existe uma organização, logo tem de haver uma planificação para que as coisas corram bem; ter sentido de liderança, isso tem que ter; para ter liderança também deve ter alguma motivação, também penso que esta está interligada à outra; ter uma boa capacidade de comunicação para que as pessoas o entendam; saber ser um gestor de conflitos, se houver alguma...imaginemos algum conflito alguma situação dentro do grupo é óbvio que tem que ter a capacidade de gerir esses conflitos e depois a capacidade de reflexão de ponderação de tudo que se vai ter de planear, organizar e sensibilizar, penso que são muito importantes estas capacidades”.</p>
Profs.	<p><b>Questão 23)</b>  <b>Existe supervisão inter-pares (supervisão horizontal)? Em caso afirmativo de que modo?</b></p>
A	<p>“Creio que não, eu penso que não.”</p>
B	<p>“Pois, isso é um termo que me transcende um bocadinho... o meu grupo é pequeno, se os colegas se ajudam entre grupos eu acho que, acho que sim”</p> <p>“Diálogo, por vezes vejo colegas que se juntam na sala de reuniões para trocarem impressões sobre este ou aquele assunto específico da disciplina, para combinar coisas para fazer, atividades para fazer, para melhorar e a dar explicações como se faz aos colegas mais novos...eu vejo isso sim.”</p>
C	<p>“Supervisão horizontal já existiu mais, supervisão horizontal no sentido espontâneo da coisa, quer dizer, naquela troca desinteressada em que os professores iam às aulas uns dos outros e tinham preocupações didáticas e que as explicavam e que se questionavam e que discutiam com os colegas. Essa atmosfera não sei se provavelmente por causa daqueles anos da avaliação de professores, naqueles anos graves, naquele modelo meio doido de avaliação de professores, ou doido mesmo, eu julgo que essa cultura se perdeu um pouco, com aquela questão da competição, etc, que degradou de tal forma a atmosfera relacional que esse espírito se perdeu, é verdade que sim”.</p>
D	<p>“É assim, existir existe, eu acho que existe, eu falo no caso do meu grupo, nós éramos só dois, havia uma supervisão no sentido em que ... entre o trabalho que nós desenvolvíamos, acabávamos por estabelecer, cada um estabelecia a sua área de trabalho prioritária e depois íamos apoiando, íamos verificando se o outro estava a seguir mais ou menos o que definimos, ou seja, no sentido de também percebermos, falo no caso da disciplina de educação tecnológica, o que o outro faz também me afeta e vice-versa, ou seja, eu tenho também de certo modo estar atento ao que o colega está a fazer para perceber até que ponto os objetivos da própria disciplina estavam a ser cumpridos. Desse modo há sempre um acompanhamento uma supervisão inter-pares”.</p>
E	<p>“Essas coisas obrigatórias, de planificação, etc, as pessoas se juntam em grupo, agora de grupos diferentes não, agora acho que se orientam mutuamente. O sistema está canalizado para que a gente faça isso, não é”.</p>
F	<p>“Penso que não”.</p>
	<p><b>Questão 24)</b></p>

Profs.	<b>Existe uma efetiva supervisão por parte do Coordenador e os restantes professores do Departamento (supervisão vertical)?</b>
A	“Em termos formais existe um mínimo de supervisão, quanto mais não seja porque ao coordenador é cometida a função de avaliação dos colegas dentro do quadro da avaliação docente, portanto existe alguma, só que penso que não fosse essa a supervisão mais importante de um quadro de departamento.”
B	“Eu acho que não” “Acho que também não é necessário, um coordenador não pode estar sempre em cima dos professores todos os dias a perguntar o que é que fizeram e o que é que deixaram de fazer, se correu bem se correu mal, isso é uma coisa que também tem que vir dos próprios professores, não é....os professores sabem o que têm de fazer, fazem e depois no final da atividade é que tem de se fazer a tal reflexão para ver o que é que correu bem e que correu mal e porquê. Às vezes há pessoas que podem ter mais aptidão ou mais sensibilidade para realizar determinada tarefa e não outra e temos de aproveitar isso, eu acho que o coordenador não deve fazer tanto assim essa supervisão vertical.”
C	“Não, nada disso, nada”.
D	“Existir existe, se é efetiva no sentido em que é eficaz e produz efeitos, nem sempre. Mas existe um acompanhamento e uma procura de perceber o que é que está a acontecer, agora nem sempre com a profundidade que devia terpor várias razões”.
E	“A comunicar e a refletir...não tanto”.
F	“Penso que não, não sei, eu penso que não, mais de incentivar, serem amigos não propriamente uma supervisão. E se houver alguma é mais no sentido de ajudar, interajuda, mais isso”.
Profs.	<b>Questão 25) Como avalia as práticas de supervisão levadas a efeito pelo Coordenador de Departamento?</b>
A	“Dando por exemplo o sentir como elemento do departamento e sob a coordenação de um outro colega, direi que algumas iniciativas de natureza pessoal desse colega como coordenador eventualmente seriam sempre de considerar pertinentes e importantes e eventualmente constituir mais valia, mas dependerá do coordenador, haverá coordenadores que tomam iniciativas e que de facto promovem esse tipo de supervisão com mais valia, haverá outros que eventualmente se limitarão a gerir o que está formal e legalmente instituído e limitam-se ao quadro legal, ponto final.”
B	“Pois, não, não, por aquilo que eu possa sentir, não avalio, não vejo isso”
C	“Não existem, não existem, nem vale a pena”.
D	“É assim, a avaliação também acho que é positiva se bem que não é muito possível pelas razões que eu já disse anterior, muitas vezes o coordenador não tem tempo de se inteirar de tudo que se passa logo a supervisão é feita numa base de confiança de que os outros estão a fazer está bem feito e acaba por ser mais profunda nas situações onde se nota que exista alguma irregularidade ou qualquer situação que mereça”.
E	“Dentro do que foi possível num ano de transição com os colegas do 2º ciclo muito “melindrados com as mudanças de disciplinas e pares pedagógicos. Foi

	feito o possível sem haver muita intromissão demais nos diferentes grupos mas sempre numa tentativa de apoio”
F	“Penso que ia dar realmente um mau ambiente e não iria dar confiança. As pessoas ficariam realmente penso, numa situação destas, as pessoas perdiam um bocado da motivação do seu trabalho, o à vontade de expor as suas ideias porque estavam sempre a pensar será que não estou a fazer bem, não tinham à vontade mesmo ou tendo algumas dúvidas na sua execução não estariam `à vontade de chegar junto do coordenador e dizer eu tenho este problema ou tenho esta ideia...porque ficava sempre de pé atrás, penso que não ganharia muito bom ambiente de trabalho”.
Profs.	<b>Questão 26)</b> <b>Existe monitorização dos resultados académicos dos alunos e promovem-se momentos de reflexão? Quando e como?</b>
A	“Existem alguns, particularmente, existe quanto mais não seja pelo trabalho desenvolvido por um grupo criado em termos de estrutura interna, pelo menos neste agrupamento, de avaliação interna que proporcionava algumas informações dados, sobre as avaliações que ocorriam trimestralmente, foi uma prática que se começou a perder um bocado ultimamente, vindo da escola não do departamento, que eu tenha tido conhecimento não havia.” Peço desculpa, no entanto o coordenador usando as tais informações e estou a lembrar-me de um momento em que o coordenador tomou ele a iniciativa de elaborar esse tipo de apreciação.”
B	“Isso é uma prática que já começou a ser feita, não sei se este ano vai continuar, mas tem estado a aparecer os resultados dos alunos das várias disciplinas, vendo realmente o que é que se passou e tenta-se falar sobre isso, não só a nível do departamento mas depois também ir aos grupos disciplinares, saber o que é que correu melhor, o que correu pior , porque é que os alunos têm estes resultados ou aqueles mas é uma atividade que se está a fazer, sim”
C	“Aqui nesta escola, neste departamento já se fez isso, atualmente não”.
D	“Na teoria existe, eu acho que na prática não é feita com a profundidade. A nível de departamento eu acho que não refletimos, olhamos para os números mas não acabamos por refletir de forma profunda. Nas reuniões de final de ano às vezes olhamos mas acabamos por não ir ao âmago da questão e perceber porquê”.
E	“Sim, sim no final dos períodos e no final do ano. Em todo o grupo mesmo, em setores não no departamento, em grupo disciplinar”.
F	“Eu penso que sim que quando se juntam os colegas vão ver como é que é, acham que as notas do aluno subiu desceu o que é que existe e vamos ver o que é que podemos fazer para melhorar e aí há realmente momentos de reflexão, quando é necessário convoca uma reunião ordinária de departamento e nos finais e sempre que necessário ou nas avaliações normais, há sempre uma reflexão, existe sempre”.
Profs.	<b>Questão 27)</b> <b>Procede-se, no interior do departamento, à reformulação de estratégias e de critérios de avaliação face aos resultados académicos dos alunos?</b>
A	“Sim pontualmente, tenho presente que algumas vezes se fez algo nessa matéria.”
B	“A nível de departamento não tanto, eu acho que isso se faz mais a nível das disciplinas e a nível das turmas, a nível dos conselhos de turma, que acho que deve ser. A nível do departamento isso por vezes torna as coisas mais difíceis, mas eu creio que está a ser neste momento está a tentar-se uma uniformidade em relação a

	isso, porque nós éramos uma escola, um agrupamento e passamos a mega-agrupamento e agora as coisas a têm de ser um bocadinho mais gerais e está a fazer-se isso, estão a criar-se as condições para uniformizar-se esse critérios.
C	“Não, não”.
D	“Lá está, como eu disse anteriormente, eu acho que nós não olhamos para as notas ainda com a profundidade suficiente e acabamos, no caso da nossa escola, neste momento, acabamos por nos focar o insucesso escolar ultrapassa muitas vezes o próprio departamento e o nosso departamento tem algum insucesso mas nem é dos piores, e acabamos por nos escudar na situação de que o insucesso é uma coisa mais de instituição não propriamente de departamento e acabamos por não refletir de forma profunda. Vamos alterando a nível de estratégias, eu acho que isso alteramos. Critérios de avaliação acabamos por manter, se bem que neste momento face à mudança que existe no agrupamento a nível de órgãos estamos a rever essa situação”.
E	“Pouco, este ano”.
F	“Sim, sim as pessoas conversam, têm realmente essa preocupação, ponderam-se, as nossas reuniões até às vezes demoram mais tempo do que estávamos a pensar, quando se tenta ajudar não só os alunos como as próprias famílias, crianças que precisam ser encaminhadas para apoios, há sempre essa preocupação. Por isso essa reflexão faz-se e as estratégias, o que há a fazer como e de que maneira se pode tentar resolver as coisas, isso é importante”.
Profs.	<b>Questão 28)</b> <b>Qual o impacto da função de supervisão do Coordenador na qualidade do trabalho realizado pelos professores do Departamento?</b>
A	“Com franqueza penso que é muito pequeno.”
B	“É assim, para responder a essa pergunta eu tenho que falar sobre a minha experiência, não é, dado que o meu grupo é muito pequeno eu não posso falar tanto desse impacto, não creio que haja assim um grande impacto. Eu penso que deveria ser alguém de um grupo disciplinar maior, integrado no departamento para ver se realmente sente essa supervisão, porque no caso da minha disciplina não a sinto nem sinto a necessidade de a fazer.”
C	“Poderia ser uma área interessante, não propriamente pelo coordenador mas pelos delegados de grupo ou representantes de grupo e pelo coordenador também podia ajudar nesse sentido. Mas não acontece nada disso, não acontece”.
D	“O impacto deveria ser maior do que é neste momento, tem a ver com o facto dos nossos departamentos estarem a meio gás, portanto o impacto acaba por ser reduzido, o trabalho de cada professor acaba por ficar na área da sua disciplina, logo o impacto neste momento não é muito significativo”.
E	“Eu penso que nos professores que realizam trabalho ou que já realizam um bom trabalho e que são dinâmicos isso não tem muita importância, esse trabalho pode ter alguma influência naqueles professores que são mais novos ou mais acomodados, não acho que os mais novos que sejam...tem a ver com o perfil das pessoas, por muito que o coordenador seja motivador e dinamizador de várias coisas se o professor é um professor acomodado nem sequer é receptivo e aí é uma barreira, não é...”.
F	“Eu penso que é positivo, os professores não vêem o coordenador como o mauzão,

	vêm o coordenador como uma pessoa que está a ajudar e com uma grande responsabilidade atrás de si, porque é um grupo grande grupo de professores um grande número de crianças de várias áreas e disciplinas diferentes e há uma grande responsabilidade e as pessoas interajudam-se e vejo que é uma parte positiva”.
Profs.	<b>Questão 29)</b> <b>Existe alguma relutância por parte dos professores do Departamento em aceitar uma supervisão mais aproximada e interventiva por parte do Coordenador? Justifique.</b>
A	“Suponho que dependerá mais uma vez das características do coordenador e dos próprios professores digamos envolvidos num processo dessa natureza. Imposto, dá-me a sensação que a grande maioria dos professores reagirão negativamente, se as coisas forem consensuais ou combinadas ou preparadas de modo a que todos os colegas sintam que pode haver mais valia, eu estou convencido que também terá maior aceitabilidade.”
B	Não posso responder pelos outros, pela minha parte não acho que haja nenhuma relutância, até porque apesar de ter mais experiência do que outros colegas do departamento, não na disciplina mas do departamento, estamos sempre a aprender como é lógico, às “vezes pode alguma coisa não correr melhor e se for preciso ouvir o coordenador que deveria ter feito ou ter dito alguma coisa de determinada forma diferente, não tenho relutância alguma em ouvi-lo porque não tenho relutância nenhuma em dizê-lo”
C	“Não, não, eu já tive essa experiência como coordenador de departamento, até pelo contrário, é preciso é que seja claramente marcado que há um carácter formativo, primeiro; segundo é preciso que os professores do departamento reconheçam alguma liderança no coordenador, como é evidente, por isso é que ele deve ser eleito. Quanto ao resto eu julgo que desde que seja formativa desde que o coordenador tenha condições pessoais de abertura, de ser uma pessoa que tanto recebe como dá como troca, quando é esse tipo de características que são fundamentais para o trabalho cooperativo, eu penso que essas questão existe sempre, como sempre existiu. Agora, não é algo que se institucionalize, não é, não é uma coisa que se diga que a partir de agora vai ser assim porque estamos a ter um modelo x ou um modelo y, é evidente que não, agora os modelos podem, como é o caso deste, podem... e é incrível que este modelo, só não estimula como inibe a cooperação, a supervisão, a troca, a formação, nas escolas, etc, e ele foi concebido, e se o lermos na génese, exatamente por causa dessas questões, teve um efeito completamente contrário aquilo que se pretendia, faz-me lembrar as políticas da austeridade e do exel, quer dizer, aparecem como objetivo e depois erram redondamente, é um modelo parecido com isso”.
D	“Sim existe, existe, é a tal questão de haver ainda alguma desconfiança quanto ao facto de expormos o nosso trabalho a outros, o medo da crítica, o medo de sermos criticados, muitas vezes não é o medo da crítica no sentido de que as pessoas estão... é sobretudo de não sermos compreendidos. Cada um de nós tem o seu método, portanto estamos a falar de um quadro de docentes que tem prática bastante significativa, tem muitos anos de prática e muitas das vezes é o medo de que cada pessoa tem o seu método e de não sermos verdadeiramente compreendidos e daí poder surgir uma ou outra crítica, sim existe alguma relutância”

E	“Eu nem concordo que o coordenador faça uma supervisão muito aproximada. Não concordo, isto não é nenhuma ditadura”.
F	“Não, desde que o coordenador justifique que precisa de ver de saber, vamos ver como é que está essa situação e de acompanhar penso que não deve ficar mal a ninguém se o coordenador chega, é um colega que chega ao pé de nós, olha vamos ver esta situação assim e assim vamos lá ver como é e como as coisas se podem resolver da melhor maneira, isso até é bom que seja”.
Profs.	<b>Questão 30)</b> <b>No seu relatório, a IGE refere que um dos pontos fracos encontrados é “a inexistência de supervisão pedagógica e de ações concertadas para a regulação do processo de ensino e de aprendizagem”. Face a este ponto e tendo em conta a realidade no Departamento de Expressões, qual a sua opinião?</b>
A	“Não sei...eu sou franco, neste momento essa pergunta exigiria uma reflexão sobre essa matéria. No quadro atual não sei o que mais se poderia fazer. Um coordenador para quarenta e tal professores, era o quadro que eu conhecia, neste momento está reduzido obviamente, mas mesmo para vinte e vários professores de quatro ou cinco disciplinas diferentes não me parece que seja muito fácil ações concertadas para a regulação do processo de ensino e de aprendizagem.”
B	“A minha opinião em relação a isso é que quando o IGE faz um relatório ou vem fazer uma avaliação, vem à procura de documentos escritos e se calhar em termos de documentos escritos pode dizer que há inexistência de supervisão pedagógica e ações concertadas e tal e tal...Eu, na minha opinião isso não é verdade, porque em documentos escritos não estava registado mas isso existia em relação a outros níveis”
C	“Parece que esta questão foi colocada depois que eu acabei de dizer antes, ou seja, e o relatório já estava definido previamente, isso responde mesmo aquilo que eu disse antes, quer dizer, foi criado um modelo, havia supervisão, havia formação dentro das escolas, não só entre os professores mas também através dos planos de formação e tudo se foi exterminando, tudo foi desaparecendo por causa do modelo, e os professores são os mesmos...deste modelo de gestão que implica os coordenadores de departamento. Havia muito mais tudo isso que foi instituído com a criação do modelo e o modelo fez com que o que existia deixasse de existir, portanto alguma responsabilidade tem de haver no modelo, claro
D	“É assim, a minha opinião é que eu não falaria em inexistência, eu podia falar se calhar de que a eficácia da supervisão pedagógica poderá estar aquém do que a IGE considera que seria ideal, também tenho colocado ao teu lado que muitas das vezes o que a IGE procura são as evidências, são os papéis, são a burocracia e a supervisão pedagógica não se faz só nesses meios formais. Faz-se também de formas que muitas vezes não ficam registadas no papel e eu tenho medo quando a IGE faz esta avaliação esteja mais preocupada propriamente em ter tudo no papel independentemente de saber se o que lá está é de facto é eficaz e efetivo”.
E	“A inexistência não digo, isso não concordo, não é inexistente mas que há pouca supervisão há e o processo de aprendizagem está implícito”.
F	“No nosso departamento as coisas correram bem, o coordenador tentou sempre atualizar-nos com toda a informação, tanto do pedagógico como outras reuniões, ofícios, decretos, toda a legislação foi-nos sempre entregue e tivemos conhecimento atempadamente. Na supervisão tudo correu normalmente, não

	sentimos que realmente houvesse alguma intervenção, algo imposto, de maneira nenhuma. Não tenho conhecimento que seja necessário uma supervisão mais apertada, agora aqui inexistência de supervisão penso que não, quando houvesse alguma coisa ou quando se tivessem de entender o coordenador estava lá. Portanto inexistência é zero, eu não concordo muito, ninguém vai ficar alheio um ano sem saber o que é que existe, ver as notas das crianças, problemas familiares, crianças que precisaram do apoio, para qualquer situação o professor estava lá. Em várias reuniões com os professores, os representantes dos vários grupos, que por sua vez transmitiam nos grupos, as reuniões regulares e extraordinárias não me parece que fosse inexistente a supervisão e a regulação”.
<b>OBJETIVO: Conhecer a opinião dos professores sobre o processo de Avaliação Externa.</b>	
<b>Profs.</b>	<b>Questão 31)</b> <b>Tomou conhecimento do relatório da última Avaliação Externa à sua escola (2011)?</b>
A	“Muito breve, muito sucinto, muito sintético, pouco esclarecedor...informação pouco esclarecedora.”
B	“Sim, soube qualquer coisa”
C	“Tomei, tomei conhecimento”.
D	“Sim, tomei conhecimento”-
E	“Não sei”.
F	“Sim, mostraram-nos foi passado”.
<b>Profs.</b>	<b>Questão 32)</b> <b>Os resultados desse relatório foram analisados e debatidos no Departamento Curricular ou em outro órgão da estrutura escolar? Como entende este processo de análise e debate?</b>
A	“Creio que não” “Vícios da estrutura do sistema? Talvez...formalizações...são encaradas como coisas formais, quase burocracias para esquecer.”
B	“Eu julgo que sim que foi” “Não estou assim muito recordada mas houve uma reunião a nível do departamento que foi justamente para debater os resultados desse relatório e tal como eu disse à pouco houve um consenso até bastante grande em como tudo o que realmente estava escrito não é verdade, pelo que nós sentíamos, justamente por causa disso, porque não havia realmente registos escritos de muita coisa que se fazia cá”
C	“Não, não, não foi. Eu fi-lo por curiosidade, tenho interesse por essas matérias mas não foi, não foi”
D	“Dentro do departamento foi pouco discutido, tenho de ser sincero. Eu sei que foi discutido no conselho pedagógico mas não acompanhei, como não tenha assento no conselho pedagógico não tenho conhecimento. Assim resumindo a resposta, acho que ficou limitado a algumas esferas institucionais da escola e não terá chegado a todos os professores, ou seja, não foi um debate alargado e que daí tenha resultado algo de novo”.
E	“Foram, foram... tu fizeste uma reunião disso, pois fizeste. O debate e análise ser



	importante é agora se as pessoas depois vão continuar... porque não basta ter reuniões, se não houver uma concertação de esforços para que as coisas se encaminhem melhor e se modifiquem, não adianta muito”.
F	“Nós lemos, falamos, conversamos realmente no nosso departamento à cerca disso”. O debate poderia ter sido mais aprofundado, mais falado, mais debatido mas não houve um desconhecimento, as coisas foram passadas até no nosso link, na nossa escola portanto toda a gente teve conhecimento do que se estava a passar. Tentámos saber até a nível do nosso grupo de educação especial, vamos ver o que podemos fazer, neste momento neste ano letivo já melhoramos ao nível dos impressos da avaliação dos nossos alunos, da entrega até de alguns documentos para o coordenador. O coordenador fez-nos na altura passar realmente toda essa informação de tudo que era necessário e partilhamos tudo, desde inquéritos de caracterização entregávamos, a pedido do coordenador de departamento, todas as análises feitas para estarmos mais de acordo com as orientações que a inspetora nos deu”
Profs.	<b>Questão 33)</b> <b>A escola apresentou um Plano de Melhoria face aos resultados do relatório da IGE? Comente.</b>
A	“Não faço a mais pequena ideia” “Eu penso que num quadro, num cenário otimizado devia acontecer, devia haver...mas nós não estamos num cenário otimizado.”
B	“Não faço a mais pequena ideia, se apresentou não me chegou às mãos”
C	“Não, não, não...que eu saiba não”.
D	“Se apresentou eu não tenho conhecimento dele”.
E	“Não sei, não”.
F	“Não sei se o fez muito, não tenho conhecimento muito disso...”
Profs.	<b>Questão 34)</b> <b>No seu relatório, a IGE refere que um dos pontos fracos encontrados é “a falta de análise evolutiva das taxas de transição e conclusão, o que limita um conhecimento profundo dos progressos e a consequente definição de objetivos e estratégias de melhoria”. Comente este ponto.</b>
A	“Esta estrutura frásica é muito abrangente, eu suponho que se esteja a referir a taxas de transição e conclusão escolares, portanto alunos...falta de análise evolutiva das taxas...eu julgo que todo o técnico no terreno tem uma noção muito aproximada destas taxas, elas talvez não sejam percentualmente à vírgula, à décima e à centésima, mas há uma noção de que há 30% de progresso, de progressão, suponho que se percebe que há disciplinas que têm maior índice ou menor índice de sucesso escolar, abandonos, de algum modo quase intuitivamente quase baseado em observações do dia a dia, quase todos os colegas no terreno têm essa noção. Agora, será que um conhecimento mais pormenorizado, mais rigoroso e a análise dessa evolução como propõe aqui no tal relatório da IGE facilitaria !?...é provável que sim, talvez desse partida fazer uma reflexão sobre o que se tinha passado e detect.”ar que aspectos tinham sido positivos e/ou quais os que possam ter sido negativos, isso talvez sim.”



B	<p>“O comentário que tenho a fazer a esse ponto é o seguinte: na altura em que vieram fazer essa avaliação externa havia aqui um processo de mudança e de alteração na escola ou tinha começado a haver e como tal é evidente que houve alguma confusão em termos de registos escritos de muita coisa que se fez que não foi registado e de muita coisa que aconteceu que também não houve registos”. Mas eu sei que essas taxas de transição e de análise evolutiva eram feitas, a prova disso, que realmente os senhores da inspeção estivessem interessados em .....porque essa avaliação foi feita num momento da escola e o momento da escola não vai traduzir anos e trabalho de anos que foram feitos atrás. Se a inspeção fosse mais rigorosa tinha ido ver o que é que se tinha passado anteriormente em termos de resultados da escola em termos de participação em atividades, notícias que tinham saído no jornal, prémios que a escola tinha ganho com trabalhos vários, inclusivamente ao nível do jornal da escola, lembro-me na fase que eles vieram analisar a escola, fazer essa avaliação, havia aqui um processo de transição muito complicado e não foi levado em conta, por isso a minha... o meu comentário a esse ponto é que essa avaliação não foi rigorosa, não levou em conta uma série de coisas”</p>
C	<p>“É natural esses e outros, quer dizer, não há uma reflexão. Uma reflexão para ser profunda tem de ser mobilizadora, tem que envolver todos os intervenientes e este modelo não estimula essa mobilização porque como já referi, tem muitos patamares, não há uma cultura de achatamento dos níveis de decisão para que as pessoas se mobilizem e depois há um todo um conjunto de políticas educativas que ultrapassam a escola que também não ajudam. Portanto, se a IGE chegou a essa conclusão chegou de forma acertada e não é muito difícil chegar e à medida que o modelo de gestão se vai alargando nos tais mega agrupamentos mais se vai acentuar essa tendência”.</p>
D	<p>“Eu estive envolvido na parte estatística, portanto os dados estatísticos existem, foram sempre criados de ano para ano logo os elementos para trabalhar existem. Se foram trabalhados, se calhar não foram trabalhados com a profundidade, ou seja, foram apresentados mas não foram refletidos”.</p>
E	<p>“Como é evidente se não há conhecimento das taxas de transição também não pode haver melhoria e eu acho que falando abertamente eu acho que as coisas estão piores em termos dos alunos e é muito difícil.... temos muitos problemas com os alunos que eu acho que são muito mais prementes do que às vezes analisar os resultados e estarmos a debruçar nesta altura. Eu tenho miúdos com fome, miúdos que mudam de casa e que são transferidos a meio do ano, a uma semana antes de acabar um período ou numa semana depois de começar outro período. Eu acho que isso é mais assustador do que se eles....os miúdos terem fome, não terem higiene preocupam-me muito mais do que... são coisas muito mais importantes que as taxas de transição. Temos miúdos aqui que não comem, eu tive um miúdo este ano cheio de dores de estômago porque na primeira vez que foi almoçar ao refeitório, porque não tinha direito mas a gente achou –se maneira de ir, e comeu, comeu, comeu e ficou mal disposto porque o estômago não estava habituado</p>

	<p>aquela comida toda. No fim disto o que é que uma pessoa diz... se isto é muito importante... isto são coisas que noutra plano que não é a realidade hoje em dia. Eu tive alunos que durante o ano não tiveram um bloco de desenho, portanto a partir daí há coisas que se põe em primeiro lugar”.</p>
F	<p>“Na nossa escola nós temos realmente grelhas de evolução e percebemos qual são as taxas de retenção e transição dos alunos, portanto não me parece que seja assim falta de análise, acho que é um bocadinho exagerado, não quer dizer que não houvesse melhorias, que houve, não houve falta de análise”.</p>
Profs.	<p><b>Questão 35)</b>  <b>No seu relatório, a IGE identifica, entre outros, dois pontos fracos que congregam em si a ausência de práticas de supervisão pedagógica e de monitorização de resultados.</b>  <b>Face a este aspecto, que comentário faz em relação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• à escola, na sua globalidade;</li> <li>• ao Departamento de Expressões.</li> </ul>
A	<p>“Eu não conheço bem a realidade da escola toda como é de calcular, embora hajam conversas com colegas de outros departamentos, etc....há departamentos a funcionar melhor outros pior , talvez....”</p> <p>“No que diz respeito ao departamento de expressões, eu julgo que terá havido nos últimos tempos, pelo menos, mas peço desculpa mas vou mais uma vez buscar um pouco da minha experiência, este departamento de expressões aparece já num momento em que eu estava a desempenhar as funções de coordenador e sei que inicialmente não tive esse alvo mas a partir talvez do segundo ano senti que era necessário criar como alvo uma certa interligação entre os elementos do departamento. Procurei fazê-lo e isso penso que passa por uma ideia de supervisão pedagógica, embora não daquele tipo de supervisão de interferência, de intervenção, era uma supervisão mais de sugestão, de dica de mobilização, motivação ou tentativa de mobilização. Quanto à monitorização de resultados, os quadros que se apresentavam não facilitavam de maneira nenhuma conseguir essa monitorização, embora talvez se pudesse ter sido feito alguma coisa. No que diz respeito ao departamento o meu sucessor desempenhou essa função pelo menos uma vez, recorde, e terá tido resultado que teve, alguns terão aproveitado o resultado desse trabalho. Quanto a mim, são trabalhos inglórios porque as pessoas não estão alerta para utilizar essas informações, não estão preparadas para as utilizar se calhar e portanto são trabalhos às vezes inglórios.”</p>
B	<p>“Ora isso vai ao encontro daquilo que eu tenho estado a dizer”</p> <p>“É que o momento de avaliação, o momento de...o momento de sincronia que foi a altura em que eles vieram fazer a avaliação não levou em conta a parte do que já tinha feito esta escola, desde que iniciou a sua atividade e eu acho que apesar desse momento de transição que a escola estava a ter, não só a nível da maneira como a gestão ia ser feita mas também como os órgãos de gestão, houve ali a questão do departamento que mudou, desapareceram departamentos que existiam, congregaram-se toda a gente na mesma reunião e é evidente que isso levou a que as coisas fossem um bocado confusas em termos do que as várias disciplinas, os grupos continuaram a fazer as coisas que sempre faziam, da melhor maneira que sabiam fazer mas deixou de haver essa tal, quando se fala na supervisão vertical, e</p>

	<p>quando falam nessas práticas pedagógicas isso só nunca ficou registado, que os grupos, os docentes continuaram a fazer tudo o que faziam da melhor maneira, só não ficou registado”</p> <p>“Neste momento há uma preocupação maior em tentar organizarmos como mega-agrupamento, e acho que essa é a preocupação maior, não tanto a questão da monitorização dos resultados, até porque aquilo que eu sinto neste momento nesta escola é que, não falando na situação exterior em que estamos a perder turmas, estamos a perder alunos, eu acho que a maior preocupação neste momento de todos os grupos e de todos os departamentos desta escola, inclusivamente da gestão interior aqui e também um pouco da gestão exterior, vá, digamos da escola-mãe, neste momento um mega-agrupamento é que temos de promover a escola em termos de todas as ofertas possíveis que nós podemos fazer para angariar alunos e não tanto com a preocupação de monitorizar resultados, de como é que funciona ou deixa de funcionar. E digo mais, na minha opinião tem estado a funcionar muito bem”</p>
C	<p>“É um pouco aquilo que já temos vindo a referir nesta entrevista, não é, portanto eu parece-me que... não tenho dúvidas que hoje em dia este modelo que está completamente esgotado, absolutamente esgotado, ele requer uma alteração profunda, eu sei que o sistema escolar mais farto está é de reformas, mas realmente tem sido tanta mudança, por cima umas das outras sem objetividade, sem critério, sem um rumo que neste momento podíamos quase dizer que o sistema, em termos organizacionais, está feito em pantanas, carece realmente...vai chegar uma altura, não sei quando, que este modelo terá forçosamente de ser alterado. Não implica nesta minha afirmação que defendo um regresso a um qualquer passado, não, uma construção de algo que seja...que vá de acordo aos pressupostos que estão definidos ou que foram definidos há cerca de dez, quinze anos, sobre as organizações escolares e que estes modelos afastaram completamente as organizações desses pressupostos que na altura muitos modelos que existiam estavam mais próximos. Portanto, o que se coloca à escola na sua globalidade, ou melhor, aquilo que nós aqui dissemos em relação aos departamentos aplica-se à escola na globalidade. A ineficiência, a dificuldade em mobilizar as pessoas...ainda hoje é frequente encontrarmos pessoas que fazem parte da direção e com as quais nunca nos sequer cruzámos, nunca os encontrámos na instituição, há pessoas que fazem parte da direção e há elementos administrativos e operacionais, nunca ouviram falar nem sabem que são as pessoas, não as conhecem. Portanto, há todo um distanciamento, há toda uma cultura de proximidade fundamental numa gestão escolar que se perdeu completamente”.</p>
D	<p>“Mais uma vez eu não acho que haja ausência de práticas de supervisão pedagógica, lá está, e se é a IGE tem tudo a ver com o que eles esperam encontrar em cada uma das escolas e o contexto da nossa escola de facto a nível dos papéis e da evidência, aquelas coisas que eles procuram encontrar se calhar está aquém do que eles querem. Supervisão pedagógica existe, eu acho que mais ou menos as coisas são acompanhadas, agora à escola na sua globalidade foram feitos relatórios, foram analisadas e propostas algumas alternativas. No departamento de expressões nós também refletimos alguma coisa mas se calhar de facto não foi colocado nenhum plano estratégico que permita a monitorização dos resultados. A</p>

	monitorização de resultados foram só apontados foram só lidos e não houve um profundo debate e análise, não houve, lá está é a tal questão, acabamos por escudar o sucesso e insucesso na instituição e ficamos à espera que a instituição faça algo, e como eu digo o nosso departamento tem algum insucesso mas não 'é dos que tem maior insucesso a nível disciplinar'".
E	"Eu acabo, naquilo que disse agora, é muito mais importante outras coisas hoje, do que isto, embora a escola não tenha sido feita para o que estamos a fazer hoje. Podia-se fazer mais ao nível do departamento mas era preciso superarmos algumas coisas ainda. Tudo isto, a história da crise, já me chateia ouvir falar em crise, mas a história da crise está-nos a chegar à escola e este exemplo de coisas...eu estou muito mais preocupada com isto do que os alunos tenham muito bons resultados. Como é que os alunos podem ter resultados se têm fome, se mudam de casa de dois em dois meses... não podem, estás a perceber, se os pais estão desempregados, depois chegam aqui e não querem dizer que têm fome e outras coisas no género, não pode haver resultados. Além disso, tendo em atenção também a população escolar desta escola especificamente, não é. Isto vai tudo bater no mesmo ponto".
F	"Na escola em geral, como eu referi no ponto atrás, a escola faz a sua ponderação, não sei se sso tem muito a ver com supervisão pedagógica. Em que sentido é que a IGE quis realmente definir essa supervisão pedagógica e a monitorização dos resultados? Os resultados são os resultados das crianças que têm, de acordo com as suas dificuldades, de acordo também com a sua abrangência cultural, social também. Agora supervisão, quer dizer ir inspecionar os professores dentro da sala de aula? Porque é que não se vai inspecionar as famílias para ver se têm ou não preocupação com os filhos em lhes dar as estruturas e orientações, horas de estudo de dormir, de educação, pronto. Naturalmente não são os professores pelos resultados não forem tão bons como nós queremos realmente que o nosso trabalho seja bem sucedido e que os nossos alunos. Não fazemos melhor porque nem sempre temos a melhor resposta. Não concordo que não haja supervisão e monitorização de resultados no nosso departamento.
Profs.	<b>Questão 36)</b> <b>Na sua opinião, considera que o processo de Avaliação Externa contribui para se levarem a cabo mudanças e melhorias, influenciando a dinâmica interna do Departamento de Expressões? De que modo?</b>
A	"Depende, depende mais uma vez" "Haverá casos em que talvez tenha efeito positivo, vai criar ou um espírito de competição ou, entre aspas, um espírito de vergonha...eh pá correu mal e as pessoas sentem uma certa inibição, sentem menos bem por isso mas haverá outras que provavelmente não me admira nada que venha a ser encarada mais uma vez como um cenário formal, burocrático, para esquecer...não senti qualquer mudança significativa, nada de particular, não vejo que haja grande alteração, seja positiva seja negativa, sou franco, dá-me a sensação, que a maioria das pessoas terão encarado isso, como disse há bocadinho um aspecto formal, burocrático....passou o ano esqueceu."
B	"Pode influenciar" "Se provocou melhorias não sei, se provocou mudanças, provocou algumas, agora na minha opinião, como eu acho que...não sei se todas as pessoas pensarão da

	<p>mesma maneira do que eu ou sentirão da mesma maneira do que eu, mas aquilo que eu sinto como essa avaliação não foi rigorosa, em relação a tudo que se passa cá dentro da escola, eu acho que a escola conseguiu fazer à mesma ou está a conseguir fazer à mesma um bom trabalho, estamos a lutar para continuar a fazer um bom trabalho, poderá haver uma melhor supervisão, poderá, não sei em que medida isso pode melhorar a nível do trabalho do departamento, para mim é um departamento especial, é um departamento muito grande que tem muitas pessoas, é um departamento em que tem de haver muito cuidado para coordenar, justamente por causa de tantas diferenças e tantas especificidades que há nas várias disciplinas, é muito difícil estar-se a uniformizar qualquer coisa, não pode uniformizar tudo, isso não faz sentido nenhum, a uniformizar tudo porque não é possível, há especificidades que têm de ser levadas em conta e eu acho que a avaliação externa não pode ser feita num momento em que eles fizeram, para mim a avaliação externa devia ser feita pelos resultados visíveis em vários anos de trabalho, não um ano ou uns meses e não só avaliar documentos escritos. As pessoas quando querem fazer trabalho de campo, e eu tenho algum conhecimento nesse aspecto porque fiz esse trabalho na área das ciências sociais, quando uma pessoa quer fazer o papel de um sociólogo ou o papel de um antropólogo, tem de estar lá a viver as coisas bastante tempo, tem que ver o que é que se passa, tem de observar, não tem que estar só a ler registos escritos”</p> <p>“Portanto, a avaliação externa não veio influenciar a escola nem o departamento.”</p>
C	<p>“A avaliação externa deve ser sempre o resultado da avaliação interna, quer dizer, não há...é evidente que a avaliação externa é uma coisa e a avaliação interna é outra e pode existir pode haver avaliação externa sem avaliação interna e a avaliação externa dar um contributo muito importante, o ouvir pessoas com outras experiências, a comparação de instituições com objetos completamente diferenciados, escolas com empresas, aprende-se sempre, isso aí é inegável mas a cultura da avaliação interna é a cultura fundamental e ele também é integradora, mobilizadora, etc. Uma sem a outra não devem existir, todavia, a avaliação externa por si só tem muita importância, eu tive muitos anos.....ela pode provocar mudanças, pode porque... pode chamar a atenção para detalhes que as pessoas no quotidiano não se apercebem, às vezes é uma pessoa que vem de fora...com outro olhar e às vezes até nem é muito bem aceite, porque é visto como um estranho, não é, por alguém que não está a dominar as variáveis, é verdade que sim, mas eu acho que essa opinião, no âmbito da avaliação externa é uma opinião no sentido profissional com instrumentos etc e é uma opinião fundamental”.</p>
D	<p>“É assim,se nós avaliarmos a prática do que foi este processo eu diria que pouco, o que daí não resultou grande coisa. Em teoria sim, a avaliação externa em princípio é um olhar externo sobre uma instituição que nos permite em princípio ver algumas coisas que nós que , estamos totalmente dentro do sistema, chamemos assim, não vemos. Muitas das vezes estamos preocupados com pontos muito específicos e focamos tudo até às vezes por razões emocionais estamos focados em determinados pontos e tendemos andar à volta deles. . A avaliação externa permite-nos que venha alguém de fora que diga, e vejam mais isto. Portanto em teoria sim, influencia a escola e o enquadramento dos professores apontando situações para as quais eles estão preparados, mais preparados para ver, são pessoas especialistas em avaliação. Na prática o que aconteceu relativamente à</p>

	última inspeção que não se sentiu efeitos muito significativos de mudança e de melhoria ou pelo menos se produziu não tenho a certeza que tenha vindo da sequência direta da avaliação externa. Não tenho nenhuma evidência que o que se tem feito é tido como base desse trabalho do relatório da inspeção, acho que passa sobretudo com as nossas preocupações e contarmos com as nossas dinâmicas e as nossas reflexões e com base na nossa prática diária e não propriamente no relatório da avaliação”.
E	“Eu acho que sim, a função será essa. Tem havido alguns resultados nesse aspecto, acho que vamos dando importância à avaliação e aos resultados da avaliação, acho que sim. Com tudo isto há coisas que estávamos a começar a fazer pela positiva e que acabamos, não é voltar a fazer pela negativa mas é estagnar um bocadinho. Porque isto é tudo muito bonito mas depois isto não é a nossa realidade, estás a perceber, portanto há coisas que a gente fazia e que tu estavas a fazer bastante bem e agora... eu fui apanhada por um ano e isto é tudo... e um ano como este...eu nunca tive tantos alunos que fossem para o estrangeiro, nunca, nunca vi. Dou aulas desde 1981 nunca vi as coisas que tenho visto este ano e isso tem reflexos, tem de ter, como tu tens resultados com miúdos que estão perfeitamente oscilantes, vêm do Brasil estão cá dois meses e vão-se embora outra vez. A avaliação externa acaba por não produzir o efeito que se espera, há outras variáveis que nunca vi, eu não posso fazer trabalhos com alunos que não têm material, estás a perceber, e como eu outros colegas que alunos não têm o livro o ano inteiro e depois que estão em mudanças, há coisas este ano que nunca vi”.
F	“A avaliação externa pode ser realmente um elemento valioso para de uma maneira global em traços gerais que nos ajude realmente a dar alguma orientação e melhorar a nossa estratégia que vá contribuir realmente para uma melhoria de estrutura e educacional, pessoal, etc dentro da nossa escola e do nosso departamento. Agora, eu não sei se vou concordar totalmente que seja um elemento fundamental para que haja alguma alteração de melhoria ou de prejuízo para o departamento de expressões, penso que não”.

