

**Isabel Maria Mendes Lourenço Martins Cabral**

**As Funções Supervisivas  
dos Coordenadores de  
Departamento de Línguas**



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**Departamento de Ciências da Educação**  
**Ponta Delgada**  
**2009**

**Isabel Maria Mendes Lourenço Martins Cabral**

**As Funções Supervisivas  
dos Coordenadores de Departamento de Línguas**

Orientação Científica: Professor Doutor Jorge Ávila de Lima

**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**Departamento de Ciências da Educação**

**Ponta Delgada**

**2009**

Dissertação apresentada à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica, na especialidade de Línguas.

Dedico este trabalho às minhas avós:

à avó Isabel, que não conheci, mas de quem herdei o nome e a vocação para o ensino;

à avó Maria, com quem cresci, e que me ensinou o valor da persistência e a lutar contra todas as adversidades.

À Inês, fiel companheira de todas as horas solitárias e difíceis, e que esteve sempre ao meu lado ao longo da realização deste trabalho, só ameaçando partir quando pressentiu que eu já estava a aproximar-me do fim e ela também...

## **Agradecimentos**

*Nenhum homem é uma ilha.* (John Donne)

Uma dissertação, não obstante o processo solitário a que o investigador está destinado, só termina com algum sucesso se o seu autor contar com o apoio e a colaboração de Outros.

Impõe-se, portanto, que eu muito justamente agradeça de forma reconhecida a todos quantos me possibilitaram chegar ao fim deste trabalho:

Ao Professor Doutor Jorge Ávila de Lima – que aceitou orientar esta dissertação e confiou em mim – pelo seu inestimável apoio, pelo cuidado e rapidez com que sempre respondeu às minhas dúvidas e questões, pelo seu sentido crítico e pela enorme segurança que me fez sentir sempre que lhe dava qualquer material para submeter à sua apreciação.

Aos colegas professores que participaram neste estudo e aceitaram trabalhar comigo, e sem os quais esta investigação não teria sido possível, sobretudo aos dois coordenadores de departamento que foram inxcedíveis nessa colaboração, facilitando-me o contacto com os restantes docentes dos seus departamentos.

Aos Conselhos Executivos das duas escolas envolvidas neste projecto, por terem permitido que os seus docentes colaborassem comigo e por me terem cedido espaços para a aplicação dos inquéritos e realização das entrevistas.

Aos meus Amigos, Fabíola, Matilde, Mena, Pedro e Susana, que me apoiaram incondicionalmente, ora com palavras de incentivo, ora com o seu sentido crítico, levando-me a exigir mais e melhor de mim, ora poupando-me a tarefas que me desviassem do meu objectivo central.

Aos outros amigos que, embora nem sempre tão presentes, acreditaram em mim e me deram força nos momentos mais críticos.

À família, fonte onde sempre vou beber forças para acreditar que quase tudo vale a pena.

## **Resumo**

Com a implementação de um novo Estatuto da Carreira Docente, muitas foram as mudanças introduzidas na organização das escolas e na assunção de novas funções por parte de quem nelas tem a missão de ensinar. Particularmente aos coordenadores de departamento curricular são-lhes exigidas agora funções de maior relevo no domínio da liderança dos seus departamentos e da supervisão dos seus pares, dado que passam a ter uma intervenção directa na sua avaliação de desempenho.

O objectivo da nossa investigação foi descrever as práticas e concepções dos coordenadores dos departamentos de línguas de duas escolas dos Açores, conhecer as expectativas em relação às novas responsabilidades que lhes são atribuídas, assim como os eventuais obstáculos ao exercício de uma liderança e supervisão eficazes.

Optámos por um trabalho de natureza descritiva e comparativa e por uma metodologia de investigação que contempla os modelos quantitativo e qualitativo. Os dados foram recolhidos através de questionários e entrevistas que, posteriormente, foram alvo de tratamento estatístico e de procedimentos de análise do conteúdo, respectivamente.

Os resultados obtidos indicam algumas diferenças nas práticas dos dois coordenadores, nomeadamente na forma como assumem o papel de supervisores da acção pedagógica dos seus pares, e conclui-se que uma formação especializada em áreas como a liderança, a supervisão e a avaliação poderão trazer benefícios para que a autoridade dos coordenadores seja reconhecida em matéria de observação de aulas, reflexão sobre o desempenho da função docente e conseqüente avaliação desse desempenho.

## **Palavras-Chave**

Coordenador de Departamento Curricular; funções do Coordenador de Departamento; supervisão pedagógica; liderança; avaliação do desempenho do pessoal docente.

## **Abstract**

The implementation of the new Statute of the Career Teacher brought about major changes to school organization. One of these changes is the assumption of a new role by teachers, particularly the heads of department, who are now required to assume a more important role not only in the leadership of their departments, but also in supervision since they have become active participants in the evaluation process of their peers.

This study aims at describing the beliefs and thoughts and the practices of the language departments heads of two secondary schools in the Azores, in order to get to know their expectations towards their new responsibilities and the obstacles to an effective leadership and supervision that they may be eventually confronted with.

We have opted for a descriptive-comparative approach and a mixed methodology combining quantitative and qualitative research. The data were collected through questionnaires and interviews and submitted to statistical and content analysis procedures respectively.

The results suggest that there are some differences in the practices of the two heads of departments involved in the study, especially in the way they see their role as supervisors of their peers' pedagogical practice. Specialized (in service) education in fields such as leadership, supervision and evaluation might be, therefore, appropriate, so that the authority of the head of department can be recognized as regards classroom observation, reflection on teachers' performance and subsequent evaluation.

### **KEY WORDS**

Head of department; the role of the head of department; pedagogic supervision; leadership; teachers' evaluation.

## ÍNDICE GERAL

Resumo	i
Abstract	ii
Índice Geral	iii
Índice de Quadros	vii
Introdução Geral	1
I Parte - O coordenador de departamento enquanto supervisor e líder de uma estrutura de gestão intermédia	5
Capítulo 1 - A evolução da coordenação pedagógica intermédia nas escolas portuguesas e o enquadramento dos departamentos curriculares	6
Introdução	7
1. As estruturas pedagógicas da Escola Secundária antes do 25 de Abril	7
2. As estruturas pedagógicas da Escola Secundária após o 25 de Abril	9
3. A actual conjuntura nacional	18
4. As especificidades legais no quadro da autonomia das escolas açorianas	25
Capítulo 2 – O coordenador de departamento curricular enquanto supervisor e líder	31
Introdução	32
1. O coordenador de departamento e a liderança de uma estrutura de gestão intermédia	33
2. O coordenador do departamento e a supervisão inter-pares	48
2.1. Evolução do conceito e das práticas de supervisão	49
2.2. As funções supervisivas do coordenador de departamento	56
2.3. Alguns entraves à coordenação pedagógica intermédia e ao exercício das funções supervisivas do coordenador de departamento	64
Capítulo 3 - O Objecto de estudo e a metodologia de investigação	72
Introdução	73
1. Objectivos do Estudo	74
2. Metodologia	75
3. Caracterização do contexto de estudo	77
3.1. A Escola <i>Alfa</i>	79
3.2. A Escola <i>Beta</i>	80
3.3. Amostra	81
3.3.1. Caracterização dos participantes	81
3.3.1.1. Caracterização dos Coordenadores	81
3.3.1.2. Caracterização dos Professores	82
4. Instrumentos de recolha de dados	84
4.1. O inquérito por questionário	85

4.2. As entrevistas	88
5 Análise dos dados	93
Capítulo 4 – Apresentação e análise dos resultados	99
Introdução	100
As funções do coordenador de departamento na perspectiva dos diferentes actores	101
1. Processo de escolha do coordenador de departamento	101
1.1. Critérios mais importantes a ter em conta na escolha de um Coordenador de Departamento	102
1.1.1. A perspectiva dos Coordenadores	102
1.1.2. A perspectiva dos professores	104
1.2. Critérios menos importantes a ter em conta na escolha de um coordenador de departamento	106
1.2.1. A perspectiva dos coordenadores	106
1.3. Método de selecção do coordenador de departamento	108
1.3.1. A perspectiva dos Coordenadores	108
1.3.2. A perspectiva dos professores	109
2. Práticas do coordenador de departamento	110
2.1. Transmissão de informação entre o Conselho Pedagógico e o Departamento	111
2.2. Transmissão de informação entre o Conselho Executivo e o Departamento	113
2.3. Participação na distribuição de serviço referente aos docentes do Departamento	114
2.4. Coordenação de procedimentos e formas de actuação no domínio pedagógico-didáctico	116
2.5. Supervisão das planificações dos diferentes níveis e anos de escolaridade	119
2.6. Verificação da adequação das planificações às características específicas dos alunos da escola	120
2.7. Acompanhamento das avaliações dos alunos nas diferentes disciplinas do departamento	121
2.8. Promoção de reflexão, em departamento, sobre os resultados das avaliações dos alunos	121
2.9. Tomada de decisão, em departamento, sobre as medidas a tomar, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos	123
2.10. Promoção de mecanismos de trabalho cooperativo e planeamento conjunto entre os docentes que leccionam a mesma disciplina / ano	126
2.11. Acompanhamento do trabalho que cada docente realiza com as suas turmas	127
2.12. Coordenação da partilha de boas práticas entre os docentes	130
2.13. Apoio aos professores mais inexperientes ou com mais dificuldades	132
2.14. Promoção de uma boa integração dos novos docentes no departamento e na escola	133
2.15. Acompanhamento da participação e envolvimento do Departamento no Plano Anual de Actividades	137
2.16. Incentivo à cooperação entre os docentes que fazem parte do	138

departamento, visando a articulação curricular	
2.17. Definição de formas de cooperação entre o Departamento de Línguas e os restantes departamentos	140
2.18. Diagnóstico das necessidades de formação científica e pedagógica dos docentes	144
2.19. Apoio científico e pedagógico aos docentes, sempre que solicitado	146
2.20. Acompanhamento das actividades desenvolvidas nas aulas de apoio	148
2.21. Balanço da eficácia das aulas de apoio	149
2.22. Observação de aulas dos docentes	150
2.23. Disponibilização das suas aulas para observação pelos seus pares	157
3. Funções do Coordenador de Departamento	162
3.1. A perspectiva dos Coordenadores sobre as funções mais importantes	163
3.2. A perspectiva dos professores sobre as funções mais importantes	166
3.3. A perspectiva dos coordenadores sobre as funções menos importantes	167
3.4. A perspectiva dos professores sobre as funções menos importantes	168
4. Obstáculos ao exercício do cargo de Coordenador de Departamento	169
4.1. Falta de formação específica	170
4.2. Ausência de redução lectiva	171
4.3. Falta de tempo para todas as solicitações	172
4.4. Gratificação insuficiente	173
4.5. Elevado número de competências atribuídas	173
4.6. Elevado número de docentes no departamento	174
4.7. Falta de coesão entre os docentes do departamento	175
4.8. Resistência à mudança	176
4.9. Inexistência de mecanismos de responsabilização dos professores	178
4.10. Autoridade limitada devido a eleição pelos pares	179
5. Caracterização do exercício do cargo de Coordenador de Departamento antes do novo Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma dos Açores	181
5.1. Coordenador de departamento visto como um líder perante a sua equipa	182
5.2. Coordenador de departamento com necessidade de formação específica para o exercício do cargo	184
5.3. Coordenador de departamento visto, essencialmente, como um porta-voz entre os diferentes órgãos da escola	185
5.4. Coordenador como gestor do departamento em termos burocráticos e administrativos, não monitorizando nem interferindo na prática pedagógica dos seus pares	185
5.5. Coordenador como gestor do departamento em termos pedagógicos, acompanhando e orientando, se necessário, a prática pedagógica dos seus pares	186
5.6. Coordenador com acção limitada por não assistir às aulas dos colegas	187
6. Perspectivas quanto às novas exigências no exercício do cargo de coordenador de departamento	188
6.1. O coordenador tem de se assumir como um líder	188
6.2. O coordenador tem necessidade de receber formação específica para o exercício do cargo	191

6.3. O coordenador tem de contribuir para a eficácia da prática docente dos seus pares	194
6.4. O coordenador é, essencialmente, um porta-voz entre os diferentes órgãos da escola	194
6.5. O coordenador é um gestor burocrático e administrativo, não monitorizando nem interferindo na prática pedagógica dos seus pares	195
6.6. O coordenador tem de gerir o departamento em termos pedagógicos, acompanhando e orientando, se necessário, a prática pedagógica dos seus pares	196
6.7. O coordenador é um supervisor, que acompanha e orienta, se necessário, a prática pedagógica dos docentes	196
6.8. O coordenador conhece melhor o trabalho dos docentes do departamento, visto que passa a assistir e avaliar as aulas dos colegas	197
6.9. O Coordenador deve ter uma carreira profissional própria	198
7. Intervenção do coordenador na avaliação de desempenho	199
7.1. Avaliação dos docentes quanto à sua participação nas actividades do departamento	200
7.2. Avaliação dos docentes no que diz respeito à adequação, fidedignidade e qualidade do relatório de autoavaliação	201
7.3. Avaliação dos docentes na preparação e organização das actividades lectivas	201
7.4. Avaliação dos docentes na realização das actividades lectivas	202
7.5. Avaliação dos docentes no cumprimento das orientações curriculares	202
7.6. Avaliação dos docentes no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos	203
7.7. Avaliação dos docentes na participação nas actividades escolares propostas pelo departamento	204
7.8. Avaliação da participação nas actividades de formação contínua da escola e do departamento	205
7.9. Avaliação das competências de leccionação dos docentes	205
Capítulo 5 – Discussão e Conclusões	208
Introdução	209
1. Discussão dos resultados e conclusões	210
2. Contributos, limitações do estudo e recomendações para futuras investigações	219
Anexos	223

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Distribuição dos inquiridos pelos diferentes grupos e escolas	83
<b>Quadro 2</b> – Distribuição dos inquiridos pelos cargos de liderança exercidos	84
<b>Quadro 3</b> – Organização das categorias e subcategorias	96
<b>Quadro 4</b> – Critérios mais importantes a ter em conta na selecção de um Coordenador de Departamento.	102
<b>Quadro 5</b> – Comparação entre a escolha dos coordenadores e a importância atribuída pelos professores aos critérios mais importantes a ter em conta na selecção do Coordenador de Departamento.	104
<b>Quadro 6</b> – Critérios menos importantes a ter em conta na selecção de um Coordenador de Departamento.	107
<b>Quadro 7</b> – Comparação entre a escolha dos coordenadores e a importância atribuída pelos professores aos critérios menos importantes a ter em conta na selecção do Coordenador de Departamento.	107
<b>Quadro 8</b> – Transmissão de informação entre o Conselho Pedagógico e o Departamento	111
<b>Quadro 9</b> – Transmissão de informação entre o Conselho Executivo e o Departamento	113
<b>Quadro 10</b> – Participação na distribuição de serviço referente aos docentes do Departamento	114
<b>Quadro 11</b> – Coordenação de procedimentos e formas de actuação no domínio pedagógico-didáctico	116
<b>Quadro 12</b> – Supervisão das planificações dos diferentes níveis e anos de escolaridade	119
<b>Quadro 13</b> – Verificação da adequação das planificações às características específicas dos alunos da escola.	120
<b>Quadro 14</b> – Acompanhamento das avaliações dos alunos nas diferentes disciplinas do departamento	121
<b>Quadro 15</b> – Promoção de reflexão, em departamento, sobre os resultados das avaliações dos alunos	121
<b>Quadro 16</b> – Tomada de decisão, em departamento, sobre as medidas a tomar, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos	123
<b>Quadro 17</b> – Promoção de mecanismos de trabalho cooperativo e planeamento conjunto entre os docentes que leccionam a mesma disciplina / ano	126
<b>Quadro 18</b> – Acompanhamento do trabalho que cada docente realiza com as suas turmas	127
<b>Quadro 19</b> – Coordenação da partilha de boas práticas entre os docentes	130
<b>Quadro 20</b> – Apoio aos professores mais inexperientes ou com mais dificuldades	132
<b>Quadro 21</b> – Promoção de uma boa integração dos novos docentes no departamento e na escola	133
<b>Quadro 22</b> – Acompanhamento da participação e envolvimento do Departamento no Plano Anual de Actividades	137
<b>Quadro 23</b> – Incentivo à cooperação entre os docentes que fazem parte do departamento, visando a articulação curricular	138
<b>Quadro 24</b> – Definição de formas de cooperação entre o Departamento de Línguas e os restantes departamentos	140
<b>Quadro 25</b> – Diagnóstico das necessidades de formação científica e pedagógica dos docentes	144
<b>Quadro 26</b> – Apoio científico e pedagógico aos docentes, sempre que solicitado	146
<b>Quadro 27</b> – Acompanhamento das actividades desenvolvidas nas aulas de apoio	148

<b>Quadro 28</b> – Balanço da eficácia das aulas de apoio	149
<b>Quadro 29</b> – Observação de aulas dos docentes	150
<b>Quadro 30</b> – Disponibilização das suas aulas para observação pelos seus pares	157
<b>Quadro 31</b> – As cinco funções mais importantes do coordenador de departamento	163
<b>Quadro 32</b> – Comparação entre a escolha dos coordenadores e a importância atribuída pelos professores às funções mais importantes do coordenador de departamento	166
<b>Quadro 33</b> – As cinco funções menos importantes do coordenador de departamento	167
<b>Quadro 34</b> – Comparação entre a escolha dos coordenadores e a importância atribuída pelos professores às funções menos importantes do coordenador de departamento	168
<b>Quadro 35</b> – Falta de formação específica	170
<b>Quadro 36</b> – Ausência de redução lectiva	171
<b>Quadro 37</b> – Falta de tempo para todas as solicitações exigidas pelo cargo	172
<b>Quadro 38</b> – Gratificação insuficiente	173
<b>Quadro 39</b> – Elevado número de competências atribuídas	173
<b>Quadro 40</b> – Elevado número de docentes no departamento	174
<b>Quadro 41</b> – Falta de coesão entre os docentes do departamento	175
<b>Quadro 42</b> – Resistência à mudança	176
<b>Quadro 43</b> – Inexistência de mecanismos de responsabilização dos professores	178
<b>Quadro 44</b> – Autoridade limitada devido a eleição pelos pares	179
<b>Quadro 45</b> – Coordenador de departamento visto como um líder perante a sua equipa	182
<b>Quadro 46</b> – Coordenador de departamento com necessidade de formação específica para o exercício do cargo.	184
<b>Quadro 47</b> – Coordenador de departamento visto, essencialmente, como um porta-voz entre os diferentes órgãos da escola	184
<b>Quadro 48</b> – Coordenador como gestor do departamento em termos burocráticos e administrativos, não monitorizando nem interferindo na prática pedagógica dos seus pares	185
<b>Quadro 49</b> – Coordenador como gestor do departamento em termos pedagógicos, acompanhando e orientando, se necessário, a prática pedagógica dos seus pares	186
<b>Quadro 50</b> – Coordenador com acção limitada por não assistir às aulas dos colegas	187
<b>Quadro 51</b> – Coordenador visto como um líder	188
<b>Quadro 52</b> – Coordenador com necessidade de formação específica para o exercício do cargo	191
<b>Quadro 53</b> – contribuição do coordenador para a eficácia da prática docente dos seus pares	194
<b>Quadro 54</b> – Coordenador enquanto porta-voz entre os diferentes órgãos da escola	194
<b>Quadro 55</b> – Coordenador enquanto gestor burocrático e administrativo, sem interferência na prática pedagógica dos seus pares	195
<b>Quadro 56</b> – Coordenador enquanto gestor pedagógico	196
<b>Quadro 57</b> – Coordenador enquanto supervisor	196
<b>Quadro 58</b> – Coordenador conhecedor do trabalho dos seus pares devido à observação de aulas.	197
<b>Quadro 59</b> – Coordenador com carreira profissional própria	198
<b>Quadro 60</b> – Avaliação dos docentes na participação das actividades do departamento	200
<b>Quadro 61</b> – Avaliação dos docentes através do relatório de desempenho	201
<b>Quadro 62</b> – Avaliação dos docentes na preparação e organização das actividades lectivas	201
<b>Quadro 63</b> – Avaliação dos docentes na realização das actividades lectivas	202
<b>Quadro 64</b> – Avaliação dos docentes no cumprimento das orientações curriculares	202
<b>Quadro 65</b> – Avaliação dos docentes no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos	203
<b>Quadro 66</b> – Avaliação dos docentes na participação nas actividades escolares propostas pelo departamento	204
<b>Quadro 67</b> – Avaliação da participação nas actividades de formação contínua da escola e do departamento	205
<b>Quadro 68</b> – Avaliação das competências de leccionação dos docentes	205

## **INTRODUÇÃO GERAL**

## Introdução Geral

O nosso trabalho de investigação centrou-se no desempenho do cargo de Coordenador de Departamento de Línguas, enquanto estrutura de gestão intermédia das escolas<sup>1</sup>, sobretudo no exercício das suas funções enquanto líder e supervisor de um número considerável de professores que estão sob a sua responsabilidade.

A qualidade do trabalho realizado pelas escolas depende, cada vez mais, da forma como as estruturas de orientação educativa assumem activamente o papel que lhes cabe. Os departamentos curriculares devem ser estruturas dinâmicas e cumprir aos respectivos coordenadores um conjunto de funções, nomeadamente de carácter supervisão, que podem ter grande impacto na qualidade do trabalho realizado pelos professores que coordenam. Num momento em que se atribuem novas tarefas aos coordenadores de departamento, como a observação de aulas, com consequência na avaliação do desempenho profissional dos professores, pareceu-nos importante conhecer o que está a ser feito e quais as expectativas em relação às novas responsabilidades a eles atribuídas, nomeadamente aquelas que mais de perto se prendem com a supervisão pedagógica.

Vivemos, actualmente, um período de grandes mudanças no exercício da profissão docente. Um novo Estatuto da Carreira Docente foi aprovado há relativamente pouco tempo, quer a nível nacional (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro), quer a nível

---

<sup>1</sup> As estruturas pedagógicas de gestão intermédia compreendem a coordenação das actividades dos professores da mesma disciplina ou áreas de saber afins e a coordenação das actividades dos professores do mesmo agrupamento de alunos.

regional (Decreto Legislativo Regional nº 21/2007/A, de 30 de Agosto<sup>2</sup>), onde, no âmbito da autonomia que nos é concedida, se procederam a algumas alterações relativamente à legislação nacional. Neste trabalho, e porque pretendíamos estudar a realidade açoriana, demos especial enfoque aos normativos produzidos na região que regulamentam as estruturas pedagógicas de gestão intermédia, não descurando, todavia, a legislação nacional que está na base das deliberações regionais. Foi nosso objectivo conhecer as funções exercidas pelos coordenadores de departamento curricular até ao momento, analisando as suas práticas, compreender as suas concepções relativamente ao seu papel e funções, verificar em que medida se aproximam, ou não, de um desempenho de efectiva liderança e supervisão, perceber, igualmente, que concepções têm os outros docentes sobre este papel e a forma como é exercido e, finalmente, tentar compreender que potenciais obstáculos se colocam a um maior desenvolvimento do seu papel, dado que as mudanças tendem a ser geradoras de resistências.

Pareceu-nos interessante analisar as práticas dos coordenadores de departamento, a partir da realidade de duas escolas açorianas, e tentar compreender de que modo o papel de líder e de supervisor, que agora se espera que venham a assumir de forma mais consistente, é percepcionado quer por eles quer pelos seus pares. É do conhecimento geral que há já muita investigação realizada sobre a supervisão pedagógica ao nível da formação inicial dos professores, porém, em Portugal, ainda não abundam os estudos sobre a importância da supervisão na formação contínua dos docentes e do seu contributo para o desenvolvimento profissional desta classe. Foi a ausência de muitos estudos neste âmbito, aliada à

---

<sup>2</sup> Em 2009, este Decreto Legislativo Regional foi alterado, essencialmente no capítulo da avaliação do desempenho docente, como adiante teremos oportunidade de ver.

circunstância de agora se solicitar esse papel aos coordenadores de departamento que nos motivou a escolher esta temática para a nossa dissertação de mestrado.

Organizámos o nosso estudo em duas grandes partes: uma primeira que engloba o enquadramento legal e teórico sobre a temática em análise, e que comporta dois capítulos, e uma segunda parte, constituída por três capítulos, onde apresentamos a investigação levada a cabo.

No primeiro capítulo, procuramos dar conta das alterações mais significativas ocorridas, no nosso país, na organização e funcionamento dos grupos disciplinares, estrutura organizacional que antecedeu os departamentos, e dos próprios departamentos curriculares enquanto configurações multidisciplinares e unidades de gestão pedagógica intermédia, assim como do papel e funções do delegado de grupo e do chefe/coordenador de departamento na organização pedagógica da escola. Abordamos também as especificidades na nossa região introduzidas pelos normativos que, nas últimas duas décadas, têm sido produzidos nos Açores em resultado do nosso regime autonómico.

No segundo capítulo, procedemos a uma revisão da literatura, abordando a importância do coordenador de departamento enquanto gestor e líder de uma estrutura de gestão intermédia, dando especial enfoque às funções de natureza supervisiva que tem assumido e que se preconiza que venha a assumir. Procedemos a uma comparação entre os modelos anglo-saxónicos, já com larga tradição, e o modelo português, na tentativa de perceber em que medida, no nosso país, nos aproximamos ou afastamos desses modelos. Fazemos ainda uma breve abordagem ao conceito de supervisão pedagógica e à sua evolução de um contexto de formação inicial de professores para outro, mais alargado, no âmbito da formação contínua dos docentes. Por último, analisamos alguns aspectos que

poderão constituir constrangimentos ao exercício destas novas funções do coordenador de departamento curricular, sobretudo no que concerne às implicações na observação de aulas dos seus pares e na avaliação do seu desempenho.

No terceiro capítulo, que dá início à dimensão empírica deste trabalho, apresenta-se o tema da nossa investigação e os objectivos definidos, descreve-se o processo metodológico adoptado, caracterizam-se os contextos da nossa investigação e os participantes nela envolvidos, e justificam-se as opções e os procedimentos metodológicos seguidos.

No quarto capítulo, procedemos à apresentação e análise dos dados recolhidos quer nos questionários quer nas entrevistas e procura-se descrever as práticas dos coordenadores dos departamentos de línguas envolvidos neste estudo.

Finalmente, no quinto e último capítulo, apresentam-se as discussões dos resultados e as principais conclusões desta investigação. Fazemos ainda referência às limitações do estudo, aos possíveis contributos que este possa trazer para a compreensão deste fenómeno e terminamos com algumas sugestões para futuras investigações que pretendam explorar esta temática.

## **I PARTE**

**O coordenador de departamento enquanto supervisor  
e líder de uma estrutura de gestão intermédia**

## **CAPÍTULO 1**

**A evolução da coordenação pedagógica intermédia nas escolas portuguesas e o enquadramento dos departamentos curriculares**

## **Introdução**

O ensino secundário tem sido alvo, ao longo dos tempos, de sucessivas reformas que se têm manifestado também ao nível da organização e gestão das escolas. Procuraremos, sucintamente, neste primeiro capítulo, dar conta das alterações mais significativas ocorridas, no nosso país, na organização e funcionamento dos grupos disciplinares, estrutura organizacional que antecedeu os departamentos, e dos próprios departamentos curriculares enquanto configurações multidisciplinares e unidades de gestão pedagógica intermédia, assim como do papel e funções do delegado de grupo e do chefe / coordenador de departamento na organização pedagógica da escola.

### **1. As estruturas pedagógicas da Escola Secundária antes do 25 de Abril**

Os grupos disciplinares surgem, nas instituições de ensino portuguesas, em 1917, pelo Decreto nº 3091, de 30 de Abril, emanado do Ministério da Instrução Pública, que cria, no artigo 313º, o Conselho de Professores por disciplinas. Este Conselho era presidido por um professor escolhido pelo reitor e exercia funções no âmbito das metodologias a usar no ensino da disciplina, na selecção dos manuais e na organização dos exames. Este Conselho de Professores, cujo funcionamento, segundo o legislador, não trouxe grandes benefícios, teve uma existência relativamente curta e foi extinto, em 1928, através do Decreto nº 15 948, de 12 de Setembro, e as suas funções passaram para o Conselho

Escolar<sup>3</sup>. Este órgão assistia o director nas suas funções e era constituído por todos os professores efectivos da escola, pelos que aí se encontravam em comissão de serviço e pelos directores de turma. Competia a este Conselho pronunciar-se sobre todos os assuntos de carácter pedagógico ou disciplinar que fossem apresentados pelo director; cumpria-lhe, particularmente, fixar, na última sessão de cada ano lectivo, as orientações fundamentais a seguir no ano lectivo seguinte. Este órgão reunia ordinariamente antes do início do ano lectivo, uma vez por período escolar e outra no final do ano. Saliente-se, contudo, que as decisões emanadas deste Conselho não tinham carácter vinculativo e sempre que o director da escola não concordasse com qualquer deliberação daí proveniente poderia suspender a sua execução, levando o facto e os fundamentos da sua discordância à consideração do director de Serviços.

Vinte anos depois, a figura do delegado surge no âmbito do Decreto nº 37 029, que regulamenta o Estatuto do Ensino Profissional, Industrial e Comercial. É dada aos directores das escolas a possibilidade de designarem “um delegado, ao qual competirá orientar e coordenar o ensino daquelas disciplinas e a organização das provas de frequência e dos exames finais, bem como fiscalizar o serviço dos professores eventuais, sobre o qual lhe cumpre prestar informação escrita ao conselho escolar” (art. 114 do Decreto nº 37 029/48, de 28 de Agosto, ponto 1). Saliente-se que este delegado era escolhido pelo director da escola e, obrigatoriamente, teria de ser detentor de formação pedagógica e de um estágio de dois anos. De entre as suas funções, constava a assistência às aulas dos professores eventuais, o que nos leva a constatar que, desde o surgimento desta figura

---

<sup>3</sup> O Conselho Escolar precede, na organização das escolas, o Conselho Pedagógico, criado pelo Decreto-Lei 735/A/74. Enquanto o primeiro era constituído por todos os professores da escola, o segundo passou a ser constituído por representantes dos docentes e dos alunos, configurando-se como uma estrutura menor e mais eficaz para responder como órgão de decisão.

responsável pela coordenação de outros professores, a observação da prática pedagógica e as demais funções de supervisão são tarefas inerentes ao cargo.

Novamente vinte anos depois, em 1968, o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, Decreto nº 48 572, de 9 de Setembro, também possibilita que os directores das escolas proponham ao director de serviços “um delegado seu para cada disciplina ou conjunto de disciplinas ao qual competirá orientar e coordenar o ensino daquela disciplina ou conjunto de disciplinas” (art. 146º), dando lugar ao que Mendes (1999, p. 341) designa de “especialização da coordenação”.

O Decreto-Lei nº 102/73, de 13 de Março, generaliza aos liceus o cargo de professor delegado, que até então só existia no Ensino Técnico e em algumas escolas do Ensino Preparatório, com competências para orientar e coordenar o ensino de uma disciplina ou de um grupo de disciplinas (art. 5º). Este cargo era gratificado com dez mensalidades no valor de 500\$00 e estava dependente de nomeação, da responsabilidade do director da escola.

## **2. As estruturas pedagógicas da Escola Secundária após o 25 de Abril**

A Revolução de 25 de Abril de 1974 vem introduzir mudanças significativas na gestão das escolas. Tal como afirma Barroso (2003, p. 65), “a evolução recente do sistema educativo português está indelevelmente marcada pela mudança do regime político em 25 de Abril de 1974 e pelas consequências que o estabelecimento da democracia e o processo histórico posterior provocaram em todos os sectores da vida social”. Uma das alterações mais profundas nas escolas prende-se com as mudanças ao nível dos seus dirigentes. A

figura do reitor é substituída por um órgão colegial – o conselho directivo – que trabalha em consonância com outros órgãos: o conselho pedagógico e o conselho administrativo. No diploma que regulamenta estes órgãos – o Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro – não se faz, no entanto, ainda referência explícita a qualquer órgão de gestão intermédia.

A partir deste período, inicia-se aquilo a que se designa por *gestão democrática*, por oposição à gestão autocrática vigente até ao 25 de Abril. Lima (1992,1999) determina uma periodização da participação da Escola Secundária em Portugal, nomeadamente entre os anos de 1974 e 1988, apontando para fases distintas de modalidades de participação. Este autor considera a existência de períodos de participação “activa” e “passiva” tanto de professores como de alunos, assim como modalidades de maior informalidade ou formalização destes mesmos intervenientes, consequência de uma maior ou menor intervenção directa do “aparelho central de administração” (Lima, 1999, p. 76). Deste período, destacamos dois normativos que consagram e formalizam a participação como princípio democrático a ser aplicado nas organizações escolares: o Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro, cujo Preâmbulo determina que “é tempo já de (...) lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes”, e a Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986 (Lei nº 46/86).

O Decreto-Lei 769-A/76 atribui aos conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade “estudar, propor e aplicar, de forma coordenada, as soluções mais adequadas ao ensino das respectivas disciplinas ou especialidades” (art. 26º). Ao delegado de grupo, agora eleito pelos seus pares, cabe *coordenar e orientar* os trabalhos dos professores do

grupo, sendo dinamizador da acção educativa (art. 29º). São requisitos para o exercício do cargo a formação científica e pedagógica, o espírito de iniciativa e a capacidade de organização e de coordenação das actividades pedagógicas. Por inerência de funções, o delegado de grupo tem assento no conselho pedagógico, órgão responsável pela “orientação pedagógica do estabelecimento de ensino, promovendo a cooperação entre todos os membros da escola, de modo a garantir adequado nível de ensino e conveniente formação dos alunos”. (art. 24º). Na opinião de Albuquerque (1998, p. 38), “assiste-se, assim, (...) ao reforço da estrutura de coordenação dos professores de uma mesma disciplina, que já nesta data domina completamente o principal órgão de gestão pedagógica (o Conselho Pedagógico)”.

O funcionamento deste órgão é regulamentado de forma mais aprofundada no Decreto-Lei nº 211-B/86, de 31 de Julho, que redefine a gestão democrática, determinando as competências dos diversos órgãos da escola. Os requisitos para o desempenho do cargo de delegado de grupo são mais claramente definidos neste normativo. Destacam-se a categoria profissional e a posse de um conjunto de competências científicas e relacionais, define-se que este cargo é de aceitação obrigatória, atribui-se ao delegado diversas reduções de serviço consoante o número de professores a apoiar e, no âmbito das suas competências e atribuições, refere-se que lhe compete “coordenar a planificação das actividades pedagógicas” (ponto 43.2); “promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do grupo, numa perspectiva de mútuo enriquecimento” (ponto 43.3) e “apoiar e enquadrar os professores menos experientes” (ponto 43.4).

Neste período, vão surgindo outros normativos que impõem à escola a necessidade de um novo arranjo organizacional. O Decreto supracitado, que regulamentava até então o

funcionamento do conselho pedagógico, é revogado pelo Decreto-Lei nº 43/89, conhecido por *decreto da autonomia*, uma vez que estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário e vem garantir a estas instituições maior capacidade de decisão nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro.

O Despacho nº 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro, define o perfil do delegado, estabelecendo que este “deverá ser um professor portador de habilitação própria, de preferência profissionalizado, escolhido pela sua competência científica e pedagógica, bem como pela sua capacidade de relacionamento e liderança” (ponto 20 do Cap. II). A sua escolha resulta de eleição, de entre os professores do grupo disciplinar. Este normativo estabelece também a representação dos delegados no conselho pedagógico, actuando como elo de ligação entre este órgão e o grupo disciplinar, e reforça o seu papel de supervisor das práticas educativas dos seus pares pedagógicos (ponto 22). No que concerne ao exercício do cargo, estipula que a redução da componente lectiva deverá ser feita de acordo com o número de professores afectos ao respectivo grupo (ponto 28).

Como se constata, este normativo já define o perfil, as funções e as competências do responsável por esta estrutura de gestão pedagógica. Note-se que a capacidade de liderança e as funções de supervisão das práticas pedagógicas aparecem claramente expressas neste Despacho. A escolha do delegado é feita de forma colegial e reconhece-se a necessidade de redução da componente lectiva para o exercício do cargo.

O Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, denominado *Novo Modelo de Direcção, Gestão e Administração*, vem introduzir alterações significativas na direcção e gestão das escolas. O preâmbulo deste normativo indica que ele surge como resposta à exigência da

---

Lei de Bases do Sistema Educativo no que concerne à alteração dos modelos de gestão até então em vigor, conciliando “o intransigente requisito de democraticidade com as necessárias exigências de estabilidade, eficiência e responsabilidade”.

No que ao conselho pedagógico diz respeito, constata-se que este perde muitas das atribuições que estavam previstas na legislação anterior, todavia passa a ter maiores responsabilidades na elaboração do projecto educativo, do regulamento interno e do plano de actividades da escola, documentos norteadores do funcionamento de cada instituição de ensino e instrumentos privilegiados no seu processo de autonomia. O departamento curricular é entendido como uma estrutura de apoio ao conselho pedagógico, assumindo competências no domínio do desenvolvimento de estratégias que reforcem a articulação interdisciplinar na aplicação dos planos de estudo.

Importa ainda destacar que este normativo, de carácter experimental, aplicado somente em cerca de meia centena de escolas portuguesas no ano lectivo de 1992/93, veio alterar a composição do conselho pedagógico através da introdução dos departamentos curriculares. Tal como Albuquerque (1998) refere,

é neste diploma que surge uma estrutura inédita na tradição portuguesa e que terá aparecido com o intuito de alargar o âmbito do conceito de área disciplinar e inverter a lógica que a Escola configura a nível organizativo, com o domínio da variável instrução. (...) Referimo-nos, concretamente, ao Departamento Curricular – Chefe de Departamento Curricular – estrutura que é simultaneamente de **coordenação vertical** (*intradisciplinar*) dos professores de uma mesma disciplina e

de **coordenação horizontal** de várias disciplinas de áreas do saber vizinhas (*inter/pluridisciplinar*) (pp. 42-43).

Martins e Delgado (2001, p. 18), num estudo realizado sobre a autonomia, administração e gestão das escolas, concluem que o modelo baseado no Decreto-Lei nº 769-A/76 permitiu a afirmação progressiva da “gestão democrática”, alvo de afinações e ajustes ao abrigo da legislação complementar que foi, entretanto, surgindo. Os autores destacam, sobretudo, o regulamento do conselho pedagógico que foi objecto de diversas alterações. Tudo isto conduziu à estabilidade deste novo modelo de gestão durante o período de uma década (1976-1986), prolongando-se, no essencial, durante a década seguinte (1986-1998), uma vez que a sua substituição só ocorreu no início dos anos noventa pelo “novo regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”, estabelecido pelo já referido Decreto-Lei nº 172/91, aplicado em regime experimental a 49 escolas e 5 áreas escolares.

A afirmação dos departamentos curriculares faz-se, no entanto, com o Despacho nº 115/ME/93, de 23 de Junho, que vem instituir alterações significativas nos órgãos de gestão pedagógica intermédia. Este decreto, como afirma Simões (2001, p. 9), “procura concretizar os princípios da autonomia e tem o objectivo de dotar as escolas de competências, estruturas, meios e formas organizativas que, preservando a unidade do sistema nacional de ensino, facilitam a sua integração em territórios educativos e a sua participação no desenvolvimento de políticas educativas locais”. Este normativo, embora fazendo referência explícita ao cargo de chefe de departamento (art. 4º) e aos requisitos que este deve, preferencialmente, possuir (ser profissionalizado, detentor de competência

---

pedagógica e científica, capacidade de relacionamento e de liderança), prevê, contudo, a manutenção da figura do delegado de disciplina – herdada do modelo de coordenação vertical – e introduz o conselho de delegados de disciplinas.

Apesar de os departamentos curriculares terem sido considerados inovações pedagógicas, o surgimento do chefe, mais tarde designado coordenador, não elimina a figura dos delegados de grupo, assistindo-se, durante um período inicial, a um certo esvaziamento das funções do coordenador, pois, na prática, funciona apenas como veículo de transmissão das informações e decisões emanadas do conselho pedagógico. As tarefas de natureza pedagógica continuam essencialmente centradas na figura dos delegados. A este propósito, Ramos (2001), citando Porto<sup>4</sup> (1996), refere que os maiores constrangimentos sentidos no âmbito da aplicação do *novo modelo de gestão na escola secundária* incidiram na constituição e funcionamento dos departamentos curriculares. Diz esta investigadora que “as razões encontradas pela autora no trabalho empírico que desenvolveu radicam, sobretudo, no facto de *as estruturas em que estavam inseridos, conselhos de delegados de grupo ou de disciplina, [terem] grande tradição [na escola secundária]*”. Ainda referindo-se a Porto (1996), sublinha que os departamentos curriculares se limitaram, nesse período, a “funcionar em termos de pontos de passagem da informação na horizontal e na vertical” (p. 61).

Em 1998, com a publicação do Decreto-Lei 115/A/98, de 4 de Maio, e conseqüente revogação dos decretos-lei nº 769-A/76 e nº 172/91, introduzem-se novas mudanças nos órgãos de gestão pedagógica intermédia. A constituição do conselho pedagógico passa a

---

<sup>4</sup> Porto, D. (1996). *Análise da implementação do novo modelo de gestão na escola secundária: Dinâmicas entre os órgãos de direcção, administração e gestão – Um estudo de caso*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

ser definida pelo regulamento interno de cada escola, obedecendo, todavia, ao artigo 25º do decreto em apreço, que determina que, não obstante a composição desse órgão ser da responsabilidade de cada instituição de ensino, deve salvaguardar a “participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos no ensino secundário, do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membros”. Assiste-se à tentativa de um maior envolvimento e responsabilização de todos os membros da comunidade educativa, verificando-se uma presença menos acentuada do corpo docente em benefício da integração destes novos elementos.

Neste novo modelo, os departamentos curriculares têm como função assegurar a articulação curricular e as dinâmicas a desenvolver pelas escolas e neles se encontram representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares, de acordo com os cursos leccionados e o número de professores por disciplina. A sua coordenação é da responsabilidade de um professor profissionalizado, eleito de entre os docentes que os integram. Este normativo já não prevê a existência de delegado ou representante de grupo, ao contrário do modelo de gestão anterior. Refira-se, contudo, que muitas escolas salvaguardaram ainda nos seus regulamentos internos a manutenção deste cargo, o que não deixa de ser revelador da dificuldade que houve em substituir esta figura pela do coordenador de departamento.

O Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho, surge, no ano seguinte, para estabelecer o quadro de competências das estruturas de orientação educativa e de gestão intermédia previstas no supracitado decreto. Assim, no que se refere aos departamentos curriculares, o artigo 4º estabelece que lhes cabe: “a) planificar e adequar à realidade da

---

escola ou do agrupamento de escolas a aplicação dos planos de estudo estabelecidos a nível nacional; b) elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didácticas específicas das disciplinas; c) assegurar, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa da escola ou do agrupamento de escolas, a adopção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das componentes de âmbito local do currículo; d) analisar a oportunidade de adopção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão; e) elaborar propostas curriculares diversificadas, em função da especificidade de grupos de alunos; f) assegurar a coordenação de procedimentos e formas de actuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e avaliação das aprendizagens; g) identificar necessidades de formação dos docentes; h) analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto.”

Relativamente às competências do coordenador de departamento curricular, definidas no artigo 5º, determina-se, entre outras medidas, que é do seu cabimento: “a) promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o (...) departamento curricular; b) assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas em estudo, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escolas; c) promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica; d) propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adopção de medidas pedagógicas destinadas a melhorar as aprendizagens.”

Como se pode constatar, são colocados novos desafios e novas exigências quer ao trabalho desenvolvido pelos departamentos quer aos coordenadores. O seu envolvimento em matérias de âmbito curricular, de avaliação e gestão intermédia no quadro da autonomia conferida a cada escola é, nesta fase, bastante maior. Talvez por isso o ponto 1 do artigo 5º aponte como característica preferencial a ter em conta na escolha do coordenador ser possuidor de “formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores”. Pode depreender-se que o desempenho deste cargo implica conhecimentos específicos que vão para além daqueles que qualquer docente adquire na sua formação de base, pois a própria lei prevê que para o cabal exercício destas funções há que ter formação especializada. Esta ideia já vinha, aliás, sendo defendida por vários especialistas em educação, nomeadamente por João Barroso, que colaborou com o Ministério da Educação na elaboração de um estudo sobre o reforço da autonomia das escolas, o qual deu precisamente origem ao Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio; este investigador afirma tornar-se “necessário, igualmente, qualificar todos os que desempenham cargos de gestão” (Barroso, 1996, p. 64).

### **3. A actual conjuntura nacional**

Mais recentemente, o Ministério da Educação procedeu à alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário (ECD). A justificação para tal surge no preâmbulo do novo estatuto nos seguintes termos:

O Governo interpretou a necessidade de uma profunda alteração do Estatuto da Carreira Docente como um imperativo político. Em primeiro lugar, trata-se de promover a cooperação entre os professores e reforçar as funções de coordenação, pois o seu trabalho, para que produza melhores resultados, não pode ser atomizado e individualizado. Sendo impossível organizar as escolas com base na indiferenciação, é indispensável proceder à correspondente estruturação da carreira, dotando cada estabelecimento de ensino de um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade e que constitua uma categoria diferenciada. Em todas as outras profissões mais qualificadas e designadamente nas que constituem corpos especiais da Administração Pública, a norma é a diferenciação, expressa em categorias funcionais, às quais estão geralmente associadas dotações específicas nos respectivos quadros de pessoal. Em conformidade com estes princípios, a carreira docente passará a estar estruturada em duas categorias, ficando reservado à categoria superior, de professor titular, o exercício de funções de coordenação e supervisão (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro).

Como se constata, o exercício de funções ligadas à gestão intermédia e à supervisão fica, a partir de agora, adstrito a um grupo específico dentro da carreira, os designados professores titulares, docentes que, de entre outros aspectos, se destacam dos demais pelo número de anos de docência e cargos anteriormente exercidos.

Para a consecução de tais desígnios, a tutela determinou ainda que fosse estabelecido um novo regime de avaliação docente. O novo procedimento neste sistema de

---

avaliação, que continua a ter em conta a auto-avaliação do docente, mas não assenta exclusivamente nela, como acontecia anteriormente, comete a responsabilidade principal pela avaliação aos coordenadores dos departamentos curriculares ou dos conselhos de docentes, assim como aos órgãos de direcção executiva das escolas que, para a atribuição de uma menção qualitativa, terão de basear-se numa pluralidade de instrumentos, como a observação de aulas, e de critérios, entre os quais o progresso dos resultados escolares dos alunos, ponderado o contexto sócio-educativo.

A necessidade destas alterações é ainda fundamentada no preâmbulo do Decreto-Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, que refere que o Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de Janeiro procedeu à alteração do ECD “consagrando um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira [docente] que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva”. Este último normativo regulamenta os mecanismos necessários à aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho dos professores, onde, como podemos constatar, os coordenadores de departamento assumem um papel de grande relevo e responsabilidade.

Este novo regime de avaliação, considerado mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira, tem como objectivo primordial a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens, proporcionando condições para o desenvolvimento profissional dos docentes, visando o reconhecimento do mérito e da excelência. A avaliação realiza-se no final de cada período de dois anos escolares e reporta-se ao tempo de serviço prestado durante esse período (artigo 5º). Os avaliadores, no âmbito deste processo, são os coordenadores dos departamentos curriculares e os presidentes dos conselhos executivos ou os directores. Registe-se que o coordenador pode

---

delegar as suas competências de avaliador noutros professores titulares que pertençam, preferencialmente, ao mesmo grupo de recrutamento do professor a avaliar (artigo 12º). A avaliação realizada pelo coordenador de departamento curricular pondera o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica dos docentes, com base na apreciação de determinados parâmetros classificativos. A saber: a preparação e organização das actividades lectivas; a realização das actividades lectivas; a relação pedagógica com os alunos e o respectivo processo de avaliação das aprendizagens. Cabe ao órgão de direcção executiva calendarizar as observações de aulas realizadas pelos coordenadores, que deverão incidir sobre pelo menos três aulas leccionadas por cada docente, por ano escolar, as quais devem corresponder, cada uma, a uma unidade didáctica diferenciada. A observação dessas aulas implica a utilização de instrumentos de registo normalizados (artigo 17º, pontos 1, 3 e 4).

A avaliação do desempenho concretiza-se em quatro grandes dimensões: a vertente profissional e ética; o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a participação na escola e a relação com a comunidade escolar e o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida (ponto 1 do artigo 4º).

Este processo de avaliação, bastante mais complexo do que o anterior, processa-se, ainda, de acordo com quatro fases, estabelecidas de forma sequencial: preenchimento da ficha de auto-avaliação; preenchimento das fichas de avaliação pelos avaliadores; conferência e validação das propostas de avaliação com a menção qualitativa de *Excelente*, de *Muito Bom* ou de *Insuficiente*, pela comissão de coordenação da avaliação.

O Decreto-Regulamentar a que nos referimos também define, no seu artigo 29º, a avaliação das funções exercidas pelo coordenador de departamento curricular. Estas funções são avaliadas por uma entidade interna à unidade orgânica onde exerce funções – o

presidente do conselho executivo ou o director do agrupamento de escolas – e por outra externa – um inspector, designado pelo Inspector Geral da Educação, com formação científica na área do departamento do avaliado. A primeira entidade pondera nessa avaliação os indicadores de qualidade previstos no ponto nº 2 do artigo 45º do ECD<sup>5</sup>; o exercício da actividade de coordenação, bem como o exercício da actividade de avaliação dos docentes. Ao inspector cabe ponderar os parâmetros classificativos previstos no ponto nº 1 do artigo 45º do ECD<sup>6</sup>. A legislação também antevê que possa ser considerada, na avaliação do coordenador, a avaliação realizada pelos docentes do departamento quanto às respectivas funções de coordenação, em termos a definir pelo regulamento interno das escolas.

O Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril surge como consequência de todas as alterações anteriormente enunciadas. Como se justifica no preâmbulo deste documento, “o prosseguimento deste caminho exige agora a passagem a outro patamar que implica a introdução de alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar”.

São três os grandes objectivos deste novo decreto:

---

<sup>5</sup> “Na avaliação efectuada pelo órgão de direcção executiva são ponderados, em função de elementos disponíveis, os seguintes indicadores de classificação:

*a)* Nível de assiduidade; *b)* Serviço distribuído; *c)* Progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e taxas de abandono escolar, tendo em conta o contexto sócio-educativo; *d)* Participação dos docentes no agrupamento ou escola não agrupada e apreciação do seu trabalho colaborativo em projectos conjuntos de melhoria da actividade didáctica e dos resultados das aprendizagens; *e)* Acções de formação contínua concluídas; *f)* Exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica; *g)* Dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação; *h)* Apreciação realizada pelos pais e encarregados de educação dos alunos, desde que obtida a concordância do docente e nos termos a definir no regulamento interno da escola.” (ponto nº 2 do artigo 45º do ECD)

<sup>6</sup> “A avaliação efectuada (...) pondera o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica do docente, com base na apreciação dos seguintes parâmetros classificativos: *a)* Preparação e organização das actividades lectivas; *b)* Realização das actividades lectivas; *c)* Relação pedagógica com os alunos; *d)* Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.” (ponto nº 1 do artigo 45º do ECD)

1) reforçar a participação das famílias e da comunidade na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino, por se considerar que é fundamental promover a abertura das escolas ao exterior;

2) reforçar a liderança das escolas, através da criação de condições propícias à afirmação de boas e eficazes lideranças, de forma a que exista em cada estabelecimento de ensino um primeiro responsável – o director - investido da autoridade necessária para levar a cabo o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa;

3) reforçar a autonomia das escolas para que daí resulte uma melhoria do serviço público de educação. Como tal, é conferida maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o director, e institui-se um regime de avaliação e de prestação de contas.

Este Decreto-Lei introduz mudanças significativas no regime de funcionamento das instituições escolares, pois prevê a criação de um órgão colegial de direcção – o conselho geral – onde têm assento o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação, os alunos (neste caso, só os adultos ou os do ensino secundário), as autarquias e comunidade local (e.g. representantes de instituições, organizações e actividades económicas, sociais, culturais e científicas). Entre outras competências, confere-se a este novo órgão a capacidade de eleger e destituir o director. A esta figura será confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica da escola, assumindo, ainda a presidência do conselho pedagógico. Assim, e no sentido de reforçar essa liderança e conceder maior eficácia e responsabilidade ao director, a lei confere-lhe o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, consideradas as principais estruturas de

coordenação e supervisão pedagógica, às quais compete: “a) a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; b) a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos; c) a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso; d) a avaliação de desempenho do pessoal docente” (artigo 42º).

Como grandes diferenças, constata-se que, com este novo modelo de autonomia, a gestão das escolas deixa de ser da responsabilidade de um órgão colegial e passa a ser assumida por um órgão unipessoal constituído pelo director, coadjuvado por um subdirector e um número reduzido de adjuntos<sup>7</sup>. A este director cabe a responsabilidade de escolher e nomear os coordenadores dos departamentos curriculares que deixarão, deste modo, de ser eleitos pelos seus pares. Estes coordenadores terão de ser, forçosamente, professores titulares e o seu mandato tem a duração de quatro anos (até ao momento, os mandatos eram de três anos) e cessa com o mandato do director ou, então, podem ainda ser exonerados das suas funções por despacho fundamentado do director.

Refira-se que, no momento em que a nossa investigação decorre, todas estas alterações têm sido alvo de forte contestação por parte da classe docente e estruturas sindicais, que não aceitam pacificamente muitas das mudanças introduzidas na carreira por via destes diplomas. Assiste-se, nesta fase, a uma luta entre docentes e tutela no sentido de se suspender este novo modelo de avaliação ou, então, alterar significativamente alguns aspectos, libertando-o da excessiva carga burocrática que os críticos consideram lhe estar

---

<sup>7</sup> O artigo 19º deste Decreto-Lei determina que o director seja coadjuvado no exercício das suas funções por um subdirector e por um a três adjuntos. Este número é fixado em função da dimensão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, bem como da complexidade e diversidade da sua oferta educativa.

associada. É possível, pois, que se venham a verificar ainda a alguns ajustes em todo este processo.

#### **4. As especificidades legais no quadro da autonomia das escolas açorianas**

No final da década de 90 assiste-se, nos Açores, a um incremento da adaptação à região da legislação produzida a nível nacional no âmbito da autonomia e gestão das escolas. Assim, surge o Decreto Legislativo Regional n.º 18/99, de 21 de Maio, que adapta o Decreto-Lei n.º 115-A/98. O preâmbulo desse normativo justifica as alterações introduzidas tendo em conta as especificidades do sistema educativo da região e as características próprias das escolas básicas integradas<sup>8</sup> que se criaram nas áreas menos populosas. Aponta ainda a necessidade de se introduzir um período de transição na implementação do novo regime de autonomia das escolas, dado que o regime estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 43/89<sup>9</sup>, de 3 de Fevereiro, apenas foi aplicado nos Açores pelo Decreto Legislativo Regional n.º 1/98/A<sup>10</sup>, de 24 de Janeiro, “implicando que a situação de partida seja muito distinta daquela que ocorre em outras regiões do país, onde o regime de autonomia já tem uma década de funcionamento” (Preâmbulo do Decreto Legislativo Regional n.º 18/99).

---

<sup>8</sup> De acordo com o documento em apreço, as escolas básicas integradas da Região Autónoma dos Açores assumem características específicas, exigindo uma solução de autonomia e gestão diferenciada, uma vez que servem comunidades isoladas em todo o sistema educativo, da educação pré-escolar até ao ensino secundário, incluindo o ensino especial, o ensino recorrente e a educação extra-escolar.

<sup>9</sup> Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas.

<sup>10</sup> Aplica o regime jurídico de autonomia das escolas, estabelecido no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, aos estabelecimentos de educação e ensino da Região Autónoma dos Açores.

Apesar das alterações introduzidas, mantêm-se, na região, no essencial, as mesmas competências e funções dos órgãos de administração e gestão das escolas já anteriormente referidas.

Em 2002, é publicado o Decreto Regulamentar Regional nº 26/2002/A, de 11 de Setembro, que visa sistematizar um conjunto de regulamentos avulsos publicados até então na região. Este decreto estabelece o regime de exercício de funções das estruturas de orientação educativa e serviços especializados de apoio educativo e define algumas competências dos departamentos que diferem das apresentadas na legislação nacional. Destacaremos as que dizem respeito à planificação e adequação à realidade da escola da aplicação dos planos de estudos estabelecidos a nível nacional e regional; a adopção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento dos planos de estudo e das componentes locais do currículo; a elaboração de propostas de diversificação curricular em função das necessidades dos alunos e a adopção de medidas com vista à melhoria das aprendizagens e à prevenção da exclusão (artigo 5º). Os aspectos destacados permitem inferir que há uma preocupação visível com o desenvolvimento de competências do chamado “currículo regional” e com a necessidade de se investir na melhoria das aprendizagens, combatendo o insucesso e a exclusão, problemas que afectaram desde sempre a nossa região.

O ponto 4º deste artigo relativo ao departamento curricular define ainda que o seu coordenador é “obrigatoriamente um professor profissionalizado de um dos grupos disciplinares integrados no departamento” e que a composição deste órgão, a forma de eleição do seu coordenador e respectivas funções, bem como a duração do seu mandato são estabelecidos pelo regulamento interno de cada escola. Note-se que não há neste diploma

referência explícita às condições preferenciais de formação específica para o exercício do cargo, ao contrário do que acontece na legislação nacional.

Três anos depois, é publicado o Decreto Legislativo Regional nº 12/2005/A, de 16 de Junho, que vem definir o regime jurídico da criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo nos Açores. Um ano depois, este diploma é substituído pelo Decreto Legislativo Regional nº 35/2006/A, de 6 de Setembro, que vem corrigir aspectos do decreto anterior causadores de alguns problemas de interpretação, no entanto, no que concerne aos departamentos curriculares e à sua coordenação não se introduzem quaisquer alterações nestes últimos dois normativos.

Em 8 de Agosto de 2006, publica-se o Decreto Legislativo Regional 28/2006/A, que é o primeiro Estatuto da Carreira Docente na Região Autónoma dos Açores. Este Estatuto introduziu alterações na gestão dos horários dos docentes, mas não acrescentou nada de novo às funções das estruturas de gestão intermédia.

Em 2007, publica-se novo Estatuto da Carreira Docente na R.A.A. (Decreto Legislativo Regional nº 21/2007/A, de 30 de Agosto). Consolida-se, nesta fase, a criação de estatutos diferenciados para as regiões autónomas e para o continente português, já que a Madeira e os Açores sentiram a necessidade de adaptar este importante diploma às especificidades de cada região, essencialmente no que concerne à avaliação do desempenho docente. No Capítulo VIII deste novo estatuto açoriano, atribuem-se ao coordenador de departamento competências relevantes no domínio da supervisão, observação e avaliação dos docentes afectos ao departamento que lidera. A avaliação do desempenho por ele efectuada implica a observação de, pelo menos, duas aulas de cada

docente do departamento<sup>11</sup>, bem como a análise do relatório de auto-avaliação de cada um deles. A par disso, o coordenador de departamento preenche os itens que lhe competem do formulário de avaliação e reúne, conjuntamente com o conselho executivo, com cada um dos avaliados com vista à discussão e transmissão da notação atribuída em cada item, entregando, posteriormente, o relatório de auto-avaliação e as grelhas preenchidas à comissão coordenadora da avaliação do seu estabelecimento de ensino, que confirma e valida a proposta de classificação apresentada (cf. art. 71º). A avaliação realizada pelo coordenador do departamento curricular pondera o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica de cada docente, tendo por base a apreciação de uma série de parâmetros classificativos que passamos a enumerar: a preparação e organização das actividades lectivas; a realização dessas actividades; o grau de cumprimento das orientações curriculares e programáticas; o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos; a participação nas actividades do departamento e a adequação, fidedignidade e qualidade do relatório de auto-avaliação (cf. art. 72º). Este processo de avaliação é de carácter confidencial, o que obriga todos os intervenientes no processo ao dever de sigilo.

Como facilmente se constata pelo acima exposto, o trabalho do coordenador de departamento reveste-se de novas responsabilidades e exigências, requerendo um esforço e dedicação profissional e pessoal acrescidos. Parece-nos também importante referir que, apesar das muitas solicitações a que está obrigado, a actual lei não contempla qualquer

---

<sup>11</sup> O ECD prevê que, sem prejuízo de pelo menos uma aula ser observada pelo coordenador ou pelo conselho executivo, este, “quando o considere necessário, pode delegar a observação das aulas num docente de nomeação definitiva da unidade orgânica ou de outra” (ponto 5 do art. 72º).

Registe-se como diferença que, em Portugal continental, os coordenadores de departamento curricular podem delegar a responsabilidade da avaliação noutros professores titulares do departamento, sendo que, em regra, estes são os professores mais experientes. Na RAA, os responsáveis pela Educação optaram por uma carreira profissional única, não existindo professores titulares.

redução horária da componente lectiva para o exercício do cargo, prevendo apenas uma gratificação<sup>12</sup>, a pagar entre os meses de Setembro e Junho. Não deixa de ser curioso constatar que o mês de Julho não é contemplado nesta remuneração (parecendo indiciar que os coordenadores não exercem as suas funções durante este mês), embora seja a fase do ano que requer um trabalho mais célere e articulado com o órgão de gestão, pois é neste período que a legislação<sup>13</sup> prevê que se proceda à conclusão do processo de avaliação anual<sup>14</sup> do desempenho docente, exigindo dos coordenadores uma dedicação quase exclusiva a esta tarefa complexa, sensível e morosa, sobretudo nas escolas cujos departamentos integrem um elevado número de docentes.

Comparando as actuais exigências com aquelas que eram pedidas ao anterior delegado de grupo, que gozava de uma redução da componente lectiva proporcional ao número de elementos afectos ao grupo, verificamos que ao coordenador se retira essa “regalia”, substituindo-a por uma compensação financeira. As mudanças operadas em termos de condições de trabalho oferecidas aos antigos delegados e aos actuais coordenadores parecem mais redutoras, pois, como já referimos, além de lhes ter sido retirada a redução da componente lectiva para o exercício do cargo, as suas competências são agora em maior número e exigem um grau de envolvimento e responsabilidade

---

<sup>12</sup> “Beneficiam de uma gratificação de 10% do valor correspondente ao índice 108 da escala indiciária da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, a pagar nos meses de Setembro a Junho, inclusive, os docentes que exerçam qualquer dos seguintes cargos: (...) b) Coordenador de departamento curricular, a que se refere o artigo 88º” (art. 139º do Decreto Legislativo Regional nº 35/2006/A que altera o Decreto Legislativo Regional nº 12/2005/A, de 16 de Junho (regime jurídico da criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo).

<sup>13</sup> As alíneas b), c) e d) do ponto 1 do art. 71º do ECD na RAA estipulam que de 5 a 15 de Julho o coordenador e o conselho executivo analisam os relatórios dos docentes e preenchem os formulários de avaliação e de 15 a 25 do mesmo mês reúnem com cada docente avaliado para o informar da notação atribuída em cada item do formulário.

<sup>14</sup> A periodicidade da avaliação docente é outro ponto em que a legislação da RAA se demarca da nacional. Enquanto no arquipélago a avaliação pretende ser anual, no continente é bianual.

bastante maiores, pelo que a capacidade de organização e gestão do tempo terão de ser características importantes de quem exerce esse cargo.

Registe-se que, à semelhança do que acontece no continente, também na RAA a aceitação deste novo modelo de avaliação não tem sido consensual. A possibilidade de se proceder a alterações no formulário de avaliação dos professores e até em alguns aspectos do ECD da região também não está, neste momento, posta de parte. Assistimos por parte da classe docente e dos sindicatos que a representam a movimentações neste sentido<sup>15</sup>.

Neste capítulo procurámos fazer uma análise, ainda que sintética, da evolução e alteração dos normativos que têm regulado as estruturas de gestão intermédia, no que diz respeito aos departamentos curriculares e aos órgãos com funções similares que os antecederam, enfatizando os aspectos que se relacionam com a acção dos responsáveis por essas estruturas. Na parte final, centrámos a nossa atenção nas especificidades do caso açoriano, contexto onde o nosso estudo se realiza. Seguidamente, iremos abordar as funções de supervisão e de liderança inerentes ao desempenho do cargo de coordenador de departamento.

---

<sup>15</sup> O nosso estudo teve como base o Decreto Legislativo Regional nº 21/2007/A, de 30 de Agosto, no entanto, importa referir que à data da conclusão do nosso trabalho de investigação foi publicado o Decreto Legislativo Regional nº 4/2009/A, de 20 de Abril, que altera o ECD na RAA, designadamente no que se refere ao regime de avaliação do desempenho do pessoal docente, horários de trabalho e distribuição de serviço. Por sua vez, este normativo foi ainda alterado pelo DLR nº 11/2009/A, de 21 de Julho, que rectificou algumas incorrecções formais do DLR nº4/2009/A, de 20 de Abril. As alterações de fundo que se introduziram aquando da publicação deste normativo decorreram da contestação dos docentes bem como da mudança do elenco governativo na área da educação, em resultado das eleições para a Assembleia Legislativa Regional, ocorridas em Outubro de 2008.

## **CAPÍTULO 2**

**O coordenador de departamento curricular  
enquanto supervisor e líder**

## Introdução

A escola, enquanto organização formal, tem uma estrutura própria, hierarquicamente tripartida. No topo da responsabilidade estão os órgãos de gestão e administração: a Assembleia de Escola, o Conselho Executivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. Como estruturas de gestão intermédia, surgem os departamentos curriculares, os conselhos de turma e de directores de turma, e outros conselhos que, no âmbito da sua autonomia, a escola entenda constituir como, por exemplo, os de docentes que leccionam áreas curriculares não disciplinares. Aos professores cabe a gestão da sua prática lectiva individual, supostamente concertada com o que são os princípios do departamento e da escola, mas que sabemos ser um reduto de grande privacidade ou, nas palavras de Estrela (1997), “um universo fechado em si próprio” (p. 9).

Nessa estrutura tripartida, tem-se vindo a considerar que o funcionamento dos departamentos curriculares influencia a eficácia da escola e da acção dos seus docentes. Busher e Harris (1999) entendem que os departamentos são a chave para operar a mudança nas práticas e Bennett (1999) refere-se às estruturas intermédias como o motor do desenvolvimento da escola, “it operates as the power-house of school development – or non-development” (p 292), pelo que a acção dos coordenadores de departamento será decisiva para que a mudança e conseqüente melhoria aconteçam (Harris, 1999). Lima (2008a) também se refere à importância da liderança dos coordenadores de departamento como sendo decisiva para, em alguns casos, poder introduzir mudanças na própria importância da liderança do director da escola. A este propósito, o investigador afirma:

Nas instituições de maior dimensão e no ensino secundário, a delegação das responsabilidades de liderança pode ser ainda mais importante do que nas outras, concretizando-se através da instituição de lideranças intermédias actuates. A este respeito, a intervenção dos coordenadores de departamento na liderança e na gestão da escola pode ser particularmente importante. Isto implica o reconhecimento de que a eficácia depende, também, da existência de papéis de liderança aos diferentes níveis da organização (Lima, 2008a, p. 196).

Neste capítulo, abordaremos a importância do coordenador de departamento enquanto gestor e líder de uma estrutura intermédia, dando especial atenção às funções supervisivas que assume e/ou terá de assumir.

## **1. O coordenador de departamento e a liderança de uma estrutura de gestão intermédia**

Sendo o tema do nosso estudo as práticas supervisivas dos coordenadores de departamento, temos, em primeiro lugar, de perceber o modo como funcionam estas estruturas intermédias e qual a sua importância para o sucesso das escolas. Embora não seja objectivo da nossa investigação analisar a eficácia dos departamentos, a sua cultura organizacional, nem mesmo definir estilos de liderança, temos na literatura sobre a eficácia das escolas e dos departamentos curriculares a fonte mais completa de informação e de análise sobre a importância dos departamentos e do papel dos coordenadores. Em Portugal,

como afirma Lima (2008b), há poucos estudos sobre as práticas dos coordenadores de departamento, nomeadamente a forma como acompanham / supervisionam o trabalho dos seus pares: “The extent to which heads of department or department coordinators actually exercise strong professional leadership with respect to pedagogical issues in their school and departments is unclear” (p. 11). Assim, temos de nos socorrer da literatura estrangeira para conhecermos e percebermos a importância da acção dos coordenadores de departamento enquanto líderes de uma estrutura de gestão intermédia.

Brown *et al.* (2000) salientam que, em Inglaterra, a sociedade tem vindo a adoptar, cada vez mais, uma atitude de cobrança em relação às escolas, principalmente no que diz respeito aos desempenhos dos alunos, advindo daí, por exemplo, a publicitação dos resultados das provas de avaliação externa e consequentes *rankings* das escolas – situação semelhante ao que se passa em Portugal. Estes autores assinalam que, talvez por isso, a escola foi durante algum tempo entendida como a única unidade de mudança, o que levou a que muitos estudos se centrassem nela, como um todo, e na acção dos seus líderes máximos, os directores. Todavia, relatórios da inspecção e investigações levadas a cabo em várias escolas (Harris, 1998, Harris *et al.*, 1995) dão conta de uma variedade de desempenhos considerável entre diferentes departamentos de uma mesma escola, o que leva Brown *et al.* (2000) a concluírem que “the department is the most appropriate and important ‘unit of change’, rather than the whole-school or even the individual classroom”, opinião na linha de Busher e Harris (1999) e de Brown e Rutherford (1998).

Para Brown *et al.* (2000), “it is the head of department who should be the focus for supporting the classroom teachers who actually have the front line responsibility for the enhancement of teaching, learning and achievement in classrooms” (p. 239). Com efeito,

---

na última década, o departamento e o papel do coordenador têm sido mais frequentemente estudados, primeiro nos Estados Unidos e depois no Canadá e Reino Unido. Uma vez que nos EUA os gestores intermédios não têm, frequentemente, componente lectiva (Busher, 2005), optamos por centrar a nossa atenção no que se passa em Inglaterra, por ser uma realidade, apesar de tudo, mais próxima da nossa e por se centrarem aí a maior parte dos estudos a que tivemos acesso e que se relacionam mais proximamente com o objecto da nossa investigação. Convém, porém, explicitar as principais semelhanças e diferenças entre esse sistema educativo e o nosso no que aos departamentos diz respeito.

Quanto à posição hierárquica desta estrutura no todo da organização escolar, Brown (2000) apresenta-nos uma situação bastante análoga: “In the secondary school system in England heads of department are generally regarded as the middle management tier on a tripartite structure. This structure is traditionally hierarchical, with, at its top level, the head teacher and senior managers (...) a secondary level of middle managers and a tertiary or grass-root level of classroom practitioners, i. e. the teachers” (p. 1).

No entanto, a forma como os professores acedem ao cargo difere substancialmente, pois na Inglaterra os coordenadores são escolhidos pela direcção da escola, depois de se submeterem a entrevistas: “Promotion to the HoD<sup>16</sup> position is usually achieved by an experienced member of staff with a proven track record of successful classroom teaching” (Turner, 2000, p. 300), recebendo, habitualmente, uma gratificação pelo trabalho adicional. Entre nós, na RAA, o coordenador é eleito pelos colegas, para mandatos de três anos, mantendo-se “um entre iguais”, embora também receba uma gratificação. Salvedade-se, portanto, a diferença que o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril vem introduzir na

---

<sup>16</sup> Abreviatura de *Head of Department*.

dinâmica das escolas do território continental que, como já tivemos oportunidade de explicitar anteriormente, passam a ser geridas por um director a quem fica cometida a responsabilidade de escolher e nomear os coordenadores dos departamentos curriculares, por um período de quatro anos.

Quanto à constituição destas estruturas intermédias, Busher e Harris (1999) referem que há uma multiplicidade de organizações possíveis, desde departamentos multi ou monodisciplinares, uns bastante numerosos e outros constituídos por um ou dois professores, o que também é possível observar na realidade das escolas açorianas, dado que algumas, em virtude das especificidades insulares, também têm departamentos mais numerosos e outros que integram poucos elementos. Também acontece alguns docentes pertencerem a mais do que um departamento. Além disso, os departamentos multidisciplinares mais numerosos podem optar por ter “subject leaders<sup>17</sup>”. Esta situação, segundo estes autores, traz mais complexidade ao cargo de coordenador, pois “not only do heads of department face competing leadership demands but they also have widely differing arenas in which to exercise their power” (p. 309). Esta partilha de responsabilidade afecta, ainda, a forma como os coordenadores exercem a sua liderança: “The extent to which cognate subjects within a federal department<sup>18</sup> actually work together in various strategic and operational ways will depend on the quality of leadership both of the whole faculty and of the semi-autonomous subject areas within it” (p. 310).

Em Portugal, o departamento curricular acolhe docentes de grupos disciplinares que a própria escola, dentro da sua autonomia, considerou afins. Regra geral, são

---

<sup>17</sup> Nos departamentos multidisciplinares esta designação corresponde ao que foi o delegado de grupo, enquanto nos departamentos monodisciplinares tem o mesmo sentido de coordenador de departamento.

<sup>18</sup> O “federal department” contém várias disciplinas, com conteúdos e pedagogias considerados afins, por exemplo, Humanidades ou Ciências.

---

multidisciplinares, embora existam departamentos constituídos por uma única disciplina, por exemplo, Educação Física. Em departamentos multidisciplinares de maiores dimensões, pode surgir, desde que definido no Regulamento Interno da escola, a figura análoga ao extinto delegado de grupo, embora possa assumir outras designações, como assessor do coordenador.

Por fim, ambas as realidades diferem quanto à gestão financeira e de recursos humanos. Os coordenadores ingleses gerem o orçamento atribuído ao departamento bem como os recursos materiais afectos às suas áreas de especialidade (por exemplo, as salas de aula e os materiais didácticos), e assumem responsabilidade na contratação de novos docentes e na gestão corrente dos recursos humanos, providenciando, por exemplo, a substituição dos docentes que ocasionalmente faltarem (Brown & Rutherford, 1998). Na nossa realidade, os coordenadores não gerem quaisquer recursos financeiros e, quanto aos recursos humanos, limitam-se a exercer alguma influência na distribuição de serviço, se tal lhes for solicitado, pois esta tarefa está legalmente atribuída ao Conselho Executivo.

Centrando, agora, a nossa atenção na definição de gestão intermédia, Bennett (1995), embora reconhecendo alguma falta de clareza nessa expressão, pois o termo “intermédio” parece implicar um outro grau de gestão hierarquicamente inferior (e que, nesta perspectiva, não seria o professor), define a gestão intermédia nas escolas secundárias como “some kind of tier of authority which tries to co-ordinate the day-to-day work of the teachers in the various sub-units and integrate them into the overall totality of the school.” (p.104). Neste sentido, os coordenadores de departamento são gestores intermédios, como o serão os coordenadores de directores de turma, por exemplo.

Cabe, então, ao coordenador a responsabilidade de estabelecer essa ligação clara, coesa e consensual entre o que se passa na sala de aula e o que são os desígnios da escola – aspecto fundamental para que todos trabalhem no mesmo sentido e, por isso, se tornem eficazes (Harris, 1999; Brown & Rutherford, 1998). Neste sentido, o coordenador tem de assumir, simultaneamente, as funções de um gestor e de um líder. Enquanto líder, tentará mobilizar aqueles que coordena para a concretização dos valores e da missão da escola; enquanto gestor terá de se responsabilizar por tarefas relativas ao planeamento, à organização e disponibilização de informação e recursos. Ambas as funções são de primordial importância para o sucesso da acção de cada docente e para a eficácia da escola como um todo (Blandford, 2006).

No entanto, é necessário ter em conta que se o coordenador se centrar apenas nas suas funções de gestor de recursos humanos e materiais, desempenhará o cargo dentro dos limites da rotina administrativa, com tarefas no âmbito restrito da organização, planificação e disseminação da informação. Se, além disso, se assumir como um líder, poderá ser uma força positiva que conduz o departamento à melhoria, inspirando não só os docentes do seu departamento como os de outros. Esta tarefa só se consegue se o coordenador conseguir motivar e incentivar os colegas (Harris, 1999).

Também Lima (2008b) considera que os coordenadores de departamento só serão líderes fortes se colaborarem profissionalmente com os seus colegas e se conseguirem que esses colegas colaborem entre si. No entanto, e porque concluiu, no estudo realizado em duas escolas açorianas, que os coordenadores exerciam pouca liderança, o autor avança com algumas possíveis razões para esta limitação: i) o facto de serem os professores a eleger o coordenador, fazendo com que, eventualmente, a capacidade de liderança não seja

um critério importante nessa escolha. Esta situação poderá inibir uma intervenção mais invasiva no *status quo* do departamento, pois o coordenador vê-se e é visto como um entre iguais, diminuindo a segurança para legitimamente intervir nas práticas dos seus pares; ii) a falta de formação para o exercício do cargo, uma vez que não se tem apostado nestas áreas de especialização; iii) e o facto de os departamentos incluírem docentes de diferentes áreas disciplinares, o que, por um lado, pode trazer dificuldades acrescidas para a acção do coordenador e, por outro, essa acção pode não ser entendida pelos colegas como relevante. Voltaremos a estas questões mais à frente neste capítulo e, também, na apresentação e discussão dos dados do nosso estudo.

Parece-nos, todavia, importante destacar que a eficácia da acção do coordenador está no equilíbrio entre as capacidades de gestão e as de liderança. Brown e Rutherford (1998), reconceptualizaram a tipologia de Murphy (1992)<sup>19</sup> sobre as funções de liderança e de gestão dos directores de escola, a qual aponta quatro dimensões que reflectem boas práticas, e adaptaram-na às do coordenador de departamento, acrescentando-lhe uma quinta dimensão. Esta tipologia compreende as dimensões que passamos a enumerar:

- i. O coordenador de departamento como *Servant Leader* – nesta dimensão, Brown e Rutherford (1998) incluem todas as acções do coordenador, de carácter mais rotineiro e preparatório, que visam satisfazer as necessidades do departamento e garantir que os professores têm as melhores condições para desenvolver o seu trabalho. Na sua investigação, verificaram tarefas como a substituição de um docente em falta, a

---

<sup>19</sup> Murphy, J. (1992). *The landscape of leadership preparation*. Thousand Oaks: CA, Corwin Press.

distribuição de serviço e a atribuição de salas de aula para o ano seguinte, ou mesmo a manutenção de um ambiente agradável e funcional na área do departamento<sup>20</sup>.

ii. O coordenador de departamento como *Organizational Architect* – as escolas, para se tornarem mais eficazes, precisam de novas formas de organização que promovam um sentimento de pertença e, conseqüentemente, um corpo docente mais comprometido com o seu trabalho. Brown e Rutherford (1998) salientam, nesta dimensão, a acção do coordenador que promove uma cultura de colegialidade e de partilha na tomada de decisões, para se conquistarem equipas coesas. Observaram, por exemplo, que este tipo de departamentos são “talking departments”, que fazem planos, constroem consensos e tomam decisões em discussões não só formais, mas também informais.

iii. O coordenador de departamento como *Moral Educator* – o coordenador possui um conjunto de valores e de princípios pessoais, demonstrando-os no exercício das suas funções. As pessoas estão em primeiro lugar, e a acção do coordenador orienta-se no sentido de valorizar e apoiar cada elemento do departamento. A sua acção é vista, neste sentido, como um modelo a seguir. Como exemplo desta dimensão, os autores descrevem uma coordenadora que, por defender a importância do trabalho em par-pedagógico com o docente de educação especial, trabalha com ele na sua sala de aula, esperando que o seu exemplo seja seguido por outros colegas do departamento.

---

<sup>20</sup> Os departamentos têm salas de aula afectas às disciplinas que leccionam, cabendo ao coordenador a gestão desses espaços.

iv. O coordenador de departamento como *Social Architect* – nesta dimensão, os coordenadores estão atentos a questões de integração quer relativas aos colegas e outro pessoal, como aos alunos e famílias. Neste âmbito, encontram-se os aspectos de integração social, um relacionamento mais próximo com as famílias, a promoção de igualdade de oportunidades, etc. Brown e Rutherford (1998) verificaram situações como o relacionamento cordial e profissional de um coordenador com o técnico de laboratório, o apoio a uma docente em colapso nervoso, a atenção prestada ao comportamento dos alunos, enquanto se movimentava pela escola, interagindo com eles de forma rigorosa mas empática. Em síntese, nesta dimensão o coordenador é visto como uma pessoa com quem se pode conversar e discutir, sendo acessível e atento às necessidades dos outros.

v. O coordenador de departamento como *Leading Professional* – esta dimensão centra-se nas tarefas que visam a melhoria do ensino, da aprendizagem e dos resultados do departamento. Os coordenadores demonstram estar actualizados sobre as várias áreas de actuação profissional e serem extremamente competentes, para conquistarem credibilidade junto dos seus colegas. Estes autores observaram que os coordenadores passam 80% do seu tempo a dar aulas, sendo o restante tempo passado maioritariamente nas tarefas descritas nas dimensões anteriores, e reconhecem que lhes resta pouco tempo para esta última e importante dimensão. Apesar disso, verificaram que, num departamento, o coordenador promoveu a análise dos resultados dos exames externos, durante um número de anos sempre abaixo do expectável. Identificaram-se áreas do currículo em que os alunos sistematicamente falharam, e definiram-se, conseqüentemente, formas de ensino que visaram ultrapassar essas dificuldades. Os

resultados nos exames do ano seguinte melhoraram bastante. Um outro exemplo foi a elaboração de um “manual do departamento”, com as metas, os objectivos, os princípios, a planificação, os programas, os esquemas de trabalho e de avaliação, tudo definido com a maior clareza possível, mas com a preocupação de não cercear a iniciativa individual.

Brown e Rutherford (1998), admitindo uma certa dificuldade em distinguir tarefas entre algumas dimensões, consideram estas cinco áreas “mutually supportive and interconnecting” (p. 86) e defendem que a prioridade dada a cada uma delas deve ser definida pelo coordenador consoante as necessidades imediatas do seu departamento e de toda a escola.

Como já referimos, os estudos sobre a eficácia das escolas têm confirmado, de forma consistente, que o modo de funcionamento dos departamentos influencia a eficácia da organização. Na síntese das características dos departamentos eficazes apresentada por Harris (1999) – e em que *eficácia* é entendida como demonstração de valor acrescentado nas aprendizagens dos alunos – também é evidente a presença das capacidades de gestão e de liderança por parte do coordenador:

- os docentes colaboram entre si e possuem uma visão clara e forte sobre os objectivos do departamento e da escola. Há sistemas de comunicação frequente, quer formais quer informais, trabalho colaborativo e uma partilha habitual de experiências profissionais, abertura à mudança e um compromisso com a melhoria;

- os recursos estão bem geridos e há uma boa organização, nomeadamente no que concerne a avaliação dos alunos e a recolha de evidências sobre os seus desempenhos;

- há sistemas eficazes de monitorização e de avaliação do progresso dos alunos, o que permite proporcionar um *feedback* estruturado e regular;
- desenvolvem-se rotinas muito claras sobre as práticas em sala de aula;
- os docentes centram a sua atenção no ensino e na aprendizagem, colocando o aluno no âmago das suas preocupações;
- os coordenadores revelam capacidade de liderança e são reconhecidos pelos seus colegas como competentes, experientes, fonte de boas práticas e, por isso, um modelo a seguir.

A mesma autora apresenta as características dos departamentos menos eficazes, referindo que, nestes casos, não há uma visão partilhada sobre os objectivos do trabalho e as reuniões tendem a focar-se em aspectos de gestão meramente funcional (manuais ou exames, por exemplo) e não em questões pedagógicas; a liderança pode ser enquadrada em dois extremos – ou o autoritarismo de um coordenador que tudo controla e nada discute, ou o estilo “laissez-faire” de delegar todas as responsabilidades – e nenhum desses estilos mostrou produzir bons resultados; há pouca comunicação entre os professores, escassa organização do ensino e da aprendizagem, com poucos ou nenhuns documentos orientadores; possuem poucos recursos e os que existem são mal geridos; são raros os registos sobre os desempenhos dos alunos, e variam de docente para docente, tornando difícil a monitorização dos progressos e a intervenção nos casos de desempenho insuficiente; os docentes tendem a trabalhar de forma isolada, não se constituindo nem se entendendo como equipas de profissionais com objectivos comuns. A partilha de experiências e a discussão sobre abordagens pedagógico-didácticas raras vezes se efectua, revelando uma ausência de confiança entre os professores.

Como muitos estudos sobre a eficácia das escolas indicam que a relação professor-aluno e o que acontece na sala de aula influenciam de forma decisiva a aprendizagem, Harris (1999) conclui que “there needs to be a bridge of greater substance between the school level, the departmental level and the classroom level in order to maximise the potential for school improvement” (p. 9), e, mais uma vez, cabe ao coordenador de departamento uma parte substancial da responsabilidade para que essa ponte exista.

Busher e Harris (1999) identificam quatro dimensões no trabalho do coordenador de departamento. A primeira dimensão “concerns the way in which heads of department translate the perspectives and policies of senior staff into the practices of individual classrooms. This bridging or brokering function (...) remains a central responsibility” (p. 307). Para os autores, esta dimensão implica um papel de liderança transaccional<sup>21</sup>, no sentido em que os coordenadores fazem uso do poder que têm sobre os outros docentes para procurarem garantir um acordo sobre o modo de alcançar os objectivos da escola e do departamento. Também Bennett (1995) destaca a importância desta dimensão da gestão intermédia.

A segunda dimensão refere-se ao modo como o coordenador encoraja os professores a trabalharem em grupo, normalmente seguindo critérios de afinidade de conteúdos leccionados. Esta acção do coordenador convida à colegialidade, originando departamentos com uma cultura colaborativa. Nas palavras de Busher e Harris (1999), “this style of leadership is people-oriented and requires a leadership approach that helps

---

<sup>21</sup> A liderança transaccional, muitas vezes complementar da transformacional, centra-se mais em aspectos concretos da gestão de pessoas e recursos, havendo recompensa e/ou incentivo sempre que os objectivos são atingidos (Brundrett & Terrell, 2004).

A liderança transformacional procura alcançar elevados níveis de comprometimento e empenhamento dos liderados em relação à missão da organização, envolvendo todos numa visão comum (Leithwood & Jantzi, 2000).

other people to transform their feelings, attitudes and beliefs. Transformational leaders (...) purposefully impact upon the culture in order to change it. Hence, an important dimension of the head of department's work is to shape and manage departmental culture" (p. 307).

A terceira dimensão diz respeito à melhoria do desempenho dos docentes e dos alunos. Por um lado, requer um papel de liderança transaccional na monitorização dos resultados da escola e da consecução dos seus objectivos. Por outro lado, exige um papel de liderança supervisiva no acompanhamento não só do desenvolvimento profissional dos colegas como do crescimento social e académico dos alunos.

A quarta e última dimensão é a de ligação ou representação, isto é, o coordenador defende os interesses e apresenta a visão dos membros do seu departamento perante os superiores hierárquicos e os outros departamentos.

Para Busher e Harris (1999), estas quatro dimensões reflectem a complexidade e as tensões inerentes ao papel dos coordenadores de departamento, precisamente por estarem numa posição intermédia. No mesmo sentido, surge a posição de Weller (2001) quando refere que os coordenadores se sentem divididos entre a lealdade aos seus superiores hierárquicos e aos professores, pois desempenham funções que requerem a atitude de um gestor e líder, mas também as de um colega.

Brown, Rutherford e Boyle (2000), lembrando a imagem atribuída por Siskin<sup>22</sup> (1993), que se referiu a um "hermaphroditic role", adiantam que o coordenador "is neither fully teacher not fully administrator, yet operating as a conduit for all the tensions in the relationships between the two" (p. 240). Também Blandford (2006) caracteriza aqueles que

---

<sup>22</sup> Siskin, L. (1993). *Hermaphroditic roles: teacher leadership in the secondary schools*. Paper presented to the International Study Association on Teacher Thinking, Gothenburg, Sweden.

se situam na gestão intermédia como estando “on a roller-coaster, travelling at speed through many hoops, having to participate in many teaching and management activities from the ‘top-down’ and ‘bottom-up’” (p. xii).

No entanto, as vantagens desta complexa posição intermédia são também assinaladas por autores como Bennett (1995) e Harris (1999), pois as escolas necessitam tanto de quem envolva os professores na consecução dos objectivos da instituição, traduzindo-os na prática diária na sala de aula, como de quem leve ao topo da hierarquia o sentir desses professores, a informação sobre o que está a resultar ou não e as necessidades práticas e de desenvolvimento profissional de quem trabalha directamente com os alunos.

Na perspectiva de Jones e Sparks (1996), um coordenador que procura a eficácia do seu departamento deverá orientar a sua acção para: 1. relacionar-se articuladamente com os diferentes órgãos da escola; 2. conseguir o melhor desempenho possível de professores e alunos; 3. planear o trabalho a curto, médio e longo prazo, tarefa vital para o sucesso de todos; 4. promover estratégias de monitorização e avaliação do trabalho de professores e alunos; 5. desenvolver estratégias de ensino e de aprendizagem diversificadas e eficazes.

Porém, em 2000, Adey, num estudo realizado em várias escolas inglesas, concluiu que “middle managers’ acceptance of responsibility for staff performance was reactive in the sense of responding to poor performance rather than proactive in anticipating and providing leadership for teacher professional development” (p. 428).

Harris *et al.* (1995), no estudo a que já nos referimos sobre departamentos eficazes, concluem que o que caracteriza esses departamentos tem a ver não só com as acções do coordenador, mas sobretudo com as suas características individuais:

All of these departments were marked by a clear and shared sense of vision that largely emanated from, and was propagated by, the head of departments. (...) great emphasis on collegiate styles of management adopted by the head of department. (...) marked by a constant interchange of professional information at both formal and an informal level. (p. 287)

Estes autores referem ainda:

The heads of department exhibited trust in their colleagues, and most teachers in the department were allocated particular responsibilities for which they took the lead on behalf of the whole department. (...) All of [the heads of department] could probably be described as 'leading professionals' in the sense that their own mode of practice was regarded as the model to follow (...) All of these heads of department seemed very skilled at managing interpersonal relationships within their departments. (p. 288)

Conclui-se daqui que um coordenador de departamento eficaz parece ser alguém que combina características pessoais de liderança e de fácil relacionamento com os seus pares com grande competência profissional. Com este perfil, será mais facilmente reconhecido pelos seus colegas como um modelo a seguir.

Embora reconhecendo que as escolas e os professores se vêem cada vez mais envolvidos numa multiplicidade de tarefas, Harris (1999) enfatiza a importância indiscutível da organização do ensino e da aprendizagem, cabendo aos coordenadores a

obrigação de organizar reuniões de departamento, ou de grupos de trabalho mais pequenos, nas quais os docentes tenham a oportunidade de partilhar e discutir estes assuntos, além de promover oportunidades de ensino em par pedagógico e de observação inter-pares.

Também neste sentido Brown, Rutherford e Boyle (2000) defendem que os professores “require a measure of autonomy in the classroom but also need to collaborate to ensure a coherent approach to teaching and learning” (p. 253). Para além de garantir essa colaboração, o coordenador de departamento tem de acompanhar o desempenho dos seus professores, não só na monitorização da qualidade do trabalho que diz respeito à preparação das aulas e das avaliações dos alunos, por exemplo, mas também na observação e avaliação da própria qualidade do ensino em sala de aula. Brown e Rutherford (1998) admitem que é compreensível que os coordenadores se escudem na falta de tempo para não irem à sala de aula dos seus professores, no entanto, tal como agora em Portugal, as mudanças legislativas em Inglaterra encaminhavam-se para os colocar rapidamente nessa posição. O próximo ponto deste capítulo tratará, precisamente, das tarefas de supervisão que cabem ao coordenador de departamento.

## **2. O coordenador do departamento e a supervisão inter-pares**

As alterações introduzidas pelos normativos a que nos referimos no ponto 1 do nosso trabalho, nomeadamente as recentes alterações ao novo ECD, sobretudo no que à avaliação do desempenho dos professores diz respeito, bem como aos processos de auto-avaliação e de avaliação externa das escolas vieram conferir, como também já constatámos, um novo relevo ao papel e funções de liderança desempenhados pelo

---

coordenador de departamento ao nível da gestão intermédia das escolas. Concretamente no domínio da supervisão, assistimos a um reforço das suas competências que, embora já referidas em normativos anteriores, não se encontravam, todavia, presentes nas práticas das escolas. A noção de supervisão educativa, no nosso país, permaneceu ligada durante muito tempo à formação inicial de professores e às acções de carácter inspectivo realizadas por agentes externos às escolas. Neste ponto do trabalho é nossa intenção abordar o conceito de supervisão e sua evolução, assim como proceder à análise das tendências que emergem dessa evolução e das suas potencialidades para o desenvolvimento dos docentes, das organizações escolares e da qualidade do ensino e do concomitante contributo do coordenador de departamento para esse desenvolvimento.

## **2.1. Evolução do conceito e das práticas de supervisão**

O conceito de supervisão associado ao contexto de formação de professores começou a ser divulgado nos anos 30 do século passado, ganhando relevo na década de 50, nos Estados Unidos da América, através do chamado modelo de supervisão clínica<sup>23</sup>. Na obra pioneira de Alarcão e Tavares (1987, p. 7), os autores referem-se ao conceito afirmando que se trata de um termo já corrente nos países anglo-saxónicos e que começa a ser usado em Portugal como alternativa à designação “orientação da prática pedagógica”.

---

<sup>23</sup> Modelo de supervisão, desenvolvido por M. Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson, na Universidade de Harvard, no final dos anos 50, surgiu como resposta ao modelo tradicional e industrial de supervisão, baseado na inspecção e controlo. Este modelo parte da aula – que é a clínica, no sentido em que é aí que se realiza a prática – para uma reflexão colaborativa do professor e do supervisor sobre essa prática; a análise das situações reais de ensino e aprendizagem constituem a base do desenvolvimento profissional do professor, daí que a supervisão adquira uma dimensão reflexiva e experimental (Alarcão & Tavares, 1987; Vieira, 1993; Garmston, Lipton & Kaiser, 2002).

Afirmam ainda estes autores (*ibidem*) que “a prática pedagógica é um dos componentes fulcrais do processo de formação de professores; [...] processo lento que, iniciado na chamada formação inicial, não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão pouco considerada ‘formação contínua’”. Constatamos, assim, que a preocupação com a supervisão da prática pedagógica do professor ao longo da sua carreira já se manifesta há pelo menos vinte anos, embora só muito recentemente tenha assumido a forma de lei, surgindo como um imperativo da responsabilidade do coordenador de departamento no novo sistema de avaliação da carreira docente.

É curioso verificar que no prefácio à segunda edição da obra de Alarcão e Tavares a que nos temos vindo a referir, datada de 2003, os autores mencionam que aquando da publicação da primeira edição estavam a “inaugurar” um tema que, na altura, suscitava o interesse de um reduzido número de pessoas e que só posteriormente veio, de forma progressiva, a interessar os leitores, justificando a publicação de uma nova edição revista e desenvolvida. A explicação dada pelos investigadores para o facto de só muito lentamente o termo se ter vindo a impor é reveladora da evolução que o conceito de supervisão tem vindo a ganhar, pois, numa fase inicial, esse conceito foi entre nós associado a “conotações de poder e de relacionamento socioprofissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas” (p. 3). Na mesma linha de pensamento, Vieira (1993) refere que a utilização da palavra supervisão, embora já de ampla aceitação em Portugal, não é consensual, provavelmente porque se encontra associada a conotações de *chefia*, *dirigismo*, *imposição*, e *autoritarismo* (p. 28). Harris (2002), professor na Universidade do Texas, em Austin, também partilha da mesma

opinião: “o termo *supervisão* tem sido frequentemente posto em causa no âmbito da terminologia da supervisão por ele próprio conter implicações de autoridade” (p. 149), o que nos leva a concluir que a atribuição de uma conotação negativa a esta expressão não é exclusiva de Portugal e que, se num contexto de formação inicial o termo já é alvo de alguma desconfiança, mais o será quando se aplica a um contexto de formação contínua e a supervisão é exercida sobre quem já possui experiência. Desenvolveremos, aliás, este aspecto mais à frente no nosso trabalho, por constatarmos que ele muitas vezes pode constituir um entrave à função do coordenador enquanto supervisor e avaliador da prática pedagógica dos membros do departamento que lidera.

É já na década de 90 que o conceito de supervisão enquanto acompanhamento do processo formativo se consolida. Assiste-se à publicação de legislação em Portugal sobre formação especializada (cf. Despacho Conjunto nº 198/99) e a área da Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores surge como qualificação recomendada para o desempenho de algumas funções, como já vimos anteriormente, nomeadamente nos cargos de gestão intermédia, como é o caso do coordenador de departamento curricular, e no desempenho das funções de orientação de estágios. É igualmente nessa década que se verifica a aposta na criação de formação especializada, de pós-graduações, de cursos de mestrado e de doutoramentos e, ainda, a publicação de artigos científicos e de obras sobre esta temática, tendo os investigadores portugueses contribuído para o desenvolvimento de quadros de referência próprios, ainda que influenciados em muitos aspectos pelos contextos anglo-saxónicos, todavia contextualizando-os à nossa realidade. Assistiu-se, paralelamente, a uma conceptualização da supervisão e da sua prática que se estendeu a outras áreas profissionais, nomeadamente a enfermagem. O tema conheceu um grande

desenvolvimento e, nas palavras de Alarcão e Tavares (2003), “foi acompanhando a evolução das abordagens de educação e de formação de professores. Foi influenciado pela consciência da necessidade de formação contínua e pela conceptualização entretanto desenvolvida no que respeita aos processos de desenvolvimento profissional” (p. 5), adquirindo, assim, uma dimensão reflexiva e auto-formativa e de investigação das próprias práticas de cada docente.

Glatthorn, Cortesão e Torres (1981), Vieira (1993), Sá-Chaves (1996, 1999, 2000) e Alarcão e Tavares (2003) definem a supervisão como um processo sistemático de orientação da prática pedagógica onde um professor mais experiente e informado orienta outro docente ou candidato à docência no seu desenvolvimento humano e pessoal. A supervisão é, pois, na óptica destes autores, um processo de desenvolvimento quer a nível humano quer profissional que assenta em atitudes de reflexão sobre o já experimentado, numa constante construção e reconstrução de conhecimentos, visando a eficácia da prática pedagógica. Alarcão e Tavares (2003) consideram que se pode depreender desta noção que “a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como *processo*” (p. 16). Esta visão da supervisão como um processo, como algo que implica continuidade, é, ainda, aprofundada por Alarcão (2000) quando constata a necessidade de alargar o âmbito da supervisão a toda a escola (não apenas ao professor enquanto ser individual mas aos docentes na dinâmica das suas interações entre si e com os outros), levando-a a propor uma redefinição da supervisão cujo objectivo deve ser o “desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes” (pp. 18-19).

Na perspectiva desta investigadora – que desde a década de 80 vem defendendo a necessidade de se estender a supervisão à formação contínua – o supervisor que emerge desta reconceptualização é “o líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (p. 19). Nesse sentido, já prevê que a sua acção se possa desenrolar não só ao nível da integração de novos professores na profissão, mas também dos membros dos departamentos curriculares ou de qualquer outro grupo que se constitua numa comunidade de profissionais em desenvolvimento e aprendizagem, inseridos numa escola norteadada pelo seu próprio projecto educativo que terá de ser, necessariamente, uma escola reflexiva. Por outras palavras, e ainda na acepção desta autora, uma escola reflexiva é aquela que está em permanente desenvolvimento e aprendizagem ao longo da sua história, que se cria pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham a vontade de compreender os motivos da sua existência, as características da sua identidade, os constrangimentos que a atingem e as potencialidades de que é detentora (p. 17).

Alarcão (2002) propõe uma definição de escola reflexiva<sup>24</sup> considerando-a como “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (p. 220). É nesta escola reflexiva que, na actualidade, o agir profissional do professor tem que ser realizado em equipa e o conhecimento profissional dos docentes, enquanto entidade colectiva, deve construir-se no

---

<sup>24</sup> A noção de cenário reflexivo em supervisão está associada a Schön, que inspirado em Dewey, defendeu uma abordagem de carácter reflexivo na formação de profissionais que teve grandes repercussões nessa área. Nas suas obras, Schön (1983, 1987, 1995) aborda três temas que têm sido aplicados por vários autores ao contexto da formação de professores reflexivos; sumariamente, diremos que esses três conceitos são o de profissional eficiente que justifica aquilo que faz; a relação entre teoria e prática e, finalmente, o conceito de reflexão e do ensino para a reflexão.

---

diálogo do trabalho com os seus pares, na prossecução de objectivos comuns. Assim sendo, também esta investigadora defende a ideia de que o professor deve abandonar o individualismo que tem caracterizado a sua prática e assumir-se como parte activa de um todo. A propósito deste modelo que se pretende para a escola contemporânea, Alarcão e Tavares (2003) afirmam:

o processo formativo inerente a este cenário [reflexivo] combina acção, experimentação e reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão. A prática reflectida precisa de ser acompanhada por supervisores que, experientes, detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros (p. 35).

Parece-nos que este processo formativo é o que melhor se coaduna com as novas tarefas do coordenador de departamento, pois as funções de supervisão que já exerce, e irá aprofundar com a necessidade de também observar e avaliar a prática pedagógica dos colegas, requerem um profissional experiente, capaz de promover essa reflexão dialogante na acção (*reflection-in-action*), sobre a acção (*reflection-on-action*), e sobre a reflexão na acção (*reflection-on-reflection-on-action*) (Schön, 1983, 1987).

Oliveira-Formosinho (2002b) considera que este início do século XXI é o tempo para a “proposição de uma supervisão repensada no seu conceito, papel e funções” (p. 12).

---

A reconceptualização desta supervisão, que se desenvolve e reconstrói, terá de se colocar no papel de apoio (e não no de inspecção), de escuta, de colaboração activa, de envolvimento na acção educativa quotidiana, de experimentação reflectida através da acção que visa responder a um problema identificado. Ainda no entender da autora, é fundamental “pensar a supervisão como instrumento de formação, inovação e mudança, situando-a na escola como organização em processo de desenvolvimento e de (re)qualificação”(p. 13).

Garmston, Lipton e Kaiser (2002) sugerem que a supervisão tem três funções específicas: o melhoramento da prática, ou seja, da instrução, o desenvolvimento do potencial de aprendizagem do educador e a promoção da capacidade de auto-renovação da organização. Na primeira função, o melhoramento da prática, os autores identificam três áreas de intervenção: a instrução no âmbito do estilo pessoal de ensino de cada professor, e que se relaciona com o seu estilo cognitivo e as suas crenças educacionais; a prática global do professor, no sentido do melhoramento da eficácia junto dos alunos e que pode implicar um conjunto de estratégias pedagógicas que vão para além das suas preferências pessoais; e a prática do ensino em geral, que se relaciona com um vasto conhecimento no campo da pedagogia, nomeadamente no desenvolvimento da aprendizagem, da compreensão profunda dos conteúdos e da obtenção de bons resultados para os alunos e para a escola, para além de outros temas práticos relacionados com o dia-a-dia dos professores.

Quanto ao desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem, a segunda dimensão da supervisão, contribui para se garantir a abertura do professor à mudança, apesar de essa mudança gerar sempre tensões, pelo que a supervisão tem de assegurar uma “tensão produtiva” (p. 25) e gerar um processo de questionamento e auto-

questionamento, potenciando a capacidade de colocação e resolução de problemas na prática pedagógica.

Passando à promoção da capacidade de auto-renovação da organização, estes autores salientam que o supervisor, percebendo que o próprio ambiente escolar influencia a aprendizagem do professor, poderá criar “uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e a interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa para benefício de todos os alunos” (p. 26).

Do que atrás ficou dito, e sem esquecer o que se apresentou no ponto anterior como dimensões do trabalho do coordenador de departamento, espera-se que este gestor intermédio incorpore no exercício do seu cargo uma componente considerável de funções supervisivas, tema que exploraremos no ponto seguinte.

## **2.2. As funções supervisivas do coordenador de departamento**

Oliveira (2000), num artigo sobre o papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar, reflecte sobre a necessidade de alargar o conceito de supervisão a outros contextos formativos da organização escolar, que não apenas o associado à formação inicial de professores e à profissionalização em exercício, e a premência de se identificarem os actores que na escola desempenham as funções de supervisor. Esta autora refere mesmo o exemplo de países como os Estados Unidos da América e o Canadá onde o conceito de supervisor se reporta a outros sectores escolares, sendo possível identificar “áreas distintas de incidência das práticas de supervisão: administrativa, pedagógica,

curricular, de acompanhamento e orientação profissional” (p. 46). Desenvolvendo esta linha de pensamento, afirma que autores como Glickman<sup>25</sup> (1985) e Wallace<sup>26</sup> (1991) propõem a distinção de dois tipos de supervisão: uma entendida no seu sentido mais abrangente, denominada *supervisão escolar ou geral* e outra, de sentido mais restrito, conhecida por *supervisão pedagógica*, que se inscreve no conjunto mais limitado das actividades voltadas para a organização do ensino e dos actos pedagógicos, orientada para o contexto de sala de aula. A primeira, que se reporta à supervisão *fora da sala de aula*, inscreve-se num conjunto de actividades que estão orientadas para a organização do contexto educativo e o apoio aos seus agentes, visando a concretização das orientações da escola, por exemplo, o desenvolvimento de projectos, a relação com a comunidade, a gestão do pessoal, as actividades de formação do corpo docente, entre outras. É interessante verificar que o novo modelo de avaliação do desempenho docente contempla estas áreas, entre outras, solicitando ao coordenador de departamento uma intervenção de carácter supervísivo nestes domínios.

Esta investigadora advoga, ainda, que um supervisor é um formador que usa modalidades de formação/supervisão específicas e diversificadas consoante um conjunto de variáveis presentes no contexto supervísivo, todavia na supervisão escolar está-se perante um grupo de colegas que, embora eventualmente em estádios diferentes do seu desenvolvimento profissional, detêm o mesmo estatuto profissional e assumem as suas responsabilidades docentes de forma plena, ao contrário do que acontece na supervisão em contexto inicial da formação de professores. É convicção da autora que

---

<sup>25</sup> Glickman, C. (1985). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Massachusetts: Allyn and Bacon, Inc.

<sup>26</sup> Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

---

o desenvolvimento da autonomia da escola passa pela atribuição de poderes de liderança e decisão aos actores educativos que desempenham funções de gestão intermédia na escola. Por outro lado, o desempenho das funções de gestor intermédio requer um determinado perfil profissional e um conjunto de competências que poderão ser enquadradas no domínio da supervisão escolar [que] deverá aqui ser entendida como um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas curriculares e de desenvolvimento profissional dos actores sociais da escola (Oliveira, 2000, p. 47).

Alarcão (2002, p. 218) também defende que o movimento de autonomia das escolas e do novo papel destas na sociedade alarga as funções da supervisão, que devem deixar de restringir-se ao campo da formação de professores para alargar-se aos aspectos organizacionais e de desenvolvimento das instituições de ensino. Assim sendo, a autora advoga que, sendo o objecto fundamental da actividade supervisiva a qualidade da formação dos professores e do ensino que realizam, essa supervisão não deve ser entendida estritamente no contexto da sala de aula, mas no contexto mais abrangente que é a escola – lugar e tempo de aprendizagem para todos aqueles que constituem a comunidade escolar. É, por isso, como já antes verificámos, uma adepta da escola reflexiva, na sua dimensão multiformativa, definindo o papel, funções e competências supervisivas que devem emergir neste novo contexto.

Analisando mais detalhadamente o pensamento da autora, verificamos a apologia de uma supervisão que deve encarar dois níveis:

1. a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;
2. o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a sua influência na qualidade de vida das escolas (Alarcão, 2002, p. 231).

Neste contexto, Alarcão (2002) redefine o conceito de supervisão como “a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a dos novos agentes” (pp. 231-232). A investigadora defende que compete ao supervisor assumir um papel renovado, facilitando, liderando ou dinamizando comunidades de aprendentes no interior da escola e preconiza que o supervisor terá de conhecer bem o “pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, acção, avaliação e monitorização” (p. 232).

No entendimento da autora, o supervisor enquanto membro do colectivo da escola deve, assim, fundamentalmente acompanhar e avaliar a actividade dos recursos humanos visando a concretização da missão da escola e, por extensão, a qualidade da educação. Nesta acepção defendida pela autora, o supervisor não pode trabalhar isoladamente, visto que faz parte de uma equipa e, para que não se corra o risco de as suas funções se confundirem com as de um mero gestor, explicita que elas se devem centrar “na gestão das aprendizagens e das pessoas integrada no espírito definido pelas políticas para a qual este deve ter contribuído, sem ser, todavia, o responsável principal” (Alarcão, 2002, p. 233).

A investigadora desdobra aquela que considera ser a *função macroscópica* do supervisor (fomentar ou apoiar contextos de formação que se possam traduzir numa melhoria da escola com repercussões no desenvolvimento profissional dos agentes educativos e na aprendizagem dos alunos) nas seguintes: a) colaborar no projecto de desenvolvimento da escola; b) colaborar no processo de auto-avaliação institucional e analisar as suas implicações; c) criar ou apoiar condições de formação através da identificação e resolução de problemas específicos da escola, preferencialmente através da metodologia de investigação-acção; d) acompanhar a formação e integração de novos agentes educativos; e) colaborar no processo de avaliação de desempenho de professores e funcionários; f) dinamizar atitudes de avaliação dos processos educativos e dos resultados de aprendizagem dos alunos (ibidem). Estas funções do supervisor estão, em larga medida, relacionadas com as competências do coordenador de departamento, que já explicitámos na secção 1 do nosso trabalho, pois, como temos vindo a constatar, o desenvolvimento da autonomia das escolas passa pela atribuição de poderes de decisão e de liderança aos actores educativos que desempenham funções de gestão intermédia nas mesmas.

Alarcão (2002), partindo das dimensões do conhecimento profissional do professor definidas por Schulman<sup>27</sup> (1987), caracteriza as dimensões do conhecimento profissional do supervisor por analogia com as do professor, uma vez que parte do pressuposto de que o supervisor é “um professor de valor acrescentado” (p. 234). Concebe o supervisor como um profissional do humano, dado que trabalha com pessoas, o que implica que seja detentor de competências cívicas, técnicas e humanas, de entre as quais destaca: as

---

<sup>27</sup> Shulman, L. S. (1987). *Comunities of learners and comunities of teachers*. Boston: Mandel Institute (monograph).

competências interpretativas (capacidade de ler a realidade humana, social, cultural, histórica, política e educativa; capacidade de observação para prever desafios emergentes); as competências de análise e avaliação (de situações, desenvolvimentos, projectos e desempenhos); as competências de dinamização da formação (incentivo à aprendizagem colaborativa, mobilização e gestão de saberes e estratégias); as competências relacionais (mobilização de pessoas, empatia, capacidade de gestão de conflitos e de comunicação).

As funções que a autora propõe para o supervisor requerem, além das competências atrás mencionadas, um conjunto de conhecimentos bastante abrangente, que passamos a enumerar:

- a) conhecimento da escola como organização, detentora de uma missão, um projecto e um determinado nível de desenvolvimento;
- b) conhecimento dos membros da escola e das suas características como indivíduos e como grupos (representações, competências, níveis de envolvimento, potencialidades, atitudes);
- c) conhecimento das estratégias de desenvolvimento institucional e profissional;
- d) conhecimento do fenómeno de aprendizagem qualificante, experiencial e permanente;
- e) conhecimento de metodologias de investigação-acção-formação;
- f) conhecimento de metodologias de avaliação da qualidade (das aprendizagens, do desempenho, institucional);

- g) conhecimento das ideias e das políticas actuais sobre educação. (Alarcão, 2002, p. 235)

Se tivermos em conta as competências actualmente requeridas ao coordenador de departamento curricular para desempenhar um conjunto de funções que, como já vimos, são bastante diversificadas e de grande responsabilidade, constatamos que este coordenador também poderá ser entendido como um professor de “valor acrescentado” e, enquanto supervisor, terá de, em grande medida, incorporar muitos dos conhecimentos, funções e competências que Alarcão preconiza.

Também Oliveira (2000, pp. 47-48) estabelece uma linha de articulação entre o desenvolvimento da autonomia das escolas, o papel dos gestores intermédios e suas competências e a supervisão escolar. Em seu entender, a legislação sobre autonomia e gestão participada confere às escolas um conjunto acrescido de responsabilidades pedagógicas e administrativas pelo que se tornou necessário também criar normativos sobre os cargos de coordenação e o tipo de formação que os docentes que os exercem deverão preferencialmente possuir para o cabal desempenho das suas funções (cf. os já citados Decreto-Lei nº 115-A/98 e Decreto Regulamentar nº 10/99). A autora destaca as competências de *formação*, de *supervisão* e de *avaliação* como fundamentais para o exercício de funções que

apontam no sentido de uma escola que se organiza à volta de projectos e programas educativos e formativos, que privilegia uma dimensão de liderança colegial, que toma em suas mãos o apoio, acompanhamento e formação dos seus agentes

educativos, bem como a regulação e avaliação dos projectos que concebe e executa e o desempenho profissional dos actores sociais que participam na construção do seu projecto educativo” (Oliveira, 2000, p. 50).

A autora realça que, de entre as muitas funções hoje atribuídas à escola, existem actores sociais que detêm responsabilidades específicas ao nível da coordenação e liderança pedagógica e curricular, bem como do acompanhamento e orientação profissional, salientando o caso dos coordenadores de entre esses vários actores. Espera-se destes que apoiem e orientem os professores no desempenho das suas tarefas, que coordenem e avaliem os projectos e actividades por que são responsáveis. Neste quadro, a supervisão escolar associa-se a “práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação” (Oliveira, 2000, p. 51) que, ao incidir sobre a organização escolar, procuram a mobilização de todos os profissionais numa acção conjunta e interacção dinâmica propícia à consecução dos objectivos da escola.

Nesta secção do nosso trabalho procurámos fazer uma análise das funções do coordenador de departamento enquanto supervisor dos seus pares, pois são estas as novas competências que lhe são exigidas como elemento co-responsável pela avaliação do desempenho dos docentes que integram o departamento que coordena.

Uma das dificuldades sentidas ao procedermos a este estudo foi a constatação de que, no nosso país, são ainda muito poucos os dados empíricos sobre o papel dos coordenadores de departamento, as suas funções enquanto líderes e supervisores e a sua influência na eficácia do trabalho da escola, embora estas dimensões estejam actualmente bastante presentes nas suas atribuições.

No âmbito da nossa investigação procuraremos saber se os coordenadores de departamento, eleitos pelos seus pares, assumem meramente o papel de elo de ligação entre o respectivo departamento e o órgão de gestão e conselho pedagógico da escola, ou se optam por um papel mais activo de supervisão e liderança. Se, nas nossas escolas, as práticas dos coordenadores de departamento estiverem mais próximas do mero “elo de ligação” entre os órgãos pedagógicos, então será mais difícil assumirem a responsabilidade não só pela avaliação dos seus pares como também pelo desenvolvimento profissional dos docentes que coordenam.

### **2.3. Alguns entraves à coordenação pedagógica intermédia e ao exercício das funções supervisivas do coordenador de departamento**

Como já referimos anteriormente, e o nosso estudo o demonstrará na Parte II, a “falta de tempo” para o cabal desempenho de todas as funções do coordenador constitui um dos aspectos mais criticados pelos professores, visto que continua a acumular todas as funções inerentes ao exercício da docência e vê ainda as tarefas e responsabilidades no domínio do cargo que exerce substancialmente acrescidas, sobretudo porque tem de observar as aulas dos docentes que integram o departamento por forma a poder avaliar o seu desempenho anualmente. Este é, aliás, outro ponto merecedor de alguma discórdia, pois enquanto configurações multidisciplinares os departamentos curriculares são conceptualizados como coligações de grupos disciplinares, e nem todos os professores encaram com serenidade a ideia de serem supervisionados por um coordenador com uma formação científica de base diferente da sua. Recordemos aqui o importante estudo de

---

Hargreaves (1998) sobre a balcanização da cultura docente, que se manifesta quando os professores se organizam em pequenos subgrupos para trabalharem no interior das escolas, por exemplo, em pequenos núcleos dentro do departamento, como o grupo disciplinar, sendo pouco permeáveis à interferência de um docente externo ao grupo, mesmo que seja o coordenador.

Não deixa de ser curioso verificar que, em alguns aspectos da organização das estruturas de coordenação intermédia em Portugal, a história tende a repetir-se e situações vivenciadas pelos docentes no início do século XX estão novamente na ordem do dia com as recentes alterações introduzidas pelo actual ECD. A este propósito, Sá (1997), num estudo efectuado sobre outra figura importante da gestão pedagógica intermédia – o director de turma – analisa o cargo do director de classe<sup>28</sup> e refere que o facto de lhe estarem cometidas funções de supervisão e observação de aulas dos colegas, uma vez que fazia “visitas às aulas”, foi visto com grande desconfiança, o que neste momento também está a acontecer relativamente às novas funções do coordenador de departamento curricular, conforme o nosso estudo o irá demonstrar mais à frente. A par da relutância em abrir a porta da sala de aula ao coordenador, acresce ainda que, neste momento, os professores não percebem como poderá observar as aulas dos colegas sem faltar às suas próprias aulas, dado que não está prevista, como já afirmámos, qualquer redução horária para o cumprimento destas novas atribuições. Embora longa, não resistimos a apresentar a citação do já referido autor, uma vez que nos parece espelhar o actual sentimento de descrédito vivido pelos docentes:

---

<sup>28</sup> A figura do director de classe existiu durante cerca de quarenta anos e, ao longo desse tempo, manteve-se como a única estrutura de gestão intermédia. Em nosso entender, o exercício desse cargo congregava algumas funções e competências quer do actual director de turma, no que concerne à orientação educativa dos alunos, quer do coordenador de departamento, no que diz respeito à coordenação dos professores.

um dos processos de coordenação dos professores que maior resistência gerou foi a visita às aulas por parte do director de classe. Estas visitas inseriam-se num conjunto bastante diversificado de modalidades de coordenação dos professores e de conexão do ensino e constituíam uma obrigação dos reitores, dos directores de classe e, mais tarde, dos directores de ciclo. O argumento essencial a que se recorria para contestar essa forma de controlo directo das prestações individuais, assentava na acusação de que o director de classe, não pertencendo ao mesmo grupo disciplinar do observado, não estaria credenciado para emitir juízos avaliativos sobre o desempenho desse professor. Contudo, o discurso oficial considera este argumento falacioso e desvirtuador da própria especificidade do cargo. [...] Embora o legislador<sup>29</sup> reconheça [...] a existência de alguma dificuldade em compatibilizar as obrigações do cargo com os deveres de professor: "porque, além do mais, o regulamento os coloca neste dilema – faltarem ao exercício do seu magistério ou ao cumprimento das suas funções directivas", vai prosseguir em tom crítico: "não faltam professores que vejam com má vontade qualquer tentativa de assistência deles [directores de classe] às suas aulas, com o alegado fundamento de que não pertencem à sua especialidade [...]. Nem é preciso dizer-se o que o argumento tem de vicioso e contraditório quando aduzido por professores que só aceitam a fiscalização do reitor, professor de algum grupo, como são os directores de classe. (Sá, 1997, pp. 31-32)

---

<sup>29</sup> Preâmbulo do decreto nº 18:827, de 6 de Setembro de 1930.

A este propósito, importa referir que Barroso (1995) desenvolveu um interessante trabalho de investigação onde, entre muitos outros aspectos, também aborda o papel, funções e autoridade do director de classe, demonstrando que esta figura, que funcionava como uma estrutura de apoio ao reitor, nomeada pelo governo embora sobre proposta do primeiro, tendo os seus poderes reforçados (em detrimento do conselho escolar que não é consultado sobre a sua nomeação), foi alvo de alguma contestação: “o desempenho das funções do director de classe vai estar no centro de todo o debate sobre o funcionamento desta organização pedagógica [...], as suas relações com os professores vão constituir um campo de confronto latente” (p. 379).

Daqui se infere que as relações entre docentes e estruturas organizacionais (e, no caso, interessa-nos analisar aquelas que se situam a um nível de gestão intermédia e são lideradas por colegas) têm sido, ao longo dos tempos, alvo de uma certa desconfiança. As propostas de mudança raramente ocorrem sem a manifestação de alguma resistência e, concretamente em relação à novidade de um coordenador – que é, como temos vindo a constatar, um entre pares – passar a assumir a responsabilidade de observar e avaliar o trabalho dos colegas de departamento, trará, eventualmente, algum desconforto. As culturas colaborativas nas escolas portuguesas são ainda bastante incipientes e, como bem observa Lima (2002, p. 35), “a estabilidade profissional precária e a promoção oficial da competitividade na carreira constituem apenas dois exemplos da importância dos factores organizacionais fundamentais para a compreensão da disposição dos professores (ou da falta dela) para correrem riscos e para exporem o seu trabalho ao escrutínio crítico dos seus colegas”.

Ainda relativamente às mudanças e reestruturações da escola, embora muitas vezes

entendidas como necessárias e teoricamente desejadas, na prática, são encaradas com alguma desconfiança e alvo de resistência por parte dos professores. Vivemos, novamente, é certo, um momento de grandes mudanças no sistema educativo português e, muito particularmente, naquilo que ao exercício da docência diz respeito. Atravessamos um período em que se solicita cada vez mais aos professores novas concepções e práticas de desenvolvimento profissional e se exigem mudanças nas instituições de ensino e nos modelos em que, durante largos anos, muitos professores se refugiaram. Como refere Estrela (1997, p. 9):

as salas de aula mantinham ciosamente fechadas as suas portas após a entrada do professor, as escolas defendiam-se da entrada de estranhos e os professores guardavam consigo os segredos da sua vida profissional. Assim se salvaguardava a integridade de um universo fechado em si próprio, ao abrigo de curiosidades indiscretas e de influências contaminadoras.

Esta visão da sala de aula defendida como um território sagrado onde o professor se refugia é também apresentada numa perspectiva bastante crítica por Valente (1985, p. 15): “[os professores] criam espaço vital dentro do sistema. Não compreendem nada do resto mas ali são reis, estão em domínio privado. E para não caírem em vazio (...) ei-los a defenderem selvaticamente a sua reserva particular contra tudo e contra todos. Torna-se uma questão de sobrevivência”.

A tendência actual é lutar contra esse isolamento da escola e do professor, abrindo-se a instituição à comunidade e privilegiando-se o trabalho em equipa, não só entre os

professores que leccionam um mesmo nível de ensino, mas também no âmbito dos departamentos curriculares e conselhos de turma. É preciso reconhecer, no entanto, que algumas práticas enraizadas no tempo nem sempre são fáceis de alterar e, apesar da necessidade de partilha, ainda se nota, em muitas escolas, resquícios desse isolamento, sentindo-se uma certa resistência à abertura e desconfiança relativamente à mudança, que continuam a constituir obstáculos para a definição de metas comuns. Porém, tal como advoga Pardal<sup>30</sup> (2001), referido por Morais e Medeiros (2007, p. 19), “toda a mudança na educação escolar passa pelos professores e pela equação dos seus papéis”, o que significa que não basta a mudança estar decretada, pois para que seja implementada com sucesso e sem desvirtuações é preciso que seja aceite pelos docentes e encarada como uma transformação portadora de benefícios visíveis a curto prazo.

Verifica-se, ainda, que, numa época marcada por contínuas mudanças, muitos professores olham a sua profissão com alguma descrença e têm dificuldade em aceitar e gerir novos desafios. Lima (2002, p. 175) defende que “a forma como os docentes interagem profissionalmente é, certamente, um dos factores mais poderosos que condicionam o modo como as propostas de reforma educativa são interpretadas e aplicadas nas escolas.” Não é de estranhar, portanto, que perante alterações profundas no ECD, no modo como os professores a partir de agora serão avaliados e, sobretudo, sobre o papel que caberá ao coordenador de departamento curricular desempenhar nesse processo da avaliação do desempenho surjam tantas vozes discordantes e o sentimento de desconfiança, e até de algum cepticismo, se tenha instalado entre a classe docente.

---

<sup>30</sup> Pardal, L.A. (2001). Que professor para a educação secundária? In J. Tavares & I. Brzezinsky (Org.), *O conhecimento profissional de professores: a praxis educacional como paradigma de construção* (pp. 81-112). Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.

Tendo em conta o que foi exposto, para a concretização efectiva das funções de coordenação são reconhecidos alguns constrangimentos que poderão constituir um forte obstáculo à implementação das mudanças preconizadas para o papel, funções e competências do coordenador. Relevamos desses constrangimentos a falta de tempo para o exercício de todas as tarefas necessárias e a dificuldade de aceitação e compreensão, por parte dos colegas, do acompanhamento atento da sua prática pedagógica. Brown *et al.* (2000), reportando-se à realidade inglesa, verificaram que, embora os coordenadores estivessem cientes do contributo que poderiam dar para um melhor desempenho de todo o departamento, também identificavam os dois principais obstáculos à sua acção:

they [heads of department] acknowledged the importance of promoting and encouraging good teaching as the key to good departmental performance, but many of the potential strategies they identified to improve or sustain improvement, such as team work and quality lesson preparation were prevented by a lack of time and co-operation. (p. 248)

A eficácia e o bom desempenho do papel de coordenador podem, deste modo, ser ameaçados não só pela falta de tempo, mas sobretudo pela relutância dos membros do departamento em aceitar uma supervisão mais próxima e interventiva por parte de quem os lidera. Esta supervisão tenderá a ser entendida como uma acção fiscalizadora e não como um contributo válido para o aprimorar das práticas. Além disso, numa cultura profissional onde o ofício docente ainda é vivido muitas vezes em isolamento, expor os desempenhos a

um coordenador, que não deixa de ser um colega, pode afectar o auto-conceito pessoal e profissional. Como afirma Lima (2002, p. 180):

Com efeito, apesar daquilo que podem obter, os professores também sentem que podem perder muito ao colaborar com os colegas. A exposição das suas práticas e competências ao olhar crítico dos seus pares comporta sérios riscos para a sua auto-estima pessoal e profissional. O seu próprio sentido de identidade profissional pode ser ameaçado.

Num momento em que a imposição legislativa leva os professores a terem de expor as suas práticas, levando a que os coordenadores tenham de assumir funções de supervisão, umas já previstas nas competências do cargo há algum tempo, e a mais “invasiva” apenas agora, a observação de aulas, parece-nos importante conhecer de que forma os coordenadores e os docentes por eles liderados percebem as eventuais práticas supervisivas deste importante gestor intermédio, tema central da nossa investigação.

## **CAPÍTULO 3**

**O OBJECTO DE ESTUDO E A**

**METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

## Introdução

Feita a análise do quadro teórico que suporta o nosso estudo, neste capítulo iremos abordar o percurso metodológico que elegemos para orientar esta investigação, desde o seu início até à sua fase final.

Quivy e Campenhoudt (1992, p. 109) defendem que a metodologia “constitui a charneira entre a problemática fixada pelo investigador, por um lado, e o seu trabalho de elucidação sobre um campo de análise forçosamente restrito e preciso, por outro”. Assim sendo, nesta segunda parte do nosso trabalho, iremos retomar o tema central, recuperando o problema já apresentado na introdução, clarificando os objectivos e as questões que norteiam este estudo, procederemos à justificação das opções metodológicas, faremos a caracterização do contexto de estudo, abordaremos as técnicas de recolha de dados usadas, bem como os métodos utilizados na análise dos dados recolhidos, e faremos, ainda, a caracterização da amostra.

## 1. Objectivos do Estudo

A nossa investigação centra-se no âmbito da supervisão na formação contínua dos professores e o tema central do nosso estudo é, como já anteriormente explicitámos, conhecer de que forma os coordenadores dos departamentos de línguas e os docentes por eles liderados percebem as práticas supervisivas deste gestor intermédio. Procuramos, deste modo, caracterizar a supervisão por eles exercida até ao momento, verificar de que forma percebem as suas novas funções à luz das alterações introduzidas pelo recente Estatuto da Carreira Docente e apurar, ainda, se esses coordenadores se encontram, ou não, distantes do perfil de liderança que é actualmente requerido para o exercício deste cargo.

Dado que, até ao momento, não foi realizado, nos Açores, nenhum estudo sobre as funções de supervisão dos coordenadores de departamento nem existe ainda uma investigação extensa, em Portugal, sobre o papel e funções dos coordenadores no âmbito da supervisão, não havendo, por isso, um conhecimento detalhado dessa realidade, propusemo-nos realizar um estudo exploratório com os seguintes objectivos específicos:

- caracterizar os grupos disciplinares que integram os departamentos de línguas em duas escolas secundárias açorianas;
- conhecer as funções e papéis desempenhados pelos coordenadores dos departamentos de línguas e as suas representações sobre os mesmos;
- relacionar essas mesmas funções e papéis com um desempenho de efectiva liderança e supervisão;
- descrever a opinião dos professores dos departamentos de línguas e dos coordenadores de departamento sobre o exercício das funções supervisivas dos

coordenadores, e sobre importância dessa prática para uma maior eficácia do exercício profissional dos docentes;

- conhecer a opinião dos professores dos departamentos e dos coordenadores sobre o contributo da acção destes últimos para a eficácia desta estrutura de gestão intermédia.

De acordo com a contextualização da problemática que pretendemos abordar, o nosso estudo procurou responder às seguintes questões:

1. Que funções e papéis desempenham, actualmente, os coordenadores dos departamentos de línguas?
2. Que concepções têm sobre o seu papel e funções?
3. Que potenciais obstáculos se colocam a um maior desenvolvimento do seu papel?
4. Em que medida se aproximam, ou não, de um desempenho de efectiva liderança e supervisão?

Na busca de respostas para as questões levantadas, optámos pela metodologia que passamos a descrever no ponto seguinte.

## 2. Metodologia

Procurámos realizar um estudo eminentemente descritivo, uma vez que este tipo de abordagem “implica estudar, compreender e explicar a situação do objecto de investigação. Inclui a recolha de dados para (...) responder a questões que lhe digam respeito” (Carmo &

Ferreira, 1998, p. 213). O nosso estudo insere-se num quadro de investigação misto, de natureza qualitativa e quantitativa e de cariz comparativo, dado que optámos por realizar a nossa investigação em duas instituições de ensino de forma a verificar semelhanças e diferenças no modo como os coordenadores dos departamentos de línguas e os docentes por eles liderados percepcionavam as práticas supervisivas deste gestor intermédio. Foi nossa intenção recolher um conjunto de informações que nos possibilitassem conhecer as percepções dos docentes sobre a problemática em estudo, sem ter, todavia, a preocupação de generalizar os resultados ou validar determinadas teorias, partindo do pressuposto de que, tal como defende Mialeret (2001), as situações educativas, sendo humanas e sociais possuem a particularidade de só ocorrerem uma vez, o que as torna não-reproduzíveis.

Os dados foram recolhidos mediante a administração de questionários e a realização de entrevistas semi-estruturadas. Procedeu-se, também, à análise documental, nomeadamente dos documentos que determinam o funcionamento dos departamentos de línguas (fundamentalmente a legislação em vigor e o regulamento interno de cada escola, bem como o regimento interno dos respectivos departamentos de línguas).

Dadas as limitações impostas pelo tempo disponível para a realização deste estudo, optámos por seleccionar como população alvo da nossa investigação os departamentos de línguas, que integram a língua materna, de duas escolas secundárias açorianas. A nossa escolha tem a ver com o facto de também sermos docentes de línguas, o que nos leva a ter um conhecimento mais profundo da forma como estas estruturas se organizam, e de conhecermos minimamente as instituições a investigar, o que, à partida, nos pareceu poder facilitar o nosso trabalho, criando expectativas no que concerne ao grau de participação dos actores no nosso estudo. Partilhamos da opinião de Porto (1996) que, apoiando-se em

Taylor e Bogdan (1992), defende que “o cenário ideal para a investigação é aquele onde o investigador obtém facilmente acesso, estabelece de imediato uma boa relação com os informantes e recolhe dados directamente relacionados com os interesses investigativos” (p. 36). Tivemos, todavia, a preocupação de seguir o conselho de Bogdan e Biklen (1994), decidindo não efectuar o estudo na escola onde leccionamos, não nos deixando cair na tentação de pensar que aí as relações podem ser excelentes e, portanto, o acesso está garantido. Tentámos evitar, deste modo, que outros factores impedissem o distanciamento requerido para uma análise isenta das situações, tendendo a acreditar que “as pessoas intimamente envolvidas num ambiente têm dificuldade em distanciar-se, quer de preocupações pessoais, quer do conhecimento prévio que possuem das situações” (*ibidem*, pp. 86-87) e podem condicionar a participação espontânea dos intervenientes, inibindo-os de falar de forma despreocupada, como o fariam com outro investigador.

### 3. Caracterização do contexto de estudo

Como já referimos, por imperativos de natureza temporal, tivemos de restringir a nossa investigação a dois estabelecimentos de ensino. O nosso estudo realizou-se, por isso, em duas escolas secundárias com terceiro ciclo nos Açores. Selecionámos uma escola já com muitos anos de tradição de ensino a este nível, por nos parecer possuir uma memória institucional importante, e outra com menos anos, mas que também já constitui uma referência pelo seu dinamismo e práticas inovadoras, sendo ambas detentoras de uma imagem pública que se consolida na comunidade educativa e meio envolvente. Por

motivos éticos, passaremos a designar essas duas instituições, respectivamente, como as Escolas *Beta* e *Alfa*.

Embora cientes da necessidade de contextualizar estas duas escolas, procuraremos fazê-lo de modo sucinto, de forma a não deixar transparecer elementos passíveis de concorrerem para uma identificação das instituições alvo da nossa investigação e, logo, dos participantes, o que poderia comprometer a garantia de anonimato e confidencialidade que demos aos actores envolvidos, defraudando a confiança em nós depositada<sup>31</sup>.

A contextualização e caracterização traçadas reportam-se ao ano lectivo de 2007/2008, período em que decorreu grande parte do processo de recolha de dados, nomeadamente a análise documental (legislação em vigor, documentos internos das organizações, de modo particular o regulamento interno das escolas e regimento interno dos departamentos curriculares de línguas), a distribuição e recolha dos questionários aos docentes e respectivos coordenadores, bem como a realização de um número significativo das entrevistas. Devido a constrangimentos de natureza temporal, algumas das entrevistas aos docentes da escola *Beta* foram já realizadas no início do ano lectivo de 2008/2009, como adiante veremos.

---

<sup>31</sup> Smith (1990), citado por Vasconcelos (2006, p. 98) considera a existência de dois princípios importantes para a protecção dos sujeitos: o consentimento informado e o anonimato. O anonimato é entendido como a protecção da privacidade das pessoas-objecto de investigação, através da alteração da identidade e da limitação da informação que conduza à sua identificação. Também Lima (2006, p. 147) sugere que nos estudos em que é necessário fazer referência a sujeitos específicos se proceda à substituição dos seus nomes por pseudónimos, o que também deve ser extensível a outras entidades (escola onde leccionam, departamento onde estão integrados, localização geográfica da instituição em estudo, etc.) de forma a evitar a quebra da confidencialidade.

### 3.1. A Escola Alfa

Esta escola tinha um corpo docente composto por 96 docentes, distribuídos por 16 grupos disciplinares, reunidos em 4 departamentos curriculares, na assunção de uma lógica de organização departamental multidisciplinar, que passamos a descrever:

- **Departamento A**, que integrava os docentes dos grupos 510 (Física e Química), 520 (Biologia e Geologia) e 620 (Educação Física);
- **Departamento B**, composto pelos professores dos grupos 52 (professores de Educação Especial do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário), 290 (Educação Moral e Religiosa Católica), 400 (História), 410 (Filosofia) e 420 (Geografia);
- **Departamento C**, constituído pelos docentes dos grupos 300 (Português), 320 (Francês) e 330 (Inglês);
- **Departamento D**, no qual se incluíam os professores dos grupos 430 (Economia e Contabilidade), 500 (Matemática), 530 (Educação Tecnológica), 550 (Informática) e 600 (Artes Visuais).

No ano lectivo a que o nosso estudo se reporta encontravam-se matriculados cerca de 900 alunos, distribuídos por um total de 28 turmas do terceiro ciclo do ensino básico e 14 do ensino secundário. A instituição possui um conjunto de instalações e equipamentos adequados ao trabalho escolar e à prática lectiva, dispondo bons espaços interiores e exteriores. Cada departamento funcionava num gabinete próprio, equipado com computador, com ligação à Internet, e impressora.

### 3.2. A Escola Beta

Esta instituição de ensino tinha um corpo docente constituído por 235 professores, distribuídos por vários grupos disciplinares organizados em 8 departamentos curriculares, evidenciando-se uma preferência pela organização departamental de tendência predominantemente disciplinar:

- **Departamento A**, integrando os grupos 300 (Português, Latim e Grego) e 320 (Francês);
- **Departamento B**, constituído pelos grupos 330 (Inglês e Alemão);
- **Departamento C**, constituído pelos grupos 290 (Educação Moral e Religiosa Católica), 400 (História) e 410 (Filosofia);
- **Departamento E**, composto pelos grupos 420 (Geografia) e 430 (Economia e Contabilidade);
- **Departamento F**, constituído pelo grupo 620 (Educação Física) e pelo grupo 500 (Matemática);
- **Departamento G**, integrando o grupo 510 (Física e Química);
- **Departamento H**, integrando o grupo 520 (Biologia e Geologia);
- **Departamento I**, integrando os grupos 600 (Artes Visuais) e 550 (Informática).

No ano lectivo de 2007/2008, os alunos estavam repartidos pelos cursos diurnos e nocturnos, num total de cerca de 1700 discentes. No curso diurno existia 3º ciclo, com 34

turmas, e ensino secundário, com 50 turmas, enquanto no curso nocturno só existia 3º Ciclo.

A escola possui instalações razoáveis e todos os grupos disciplinares tinham gabinete próprio.

### **3.3. Amostra**

O nosso estudo, como já tivemos ocasião de explicitar, incidiu nos Departamentos de Línguas destas escolas. Na Escola Beta esse departamento era constituído por 30 professores e na Escola Alfa por 28 elementos.

#### **3.3.1. Caracterização dos participantes**

##### **3.3.1.1. Caracterização dos Coordenadores**

O departamento de línguas da Escola Alfa era liderado por um homem, entre 36 a 40 anos, licenciado, pertencente ao quadro de nomeação definitiva, do grupo 300 (Português) e com 14 anos de serviço. Estava nesta escola há 2 anos completos e no segundo ano do seu mandato como coordenador. Anteriormente, já tinha exercido o cargo durante 7 anos, tendo assumido outros cargos de liderança noutras escolas, tais como director de turma, delegado de grupo, coordenador de área curricular não disciplinar e presidente do Conselho Pedagógico.

O departamento de línguas da Escola Beta era liderado por uma mulher, entre 41 a 50 anos, licenciada, pertencente ao quadro de nomeação definitiva, do grupo 300 (Português) e com 18 anos de serviço. Estava na escola há 14 anos e no exercício destas

funções há 4 anos. Já tinha exercido o cargo durante um mandato completo e estava no início do segundo mandato; anteriormente, também já tinha exercido, entre outros cargos, a direcção de turma, a coordenação de directores de turma e a orientação de estágio.

Como se verifica, embora o coordenador da Escola Alfa tivesse menos quatro anos de serviço, em termos de experiência no desempenho de cargos de liderança encontravam-se ambos em situações profissionais muito semelhantes, pois já tinham tido a oportunidade de exercer vários outros cargos antes de assumir a coordenação dos respectivos departamentos, constatando-se mesmo que, no caso do coordenador da Escola Alfa, a sua experiência no desempenho desta função já perfazia, na totalidade, cerca de nove anos.

### **3.3.1.2. Caracterização dos Professores**

Passaremos, agora, à caracterização dos docentes dos departamentos de línguas de cada uma das escolas seleccionadas para a nossa investigação.

Na Escola Alfa, dos 24 inquiridos, 22 (91,7%) eram do sexo feminino e 2 (8,3%) do sexo masculino, 19 (79,2%) estavam entre os 26 e os 40 anos de idade e 14 (58,2%) tinham entre 7 e 13 anos de serviço. Na Escola Beta, 19 docentes (95%) eram do sexo feminino e 1 (5%) do sexo masculino; 13 professores (65%) tinham mais de 40 anos e 10 (50%) entre 15 e 22 anos de serviço. Quanto às habilitações académicas, 95% dos participantes de cada escola possuíam uma licenciatura, havendo a registar um docente com uma pós-graduação na Escola Alfa e um com mestrado na Escola Beta. Relativamente à situação profissional, observa-se que 87,5% dos docentes da Escola Alfa e 80% da Escola Beta eram professores do quadro de nomeação definitiva, havendo 1 docente (5%)

colocado por afectação na Escola Beta. Quanto a docentes contratados, verificava-se o mesmo número (3) em ambas as escolas. Na Escola Alfa, embora se trate de uma instituição relativamente recente, metade dos inquiridos trabalhavam nela há mais de 3 anos. Na Escola Beta havia uma grande diversidade de situações, registando-se 4 docentes (20%) com mais de 20 anos na escola e 5 (25%) com apenas 1 ano. Verifica-se, portanto, que as duas instituições em causa possuíam um corpo docente já bastante estável.

Os departamentos curriculares das escolas em questão apresentam composições diferentes, uma vez que na Escola Alfa o departamento de línguas integrava as disciplinas de Português, Francês e Inglês e o da Escola Beta é composto apenas pelas línguas românicas (Português, Francês e Latim).

A distribuição dos inquiridos pelos diferentes grupos e escolas era a seguinte:

	Português	Francês	Latim	Inglês	Total
Escola Alfa	15 (62,5%)	1 (4,2%)	0	8 (33,3%)	100%
Escola Beta	10 (50%)	8 (40%)	2 (10%)	0	100%

**Quadro 1** – Distribuição dos inquiridos pelos diferentes grupos e escolas

Na Escola Alfa, 3 docentes (12,5%) já tinham exercido o cargo de coordenador, 1 durante seis anos e 2 durante dois anos. Na escola Beta, 5 professores (25%) já tinham exercido este cargo, 2 durante um ano, 2 durante 3 anos e 1 ao longo de quatro anos. Questionaram-se também os participantes sobre o exercício de outros cargos de liderança na escola: na Escola Alfa, 21 professores (87,5%) responderam afirmativamente, o mesmo sucedendo com 19 (95%) da Escola Beta. No quadro 2 discrimina-se esse tipo de cargo:

	Director de Turma	Coord. de Directores de turma	Delegado de Grupo	Coord. de Área Curricular não Disciplinar	Membro do Conselho Executivo	Outro <sup>32</sup>
Escola Alfa	20 (83,3%)	1 (4,2%)	9 (37,5%)	1 (4,2%)	1 (4,2%)	6 (25%)
Escola Beta	17 (85%)	1 (5%)	8 (40%)	0	5 (25%)	5 (25%)

**Quadro 2** – Distribuição dos inquiridos pelos cargos de liderança exercidos

Relativamente à participação dos docentes inquiridos no processo de escolha do actual coordenador, 18 professores (75%) da Escola Alfa participaram nessa eleição, bem como 12 (60%) da Escola Beta.

#### 4. Instrumentos e recolha de dados

Como já anteriormente explicitámos, privilegiámos um processo de investigação misto para a recolha de dados. Esta recolha foi realizada directamente pela investigadora que utilizou, para o efeito, duas técnicas principais: o inquérito por questionário e a entrevista semi-estruturada.

A recolha de dados para a caracterização das escolas e dos respectivos departamentos baseou-se na consulta e análise dos projectos educativos e regulamentos internos das duas instituições, bem como na leitura dos regimentos internos dos departamentos de línguas. Registe-se, todavia, que este mecanismo apenas auxiliou a recolha de dados conjunturais, como características físicas e contextuais, com vista a um melhor enquadramento da actuação dos coordenadores e docentes.

<sup>32</sup> Os outros cargos assinalados variaram entre orientador de estágio (8), presidente do Conselho Pedagógico (1); coordenador pedagógico de escola profissional (1) e coordenador dos cursos do ensino nocturno (1).

#### 4.1. O inquérito por questionário

Podemos definir o inquérito por questionário como um conjunto de questões, previamente elaboradas sobre uma problemática, para serem respondidas por um interlocutor, por escrito ou oralmente. Ao elegermos este como um dos métodos de recolha de dados, tivemos em atenção o que Afonso (2005) defende: o inquérito por questionário é frequentemente usado nos estudos de caso, nomeadamente quando o que se pretende é ter acesso a um número considerável de actores de uma organização ou contexto social específico. Refere ainda este autor, reportando-se a Tuckman<sup>33</sup> (1978), que a técnica do questionário permite, em termos substantivos, “cobrir três áreas da recolha de informação. Pode centrar-se na recolha de dados sobre o que o respondente sabe (*conhecimento* ou *informação*). Pode orientar-se para o que o respondente quer ou prefere (*valores* ou *crenças*). Pode ainda seleccionar o que o respondente pensa ou crê (*atitudes* e *convicções*)” (Afonso, 2005, p. 103).

Não descurando, portanto, estas três áreas, optámos por elaborar um questionário que, não sendo demasiado longo, permitisse a recolha de toda a informação necessária para o nosso estudo, e cujo preenchimento fosse, concomitantemente, fácil e rápido. Deste modo, a nossa opção recaiu sobre a elaboração de questões de resposta fechada<sup>34</sup>. Elaborámos questionários distintos, embora com uma estrutura muito semelhante, para os

---

<sup>33</sup> Tuckman, B. (1978). *Conducting educational research*. Second edition. New York: Harcourt Brace Javanovich.

<sup>34</sup> De acordo com Ghiglione e Matalon (2005, p. 116), nas questões fechadas, apresenta-se ao inquirido uma lista de respostas previstas e as instruções de preenchimento, que podem ser do tipo: indicar a resposta mais adequada; indicar vários itens de forma livre ou fixa quanto ao número de respostas possíveis; ordenar todas ou parte das respostas em função de um determinado parâmetro. Na óptica destes autores, sendo estas questões padronizadas, são também mais fáceis de codificar e analisar.

coordenadores de departamento curricular e docentes a ele afectos. Esses instrumentos (cf. anexos 1 e 2) foram estruturados em oito partes: *identificação* (com um conjunto de questões relativas à identificação dos respondentes em termos de género, idade, habilitações académicas, situação profissional; experiência e cargos exercidos); *processo de escolha do coordenador de departamento* (com um conjunto de itens para ordenar sobre este tema); *opinião sobre o método de selecção do coordenador*; *práticas* habitualmente exercidas pelo coordenador do departamento; grau de importância atribuído às *funções do coordenador*; identificação de possíveis *obstáculos ao exercício do cargo*; caracterização *do exercício do cargo antes do novo ECD e perspectivas quanto às novas exigências no exercício do cargo*.

As questões que integram o questionário foram construídas com base na legislação que se refere às competências dos departamentos curriculares e respectivos coordenadores, no Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma dos Açores que também define as competências dos coordenadores em matéria de supervisão e avaliação do desempenho docente e nos regimentos internos dos departamentos curriculares das duas escolas alvo do nosso estudo.

Antes de procedermos à aplicação dos questionários, tivemos em conta a advertência de Ghiglione e Matalon (2005, p. 155):

Quando uma primeira versão do questionário fica redigida, ou seja, quando a formulação de todas as questões e a sua ordem são provisoriamente fixadas, é necessário garantir que o questionário seja de facto aplicável e responda efectivamente aos problemas colocados pelo investigador.

Assim, procedemos a um pré-teste<sup>35</sup>, solicitando a dois colegas pertencentes ao departamento de línguas da nossa escola que preenchessem os questionários na nossa presença e nos dessem conta das eventuais dificuldades sentidas durante o seu preenchimento, a fim de procedermos à reformulação dos itens duvidosos. Em resultado deste pré-teste foram reformulados alguns itens no sentido de os tornar mais claros.

Os questionários foram aplicados durante os meses de Maio e Junho de 2008, depois de obtida autorização junto dos conselhos executivos para o efeito<sup>36</sup>. Numa primeira fase, a investigadora solicitou uma reunião com os presidentes dos conselhos executivos das duas instituições, apresentou o seu projecto, requerendo a autorização desses responsáveis para proceder à investigação nos departamentos de línguas dessas escolas. Essa autorização foi concedida e, numa segunda etapa, procedeu-se ao contacto com os coordenadores para lhes falar do estudo e pedir, igualmente, a sua colaboração. Na Escola Alfa, a investigadora participou de uma reunião de departamento onde apresentou o seu projecto aos docentes presentes na sessão, clarificando o objectivo do seu estudo, assegurando o anonimato e confidencialidade das informações prestadas e explicando ainda o preenchimento do questionário que foi, depois de concluído, nesse momento, colocado em envelope fechado numa caixa. Na Escola Beta, não tendo sido viável a nossa presença na reunião de departamento, coube à coordenadora a tarefa de distribuir os questionários aos docentes afectos ao departamento e usar de procedimentos semelhantes

---

<sup>35</sup> O pré-teste do inquérito por questionário, de acordo com Ghiglione e Matalon (2005, p. 157), serve para indicar se as questões e as respostas são compreendidas, ajudam a evitar erros de vocabulário e de formulação das questões, bem como salientar erros de recusa, incompreensão ou equívocos.

<sup>36</sup> Lima (2006, p. 141) advoga que “na pesquisa que é realizada numa organização (por exemplo, numa escola) será normalmente necessária a autorização prévia de algum desses guardiões (por exemplo, o responsável máximo pela organização), antes de o investigador ter acesso aos participantes”.

aos que tinham sido postos em prática na Escola Alfa. Saliente-se, contudo, que nesta escola nem todos os docentes devolveram de imediato o questionário, tendo solicitado permissão para o fazerem posteriormente. Tal situação levou a que nem todos restituíssem o questionário, fazendo com que a taxa de retorno se situasse nos 75 % (dos 30 professores que integravam o departamento, estiveram presentes na reunião 28 docentes e, destes, 20 devolveram o questionário), ao contrário da Escola Alfa, onde a taxa de devolução foi de 100% (estiveram presentes na reunião 24 professores e todos preencheram o questionário). Ao todo, foram recolhidos 44 questionários, 24 (54,5%) da Escola Alfa e 20 (45,5%) da Escola Beta. Registe-se que as pessoas contactadas se mostraram receptivas a participar neste estudo e a colaboração e disponibilidade dos coordenadores de departamento das duas escolas foi total, o que contribuiu enormemente para o sucesso na recolha de dados.

#### **4.2. As entrevistas**

É consensual considerar-se que as entrevistas são um dos métodos de recolha de dados mais utilizados na investigação de pendor qualitativo, dada a riqueza de informação que podem proporcionar<sup>37</sup>. O contacto directo estabelecido entre o entrevistador e os seus interlocutores, que interagem num processo comunicativo, permite conhecer determinadas percepções acerca de um assunto, ou as interpretações que os sujeitos fazem desse assunto (Kvale, 1996).

---

<sup>37</sup> Wragg (1984), citado por Sá (1995, p. 25), defende que “interviewing is the oldest and yet sometimes the most ill-used research technique in the world”.

Esta metodologia de investigação permite descobrir as causas de algumas dificuldades, determinar pontos de vista, valores, preferências e crenças e pode ser usada para testar hipóteses ou para sugerir novas, constituindo o procedimento principal para a recolha de dados e de informações na pesquisa qualitativa.

A tipologia das entrevistas, no que se refere à sua estrutura e em função do seu grau de sistematização, pode variar entre dois modelos: as entrevistas estruturadas (apresentam perguntas pré-formuladas com respostas fechadas como um questionário falado) e as não-estruturadas (baseiam-se na conversação do dia-a-dia, sem perguntas directas e sempre que a oportunidade aparece o entrevistador investiga um determinado tema de interesse, para extrair factos e opiniões). Entre estes extremos situa-se uma outra variante – a semi-estruturada – que aparece como um meio-termo entre a directividade e a não directividade (Pardal & Correia, 1995, p. 65). A nossa opção recaiu nesta última variante, isto é, na realização de entrevistas do tipo semi-directivo ou semi-dirigido, de acordo com a aceção de Quivy e Campenhoudt (1992) e Ghiglione e Matalon (2005), ou semi-estruturado, na definição proposta por Pardal e Correia (1995) e Wengraf (2001). As entrevistas semi-estruturadas são entendidas como aquelas que apresentam perguntas previamente formuladas, suficientemente abertas e cuja ordem pode, eventualmente, ser alterada de acordo com a sequência da entrevista, tendo em conta as respostas dos entrevistados. Esta variante é, na óptica de muitos autores, a mais utilizada na investigação social.

Ao optarmos por esta modalidade, entendemos poder oferecer um certo grau de liberdade relativamente às respostas dos entrevistados, tendo, todavia, a preocupação de garantir que todos os tópicos previamente pensados seriam alvo de abordagem. As questões foram apresentadas a partir de um guião previamente elaborado (cf. anexos 3 e 4)

e tivemos a preocupação de procurar que esse guião fosse suficientemente flexível para permitir a recolha de informação sobre outros tópicos considerados relevantes e surgidos no decurso das entrevistas.

Antes de iniciarmos as entrevistas, aplicámos o guião a dois colegas não participantes desta investigação, com o objectivo de testar a clareza da linguagem usada, o modo como as questões surgiam apresentadas e coerência na sua sequência, de forma a corrigir aspectos ambíguos ou passíveis de dúvida. Dessa aplicação resultou uma reorganização na sequência de algumas questões, para se evitarem repetições desnecessárias.

Durante a realização das entrevistas, procurámos seguir esse guião, no entanto as questões foram apresentadas de acordo com o fluir do diálogo, da oportunidade da situação e do grau de à vontade manifestado pelo(a) entrevistado(a), de modo a permitir a partilha das suas crenças, representações, experiências relevantes e ainda o sentido atribuído a determinadas práticas. Tivemos o cuidado, também, de durante as entrevistas procurar assegurar um clima de confiança, empatia e tranquilidade aos intervenientes. Foi nossa preocupação garantir as condições de anonimato e confidencialidade da informação obtida. A ética respeitante à condução de entrevistas foi respeitada e procedemos à elaboração do protocolo do consentimento informado<sup>38</sup> (cf. Anexo 5). Assim, a investigadora, seguindo as sugestões de Anderson<sup>39</sup> (1990), Sieber<sup>40</sup> (1992) e Oliver<sup>41</sup> (2003), citados em Lima

---

<sup>38</sup> “O consentimento informado é a explicação dada às pessoas, o mais detalhada possível, da investigação a efectuar. Os actores no terreno têm de ser beneficiados pelo processo, senão corre-se o risco de eles se sentirem explorados, devassados, inclusive expostos” (Vasconcelos, 2006, p. 98). Lima (2006, p. 141) também refere que o consentimento informado pressupõe uma comunicação clara com os participantes a fim de que estes não tenham dúvidas sobre o seu grau de envolvimento na pesquisa. Aconselha, por isso, a que se evitem explicações demasiado técnicas e se recorra a uma linguagem inequívoca.

<sup>39</sup> Anderson, G. (1990). *Fundamentals of educational research*. London: The Falmer Press.

(2006, pp. 142-143), após a sua apresentação, explicou os objectivos do seu estudo, explicitou os procedimentos a utilizar, informou sobre a duração prevista para a realização da entrevista, enunciou os procedimentos a utilizar para preservar a confidencialidade da informação, informou sobre o carácter voluntário da participação e da possibilidade de o entrevistado desistir da sua colaboração em qualquer altura, bem como do direito de não responder a alguma questão, e pediu permissão para proceder à gravação áudio da entrevista, comprometendo-se a fornecer uma cópia dessa gravação, caso fosse essa a vontade do entrevistado. O protocolo utilizado seguiu um modelo elaborado e fornecido pelo orientador do presente trabalho.

Após a realização das entrevistas, procedeu-se à atribuição de um código a cada docente, tendo em vista a protecção da sua identidade, bem como a omissão de qualquer detalhe que possibilitasse a sua identificação.

No total, foram realizadas vinte entrevistas: dezoito aos docentes que integravam os vários grupos disciplinares dos departamentos de línguas das duas escolas alvo da nossa investigação e uma a cada um dos respectivos coordenadores de departamento curricular. Na impossibilidade de entrevistarmos todos os membros do departamento, limitámos o foco do nosso estudo a um número representativo de docentes. Procurámos seleccionar, em cada escola, docentes em diferentes momentos da carreira: três professores com menos anos de serviço, três já com alguma experiência e três dos mais antigos nos quadros.

---

<sup>40</sup> Sieber, J. E. (1992). *Planning ethically responsible research: a guide for students and Internal Review Boards*. Newbury Park, CA: Sage.

<sup>41</sup> Oliver, P. (2003). *The student's guide to research ethics*. Maidenhead e Philadelphia: Open University Press.

Essas entrevistas realizaram-se, na sua maioria, no mês de Julho de 2008, mas algumas entrevistas aos docentes da Escola Beta tiveram que ficar agendadas para os meses de Setembro e Outubro, por imperativos de calendário, já que o mês de Agosto corresponde ao período de férias dos professores e foi impossível realizar todas as entrevistas em Julho, época que coincide com inúmeras tarefas escolares.

A realização de cada entrevista foi precedida de um contacto entre nós e o nosso interlocutor, no qual se estabeleceu a data e o local do encontro. As entrevistas foram realizadas pela investigadora, em locais distintos, escolhidos pelos entrevistados, mas ocorrendo, na sua maioria, nas escolas onde os docentes leccionavam, num espaço propício a um diálogo sem interrupções nem interferência de terceiros.

As entrevistas desenvolveram-se numa sequência de sete blocos temáticos, correspondentes às áreas já abordadas no inquérito por questionário<sup>42</sup>. O primeiro bloco temático reporta-se à caracterização do entrevistado, incidindo sobre a sua situação profissional, o grupo a que pertence, o tempo de serviço e o exercício de cargos de liderança na escola; o segundo bloco aborda o processo de escolha do coordenador; o bloco seguinte, mais extenso, procura caracterizar as práticas do coordenador do departamento; o quarto bloco temático aborda as funções do coordenador; no quinto bloco pretende-se a caracterização do exercício do cargo; no sexto bloco afloram-se as perspectivas quanto às exigências que esse cargo comporta, à luz do novo Estatuto da Carreira Docente, e, finalmente, no sétimo bloco temático, encerra-se a conversa, identificando possíveis obstáculos a um desempenho eficaz deste cargo.

---

<sup>42</sup> Tivemos o cuidado de elaborar instrumentos coincidentes, de modo a permitirem a triangulação dos dados recolhidos. A triangulação, de acordo com Denzin, citado por Ludke e André (1986, p. 52), permite uma “checagem de um dado obtido através de informantes, em situações variadas e em momentos diferentes”.

## 5. Análise dos dados

Como já referimos anteriormente, optámos por uma análise de dados do tipo misto. Nesse propósito, tivemos em conta a perspectiva de Cardoso (1999) que, no seu estudo, também procurou não se limitar àquilo a que designa a “aridez dos números, incluindo nessa tarefa e na sua discussão a voz dos actores”, dado que a investigação de carácter quantitativo, citando Lima<sup>43</sup> (1997, p. 14), é muito eficaz para a identificação e caracterização de “*general social patterns and regularities of behavior in large sets of actors*”, todavia, muitas vezes, desconhece o sentido que “um actor particular ou um grupo de actores atribui a esses padrões ou comportamentos em contextos particulares, sentido esse que só os métodos qualitativos captam com maior eficácia”. Esta autora opina ainda que o “diálogo entre as perspectivas quantitativa e qualitativa é a via mais adequada para uma compreensão mais abrangente da realidade que tentamos conhecer e compreender” (*ibidem*, p. 96), opinião que também partilhamos e nos levou, de igual modo, a optar por um estudo onde os dados de natureza quantitativa e qualitativa se cruzem e complementem. Entendemos que as entrevistas complementam o nosso estudo, tornando-se essenciais para melhor se entender o conteúdo das respostas obtidas através do inquérito por questionário.

Passamos, agora, a descrever os procedimentos seguidos para a análise dos dados: após a recolha dos dados quantitativos, procedeu-se à codificação dos questionários, a partir de livros de códigos previamente elaborados e os dados foram alvo de tratamento

---

<sup>43</sup> Lima, J.A. (1997). *Colleagues and friends: Professional and personal relationships among teachers in two portuguese secondary schools*. Tese de Doutoramento. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

---

estatístico no programa SPSS (*Statistical Package for the Social Science*) para *Windows*, versão 15.0. A análise por nós realizada foi de natureza estatística (em números absolutos, em percentagens e médias), uma vez que este modo de analisar os dados confere maior homogeneidade às respostas. Procedemos, igualmente, à análise de frequências e percentagens e ainda ao cruzamento de variáveis em tabelas de contingência com teste de Chi Quadrado para apurar a dependência ou independência estatística das variáveis.

No que se refere aos elementos de natureza qualitativa, após a realização das entrevistas, transcrevemos os dados recolhidos, tarefa bastante morosa<sup>44</sup>, apesar de cada entrevista, em média, não ter ultrapassado os 50 minutos, mas bastante proveitosa no momento da sua análise e identificação dos aspectos mais relevantes. Procedeu-se, depois, à análise do seu conteúdo, com vista a que essas entrevistas nos ajudassem a compreender e melhor interpretar o que os dados dos questionários nos indicavam. Na análise de conteúdo utilizou-se uma análise do tipo categorial e o sistema de categorias aplicado integrou categorias pré-determinadas pela investigação, respeitantes a tópicos que já constavam do guião de entrevista, e categorias e subcategorias emergentes que decorreram do discurso dos entrevistados, embora não tivessem sido previstas.

Vários autores sugerem que, nas investigações de carácter qualitativo, os dados devem ser organizados num processo de categorização que permita uma análise de conteúdo com sucesso. Na visão de Bell (1997, p. 160), é tarefa do investigador organizar a informação visto que

---

<sup>44</sup> Bogdan e Biklen (1994, p. 173) advogam que uma entrevista de uma hora corresponde a cerca de vinte a quarenta páginas de texto dactilografado, o que, multiplicado por várias entrevistas realizadas, implica centenas de horas de trabalho.

os dados em estado bruto, provenientes de inquéritos, esquemas de entrevistas, listas, etc. têm de ser registados, analisados e interpretados. Uma centena de pedaços soltos de informação interessante não terá qualquer significado para um investigador ou para um leitor se não tiverem sido organizados por categorias. O trabalho do investigador consiste em procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e aspectos significativos.

Na prossecução deste propósito, organizámos um processo de categorização que obedecesse não só aos objectivos do projecto mas também à própria estrutura do nosso guião de entrevista, integrando ainda toda a informação emergente do diálogo com os sujeitos da investigação.

Assim, construímos uma grelha de categorização do conteúdo, na qual agrupámos em diferentes categorias a informação recolhida. O nosso sistema de categorias é constituído por sete categorias, tendo por base os tópicos abordados nas entrevistas, designadamente a caracterização do perfil pessoal e profissional dos docentes, o processo de escolha do coordenador para o cargo, as práticas do coordenador de departamento percebidas pelos entrevistados, as funções do coordenador de departamento, a caracterização do exercício do cargo e eventuais obstáculos a esse trabalho e as novas exigências do cargo de coordenador.

Apresentamos no quadro seguinte, e de forma sintética, a organização do nosso sistema de categorias e subcategorias:

Categorias	Subcategorias
<p><b>1. Processo de escolha do Coordenador de Departamento</b></p>	<p>1.1. Critérios a ter em conta na escolha do Coordenador de Departamento 1.2. Formas de selecção do Coordenador de Departamento</p>
<p><b>2. Práticas do Coordenador de Departamento</b></p> <p><b>2. Práticas do Coordenador de Departamento (continuação)</b></p>	<p>2.1. Divulgação de informações ao Departamento 2.2. Intervenção na distribuição de serviço dos docentes do Departamento 2.3. Coordenação de procedimentos pedagógico-didáticos e formas de actuação entre os professores do Departamento 2.4. Promoção da reflexão sobre os resultados escolares dos alunos 2.5. Supervisão das planificações 2.6. Verificação da adequação das planificações às características dos alunos 2.7. Acompanhamento das avaliações dos alunos nas diferentes disciplinas do departamento 2.8. Promoção da reflexão sobre os resultados das avaliações dos alunos 2.9. Tomada de decisão sobre as medidas a aplicar para melhorar resultados escolares 2.10. Promoção do trabalho cooperativo e do planeamento conjunto entre os docentes que leccionam a mesma disciplina e ano de escolaridade 2.11. Acompanhamento do trabalho de cada docente realizado nas diversas turmas 2.12. Promoção da partilha de boas práticas entre os docentes 2.13. Apoio aos docentes mais inexperientes ou que demonstrem mais dificuldades 2.14. Acompanhamento da participação e do envolvimento dos docentes no PAA 2.15. Promoção de uma boa integração dos novos docentes no departamento e na escola 2.16. Incentivo à cooperação entre os docentes, visando a articulação curricular 2.17. Definição de formas de cooperação entre o DL e os restantes departamentos 2.18. Diagnóstico das necessidades de formação dos docentes 2.19. Apoio científico, sempre que solicitado, aos docentes</p>

	<p>2.20. Acompanhamento das actividades desenvolvidas nas aulas de apoio</p> <p>2.21. Balanço da eficácia das aulas de apoio</p> <p>2.22. Observação de aulas</p>
<b>3. Funções do Coordenador de Departamento</b>	3.1. Funções mais importantes
<b>4. Caracterização do exercício do cargo de Coordenador de Departamento</b>	<p>4.1. Coordenador visto como um líder</p> <p>4.2. Coordenador com necessidade de formação específica para o exercício deste cargo</p> <p>4.3. Coordenador visto como porta-voz entre os diferentes órgãos da escola</p> <p>4.4. Coordenador visto como gestor burocrático e administrativo</p> <p>4.5. Coordenador visto como gestor pedagógico</p> <p>4.6. Coordenador limitado na sua acção</p>
<b>5. Obstáculos ao exercício do cargo de Coordenador de Departamento</b>	<p>5.1. Falta de formação específica</p> <p>5.2. Ausência de redução lectiva</p> <p>5.3. Falta de tempo</p> <p>5.4. Gratificação insuficiente</p> <p>5.5. Elevado número de competências atribuídas</p> <p>5.6. Elevado número de docentes no departamento</p> <p>5.7. Falta de coesão entre os membros do departamento</p> <p>5.8. Resistência à mudança por parte dos pares</p> <p>5.9. Autoridade limitada</p>
<b>6. Novas exigências do cargo de Coordenador de Departamento</b>	<p>6.1. Deve assumir-se como um líder</p> <p>6.2. Deve receber formação específica para o exercício do cargo</p> <p>6.3. Deve contribuir para a eficácia da prática dos docentes</p> <p>6.4. Deve ser o porta-voz entre os diversos órgãos da escola</p> <p>6.5. Deve ser um gestor burocrático e administrativo</p> <p>6.6. Deve ser um gestor pedagógico</p> <p>6.7. Deve ser um supervisor</p> <p>6.8. Passa a conhecer melhor o trabalho dos docentes</p> <p>6.9. Deve ter uma carreira profissional própria</p> <p>6.10. Deve intervir na avaliação do desempenho dos docentes</p>

**Quadro 3** – Organização das categorias e subcategorias

Dada a extensão deste instrumento, optámos por não incluir no corpo do nosso trabalho o quadro geral de categorização do conteúdo das unidades de registo das entrevistas com as respectivas subcategorias e indicadores, remetendo o leitor para o anexo 6.

Neste capítulo, procurámos referir todas as informações relevantes relacionadas com a metodologia por nós adoptada no decorrer desta investigação. Apresentámos a população alvo do estudo e procedemos a uma caracterização da amostra, recorrendo às variáveis de carácter pessoal (género e idade) e de carácter profissional (habilitações académicas; situação profissional; grupo a que pertence; escola onde lecciona; tempo total de serviço docente; tempo de serviço na escola onde lecciona actualmente; experiência no desempenho do cargo de coordenador ou de outros cargos de liderança e participação no processo de escolha do actual coordenador). Justificámos a nossa opção por uma abordagem de natureza mista (quantitativa e qualitativa), descrevemos os procedimentos usados nos dois instrumentos por nós seleccionados (o inquérito por questionário e a entrevista), No próximo capítulo iremos debruçar-nos sobre a apresentação e análise dos dados.

## **CAPÍTULO 4**

### **Apresentação e análise dos resultados**

## Introdução

Neste capítulo, iremos proceder à apresentação e análise dos dados recolhidos na investigação de campo, obtidos através das técnicas utilizadas e já descritas no capítulo anterior.

Após o levantamento dos dados constantes dos questionários e do seu subsequente tratamento, através de tabelas de frequência relativa e absoluta, e da categorização das questões constantes das entrevistas, procedemos à sua análise e interpretação com base nos objectivos já previamente estabelecidos para o nosso trabalho de investigação e que serviram de critério para a organização dos dados.

Refira-se que os dados relativos à caracterização pessoal e profissional dos diversos actores foram já alvo de análise no capítulo anterior, quando procedemos à caracterização da amostra. Os restantes dados, que se reportam ao tema central do nosso estudo, foram agrupados de acordo com as várias secções que se explicitam nos pontos que se seguem.

Pareceu-nos importante que, para além de comparar escolas, se procedesse também a uma comparação entre os professores que estão nos primeiros anos da carreira e aqueles que já têm larga experiência profissional, de forma a verificar se as suas percepções relativamente a alguns aspectos importantes relacionados com as funções do coordenador de departamento variam consoante o estágio em que se encontram. Procedemos à recodificação da variável *tempo de serviço* criando dois grupos distintos: o primeiro engloba os docentes cujo tempo de serviço se situa entre 1 e 14 anos; o segundo reúne os professores que têm 15 ou mais anos de serviço. Refira-se que, inicialmente, era nossa intenção criar três grupos distintos – os professores em início de carreira, os professores a

meio da carreira e os docentes já com muitos anos de experiência – no entanto, constatámos que a diferença de respostas entre os professores em início de carreira e aqueles já com alguns anos não era significativa, tendo então optado pela criação dos dois grupos acima mencionados. Também nos pareceu significativo verificar se as percepções dos docentes que já exerceram o cargo de coordenador de departamento diferiam das daqueles que ainda não o fizeram, de modo a comparar se a experiência do cargo influencia a visão que se tem do mesmo.

## **As funções do coordenador de departamento na perspectiva dos diferentes actores**

### **1. Processo de escolha do coordenador de departamento**

Foi apresentado aos inquiridos, no questionário, um conjunto de 15 critérios a ter em conta, potencialmente, na escolha do coordenador de departamento, tendo-se pedido que assinalassem os cinco que consideravam mais importantes para essa selecção e os cinco que consideravam menos importantes. Os 15 critérios foram os seguintes: capacidade de liderança, competência científica, competência pedagógico-didáctica, formação específica para o exercício do cargo, antiguidade, experiência no desempenho do cargo ou de cargos semelhantes, rotatividade no exercício do cargo, capacidade de gestão de conflitos, capacidade de resolução de problemas, poder de comunicação, facilidade de relacionamento com os outros, facilidade de relacionamento com o Conselho Executivo, capacidade de contribuir para o desenvolvimento profissional dos colegas, ser um modelo

para as práticas docentes dos colegas, conhecimento profundo da escola. Além destes, foi dada a possibilidade de os inquiridos indicarem outro que considerassem de assinalar.

## 1.1. Critérios mais importantes a ter em conta na escolha de um Coordenador de Departamento

### 1.1.1. A perspectiva dos Coordenadores

No quadro 4, apresentam-se os critérios que os coordenadores consideraram mais importantes a ter em conta na selecção de um coordenador de departamento, indicando-se a ordenação atribuída por cada um:

	1º mais importante	2º mais importante	3º mais importante	4º mais importante	5º mais importante
<b>Coordenador Escola Alfa</b>	capacidade de liderança	capacidade de resolução de problemas	capacidade de gestão de conflitos	conhecimento profundo da escola	facilidade de relacionamento com os outros
<b>Coordenador Escola Beta</b>	capacidade de liderança	capacidade de gestão de conflitos	poder de comunicação	facilidade de relacionamento com os outros	Conhecimento profundo da escola

**Quadro 4** – Critérios mais importantes a ter em conta na selecção de um Coordenador de Departamento.

Verifica-se que, dos cinco critérios solicitados, os dois inquiridos coincidem na selecção de quatro. Ambos assinalam a capacidade de liderança como o mais importante, e destacam ainda a capacidade de gestão de conflitos, a facilidade de relacionamento com os outros e o conhecimento profundo da escola. Apenas divergem na capacidade de resolução de problemas (seleccionado pelo coordenador da Escola Alfa) e no poder de comunicação (escolhido pela coordenadora da Escola Beta).

Das entrevistas a estes coordenadores, percebemos os motivos pelos quais a liderança é o critério destacado em primeiro lugar:

Pelo menos nesta escola isto funciona, tenta-se eleger alguém que tenha algum perfil para tal, que consiga liderar, que tenha também algum bom senso nas tomadas de decisões e que de certa forma saiba ouvir, mesmo que depois não tome as decisões de acordo com aquilo que se ouve, mas é sempre importante. (CD E Alfa)

Eu penso que saber liderar é importante, saber liderar, saber gerir pessoas, também é importante. Depois, é claro, a questão científica, a questão pedagógica, sempre, são aspectos que eu acho fundamentais. Eu acho que é muito mais importante do que ser muito simpático ou ser aquele tipo de pessoa que está sempre muito bem com toda a gente, não... eu acho que é importante saber gerir, mas o saber gerir nem sempre implica ter que dar razão a todos, porque o saber gerir não implica isso, pelo menos para mim. Quando se está a gerir conflitos, as partes não têm as duas razões, ou todas razão, é preciso depois é saber aguentar-se com os conflitos e eu penso que isso é fundamental. (CD E Beta)

Relativamente às competências de relacionamento inter-pessoal e ao conhecimento profundo da organização escolar, embora também tenham sido critérios apontados, não são objecto de relevo nas referências feitas nas entrevistas.

### 1.1.2. A perspectiva dos professores

No quadro 5, apresentam-se os critérios seleccionados pelos coordenadores, verificando quantos docentes em cada escola também os consideraram importantes para a selecção de um coordenador de departamento:

	capacidade de liderança	capacidade de gestão de conflitos	facilidade de relacionamento com os outros	conhecimento profundo da escola	capacidade resolução de problemas	poder de comunicação
<b>Professores Escola Alfa</b>	21 (87,5%)	13 (54,2%)	12 (50%)	6 (25%)	13 (54,2%)	10 (41,7%)
<b>Professores Escola Beta</b>	10 (50%)	10 (50%)	8 (40%)	5 (25%)	12 (60%)	14 (70%)

**Quadro 5** – Comparação entre a escolha dos coordenadores e a importância atribuída pelos professores aos critérios mais importantes a ter em conta na selecção do Coordenador de Departamento.

Registe-se que, na Escola Alfa, para além dos critérios já apresentados no quadro, metade dos professores inquiridos também seleccionaram a competência pedagógico-didáctica como critério importante para a escolha do coordenador de departamento. Na Escola Beta, 11 docentes (55%) elegeram igualmente a competência pedagógico-didáctica, 9 docentes (45%) seleccionaram a competência científica e o mesmo número optou pelo contributo para o desenvolvimento profissional dos professores.

Podemos verificar que a maior parte dos critérios destacados pelos coordenadores de departamento coincide com aqueles que os docentes também valorizam, salientando-se, mais uma vez, a capacidade de liderança e competências ao nível do relacionamento interpessoal, aspectos também evidenciados nas entrevistas:

Tem que ser alguém que tenha perfil para ser coordenador, um perfil de líder, um perfil mais ou menos conciliador, e alguém que tenha, para além de uma visão de

escola – uma visão sólida do que é a escola e pedagogicamente como é que a escola deve ser orientada – tem que ser alguém que possa perceber a dinâmica de um departamento e perceber até que ponto é que essa dinâmica vai no rumo certo ou é preciso ser alterada (...). Acho que é uma coisa que o departamento tem que ter: é ter um líder e saber o rumo que o líder está a traçar para o grupo de acordo com aquilo que o grupo ache que são os seus interesses. (P1 E Alfa)

Quando nós votamos sabemos que queremos ter um líder, não é, que nos represente, que represente os professores de Português, que tenha uma boa relação com os professores, que tenha competência a nível pedagógico e científico, isso é óbvio, e que tenha também uma boa relação com os restantes órgãos da escola: o Conselho Pedagógico, o Conselho Executivo, a Assembleia. (P3 E Alfa)

O conhecimento profundo da escola, critério assinalado por ambos os coordenadores, não recolhe uma selecção expressiva por parte dos docentes. Julgamos que se pode inferir que os coordenadores sentem de forma mais clara a necessidade de conhecerem bem a organização escolar em que se inserem, para que possam exercer de forma eficaz o cargo. Já os docentes talvez não se apercebam com tanta nitidez dessa necessidade, valorizando aspectos mais próximos da sua prática docente e do seu desenvolvimento profissional.

É curioso verificar que, ao procedermos à recodificação da variável tempo de serviço, constatamos que o item *contributo do coordenador para o desenvolvimento profissional dos seus pares* é o único, de entre os critérios mais importantes apresentados

para a escolha de um coordenador de departamento, com diferenças estatisticamente relevantes ( $p=0,026$ ), sendo de destacar que, no grupo com menos tempo de serviço, 11 em 24 docentes (45,8%) consideram importante no momento de escolha do coordenador o contributo que ele poderá dar ao desenvolvimento profissional dos seus pares. Por outro lado, apenas 5 docentes (25%) do grupo mais experiente assinalam este critério como relevante. Poder-se-á daqui inferir que os docentes mais jovens parecem ter mais expectativas quanto à importância deste gestor intermédio, enquanto os mais velhos parecem não acreditar tanto que o desenvolvimento profissional se constrói também com o contributo de quem os lidera.

## **1.2. Critérios menos importantes a ter em conta na escolha de um coordenador de departamento**

### **1.2.1. A perspectiva dos coordenadores**

Também nos critérios menos importantes a ter em conta na escolha de um coordenador, os dois coordenadores só divergem em um: poder de comunicação (Escola Alfa) e relacionamento com o Conselho Executivo (Escola Beta). Voltam a coincidir naquele a que atribuem menor importância, a antiguidade, e os restantes três que ambos escolhem como menos importantes são a formação específica, a experiência no desempenho do cargo ou cargo semelhantes e a rotatividade no exercício do cargo.

	1º menos importante	2º menos importante	3º menos importante	4º menos importante	5º menos importante
<b>Escola Alfa</b>	antiguidade	rotatividade no exercício do cargo	formação específica	experiência no desempenho do cargo ou cargos semelhantes	poder de comunicação
<b>Escola Beta</b>	antiguidade	formação específica	experiência desempenho do cargo ou cargos semelhantes	relacionamento com o Conselho Executivo	rotatividade no exercício do cargo

**Quadro 6** – Critérios menos importantes a ter em conta na selecção de um Coordenador de Departamento.

### 1.2.2. A perspectiva dos professores

No quadro 7, apresentam-se os critérios seleccionados pelos coordenadores, verificando quantos docentes em cada escola também os consideraram pouco importantes para a selecção do coordenador de departamento:

	antiguidade	formação específica	experiência desempenho do cargo ou cargos semelhantes	rotatividade exercício do cargo	relacionamento Conselho Executivo	poder de comunicação
<b>Professores Escola Alfa</b>	22 (91,7%)	16 (66,7%)	7 (29,2%)	20 (83,3%)	14 (58,3%)	3 (12,5)
<b>Professores Escola Beta</b>	18 (90%)	11 (55%)	8 (40%)	16 (80%)	9 (45%)	1 (5%)

**Quadro 7** – Comparação entre a escolha dos coordenadores e a importância atribuída pelos professores aos critérios menos importantes a ter em conta na selecção do Coordenador de Departamento.

Na Escola Beta, 8 docentes (40%) consideram não serem critérios importantes o facto de o coordenador ser um modelo de boas práticas nem ter um conhecimento profundo da escola. Na Escola Alfa, o conhecimento profundo da instituição também é um critério desvalorizado por 9 professores (37,5%).

Constata-se que os critérios da antiguidade e da rotatividade no exercício do cargo são menosprezados pelos docentes. Julgamos poder depreender que o tempo de serviço por si só não é tido como relevante para o exercício de cargos de liderança nem a rotatividade é

um factor a ter em conta, dado que nem todos os docentes poderão ter perfil para um desempenho eficaz deste cargo.

A necessidade de formação específica para o desempenho do cargo também surge muito pouco valorizada pelos professores (desvalorização apontada por 16 docentes da Escola Alfa (66,7%) e 11 docentes da Escola Beta (55%). Julgamos que os inquiridos acreditam que a formação específica por si só também não é garantia de que um colega detentor dessa especialização venha a ser um bom coordenador de departamento.

### **1.3. Método de selecção do coordenador de departamento**

Apresentaram-se, no inquérito por questionário, seis métodos possíveis para a escolha do coordenador de departamento, a saber: eleição, por votação secreta, no departamento; designação, por consenso, no departamento; nomeação pelo órgão de gestão da escola; nomeação pelo Conselho Pedagógico da escola; nomeação pela Assembleia de Escola, após concurso interno; nomeação pela DRE, após concurso interno, dando-se, ainda, aos inquiridos a possibilidade da indicação de outros métodos.

#### **1.3.1. A perspectiva dos Coordenadores**

Ambos os coordenadores assinalaram como preferível a eleição por votação secreta no departamento, ou seja, o método de selecção que actualmente a legislação prevê. A opinião manifestada nas entrevistas corrobora esta posição:

Eu prefiro a eleição, desde que se tenha alguma consciência ao eger a pessoa A ou B. (CD E Alfa)

Eu penso que a eleição é fundamental (...) se calhar nós às vezes não conhecemos tão bem os colegas como pensamos. Mas julgo que a eleição ainda continua a ser o método mais...mais justo, mais correcto. (CD E Beta)

### **1.3.2. A perspectiva dos professores**

A opinião dos professores não é tão consensual, embora a eleição por votação secreta no departamento constitua a opção preferida de 16 professores (66,7%) da Escola Alfa e de 11 (55%) da Escola Beta. A designação por consenso no departamento recolhe a preferência de 7 (29,2%) docentes na Escola Alfa e de 5 (25%) na Escola Beta. 3 docentes (15%) da Escola Beta preferem a nomeação pela DRE, após concurso interno e 1 docente de cada escola opta pela nomeação pelo Conselho Pedagógico.

A justificação para a preferência pela eleição secreta no departamento também é referida nas entrevistas. Vejamos, a título de exemplo, a opinião de um docente de cada escola:

Eu acho que, falando em democracia, é mais correcto ser os próprios professores; como também ele é o nosso representante nos outros órgãos da escola, acho que, democraticamente falando, é melhor ser eleito pelos pares. Agora numa perspectiva do Conselho Executivo, às vezes, se calhar, era melhor terem uma pessoa da sua confiança. (P3 E Alfa)

Acho que os elementos do departamento é que têm de votar. (...) Porque, se não, quer dizer, se for nomeado, sei lá pela Terceira... [refere-se à tutela da Educação, sediada na ilha Terceira] as pessoas não o conhecem ...não ...não conhecem o perfil daquele professor, até pode ser um óptimo professor e não ser um bom coordenador. (...) Eu acho que deve ser fruto de uma eleição dos elementos do departamento. (P2 E Beta)

É curioso verificar que, nas entrevistas, embora os docentes afirmem preferir a eleição por votação secreta no departamento, também não deixam de ponderar sobre as suas implicações. Vários entrevistados, à semelhança do que refere o P3 da Escola Alfa, reflectem sobre a necessidade de o coordenador ser alguém que mereça a confiança do Conselho Executivo.

## **2. Práticas do coordenador de departamento**

Relativamente àquelas que eram as práticas dos coordenadores dos dois departamentos em análise, podemos constatar que, no que concerne a determinados procedimentos, as opiniões ora são convergentes, ora divergem. Passamos, agora, à análise comparativa de cada um dos itens apresentados.

## 2.1. Transmissão de informação entre o Conselho Pedagógico e o Departamento

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
Sim	100%	0	0	100%	sim	90%	0	10%	100%

**Quadro 8** – Transmissão de informação entre o Conselho Pedagógico e o Departamento.

Sobre a transmissão da informação veiculada pelo Conselho Pedagógico ao departamento, verificamos que, de acordo com os testemunhos dos respondentes no inquérito por questionário, em ambas as escolas esse é um procedimento habitual. Na Escola Alfa todos os respondentes assinalam que sim e na Escola Beta 18 professores também confirmam essa prática. Verifica-se, assim, que nestas duas instituições esse procedimento é uma rotina. Através da análise das entrevistas, percebemos que essas informações chegam aos docentes nas reuniões de departamento que, em ambas as escolas, ocorrem, geralmente, na semana seguinte à reunião do Conselho Pedagógico. Quando as questões não têm grande importância ou urgência, também se utilizam outros meios de divulgação:

Há outras questões que muitas vezes nem sequer chegam à reunião, são muitas vezes afixadas no gabinete do departamento e também enviadas por e-mail. E também agora, com as novas tecnologias, há muita facilidade de nós mandarmos alguns documentos em suporte digital, por email, dar um prazo limite para as pessoas os analisarem e depois darem a sua opinião, também por e-mail, e chegar

ao inverso, agora, ao conselho pedagógico e dar o feedback do departamento. (CD E Alfa)

No caso da Escola Beta, convém referir que, para além do coordenador de departamento, foi criada também a figura do coordenador de disciplina, repartindo-se o trabalho que anteriormente era apenas da responsabilidade do coordenador de departamento por estes novos representantes. O excerto apresentado a seguir testemunha essa nova prática:

Depende também dos assuntos, por exemplo, se vier legislação nova faz-se reunião de departamento. Agora, este ano, as coisas têm sido diferentes, porque já há a disciplina, há o coordenador de disciplina e já vamos dividindo, portanto fazem as reuniões de Francês, os colegas do Francês, com os assuntos específicos do Francês, ou fazemos do Português. (...) Fazemos, assim, reuniões compartimentadas, o que significa que as reuniões de departamento fazem-se já só mesmo mensalmente, que é quando se reúne então toda a gente, o departamento todo, onde se aprovam as diversas actas que foram sendo feitas nessas mini-reuniões de disciplina, são aprovadas em grande grupo, até para ser do conhecimento geral o que se passou nas reuniões de disciplina, e depois então as informações que são gerais são dadas e são tratados assuntos de departamento. (CD E Beta)

## 2.2. Transmissão de informação entre o Conselho Executivo e o Departamento

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
sim	100%	0	0	100%	sim	85%	0	15%	100%

**Quadro 9** – Transmissão de informação entre o Conselho Executivo e o Departamento.

Relativamente a este item, os números são bastante semelhantes aos da questão anterior, verificando-se ser esta mais uma prática corrente nos dois departamentos. Sobre a forma como os professores têm acesso a essas informações, os métodos também não se alteram muito, conforme afirmam os dois coordenadores:

Também através de *e-mail*, afixadas também muitas vezes na sala de professores, e aí já me estou a referir a todos os departamentos em geral e não só ao meu, e também por via de conversas que vamos tendo e depois vamos conversando com os colegas de departamento. (CD E Alfa)

Depende, normalmente o CE ou coloca na vitrina (...) se são específicas ou, se são departamentais, chega ao coordenador de departamento que faz chegar depois individualmente aos colegas. (CD E Beta)

### 2.3. Participação na distribuição de serviço referente aos docentes do Departamento

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
sim	45,8%	45,8%	8,4%	100%	sim	80%	5%	15%	100%

**Quadro 10** – Participação na distribuição de serviço referente aos docentes do Departamento.

No que diz respeito a esta prática, a disparidade de opiniões é bastante evidente. Embora os dois coordenadores afirmem a sua participação na distribuição de serviço, a percepção dos professores sobre essa rotina não é consensual, verificando-se mesmo que na Escola Alfa as opiniões se dividem bastante. Se juntarmos a percentagem dos que dizem Não com a percentagem dos que não respondem, confirmamos que 54,1% dos professores desconhece ou considera não se realizar a participação do coordenador nesta tarefa. As entrevistas revelam-nos que os docentes sentem que essa é uma actividade essencialmente da responsabilidade do Conselho Executivo<sup>45</sup>, embora reconheçam que são auscultados em departamento sobre as suas preferências:

Explicitamente nunca reparei nisso, no sentido de ele alterar ou aceitar as propostas que os professores fazem. No entanto, sei que ele as vê, as coloca no departamento, no computador, portanto, um documento para cada um preencher o que é que quer leccionar no ano seguinte (...). Apresentamos as nossas preferências. Sei que ele as vê antes de as entregar no Conselho Executivo. (P1 E Alfa)

<sup>45</sup> No capítulo 2 já havíamos feito referência a esta competência como estando legalmente atribuída aos conselhos executivos.

Acho que não. Não sei. O Conselho Executivo pode, eu não tenho conhecimento, mas admito que o Conselho Executivo possa obter informações a partir do coordenador, em relação ao perfil – se desempenha bem determinadas funções, se o professor é empenhado – penso que o poderá fazer. (P3 E Alfa)

Não, a única participação tem a ver com o informar que já podemos fazer a nossa escolha, e é sempre feita de uma forma muito facilitadora. (P9 E Alfa)

Na Escola Beta, temos uma percepção mais nítida de que o coordenador intervém directamente nesse processo, conforme os números o atestam – 80% dos professores confirmam essa prática. A coordenadora explica que esse é um processo sempre negociado com os professores de modo a torná-lo o mais pacífico possível, como se pode ver no excerto da entrevista que transcrevemos abaixo:

Eu é que..., conjuntamente com o CE, (...) fazemos no sentido..., primeiro fazemos no departamento, não é? Dos mais velhos para os mais novos vão-se distribuindo os níveis... [os docentes] escolhem, exactamente, aquilo que gostariam de ter, quando terminam os gostos, aquilo que gostariam de ter, vai-se distribuindo de acordo com aquilo que há, pronto. Depois fazem-se acertos com o CE quando se está a fazer a distribuição de serviço, depois há sempre acertos, mas depois contactam-se as pessoas telefonicamente, olha, fez-se este acerto, fez-se aquele, não é possível ficares com esta turma, ou com aquela, depois as pessoas normalmente...há critérios, já...já... (...) predefinidos, não é, seguir os alunos, etc.,

se eventualmente não é possível, diz-se às pessoas (...) E telefona-se, e contacta-se, e explica-se para que o processo seja o mais pacífico possível. (CD E Beta)

#### 2.4. Coordenação de procedimentos e formas de actuação no domínio pedagógico-didáctico

Escola Alfa					Escola Beta				
Coorde- -nador	Professores				Coorde- -nador	Professores			
	Sim	Não	Não assina- lado	Total		Sim	Não	Não assina- lado	Total
sim	91,6%	4,2%	4,2%	100%	sim	65%	20%	15%	100%

**Quadro 11** – Coordenação de procedimentos e formas de actuação no domínio pedagógico-didáctico.

Esta prática, conforme os números certificam, parece mais comum na Escola Alfa (91,6%) do que na Beta (65%). As entrevistas revelam-nos que, nesta segunda escola, só há relativamente pouco tempo se começou a manifestar a preocupação de coordenar procedimentos pedagógico-didácticos:

Sim, felizmente, agora já é uma prática instituída. Nós..., e até o Conselho Executivo tem feito um enorme esforço nesse sentido. Do meu ponto de vista, tem feito um esforço enorme. Por exemplo, nós temos as quartas-feiras à tarde em que, a partir das três e meia, ninguém tem aulas. Claro que há sempre alguém que tem um conselho de turma ou pode haver uma reunião de directores de turma, ou pode haver reuniões de departamento, pronto, mas não é todas as semanas, e quem não tem essas reuniões tem esse espaço para se reunir com os seus pares e depois,

durante a semana, todos os departamentos têm 90 minutos marcados no horário para essas...para isso. (CD E Beta)

A opinião dos docentes também evidencia o carácter recente desta prática, constatando-se ser uma tarefa que cabe essencialmente aos coordenadores de disciplina. Importa também observar que alguns docentes desta escola ainda confundem coordenação de procedimentos pedagógico-didáticos com mera planificação:

Isso tem sido feito pela nossa coordenadora de disciplina, ela é que tem sido o garante das planificações, da parte do Português, estou só a falar do Português, nas outras disciplinas não faço a mínima ideia. (P5 E Beta)

Isto agora... isto é assim: ela, coitada, todos os anos pedia..., ela já é coordenadora há 3 anos, e queixava-se que havia gente que não entregava [planificação], outros que entregavam; agora não, agora toda a gente entrega, como eu lhe digo, à 5ª feira... no outro dia, nós reunimos e fizemos a planificação conjunta por níveis e depois entregámos e há, de facto, prazos e há ... portanto, as coisas, neste aspecto, estão muito mais organizadas. (P3 E Beta)

Na escola Alfa, constata-se que esta é uma prática já mais enraizada, uma “política da escola” conforme os professores afirmam. A preocupação do coordenador supervisionar esta área e de auxiliar os colegas está bem patente nos testemunhos dos docentes:

Em termos de distribuição dos níveis, por exemplo, o grupo que está a dar o 7º ano, ele tem a preocupação de perceber se as pessoas estão a trabalhar em grupo, se estão a planificar, se estão a tentar arranjar estratégias para as suas turmas, quer sejam turmas do mesmo nível ou não, se isto está a ser efectivamente feito, e quando não está, porque é que não está a ser feito. Quando a queixa parte dos professores, em que o grupo não está a conseguir reunir, não está a conseguir chegar a, digamos, a concordância de alguns vectores, ele está ali presente para nós tirarmos as dúvidas que temos e tentar conseguir que as pessoas trabalhem em grupo. Isso é feito. (P1 E Alfa)

Isso também é uma política da escola - fazer que haja essa interacção entre os colegas. E ele, pronto, ele sempre transmitiu essa ideia dos colegas planificarem em conjunto e terem as mesmas directrizes. (P7 E Alfa)

À terça-feira à tarde, estávamos aí todos reunidos e ele ia sempre vendo o que é que se estava a fazer, como é que se estava a fazer, em caso de dúvidas, às vezes, por exemplo, podíamos dizer «olha, não sei como é que vou fazer isso» e ele dava-nos, através da sua experiência, alguma ideia, por isso sempre participou. (P4 E Alfa)

## 2.5. Supervisão das planificações dos diferentes níveis e anos de escolaridade

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
sim	100%	0	0	100%	não	45%	40%	15%	100%

**Quadro 12** – Supervisão das planificações dos diferentes níveis e anos de escolaridade.

Também aqui se constata diferentes procedimentos nas duas instituições. Na Escola Alfa todos os inquiridos confirmam esta prática, enquanto na Escola Beta só 15% dizem que esse trabalho é feito pelo coordenador, embora este também reconheça que não tem habitualmente esse costume, uma vez que a escola criou uma outra figura – o coordenador de ano – a quem ficou cometida essa responsabilidade:

Este ano instituímos também uma outra figura, vamos lhe chamar assim, um outro colega que tem ficado encarregue disso, que é, fizemos o coordenador de ano, portanto, sétimo ano há uma pessoa que ficou responsável não só por entregar atempadamente as planificações, como por verificá-las, como por verificar da sua implementação, como por verificar se toda a gente está a cumprir a planificação, se estão todos a dar os mesmos conteúdos, se estão...se já todos fizeram os mesmos testes, isto é, combinaram dois testes por período, se todos os fizeram, combinaram fazer avaliação oral, duas avaliações orais, se todos fizeram duas avaliações orais, para não haver discrepâncias depois. (CD E Beta)

Nesta escola, os docentes procuram explicar a não realização desta tarefa pela falta de tempo da coordenadora, dado tratar-se de um departamento e de uma escola de grandes dimensões, ficando a gestão das planificações a cargo dos professores:

Acho que não é feito, por um motivo exclusivo que é a falta de tempo e o não conhecimento das turmas. (...) São 91 turmas... é muito difícil poder realizar isso ... há uma planificação que é comum a todos os colegas que leccionam um ano, como dizia, e os tais ajustes ou adequações que são feitas pelo próprio professor em relação às características dos alunos... neste aspecto não é que não precisemos do auxílio da coordenadora, mas tem ocorrido valermo-nos de nós próprios nessa função. (P1 E Beta)

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

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
sim	62,5%	25%	12,5%	100%	não	15%	70%	15%	100%

**Quadro 13** – Verificação da adequação das planificações às características específicas dos alunos da escola.

Neste item também se revelam dissemelhanças entre as duas instituições. Na Escola Alfa, o coordenador e um número significativo de docentes revelam que a supervisão do responsável pelo departamento, no que se refere à adequação das planificações às características específicas dos alunos, é realizada. Na Escola Beta, a coordenadora e quase todos os professores admitem que essa não é uma prática instituída, embora 3 docentes a

vejam como algo que a coordenadora também faz. As razões para a dificuldade em supervisionar as planificações e a sua adequação às diferentes turmas já foram explicitadas no ponto anterior, dado que são aspectos que se relacionam entre si.

## 2.7. Acompanhamento das avaliações dos alunos nas diferentes disciplinas do departamento

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
sim	70,8%	12,5%	16,7%	100%	sim	20%	65%	15%	100%

**Quadro 14** – Acompanhamento das avaliações dos alunos nas diferentes disciplinas do departamento.

Mais uma vez constatamos que as práticas divergem nas duas escolas. Embora ambos os coordenadores afirmem realizar essa tarefa, um número considerável de docentes da Escola Alfa confirma esse trabalho, enquanto na Escola Beta só 20% dos inquiridos têm a percepção de que o coordenador intervém nesse domínio. No quadro que se segue, voltamos a constatar que as opiniões dos professores das duas escolas divergem no que se refere ao grau de envolvimento do coordenador nos resultados da avaliação dos alunos.

## 2.8. Promoção de reflexão, em departamento, sobre os resultados das avaliações dos alunos

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
sim	95,8%	0	4,2%	100%	sim	45%	40%	15%	100%

**Quadro 15** – Promoção de reflexão, em departamento, sobre os resultados das avaliações dos alunos.

Quando confrontados com a questão relativa à reflexão feita em departamento sobre os resultados das avaliações dos alunos, a diferença de números é bastante significativa: a quase totalidade dos professores da Escola Alfa confirma que esse é um procedimento habitual, enquanto na Escola Beta menos de metade dos inquiridos reconhece que se trata desse assunto em departamento. No entanto, nas entrevistas podemos constatar que, mais do que promover a reflexão, se procede à divulgação de dados estatísticos:

Periodicamente e ao nível dos vários anos não tem por hábito fazer essa reflexão.

(P2 Beta)

Após a primeira reunião, o Executivo faz... fornece esses dados, fazemos de certa forma uma leitura, análise é diferente de leitura, portanto, olha, há muitas negativas no 11º - “ Eh que maçada!” e, pronto, constata-se e depois como é que se resolve? E não há de certa forma a análise de como é que se resolve aquele problema e eu acho que por aí é que a gente tem que ir, não é? (P3 E Beta)

Reflexão não diria. O Conselho Executivo manda-nos por via da coordenadora os dados com o sucesso e o insucesso dos alunos nas várias disciplinas. E sobre isso a gente toma conhecimento. É mais isso do que outra coisa Nunca me dei conta que tivesse havido uma reflexão e um procedimento para resolver. (P4 Beta)

## 2.9. Tomada de decisão, em departamento, sobre as medidas a tomar, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
sim	91,7%	8,3%	0	100%	sim	50%	35%	15%	100%

**Quadro 16** – Tomada de decisão, em departamento, sobre as medidas a tomar, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos.

Também aqui se verifica uma disparidade entre as duas escolas. Embora 10 docentes da Escola Beta afirmem que, em departamento, se tomam decisões com vista a melhorar a aprendizagem dos alunos, os restantes 50% afirmam que não ou não assinalam este item, o que pode indiciar desconhecimento relativamente à realização desta tarefa no departamento. As entrevistas ajudam-nos a compreender melhor o que realmente é feito nas reuniões:

Sim, ainda que superficialmente porque isto são aquelas tais funções que um conjunto de professores que trabalham um dado ano ou um dado ciclo se preocupa em fazer. (P1 E Beta)

Em departamento não. Pode eventualmente ser feito em pequeno grupo, mas eu acho que não. Acho que cada professor faz isso com os seus alunos, é um trabalho mais individualizado do que propriamente de departamento. (P4 E Beta)

Não tenho ideia disso, pode ser que esteja errada, mas não me lembro, sinceramente. (P5 E Beta)

Constata-se, assim, que a tomada de decisão sobre as medidas a adoptar visando a melhoria das aprendizagens dos discentes não é uma tarefa habitualmente feita em departamento nem parte da iniciativa da coordenadora, embora esse trabalho possa ser feito esporadicamente em pequeno grupo ou pelo próprio professor.

A dinâmica da Escola Alfa, como já referimos, parece ser outra. Quando confrontados com esta questão, os entrevistados dizem:

No final de cada período, também fazemos um relatório, cada professor, em que damos conta da nossa avaliação de cada período, de cada turma. E aí já expomos a percentagem do sucesso, as causas do insucesso, as estratégias. (...) é nesse relatório que nós expomos as estratégias que vamos adoptar para superar essas dificuldades, também em que ponto é que estamos relativamente à planificação, o que é que está por dar. Depois, no final do ano, fazemos ainda um apanhado mais geral: se ficou alguma coisa por dar, os motivos. (P2 E Alfa)

Nos tais relatórios também, acho que são o melhor meio que ele encontrou para também não ser mais difícil estarmos ali, numa reunião, cada um a tentar encontrar as soluções. Assim, cada um, em casa, já reflecte sobre isso, tenta arranjar as estratégias, e depois ele lê o resultado disso tudo, chega-se a esses consensos, em comum, mas não é na reunião que estamos “o que é que vamos fazer?”, não, já foi depois de uma reflexão que cada um fez e que é, depois, lido em Departamento e que todos têm a noção. E, depois, é enviado para cada um. Todas as pessoas têm

acesso aos resultados, também, de tudo o que os outros professores fizeram em cada um dos seus relatórios. (P6 E Alfa)

Infere-se, assim, que a estratégia encontrada por este coordenador de departamento passa por solicitar previamente aos docentes um relatório periódico sobre o que foi feito com as turmas, tarefa que os “obriga” a reflectirem e a proporem soluções para os eventuais problemas e, nas reuniões de departamento, partilham essa reflexão. Esta forma de organização sugere uma tentativa de rentabilizar o tempo despendido nas reuniões e, simultaneamente, uma forma de habituar os docentes a reflectirem sobre as suas práticas e respectivas implicações no sucesso dos alunos. Os próprios professores valorizam a utilidade desse relatório, tal como podemos observar neste excerto de entrevista:

É uma forma de também o Coordenador estar a par do que se está a passar, porque o trabalho do professor já foi, considero que ainda é, muitas vezes, um trabalho isolado, mas, desta forma, torna-se mais partilhado. Penso que sim, para ter em conta o que é que se está a fazer, que métodos se estão a adoptar, como é que as turmas estão a reagir aos ajustes das planificações, a evolução que se está a sentir na Escola, principalmente no 3º Ciclo, em termos de sucesso ou insucesso, Sem estes relatórios, não havia este *feedback*. (P9 E Alfa)

### 2.10. Promoção de mecanismos de trabalho cooperativo e planeamento conjunto entre os docentes que leccionam a mesma disciplina / ano

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
sim	87,5%	8,3%	4,2%	100%	sim	75%	10%	15%	100%

**Quadro 17** – Promoção de mecanismos de trabalho cooperativo e planeamento conjunto entre os docentes que leccionam a mesma disciplina / ano.

Em ambas as escolas, um número expressivo dos inquiridos reconhece que os coordenadores procuram incentivar o trabalho cooperativo e o planeamento conjunto entre aqueles que leccionam a mesma disciplina / ano de escolaridade. Quando analisamos o conteúdo das entrevistas, constatamos que a forma como esse trabalho cooperativo é vivido em cada escola é diferente:

Eu tinha horas dirigidas essencialmente para esse trabalho que era a planificação, elaborávamos as fichas de trabalho, mas depois tínhamos em atenção cada turma. (...) nós reuníamos-nos à terça-feira e fazíamos esse trabalho. (...) E depois também temos Internet, antigamente é que para fazer uma ficha tínhamos que ir para casa uns dos outros. Hoje em dia, está tudo nas suas casas e estamos sempre *online*, no *messenger*, e trocamos essas fichas, os trabalhos; todos os dias à noite, já sabíamos: a partir das nove, o nosso grupo estava na Internet. (P4 E Alfa)

É um pouco impraticável trabalharmos todos em conjunto, nós somos cerca de oito ou nove professores [a leccionar o 10º ano], é impossível que haja uma planificação conjunta, fichas conjuntas com um número assim. Eu, por exemplo, trabalho muito

no 11º ano com a M., temos uma parceria mesmo de fichas, testes e construímos juntas, reflectimos juntas, temos em conta as diferentes turmas que temos, pronto, mas isto é possível porque somos só duas e é muito fácil. Quando é um número muito grande, é impossível, quer dizer, não funciona porque nós somos demasiado diferentes e temos perfis completamente diferentes e às vezes é muito difícil conciliar isso tudo. (P5 E Beta)

Apercebemo-nos de que, na Escola Alfa, o trabalho e o planeamento conjuntos procuram integrar todos os professores que leccionam um mesmo ano – e os professores até se socorrem das novas tecnologias para rentabilizar tempo e trabalho. Na Escola Beta, provavelmente porque os grupos de docentes que leccionam um mesmo ano são mais numerosos, inviabilizando a eficácia desse trabalho, também se verifica que estes profissionais procuram escolher outro professor com quem mantêm uma relação de colegialidade e desenvolver com ele essa parceria, mas de forma mais restrita.

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

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
sim	50%	33,3%	16,7%	100%	não	20%	70%	10%	100%

**Quadro 18** – Acompanhamento do trabalho que cada docente realiza com as suas turmas.

Relativamente a este item, damos-nos conta de que metade dos inquiridos da Escola Alfa corrobora a afirmação do coordenador, que diz acompanhar o trabalho que cada

docente realiza com as suas turmas, embora também reconheça que essa não é uma tarefa fácil devido ao elevado número de docentes que integram o departamento e o reduzido tempo que lhe resta para acompanhar o trabalho de cada docente:

Há algum, mas isso não é muito fácil ser feito a 100%. Nós limitamo-nos a saber se o colega está ou não está a cumprir com o que estava programado e pouco mais (...) sejamos realistas, o coordenador também tem as suas turmas e não consegue estar em todo o lado ao mesmo tempo... E não é só isso, o departamento é grande, para além do factor tempo, há também a quantidade de docentes que o departamento possui, não é praticável... (CD E Alfa)

Os docentes reconhecem, igualmente, as dificuldades sentidas pelo coordenador em fazer esse acompanhamento e o esforço que faz para se manter a par da situação:

Ele tenta acompanhar, embora nós saibamos que é um bocadinho impossível. (...) Eu noto que há uma preocupação, por exemplo, quando são turmas mais fracas. Eu já vi o coordenador perguntar aos docentes que tinham as turmas mais fracas como é que as turmas estavam e se estavam a conseguir recuperar, se não estavam. Da mesma maneira como ele pergunta das turmas mais fortes, portanto com um nível mais elevado, se o trabalho está a resultar e se as turmas estão a ser puxadas e se os miúdos estão a corresponder. (...) Portanto, ele tem essa preocupação de saber como é que o trabalho está a correr. (P1 E Alfa)

Na Escola Beta, 70% dos inquiridos confirmam que essa não é uma prática habitual da coordenadora. Mais uma vez procuramos nas entrevistas justificação para a diferença de resultados entre as duas escolas:

Sim... dentro das possibilidades que ela tem, quando muito em termos de conversa, por aquilo que ouve, mas numa situação muito informal, porém havendo situações que impliquem, por exemplo, recursos, alertas ou pedidos de esclarecimento para critérios de avaliação, ela então aí tem um papel muitíssimo mais activo, não só em relação aos colegas visados nesses processos mas também assumindo claramente a responsabilidade de que, se há um erro, temos que melhorar e ela aí, claro que dá a cara, não no sentido de ilibar o colega, mas de mostrar que as decisões foram tomadas em departamento e que ela assume a responsabilidade do que ali é decidido. (P1 E Beta)

A coordenadora não me parece que faça isso...Penso que ainda não... P2 E Beta)

Isso não, sinceramente... (P5 E Beta)

Os vários testemunhos evidenciam que os coordenadores sentem dificuldade em acompanhar mais de perto o trabalho que cada docente desenvolve com as suas turmas devido, mais uma vez, à falta de tempo. Todavia, a percepção dos docentes da Escola Alfa é a de que o coordenador procura inteirar-se do que está a acontecer e aconselhar os

colegas, enquanto na Escola Beta tal não ocorre de forma tão sistemática e a coordenadora só intervém no caso de surgir algum problema.

### 2.12. Coordenação da partilha de boas práticas entre os docentes

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
sim	83,3%	12,5%	4,2%	100%	não	55%	35%	10%	100%

**Quadro 19** – Coordenação da partilha de boas práticas entre os docentes.

Relativamente a este item, os números da Escola Alfa voltam a ser mais expressivos: 83,3% dos inquiridos confirmam esta prática do coordenador, enquanto, na Escola Beta, quer a coordenadora quer 55% dos professores referem que tal não é objecto de coordenação em departamento. Analisando excertos das entrevistas realizadas a estes professores, encontramos algumas explicações para este facto:

Em departamento não, em pequeno grupo sim. Nós sempre trabalhámos muito com o colega com quem nos dávamos bem, mais do que com os professores todos daquele ano, sendo assim, isso não se impõe um bocadinho à força, não é? Essas coisas levam um bocadinho de tempo a entrar nos hábitos e nas rotinas. Isso tudo passa também por uma certa rotina de trabalho. (P4 E Beta)

Acho que não, a não ser no meu caso com a M., nós partilhamos mesmo muito trabalho (...). Trabalhamos muito bem juntas, reflectimos bem e temos práticas de

trabalho muito semelhantes e, se calhar, é por isso mesmo (...) não é uma prática do departamento, é uma escolha que já fizemos desde 2003. Iniciámos os novos programas e a partir daí temos trabalhado sempre juntas, temos feito reajustes daquilo que pensamos que é melhor, todos os anos, claro, como as turmas mudam, nós temos conta de que mudam, ajustamos planificações, fichas de trabalho, claro que os testes mudam sempre e vamos tentando ajustar aquilo que diz respeito a cada uma das nossas turmas, (...) muitas vezes as fichas trazem até os nossos dois nomes em baixo, os miúdos perguntam...ao princípio perguntavam, agora já se habituaram, e nós dizemos é trabalho partilhado, é trabalho feito em conjunto e eles já sabem que é assim, acham já que é natural. (P5 E Beta)

Há, mas depende um pouco do perfil de cada professor. Eu penso que isso acontece mais nos tais grupos de trabalho. Os oficiais, os de ano, ou os oficiosos, que são aqueles que as pessoas criam, e dentro do seu ano trabalham mais com X ou com Y e aí trocam-se ideias. Eu tenho a sorte de trabalhar em grupos em que há esse diálogo e partilha, mas acredito que há pessoas a trabalhar de forma isolada e há pessoas a trabalhar em grupo de forma simulada, digamos assim. Não trocam ideias nem gostam de o fazer. (P6 E Beta)

Pelo acima exposto, parece-nos poder deduzir que esta é uma prática ainda não instituída nesta escola. Actualmente não se verifica um verdadeiro espírito de grupo, os docentes não partilham as suas práticas em departamento, optando por fazê-lo em pequeno grupo, com os colegas com quem trabalham melhor. Pelas palavras da P4, constatamos que

esta prática, não sendo uma rotina instituída na escola, leva algum tempo a afirmar-se. O último testemunho permite-nos também verificar que há docentes que continuam a preferir trabalhar sozinhos, não sendo muito permeáveis ao trabalho em equipa nem à partilha.

### 2.13. Apoio aos professores mais inexperientes ou com mais dificuldades

Escola Alfa					Escola Beta				
Coorde-nador	Professores				Coorde-nador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
sim	75%	16,7%	8,3%	100%	sim	65%	20%	15%	100%

**Quadro 20** – Apoio aos professores mais inexperientes ou com mais dificuldades.

Quando inquiridos sobre o apoio prestado pelo coordenador aos docentes mais inexperientes ou que revelem dificuldades, mais de metade dos docentes de cada escola consideram que os respectivos coordenadores procuram auxiliar os colegas sempre que necessário. Como veremos pela análise do quadro seguinte, esse apoio surge essencialmente em relação aos novos professores que no início do ano lectivo vêm integrar o departamento. Aí a preocupação dos coordenadores, e mesmo dos professores, é procurar garantir uma boa integração não só no departamento como também na escola. Uma professora mais nova da Escola Alfa apresenta mesmo o seu exemplo para demonstrar de que forma esse apoio foi prestado pelo seu coordenador:

Sim. Ele também se disponibiliza, por exemplo, se eu tivesse alguma dúvida, ele dizia: «olha, eu vou estar aqui nesta hora, se quiseres, falamos sobre isso»; (...) e

também podíamos mandar, e eu mandei várias vezes, algumas dúvidas que tinha por *e-mail* e ele respondeu. (P4 E Alfa)

#### 2.14. Promoção de uma boa integração dos novos docentes no departamento e na escola

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
sim	87,5%	12,5%	0	100%	sim	85%	5%	10%	100%

**Quadro 21** – Promoção de uma boa integração dos novos docentes no departamento e na escola.

O número de inquiridos que responde afirmativamente a este item é bastante significativo, como podemos constatar pelos dados apresentados. Os testemunhos revelam de que forma é feita essa integração:

O Conselho Executivo geralmente recebe e remete directamente para o coordenador, apresenta-nos e, a partir daí, eu costumo ir com os colegas ver a escola e saber em que salas vai trabalhar, os materiais de que necessita, apresentar muitas vezes ao colega A ou B que poderá estar a trabalhar o mesmo nível para depois poderem articular algumas estratégias, etc. e é importante, nesta escola principalmente, saber como funciona o departamento. Tem de criar o e-mail, se não tiver, tem de saber como as coisas são geridas, saber que no computador do departamento há uma pasta e a partir daquela pasta há sub-pastas que têm uma série

de informações, a começar pelas orientações curriculares, que é aquilo de que necessita, e os relatórios dos colegas que a pessoa está a substituir. (CD E Alfa)

Ele [o coordenador] apresenta sempre os nossos colegas, apresenta aqueles que vão trabalhar com eles e pede também para isso. Explica até..., eu lembro-me uma vez até que ele fez isso, explica que, na escola, promovemos o trabalho de cooperação e de partilha, e que esse colega deve fazer isso também e entrar, integrar esses grupos de trabalho. (P6 E Alfa)

Como docente nova na casa, não senti diferença..., não fui demasiado protegida nem fui abandonada, senti-me plenamente integrada. Senti-me integrada e a minha opinião, também porque às vezes poderia ser que, como era mais novinha e mais inexperiente ou por ser contratada, a minha opinião não fosse valorizada; nunca. Senti o contrário, até. Ele sempre valorizou a opinião de toda a gente no departamento, mais novos ou menos novos, com mais experiência, menos, sempre fomos valorizados e postos todos em pé de igualdade. (P4 E Alfa)

[a integração faz-se] conversando com eles, fazendo-os sentir o melhor possível, e quando eles se sentem mais à vontade, pronto, a integração é feita naturalmente. Penso que este ano não consegui muito bem isso, mas pronto... (CD E Beta)

Deve conhecer as características da nossa escola...os colegas mais velhos são sempre muito engraçados e acolhem muito, muito bem os colegas mais novos,

porém, tendo em conta a distribuição de serviço e as actuais características da nossa escola, os últimos colegas acabam por ficar com alunos cujo rendimento escolar é o mais baixo, especialmente dos cursos de Profij<sup>46</sup>, o que para eles não é muito motivador, e nessa linha de ideias os colegas da [nossa escola] não os podem auxiliar muito. Em termos de integração humana, sentem-se bem integrados e perguntam-lhes porque é que vocês quiseram vir para aqui, e se foi a primeira escola que puseram e porquê... fornecem muito material, as colegas dizem logo para que vão a casa delas, porque têm filas de estantes de livros que querem oferecer e etc. ...Agora esta questão da atribuição do serviço é mais complicada e aí não há um apoio que se possa fazer ...estas colegas não têm este tipo de alunos com estas características. (P1 E Beta)

Os professores novos habitualmente não nos dão problemas. Nós temos um quadro já estável e entram poucos professores novos. Os professores novos que entram costumam ser, pelo contrário, cheios de energia, muito trabalhadores na maior parte das vezes, integram-se bem nos grupos de trabalho e não costumam precisar de apoio. Os grandes problemas surgem às vezes com a prata da casa (...). Na primeira reunião recebem as boas vindas, são apresentados aos outros professores, identificamos os grupos de trabalho em que eles estão inseridos... (P6 E Beta)

---

<sup>46</sup> Programa Formativo de Inserção de Jovens. Trata-se de cursos de formação profissional inicial, de nível I, II e III, destinados a jovens entre os 14 e os 22 anos.

Constata-se que se procura que o processo de integração dos novos docentes seja feito, tendo em vista uma boa e rápida integração no departamento e na escola. As formas de actuação dos dois coordenadores são diferentes, embora ambos se preocupem em acolher bem os novos professores. O coordenador da Escola Alfa descreve com algum detalhe os procedimentos que costuma seguir, a coordenadora da Escola Beta é mais evasiva nessa descrição, não explicitando exactamente o que faz para os novos docentes se sentirem “o melhor possível”.

Não deixa de ser curioso constatar que, na Escola Beta, há claramente uma diferença mais acentuada entre os professores mais velhos, já da “casa”, que não prescindem de certas regalias, embora se esforcem por ser simpáticos com os mais recentes. Aliás, ao longo das várias entrevistas aos professores da Escola Beta fomos sentindo que, neste departamento, há uma fronteira bem delimitada entre os professores mais jovens e aqueles que já estão no quadro há muitos anos. A simpatia e a cordialidade entre estes dois grupos é real, mas não se estabelecem parcerias. As palavras de uma das nossas entrevistadas, já com cerca de trinta anos de serviço, dão-nos conta disso:

Sim, sim, com simpatia mesmo, de uma forma geral, nós fazemos isso, é natural, agora mais do que isso, não. (P4 E Beta)

Constata-se que os docentes mais velhos gostam de preparar as suas aulas sozinhos, embora lhes agrade a ideia de partilhar a sua experiência com os mais novos, tal como relata a coordenadora:

De partilhar lá à maneira deles, isto assim não está bem, é assado, mas pronto. (...) E gostam sempre de ter mais novos nos grupos... (...) É que eles não trabalham muito bem com os computadores, os mais novos trabalham e, portanto, há uma partilha... (risos), também é uma forma de partilhar!

Na Escola Alfa, talvez por o corpo docente ser constituído por professores mais jovens, a diferença entre os já efectivos e os que chegam depois não é tão acentuada. Pelas entrevistas, parece haver, na Escola Beta, uma certa tendência para o proteccionismo dos mais novos por parte dos mais velhos, ao passo que na Escola Alfa a preocupação é desfazer possíveis desigualdades, procurando que todos sejam respeitados de modo semelhante.

### 2.15. Acompanhamento da participação e envolvimento do Departamento no Plano Anual de Actividades

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
sim	100%	0	0	100%	sim	80%	10%	10%	100%

**Quadro 22** – Acompanhamento da participação e envolvimento do Departamento no Plano Anual de Actividades.

Também aqui a resposta afirmativa recolhe uma larga margem percentual. Não restam muitas dúvidas de que esta é uma das tarefas que ocupa os coordenadores, até porque lhes são exigidas responsabilidades, em Conselho Pedagógico, pelo cumprimento

das actividades previstas. O testemunho dos coordenadores de ambas as escolas elucida sobre os procedimentos seguidos:

A escola possui um modelo de proposta de actividades do plano anual. Há actividades que são acompanhadas directamente pelo coordenador e há outras que são acompanhadas pelo Conselho Executivo. O que é que está sob a alçada do departamento? Todas as actividades que forem feitas no âmbito das disciplinas e com os colegas do departamento. O que é que está fora do departamento? Os clubes. Os clubes estão sob a alçada do Conselho Executivo, aí não passa pelo coordenador. (CD E Alfa)

A participação dos docentes do departamento é acompanhada] por mim. Neste caso, este ano provavelmente vai ser acompanhado pelas duas coordenadoras de disciplina e por mim, mas costuma ser só por mim. (CD E Beta)

### **2.16. Incentivo à cooperação entre os docentes que fazem parte do departamento, visando a articulação curricular**

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
sim	95,8%	4,2%	0	100%	sim	65%	25%	10%	100%

**Quadro 23** – Incentivo à cooperação entre os docentes que fazem parte do departamento, visando a articulação curricular.

As diferenças quanto às percepções que os docentes de cada escola têm também se manifestam neste ponto: enquanto 95,8% dos inquiridos da Escola Alfa têm a noção de que este é um procedimento habitual do coordenador, na Escola Beta esse número reduz-se a 65%. Procurámos razões para esta discrepância de opiniões nos excertos das entrevistas que abaixo transcrevemos:

Essa penso que é a fase mais fácil que nós temos, e conseguem, nas actividades extracurriculares isso nota-se, tem mais visibilidade, todos trabalham para o mesmo objectivo, temos um concurso das línguas, por exemplo, como o X, ou o Y<sup>47</sup>, e há questões sobre as três línguas. (CD E Alfa)

Este ano tem-se feito isto, já o ano passado também se verificou, sobretudo ao nível dos projectos, então aí articula-se. (CD E Beta)

Dentro da medida do possível, não é, ... não tenho assim muito conhecimento disso. (...) Há actividades que envolvem o Plano Anual de Actividades em que as disciplinas, digamos... colaboram entre si... para além disso, não. (P2 E Beta)

Parece-nos que a reflexão que transcrevemos abaixo é bem elucidativa da percepção dos professores sobre as dificuldades sentidas pela coordenadora para responder a todas as solicitações inerentes ao cargo:

---

<sup>47</sup> Para preservar o anonimato da Escola, optámos por substituir o nome dos concursos por letras.

Não, é difícil, talvez também, nós estamos a atravessar há dois anos... tudo isto está em ebulição, não só por tudo aquilo que estamos a atravessar externamente como aqui, e é muito difícil dar conta de tudo isso. Eu penso que ela acompanha pouco, mas também a solicitação, neste momento, para a quantidade de coisas que estão em mudança é tão grande que eu não sei se uma pessoa só teria oportunidade de fazer isso tudo que uma coordenadora devia de facto fazer. Tudo isso que me estás a perguntar penso que são coisas que são óbvias, que deviam fazer parte da acção, da prática de uma coordenadora. Só que, neste momento, e nesta escola, da maneira como estamos, aquilo que estamos a atravessar, é um bocado difícil pôr tudo em prática. (P5 E Beta)

Constata-se que, numa altura de mudanças, de transição entre o anterior e o ECD que estava em vigor na altura da recolha de dados, e em que aos coordenadores são acometidas outras responsabilidades e exigências, nem todas as escolas têm a mesma capacidade de resposta e a própria cultura de trabalho é afectada por todas essas alterações.

### 2.17. Definição de formas de cooperação entre o Departamento de Línguas e os restantes departamentos

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
sim	75%	16,7%	8,3%	100%	não	40%	45%	15%	100%

**Quadro 24** – Definição de formas de cooperação entre o Departamento de Línguas e os restantes departamentos.

Embora a percepção da grande maioria dos inquiridos da Escola Alfa seja a de que, em departamento, se definem formas de cooperação com os restantes departamentos da escola, as entrevistas vêm demonstrar que a realidade é outra. As respostas a esta questão elucidam-nos sobre o que os entrevistados entendem por formas de cooperação e o que é feito na escola a esse nível. O coordenador entende que as formas de cooperação se estabelecem entre os diferentes coordenadores e não propriamente entre os departamentos. A preocupação destes gestores intermédios é, sobretudo, garantir que há articulação de procedimentos e que estão a trabalhar e a coordenar os departamentos de forma semelhante:

Acho que se define mais é a forma de funcionamento dos departamentos, de momento não há grande cooperação entre os departamentos. Entre os coordenadores até há, agora de resto não. (CD E Alfa)

Na opinião do professor 3 desta escola, cujo excerto da entrevista se apresenta abaixo, essa cooperação existe ao nível do Plano Anual de Actividades (PAA) e manifesta-se principalmente no ajustamento de uma agenda que permita aos docentes levarem os seus alunos a assistir e a participar nas actividades dinamizadas pelos diversos departamentos:

Sim, essencialmente quando, por exemplo, os outros grupos fazem actividades na sua semana, geralmente o grupo de Matemática tem a sua semana, o grupo de línguas tem a sua semana, o grupo de Ciências, e tenta que, por exemplo, nós deixemos os

nossos alunos participarem nas actividades dos outros grupos como também os outros grupos deixam que os alunos participem nas nossas, quando há a nossa semana de actividades, não é, mais nesse sentido. (P3 E Alfa)

A percepção dos inquiridos da Escola Beta já é um pouco diferente. A coordenadora admite que não há ainda uma cultura de cooperação entre os vários departamentos desta instituição e a articulação possível realiza-se, sobretudo, com uma determinada área. Essa visão decorre, em nosso entender, da experiência recente vivida de um trabalho conjunto desenvolvido entre uma docente deste departamento e outro departamento da escola:

Penso que se trabalha mais colaborativamente é com as artes, mas sobretudo nas áreas de projecto. Fora isso, sem ser no PAA, nos projectos, não há assim...formas de cooperação. Não tenho grandes conhecimentos de que haja assim um trabalho colaborativo. (CD E Beta)

O testemunho que abaixo se apresenta vem corroborar o que atrás afirmámos. Na percepção desta docente, essa cooperação existe, visto que ela se envolveu directamente numa actividade em parceria com outro departamento:

Olha, faz-se de vez em quando e até de uma forma interessante. Eu neste momento acabei, por exemplo, de fazer um trabalho com o departamento das artes que foi a

exposição de W<sup>48</sup>, que é um trabalho muito curioso, muito engraçado, já não é a primeira vez que eu faço um trabalho em conjunto com outros departamentos e com outros colegas de departamento e é muito criativo, é muito interessante, é muito estimulante, mas, salvo este, não te posso... (...) é o único conhecimento que eu tenho da ligação entre departamentos. (P5 E Beta)

Os restantes entrevistados não dão especial relevo à cooperação inter-departamentos. cremos, por isso, que esta é uma área que entusiasma, individualmente, os professores de diversos departamentos a desenvolverem projectos em parceria, mas não é uma prática institucionalizada. Aliás, vários entrevistados dizem claramente que é assim que as formas de cooperação se estabelecem nesta escola:

Não é promovido pelo departamento, é só sempre professores individuais que se juntam a outros professores com quem têm afinidades, isso é sempre assim. (P4 E Beta)

Não posso dizer que seja uma coisa promovida a nível institucional, é uma coisa espontânea, entre pessoas (P6 E Beta)

---

<sup>48</sup> Mais uma vez se optou pela utilização de letras para garantir o anonimato da escola e do profissional em questão.

## 2.18. Diagnóstico das necessidades de formação científica e pedagógica dos docentes

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
sim	79,2%	16,6%	4,2%	100%	sim	30%	60%	10%	100%

**Quadro 25** – Diagnóstico das necessidades de formação científica e pedagógica dos docentes.

Relativamente à auscultação sobre as necessidades de formação dos professores, verificamos que em ambas as escolas isso é feito, embora os números, mais uma vez, nos indiquem que os docentes da Escola Alfa (79,2%) têm uma percepção mais nítida da preocupação do coordenador em proceder a esse diagnóstico. Quando procuramos aprofundar esta questão através das entrevistas, constatamos que os docentes da Escola Beta até concordam que a coordenadora demonstra essa preocupação, todavia parecem nem sempre estar agradados com as acções que frequentam. São sobretudo os docentes com mais anos de serviço que manifestam esse descontentamento:

Não. Ai, olhe, estou a mentir, este ano, há coisa de...sei lá...três semanas, ela perguntou que acções...para irmos pensando que acções gostaríamos de frequentar...específicas...são sempre coisas do outro mundo que vêm por aí abaixo e que não têm nada a ver com a nossa área... sim, ela perguntou. (P3 E Beta)

Quando pontualmente se faz essa pergunta, nós avançamos com sugestões de formação que achamos necessárias, mas como infelizmente elas raramente se concretizam, não posso dizer que seja uma coisa que as pessoas se interessem

muito e se empenhem muito em fazer essas sugestões, porque elas não têm resposta. (P6 E Beta)

Na Escola Alfa, o coordenador confirma que faz essa auscultação e que em resultado disso é criado um plano de formação:

Há um levantamento que é feito e depois esse levantamento é articulado com o levantamento feito nos outros departamentos e cria-se o plano de formação da escola. Fala-se do assunto e as pessoas apresentam as suas propostas. (CD E Alfa)

Os docentes entrevistados reconhecem que esta é uma prática do coordenador, que se preocupa em auscultar os colegas sobre as suas necessidades de formação. Nesta escola, os docentes não manifestaram qualquer opinião sobre a utilidade e pertinência das formações recebidas. Percebemos, também, que para além da chamada formação externa, existe a interna, dinamizada por outros colegas ou pelo próprio coordenador, sobretudo no domínio das novas tecnologias:

Ele pergunta, na reunião, ao departamento, quais são as nossas dificuldades, o que é que estamos a precisar, quais são as acções que queremos tirar; eu lembro-me que havia pessoas que, por exemplo, precisavam no *smartboard*, ele tomava nota e depois dava-nos o *feedback*, se era possível, se não era possível, como se iria fazer. (...) os professores mais antigos às vezes tinham dificuldade em trabalhar com

essas tecnologias e ele estava sempre ao dispor para também poder formar no que sabia. (P4 E Alfa)

### 2.19. Apoio científico e pedagógico aos docentes, sempre que solicitado

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
sim	95,8%	0	4,2%	100%	sim	70%	20%	10%	100%

**Quadro 26** – Apoio científico e pedagógico aos docentes, sempre que solicitado.

As respostas afirmativas a esta questão são bastante expressivas. Nas entrevistas, os coordenadores confirmam essa prática e são modestos ao reconhecer que, apesar de estarem na liderança do departamento, podem não saber tudo, mas procuram soluções:

Apoio se souber, posso não saber, mas apoio. Já, às vezes, vieram ter comigo com questões sobre a língua portuguesa. Quando se sabe, muito bem, quando não se sabe, vamos tentar descobrir em conjunto. (CD E Alfa)

É normal, penso que toda a gente tem necessidade de vez em quando (...) eu também peço, eu também peço quando preciso. (CD E Beta)

Os docentes entrevistados também não têm dúvidas sobre a disponibilidade dos seus coordenadores para prestar apoio, quer seja de carácter científico quer pedagógico. É, todavia, curioso registar que a receptividade a esse apoio não é geral, havendo, na Escola Beta, alguma dificuldade, por parte de certos docentes, em admitir que têm uma dúvida, precisam de um apoio ou de um esclarecimento. A coordenadora tem a noção dessa situação melindrosa e alguns docentes também, como se constata pelas afirmações feitas nas entrevistas:

Há, há! No departamento há! Há pessoas que têm dessas coisas, que consideram isso fragilidade, que consideram, não sei...falha. Eu não considero. Considero isso humildade, ser capaz de pensar que a outra pessoa até pode saber mais do que eu, que até pode ver alguma coisa que eu não vi, que até sabe mais do que eu. (...) Há aqueles que se resguardam, não quer dizer que não as tenham [dúvidas], mas resguardam-se. E há a outra facção que não tem problemas nenhuns, nós chegamos umas ao pé das outras e olha, o que é que tu achas, o aluno até pôs essa dúvida (...). Muitas vezes a gente tem essa dúvida e não tenho problema nenhum em esclarecer a colega e se eu também fico com a dúvida como ela, às vezes, também vou perguntar a outra, à G. ou à M. que são as mais velhas, sabem sempre tudo, olha, venham cá, pronto, ok, a gente pode confiar nelas, pronto, não tenho problemas de ajudar nem de...mas com a máxima naturalidade. (CD E Beta)

Dadas as características do nosso departamento... temos várias gerações de professores. Portanto, às vezes é um bocado complicado. (...) Essa questão,

digamos, da cientificidade não é muito abordada em departamento, não sei se pelos colegas se sentirem bastante à vontade nessa área ou por se acharem auto-suficientes, também pode acontecer... mas não, nunca... (...) às vezes também acontece [por uma questão de pudor], sim, porque, como dizia, essas discussões às vezes surgem mais na sala de professores (P1 E Beta)

Mais uma vez se constata que os docentes, desta escola, com mais anos de serviço são aqueles que manifestam menos espírito de abertura à partilha de dúvidas. Sentem-se bem em apoiar, mas não expõem as suas fragilidades quando as têm nem reconhecem na coordenadora a pessoa mais indicada para os ajudar, preferindo falar desses assuntos na sala de professores – espaço mais informal – do que escolher o departamento como o lugar indicado para se discutirem as dúvidas.

## 2.20. Acompanhamento das actividades desenvolvidas nas aulas de apoio

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
sim	12,5%	75%	12,5	100%	não	5%	80%	15%	100%

**Quadro 27** – Acompanhamento das actividades desenvolvidas nas aulas de apoio.

Os números revelam-nos que esta é uma das práticas menos reconhecidas como fazendo parte da actividade dos coordenadores: 75% dos inquiridos na Escola Alfa e 80% na Escola Beta assinalam que os respectivos coordenadores não acompanham o trabalho que se desenvolve nas aulas de apoio pedagógico acrescido. As razões apontadas prendem-

se com o facto de os próprios professores desconhecerem que tal também pode fazer parte das atribuições deste líder de gestão intermédia. Os docentes que leccionam essas aulas, na sua grande maioria, gerem as actividades de acordo com o que julgam mais adequado, mas não há discussão, em departamento, sobre o que se passa nesses espaços. Refira-se que o coordenador da Escola Alfa respondeu afirmativamente a este item, mas na entrevista confessa que não faz propriamente esse acompanhamento, apenas promove a reflexão sobre o que foi ou não feito.

### 2.21. Balanço da eficácia das aulas de apoio

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
sim	33,3%	50%	16,7%	100%	não	15%	70%	15%	100%

**Quadro 28** – Balanço da eficácia das aulas de apoio.

De acordo com o que já observámos anteriormente, os departamentos não se ocupam particularmente desta matéria, no entanto, na Escola Alfa, o balanço da eficácia dessas aulas faz-se, não sendo, no entender do coordenador, muito positivo, dado que parece tratar-se de um modelo que já esgotou as suas potencialidade e a própria escola já encontrou outras formas de dar resposta às dificuldades de aprendizagem manifestadas pelos alunos, nomeadamente a criação de um programa de tutoria:

De qualquer forma, faz-se um pequeno balanço, quanto mais não seja com os relatórios dos apoios elaborados pelo executivo, periodicamente. Mas,

pessoalmente, confesso que não sou muito a favor de aulas de apoio. Também as lecciono e não gosto nada, porque acho que não têm grande fruto. A aula de apoio, para dar os seus frutos, tem de ter um número muito limitado de alunos, muito limitado mesmo. Se é para ter a turma lá dentro, é mais uma aula de revisões e não de apoio. E os próprios alunos têm de ir com vontade de aprender. Caso contrário, não se consegue. A tutoria actualmente está a dar um contributo importante nesse aspecto. É um trabalho mais personalizado, e nota-se a diferença entre o progresso dos alunos da aula de apoio e da tutoria, porque aí sim, o progresso é acentuado. (CD E Alfa)

## 2.22. Observação de aulas dos docentes

Escola Alfa					Escola Beta				
Coorde- nador	Professores				Coorde- nador	Professores			
	Sim	Não	Não assina- lado	Total		Sim	Não	Não assina- lado	Total
sim	79,2%	16,6%	4,2%	100%	não	0	85%	15%	100%

**Quadro 29** – Observação de aulas dos docentes.

Neste aspecto da observação de aulas, é necessário referir que a Escola Alfa procedeu à experimentação do modelo de avaliação de desempenho definido no ECD da RAA, aprovado pelo DLR nº 21/2007/A, de 30 de Agosto, respondendo afirmativamente a um desafio lançado pela tutela a todas as escolas da Região. 30 docentes desta escola disponibilizaram-se, voluntariamente, para participarem na experiência, sendo que 7 pertenciam ao Departamento de Línguas. A Escola Beta não participou na experiência. Vamos, por isso, centrar a atenção nos depoimentos dos docentes da Escola Alfa acerca

desta experiência de modo a verificar a percepção dos entrevistados sobre o novo modelo de avaliação dos professores e, mais especificamente, a sua opinião sobre a observação de aulas:

É uma tarefa que muda muito a perspectiva que nós temos sobre os docentes do nosso departamento. (...) Muitas vezes aquilo que se diz nem sempre é o que se faz, e o ir à sala de aula e assistir à aula dá para ver o que o colega é capaz de fazer ou não. É importante para... quanto mais não seja para pôr as pessoas a pensarem sobre o trabalho que fazem com os alunos e sobre os resultados que esse trabalho tem nos seus alunos. E também para começarem a planificar, não estou a dizer que não planificam, mas para planificarem com mais acuidade, de forma mais detalhada, mais organizada. Aí é que eu penso que as pessoas estão a falhar, e falo contra mim próprio. Eu estou habituado a planificar por unidade e tive imensa dificuldade em voltar a planificar por aula, fazer um plano de aula, específico, acabamos por ver que a gestão do tempo não foi a melhor, e temos de voltar a rever muita coisa. (CD E Alfa)

As observações do coordenador sobre a validade dessa experiência revelam-nos que a imagem que ele tinha de alguns docentes do departamento, em determinadas situações, não correspondia exactamente à realidade e a observação de aulas veio clarificar a sua ideia. Considera, ainda, que a possibilidade de reflectir sobre as práticas dos docentes em

sala de aula pode ajudar ao desenvolvimento profissional, quer de quem é assistido quer de quem assiste.

Procurámos, ainda, entender a perspectiva dos docentes que participaram na experiência, com vista a verificar a sua percepção sobre a validade da observação de aulas como um aspecto importante, não só para a avaliação de desempenho, mas também para o seu desenvolvimento profissional. Dos docentes entrevistados, três foram voluntários dessa experiência e uma quarta professora já tinha sido observada no ano anterior, no decurso de uma inspecção pedagógica realizada na escola. Nessa altura, além da presença dos dois inspectores, contou também com a assistência do coordenador na sala de aula. Apresentam-se, abaixo, os excertos das entrevistas que nos dão conta da opinião desses professores:

Inicialmente não estava para me voluntariar, só que, depois, no nosso departamento, não estava muita gente e depois eu acabei por pensar: «olha, mal por mal, também vou experimentar, se calhar fico mais alerta». E foi bom, para certas situações que poderão ocorrer. (...) a nível de análise de aula, eu acho que a própria discussão sobre o que é que correu bem ou menos bem nas aulas é muito no sentido de..., foi muito parecido ao meu ano de estágio. (...) O que não é necessariamente mau. O que eu acho mau, e que tem a ver com o estatuto em si, é que, depois, muitos dos aspectos que foram focados, depois não há maneira de os contabilizar ali naquele relatório, porque os itens do estatuto, na [ficha de] auto-avaliação... Para mim, ainda há aspectos que, primeiro, não estão claros, o que é que se quer

com aquilo. E acho que mesmo as várias pessoas podem ter..., dá azo a interpretações diversas. (P5 E Alfa)

Eu tive curiosidade em saber como é que iria ser essa observação de aulas. Para o ano, também já saber com o que é que conto. E houve momentos em que me arrependi, porque fico muito nervosa com essas coisas, sou muito ansiosa, e, no final, disse: “Ainda bem, ainda bem que eu fiz”, porque acho que foi uma experiência positiva. (...) O próprio Coordenador sempre levou toda a experiência com muita seriedade, com algum à-vontade, pondo-nos à-vontade, dizendo que era precisamente só isso, uma experiência. Mas, ao mesmo tempo, incentivando-nos a aproveitarmos essa experiência para aprendermos alguma coisa, de acordo com aquilo que nós somos também como professores, o que é que podemos melhorar, para o ano. Acho que a preocupação dele, agora, é, no início do ano que vem, alertar os professores para aquilo que os espera, ajudá-los a, como ele disse, a organizarem-se. (P6 E Alfa)

[participei na experiência] primeiro, para ver como é que tudo ia funcionar, porque eu só sabia que haveria aulas assistidas, não estava por dentro do processo de avaliação nem daquelas grelhas que é preciso preencher, não sabia quais eram os critérios, em que é que íamos ser avaliados (...) e achei que era uma maneira de me inteirar logo na prática, ter uma ideia, antes de ler papéis nada melhor do que experimentar e depois porque também era uma forma, fora essa questão da avaliação, era uma forma de ter um *feedback* qualquer, (...) vamos ganhando vícios, vamos esquecendo certas coisas, e era uma coisa que eu gostava, acho até que devia ser uma prática comum

nas escolas, não no sentido de avaliar, mas a partilha de práticas, opiniões, experiências, acho que se as pessoas tivessem um espírito aberto só tínhamos a ganhar com isso (...) porque passamos o tempo todo a ensinar e temos mais é que aprender coisas, é a ideia que eu tenho. (P8 E Alfa)

O ano passado, estive cá a Inspeção, e foi a primeira vez que nós tivemos aulas assistidas, pela Inspeção. (...) Tive, o ano passado, aquela experiência, da qual não gostei nada (...). Não concordo nada com isso, e, então, desliguei completamente. E, então, este ano lectivo, como vamos enveredar por aí, não tenho outro remédio, vou levar as coisas a sério. (...) Desagradou-me o seguinte: eu sou professora há vinte anos, eu sei, perfeitamente bem, se esse conteúdo foi bem dado, se isso era a melhor maneira de transmitir esse conteúdo e o que é que poderia ter sido feito. Sei isto, não preciso que ninguém me venha dizer. Só que é assim: na prática, nós sabemos que há vários factores que nos encaminham para essa ou aquela maneira de dar aulas. E, para mim, essas críticas, acho que não têm fundamento nenhum. Acho que, no ponto em que eu estou, não preciso que me venham dizer que aquela leitura foi um bocado enfadonha ou que eu podia ter feito assim ou assado. (...) Não sei se é falta de modéstia da minha parte, mas acho que não preciso que me venham dizer isso, porque eu sei na prática. (P7 E Alfa)

A perspectiva destes quatro entrevistados é, como se pode constatar, diferente. Embora nos três primeiros casos, a observação tenha resultado de uma participação voluntária, verificamos que a reacção da segunda docente é mais entusiástica, apesar do

nervosismo que diz ter sentido no momento. Infere-se, das suas palavras, que a experiência foi válida e a preparou para a observação de aulas a partir do ano lectivo seguinte. Relativamente ao primeiro testemunho, apercebemo-nos de que a experiência em si também foi positiva, no entanto esta docente já demonstra uma maior preocupação com as implicações dessa observação na avaliação e considera que a grelha de auto-avaliação é ambígua nalguns itens, o que poderá eventualmente levar a diferentes leituras de um mesmo aspecto. O terceiro testemunho revela que esta docente também se preocupa em testar o novo modelo, dado que considera que a prática é a melhor “escola”, e demonstra uma grande preocupação com o seu desenvolvimento profissional, evidenciando a consciência de que um olhar externo pode ser um contributo importante para a melhoria das práticas. Aliás, esta docente vai mais longe ao defender que os professores deviam cultivar o hábito de assistir às aulas uns dos outros, pois só teriam a “aprender”, considerando que se isso não é feito é porque a classe não possui um espírito suficientemente aberto.

O testemunho da quarta entrevistada, que é também o da professora observada com mais tempo de serviço – vinte anos, esclarece ela – é o menos positivo. Não obstante o contexto da observação ter sido outro, – e normalmente à imagem dos inspectores está associada um “policiamento” das actividades – esta docente não reconhece benefícios na reflexão pós-observação, não demonstra grande receptividade à crítica nem grande abertura à presença de terceiros na sua sala de aula, pois, como esclarece, a sua experiência é suficiente para saber se as suas estratégias são ou não as mais adequadas. Como adiante confirmaremos, são os professores com mais anos de serviço que, de uma forma geral, demonstram maior relutância em abrir as portas da sua sala de aula.

No que se refere aos docentes que não participaram na experiência, também nos pareceu interessante analisar alguns depoimentos para verificar a importância que atribuíram a este “ensaio” na escola e no seu departamento:

sinto que [o coordenador] acompanhou o processo e, portanto, as pessoas que foram supervisionadas, nesse aspecto consideraram que da parte dele, daquilo que eu conheço e daquilo que me comentaram, que da parte dele houve sempre um acompanhamento bastante eficaz. (P1 E Alfa)

Eu acho, embora eu não esteja de acordo com esta modalidade de avaliação, eu não sei se isso vai chegar longe, pronto, eu acho que é possível que tenha sido profícuo para os que a realizaram. Já estão mais despertos para essa nova modalidade. (P2 E Alfa)

“Sim, sim, penso que sim [alertou para aquilo que irá acontecer no próximo ano lectivo], mas isso, não sei, tem a ver um bocado também com o receio da pessoa ser visionada por um outro colega, há sempre esse receio e esse nervosismo.” (P3 E Alfa)

Depreende-se, das palavras destes docentes, que consideram que a observação de aulas foi uma iniciativa importante, dado que permitiu ter uma noção do que iria acontecer no ano lectivo subsequente e também da eficácia do acompanhamento feito pelo coordenador. É curioso constatar que não deixam de se referir, todavia, ao receio e

nervosismo que a exposição aos outros poderá acarretar, e à sua desconfiança relativamente a este modelo de avaliação, que contempla a supervisão do seu trabalho.

### 2.23. Disponibilização das suas aulas para observação pelos seus pares

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
sim	41,7%	45,8%	12,5%	100%	não	5%	75%	20%	100%

**Quadro 30** – Disponibilização das suas aulas para observação pelos seus pares.

A percepção dos professores das duas escolas relativamente a este item também difere. Encontramos uma justificação para esta dissemelhança no facto de na Escola Alfa, como acabámos de ver, ter existido uma experiência de observação e na Escola Beta tal não se ter verificado. Alguns dos entrevistados dizem que o coordenador referiu que também tinha as portas da sua sala abertas para os colegas que o quisessem assistir na sua prática lectiva. Refira-se que este coordenador não se limitou a ir assistir às aulas dos colegas, ele próprio também foi observado por um membro do Conselho Executivo, tal como o ECD prevê que aconteça.

Quando questionados sobre a importância de o coordenador disponibilizar as suas aulas para serem assistidas pelos colegas, a maioria dos entrevistados respondeu achar importante que este o faça, considerando que quem assiste, por uma questão de exemplo, também deve ser assistido. É curioso verificar que há docentes que associam mesmo o papel do coordenador na observação de aulas ao de um orientador de estágio:

Na avaliação actual, quase que ele tem a função do Orientador de Estágio na observação de aulas. Acho que teria algum cabimento. Acho que tinha! Não é importante, mas poderia ocorrer. (P2 E Alfa)

O Coordenador é um elemento avaliador. Nessa perspectiva, e remetendo-me aos anos do estágio em que começávamos por assistir, por ter em conta um modelo, eu acho que era muito importante. (P9 E Alfa)

Se ela assiste à dos outros também temos de assistir à dela, claro, isso sempre foi assim desde o estágio, isto segue o mesmo espírito. (P3 E Beta)

Quando questionados sobre o facto de haver a tendência para, a partir de agora, o coordenador poder ser visto como um modelo a seguir, as opiniões dos entrevistados divergem. Há quem considere que sim e quem refute esta ideia. Apresentamos, abaixo, os argumentos usados por uns e outros para fundamentar o seu ponto de vista:

Não vejo que ele tenha essa obrigação de ser um modelo. Por mim, ele é um professor igual aos outros, que, por acaso, está a desempenhar aquele cargo, neste ou naquele ano lectivo. Mas não vejo que ele tenha obrigação de ser um ser perfeito. (P7 A Alfa)

Daí a ser um modelo, é assim, nada me garante... não é por ser o coordenador que é o melhor docente do seu grupo, por exemplo; há coisas que ele fará (...) um

coordenador será visto como um modelo, se nós acharmos que ele, na sua prática lectiva, também segue essas orientações todas, porque uma coisa é (...) aquela parte burocrática, digamos, e a outra parte é a parte lectiva e aí, por enquanto, sinceramente, eu considero o nosso coordenador um docente igual aos outros. (P5 E Alfa)

Eu acho que é isso que nos querem impor, mas eu acho que não, devia ser, se calhar, nós todos devíamos ser modelos de boas práticas. Ali é um professor que vai representar aquele grupo, porque é preciso alguém que seja o nosso porta-voz. Mais do que isso, eu acho que não. (P4 E Beta)

Não, eu acho que não, é um igual que nos representa, às vezes não é por questões profissionais, é por questões pessoais. Não é propriamente uma questão profissional que tu digas ah, este é mais capaz cientificamente, não, é porque a pessoa gosta ou porque simpatiza, é mais isso do que outra coisa. (P5 E Beta)

Como se depreende por estes depoimentos, há professores que não consideram os coordenadores como modelos a seguir, porque não reconhecem neles mais capacidades ou competências profissionais do que a qualquer outro docente do departamento. A imagem que permanece é a de um *primus inter pares* e é até com algum incómodo que reflectem sobre a possibilidade de os coordenadores poderem ser detentores de competências científicas e pedagógicas superiores às dos colegas. Há, no entanto, outros professores que

tendem a ver na figura do coordenador um modelo, alguém que exerce aquele cargo precisamente porque se destaca em determinadas áreas dos demais colegas:

Tende a... Pretende-se que... Há expectativas, quando é eleito, há essas expectativas. Lá está, a questão da liderança, da cooperação, tudo isso é muito importante. (P9 E Alfa)

Muito pessoalmente é assim que eu vejo um coordenador (...) mas sou de opinião que o coordenador deva ser alguém em quem os colegas não apenas depositem algumas horas de pedagógico às quais não quererão ir, mas alguém que se demarque nesse sentido... por ser um colega não é mais excepcional, mas que reúna um conjunto de elementos que possam constituir *handicaps* nos outros e que seja alguém de quem se possam socorrer. (P1 E Beta)

Os próprios coordenadores têm perspectivas diferentes quanto ao papel que exercem. O coordenador da Escola Alfa tem a noção de que podem ser vistos como um exemplo a seguir, não pelo facto de seres “melhores” do que os outros, mas porque devem ser cumpridores, devem ser os primeiros a dar o exemplo, efectuando aquilo que exigem aos colegas e é nessa óptica que aceita a denominação de “modelo de boas práticas”:

Ele deve fazer o possível para que as coisas funcionem da melhor forma, e ele tem de ser o tal paradigma, o cumpridor daquilo que exige. Não vou estar a exigir uma coisa e depois ser o primeiro a não cumprir. Agora, em sala de aula, todos nós

somos diferentes, e aposto que também não sou o melhor, e sei perfeitamente que há docentes que têm um trabalho fantástico a nível de sala de aula. (CD E Alfa)

Já a coordenadora da Escola Beta tem uma percepção bastante diferente do seu papel. Sente que a imagem que os colegas têm do coordenador pode não ser a mais favorável devido ao grau de envolvimento que passa a ter no processo avaliativo dos docentes, sobretudo no que diz respeito à observação de aulas. E embora ela tenha a consciência de que a observação tem um peso reduzido na avaliação do desempenho, sente que é a esse aspecto que os colegas dão relevo, provavelmente porque se trata de um momento de exposição e, como já vimos na I Parte do nosso trabalho, a classe docente, desde sempre, teve grande relutância em abrir as portas da sua sala de aula:

Não me parece. Não, pelo contrário, é quase um alvo a abater...acho que se criou...é quase o bicho papão, é aquele que vai lá entrar para avaliar. Embora eu tenha tentado explicar, tenha tentado dizer desde o início do processo, aqui na escola, que o grande problema daquela grelha de avaliação não está no entrar na sala de aula, não está, porque isso é o que nós fazemos todos os dias e, além disso, só vale 10%, nada mais. O grande problema daquele modelo de avaliação, daquela grelha, é o resto, são os outros 90%.”

Parece-nos, também, depois de chegados a este ponto da nossa investigação e de termos analisado as opiniões dos professores destas duas escolas, que na Escola Alfa há

uma maior aceitação do coordenador enquanto líder do que propriamente na Escola Beta. As razões para este facto poderão, eventualmente, estar relacionadas com os anos de serviço e experiência profissional dos docentes de cada uma das escolas. Como já constatámos anteriormente, a média de tempo de serviço dos professores da Escola Beta é bastante superior à da Escola Alfa, onde o corpo docente é bastante mais jovem e, talvez por isso, seja também mais permeável à mudança.

### **3. Funções do Coordenador de Departamento**

Também se apresentou aos inquiridos um conjunto de 19 funções do coordenador de departamento, tendo-se pedido que assinalassem as cinco consideradas mais importantes e as cinco consideradas menos importantes. Passamos a enumerar essas funções: promover a cooperação entre os docentes que fazem parte do departamento, visando a articulação curricular; fomentar a cooperação entre o Departamento de Línguas e os restantes departamentos da escola; supervisionar a adequação do currículo aos interesses e necessidades específicas dos alunos da escola; verificar se as planificações adequaram à realidade da escola os planos de estudo estabelecidos a nível regional e nacional; assegurar a adopção de medidas com vista a melhorar as aprendizagens dos alunos; coordenar procedimentos e formas de actuação no domínio pedagógico-didáctico; coordenar procedimentos e formas de actuação no domínio da avaliação dos alunos; identificar as necessidades de formação dos docentes; promover e incentivar a formação contínua dos docentes; fomentar a partilha de boas práticas; promover / apoiar a organização de conferências, debates e outras actividades curriculares no âmbito das disciplinas e áreas

disciplinares do departamento; acompanhar o funcionamento de clubes e outras actividades de enriquecimento curricular nas áreas disciplinares do departamento; apoiar cientificamente os docentes, ou garantir esse apoio, sempre que solicitado; participar na avaliação de desempenho dos docentes do departamento; observar aulas dos docentes do departamento; permitir a observação das suas aulas pelos professores do departamento; garantir uma boa comunicação entre o departamento e os demais órgãos da escola; promover a boa integração na escola dos docentes recém-chegados; propor ao órgão executivo a distribuição de serviço dos docentes do departamento.

### 3.1. A perspectiva dos Coordenadores sobre as funções mais importantes

No quadro seguinte, apresentam-se as cinco funções que os coordenadores consideraram mais importantes, indicando-se a ordenação atribuída por cada um:

	1ª mais importante	2ª mais importante	3ª mais importante	4ª mais importante	5ª mais importante
<b>Coordenador Escola Alfa</b>	adequação do currículo aos alunos	medidas para melhoria da aprendizagem dos alunos	coordenação de procedimentos pedagógico-didáticos	coordenação de procedimentos de avaliação	partilha de boas práticas
<b>Coordenador Escola Beta</b>	medidas para melhoria da aprendizagem dos alunos	coordenação de procedimentos de avaliação	coordenação de procedimentos pedagógico-didáticos	partilha de boas práticas	apoio científico aos docentes

**Quadro 31** – As cinco funções mais importantes do coordenador de departamento

Apenas uma função não coincide entre as seleccionadas como mais importantes pelos coordenadores: a adequação do currículo aos alunos (primeira seleccionada pelo coordenador da Escola Alfa) e apoio científico aos docentes (quinta mais importante para a coordenadora da Escola Beta). As funções no âmbito da coordenação de procedimentos, de

melhoria das aprendizagens e de partilha de boas práticas recolhem a selecção de ambos os coordenadores. É interessante observar que a tomada de medidas com vista à melhoria da aprendizagem dos alunos é a primeira escolha da coordenadora da Escola Beta e a segunda escolha do coordenador da Escola Alfa, sinal de que, provavelmente, começam a valorizar mais a sua acção e influência em termos pedagógicos, o que decorre das funções que agora lhes são atribuídas, em detrimento do papel fortemente burocrático que muitas vezes lhes era solicitado.

Quando procedemos ao confronto entre as funções seleccionadas no questionário e as destacadas nas entrevistas, constatamos que o coordenador da Escola Alfa mantém as mesmas escolhas, continuando a assinalar como funções importantes a coordenação de procedimentos pedagógico-didácticos, a partilha de boas práticas, a melhoria das aprendizagens dos alunos e respectiva reflexão sobre o processo. Refere ainda a sua participação na formação dos professores, aspecto novo, mas que poderá já estar relacionado com a consciência do seu grau de responsabilidade neste processo:

Para já a articulação de procedimentos é de fazer com que toda a gente trabalhe da mesma forma e com o mesmo objectivo, pensando sempre no sucesso dos alunos. Depois, é a formação, a formação do docente e sempre que possível, participar nessa formação e depois é promover a reflexão sobre os resultados da avaliação dos alunos. Eu acho que são estas as principais. (CD E Alfa)

A coordenadora da Escola Beta revela alguma dificuldade em destacar uma função, pois considera que os colegas, de uma forma geral, estão a centrar a importância da sua

acção nas tarefas avaliativas. O peso atribuído a essa função parece anular a importância de todas as outras e parece estar a ter um efeito perverso na medida em que a coordenadora sente que os colegas se distanciam, denotando uma espécie de aversão às suas novas funções:

Não sei se sou capaz de destacar alguma... Eu acho que, neste momento, o coordenador está a assumir, se calhar, um papel demasiado importante, dá-me a sensação disso. Porque o coordenador, no fundo, devia coordenar o departamento. Está bem que nós temos de ser avaliados pelos nossos pares, eu até acho muito bem que se faça portefólio, não me desagrada a ideia do portefólio ou do relatório, mas não naqueles moldes, pronto. Agora a avaliação desta forma está a centrar e está a pôr um peso, uma importância – ou então é aqui na escola que isso está a acontecer – está a cair um peso tão grande sobre os ombros dos coordenadores, e esse peso está-se quase a transformar em aversão, em ódio, em não sei quê, e isso está a preocupar-me um bocadinho, de maneira que eu não sei quais são as funções que eu aqui destaco. (CD E Beta)

Este aspecto não é propriamente novo, pois como já tínhamos referido no capítulo 2, um dos maiores constrangimentos à acção do coordenador poderia ser precisamente a de ele poder ser visto como uma ameaça na sala de aula, território sagrado do professor.

### 3.2. A perspectiva dos professores sobre as funções mais importantes

	medidas para melhoria da aprendizagem dos alunos	coordenação de procedimentos de avaliação	coordenação de procedimentos pedagógico-didácticos	partilha de boas práticas	adequação do currículo aos alunos	apoio científico aos docentes
<b>Professores Escola Alfa</b>	11 (45,8%)	11 (45,8%)	21 (87,5%)	11 (45,8%)	10 (41,7%)	4 (16,7%)
<b>Professores Escola Beta</b>	8 (40%)	10 (50%)	11 (55%)	9 (45%)	3 (15%)	9 (45%)

**Quadro 32** – Comparação entre a escolha dos coordenadores e a importância atribuída pelos professores às funções mais importantes do coordenador de departamento.

Quando comparamos as escolhas dos coordenadores com as escolhas dos docentes, verificamos que há alguma consonância, sobretudo na selecção de funções que se relacionam com a coordenação de procedimentos pedagógico-didácticos, medidas para melhoria da aprendizagem dos alunos e coordenação de procedimentos de avaliação.

Sublinhe-se que a cooperação entre os docentes com vista à articulação curricular é assinalada por 16 professores (66,7%) da Escola Alfa e 12 (60%) da Escola Beta. A comunicação entre o departamento de línguas e os demais órgãos da escola também é considerada uma função importante dos coordenadores para 12 docentes (50%) da Escola Alfa e 8 (40%) da Escola Beta.

Ao relacionarmos a variável *exercício do cargo de coordenador* com as funções mais importantes atribuídas a esta figura, constatamos que nos itens *organização de conferências e debates* e *participação do coordenador na distribuição de serviço docente* há uma diferença estatisticamente significativa ( $p=0,034$ ), dado que há mais inquiridos que já exerceram este cargo a atribuírem mais importância a estes aspectos (33,3%) do que no grupo dos restantes docentes (apenas 5,7%). Tal facto poder-se-á explicar devido a um maior conhecimento, por parte de quem já exerceu o cargo, da relevância da participação

do coordenador nessas tarefas. Não deixa de ser curioso verificar que ambos os coordenadores participantes neste estudo seleccionam estas duas funções como das menos importantes no exercício do cargo, tal como se verá no ponto seguinte.

### 3.3. A perspectiva dos coordenadores sobre as funções menos importantes

	1ª menos importante	2ª menos importante	3ª menos importante	4ª menos importante	5ª menos importante
<b>Coordenador Escola Alfa</b>	participação na distribuição de serviço	acompanhamento de clubes e outras actividades de enriquecimento curricular	organização de conferências e debates	observação de aulas dos docentes	integração na escola dos novos docentes
<b>Coordenador Escola Beta</b>	participação na avaliação do desempenho dos docentes	observação de aulas dos docentes	participação na distribuição de serviço	acompanhamento de clubes e outras actividades de enriquecimento curricular	organização de conferências e debates

**Quadro 33** – As cinco funções menos importantes do coordenador de departamento.

Analisando os dados constantes nesta tabela, confirma-se o que constatámos anteriormente: a participação do coordenador na distribuição de serviço é considerada a função menos importante para o coordenador da Escola Alfa e a terceira menos importante para a coordenadora da Escola Beta.

Apenas uma função não coincide nas escolhas efectuadas por ambos: participação na avaliação do desempenho dos docentes (assinalada como a primeira menos importante na Escola Beta) e a integração na escola dos novos docentes (quinta menos importante para o coordenador da Escola Alfa). Parece-nos que a explicação para essa diferença poderá residir em factores já anteriormente abordados: a integração dos novos docentes no

departamento é já uma tarefa rotineira e cada vez menos frequente, dado que as escolas tendem cada vez mais a ter o seu quadro de pessoal docente praticamente preenchido, e na Escola Beta, como também já constatámos, a coordenadora tem a percepção de que a sua participação no processo de avaliação do desempenho docente não é bem aceite. Todas as outras funções menos importantes recolhem unanimidade na selecção feita pelos dois coordenadores: acompanhamento de clubes e outras actividades de enriquecimento curricular; organização de conferências e debates; observação de aulas dos docentes. A escolha desta última função pela coordenadora da Escola Beta parece-nos óbvia, tendo em conta as preocupações por si já manifestadas em questões anteriores, todavia surpreende-nos um pouco como tendo sido assinalada pelo coordenador da Escola Alfa, dado que, em questões anteriores, ele sugeriu estar bastante consciente da importância da função do coordenador de departamento no que a este domínio diz respeito. Mais uma vez nos reportamos às referências efectuadas no quadro teórico onde as visitas às salas de aula são sempre encaradas com grande desconfiança por parte dos docentes. Provavelmente a atitude deste coordenador poderá ser já um indício de que está ciente da oposição de alguns colegas relativamente ao exercício desta função.

### 3.4. A perspectiva dos professores sobre as funções menos importantes

	participação distribuição de serviço	acompanhamento de clubes actividades de enriquecimento curricular	organização conferências e debates	observação de aulas docentes	participação na avaliação desempenho dos docentes	integração na escola dos novos docentes
<b>Professores Escola Alfa</b>	13 (54,2%)	18 (75%)	13 (54,2%)	5 (20,8%)	1 (4,2%)	11 (45,8%)
<b>Professores Escola Beta</b>	8 (40%)	16 (80%)	9 (45%)	8 (40%)	4 (20%)	2 (10%)

**Quadro 34** – Comparação entre a escolha dos coordenadores e a importância atribuída pelos professores às funções menos importantes do coordenador de departamento.

Importa assinalar que 10 docentes (41,7%) da Escola Alfa e 13 (65%) da Escola Beta seleccionam como pouco importante a observação de aulas dos docentes pelo coordenador. Estes números parecem estar em consonância, sobretudo na Escola Beta, com a visão negativa que os docentes manifestam relativamente a esta função do coordenador, tal como já tivemos ocasião de observar anteriormente.

Comparando as perspectivas do grupo de inquiridos que já exerceu o cargo de coordenador de departamento com o grupo que não exerceu, verifica-se uma diferença estatisticamente relevante entre ambos ( $p=0,037$ ) na indicação da função do coordenador *assegurar a adopção de medidas com vista a melhorar as aprendizagens dos alunos* como uma das menos importantes, sendo que 33,3% do primeiro grupo a assinala e apenas 11,4% do segundo grupo o faz. Um terço dos inquiridos que já exerceram o cargo parece querer deixar claro que essa liderança não pode ter relação directa com a melhoria das aprendizagens dos alunos.

#### **4. Obstáculos ao exercício do cargo de Coordenador de Departamento**

Foi também pedido aos inquiridos que indicassem os aspectos que consideram ser, actualmente, obstáculos ao exercício eficaz do desempenho do cargo de coordenador de departamento, tendo-se apresentado os seguintes: falta de formação específica; ausência de redução lectiva; falta de tempo para responder a todas as solicitações que o desempenho do cargo exige; gratificação insuficiente; elevado número de competências atribuídas; elevado número de docentes que integram o departamento; falta de coesão entre os docentes do departamento; relutância dos professores em aceitarem as mudanças propostas;

inexistência de mecanismos eficazes de responsabilização dos professores; autoridade limitada pelo facto de ser eleito pelos seus pares. Para além da análise dos dados obtidos através dos inquéritos, procuraremos, sobretudo através das entrevistas aos coordenadores, dado que são eles quem melhor pode avaliar as dificuldades inerentes ao desempenho eficaz do cargo, compreender as suas percepções sobre este tema. Todavia, sempre que tal se revelar pertinente, socorrer-nos-emos, de igual modo, dos testemunhos dos professores.

#### 4.1. Falta de formação específica

Escola Alfa				Escola Beta			
Coordenador	Professores			Coordenador	Professores		
	Sim	Não	Total		Sim	Não	Total
não	12,5%	87,5%	100%	não	50%	50%	100%

**Quadro 35** – Falta de formação específica

O quadro anterior mostra-nos que ambos os coordenadores não dão importância à necessidade de haver formação específica para o desempenho do cargo. Idêntica opinião é manifestada pela grande maioria dos professores da Escola Alfa; já os professores da Escola Beta estão claramente divididos nessa opinião. Como veremos adiante, quando questionados sobre a necessidade de receberem formação para o exercício das funções, tendo em conta as exigências do novo ECD da RAA, as perspectivas vão divergir das agora manifestadas.

#### 4.2. Ausência de redução lectiva

Escola Alfa				Escola Beta			
Coordenador	Professores			Coordenador	Professores		
	Sim	Não	Total		Sim	Não	Total
sim	66,7%	33,3%	100%	sim	50%	50%	100%

**Quadro 36** – Ausência de redução lectiva.

Quer os coordenadores quer os professores de ambas as escolas parecem ter uma percepção clara de que a redução lectiva retirada a estes gestores intermédios pode ser um obstáculo ao cumprimento de todas as tarefas solicitadas. Como já tínhamos observado no capítulo 1, os coordenadores foram perdendo essa “regalia” contemplada em legislação anterior e foram assistindo, progressivamente, a um aumento de exigências inerentes ao cargo. Este aspecto relaciona-se com o apontado no item seguinte, pois a constatação por parte de 66,7% dos docentes da Escola Alfa e 50% da Escola Beta de que a ausência de uma redução lectiva, contemplada no horário de trabalho dos coordenadores, é um obstáculo, é reveladora de que um número substancial dos professores inquiridos considera que ela pode ser impeditiva de os coordenadores desempenharem com eficácia as novas exigências do cargo, dada a falta de tempo que, naturalmente, daí poderá advir, como refere um dos entrevistados:

Cada vez mais ele vai precisar de tempo extra para ir ver aulas, coordenar trabalho dos outros colegas. Eu penso que não é suficiente, eu acho que devia haver uma redução maior. (P6 E Alfa)

### 4.3. Falta de tempo para todas as solicitações

Escola Alfa				Escola Beta			
Coordenador	Professores			Coordenador	Professores		
	Sim	Não	Total		Sim	Não	Total
sim	70,8%	29,2%	100%	não	40%	60%	100%

**Quadro 37** – Falta de tempo para todas as solicitações exigidas pelo cargo.

A noção de que a falta de tempo poderá constituir um obstáculo ao exercício do cargo é mais evidente na Escola Alfa, onde o coordenador e 70,8% dos docentes se referem a isso. Nas entrevistas, essa preocupação volta a manifestar-se quando perguntamos aos docentes qual consideram ser o maior obstáculo a um desempenho eficaz deste cargo:

O tempo, acho que o tempo ultrapassa de longe um horário de trabalho normal. Isso vai duplicar, porque não é só a questão de assistir às aulas, são as outras coisas que daí advêm. (P2 E Alfa)

Já na Escola Beta, quer a coordenadora quer 60% dos professores não reconhecem neste aspecto um obstáculo. Aparentemente parece haver uma contradição entre as escolhas do ponto anterior e as deste, no entanto, se procurarmos uma razão para esta discrepância, cremos já ter verificado que o facto de existirem coordenadores de ano e de disciplina neste departamento faz crer que o trabalho será repartido e, portanto, o coordenador terá tempo para cumprir com as solicitações inerentes ao cargo.

#### 4.4. Gratificação insuficiente

Escola Alfa				Escola Beta			
Coordenador	Professores			Coordenador	Professores		
	Sim	Não	Total		Sim	Não	Total
sim	16,7%	83,3%	100%	não	15%	85%	100%

**Quadro 38** – Gratificação insuficiente.

Relativamente a este item, verificamos que a larga maioria dos inquiridos (83,3% na Escola Alfa e 85% na Escola Beta, incluindo a coordenadora) não considera que a gratificação possa ser um obstáculo ao desempenho do cargo, não encontrando, portanto, relação directa entre uma remuneração atraente e maior eficiência na coordenação do departamento. Há docentes que consideram até preferível substituir a compensação financeira actualmente existente por uma redução na componente lectiva:

Eu percebo que seja uma maneira de compensar o coordenador de departamento, percebo que seja isso, mas eu acho que ele estaria, se calhar, mais realizado enquanto coordenador, estando mais disponível para os seus professores do que recebendo mais algum dinheiro no final do mês. (P1 E Alfa)

#### 4.5. Elevado número de competências atribuídas

Escola Alfa				Escola Beta			
Coordenador	Professores			Coordenador	Professores		
	Sim	Não	Total		Sim	Não	Total
sim	62,5%	37,5%	100%	sim	45%	55%	100%

**Quadro 39** – Elevado número de competências atribuídas.

Embora ambos os coordenadores tenham a noção de que, actualmente, o cargo comporta um elevado número de competências, constatamos que a opinião dos docentes se dispersa. A razão para tal poderá estar no facto de alguns docentes ainda não se terem apercebido claramente de todas as mudanças que envolvem actualmente o desempenho deste cargo, aspecto de que também nos fomos dando conta em algumas entrevistas.

#### 4.6. Elevado número de docentes no departamento

Escola Alfa				Escola Beta			
Coordenador	Professores			Coordenador	Professores		
	Sim	Não	Total		Sim	Não	Total
não	33,3%	66,7%	100%	sim	35%	65%	100%

**Quadro 40** – Elevado número de docentes no departamento.

Relativamente ao elevado número de docentes no departamento, este parece não ser considerado um obstáculo para a maioria dos professores. A coordenadora da Escola Beta tem opinião contrária, o que se compreende, dado que o departamento que lidera tem já um número considerável de professores, como já se constatou, e tantas pessoas juntas também contribuem para uma maior divergência de opiniões e de métodos de trabalho, o que pode dificultar o trabalho de quem coordena.

#### 4.7. Falta de coesão entre os docentes do departamento

Escola Alfa				Escola Beta			
Coordenador	Professores			Coordenador	Professores		
	Sim	Não	Total		Sim	Não	Total
não	16,7%	83,3%	100%	sim	55%	45%	100%

**Quadro 41** – Falta de coesão entre os docentes do departamento.

A diferença de opiniões entre as duas escolas é bem evidente neste item. Também, quando procedemos à recodificação da variável *tempo de serviço*, verificamos diferenças estatisticamente relevantes ( $p=0,042$ ) entre os dois grupos já antes identificados nos dois itens anteriores, sendo que, em ambos, 50% dos professores mais experientes consideram que o elevado número de docentes no departamento e a falta de coesão entre os docentes do departamento são obstáculos ao exercício do cargo. No grupo dos professores menos experientes apenas 20,8% manifestam a mesma opinião.

Constata-se que Escola Beta tem uma consciência bastante maior de que este pode ser, de facto, um obstáculo forte ao trabalho do coordenador, o que se relaciona com os dados obtidos na recodificação desta variável, já que é neste departamento que se concentra o maior número de professores com mais anos de experiência. Também já se observou anteriormente que, neste departamento, o trabalho em equipa se desenvolve em moldes muito particulares e nem sempre fáceis de gerir.

#### 4.8. Resistência à mudança

Escola Alfa				Escola Beta			
Coordenador	Professores			Coordenador	Professores		
	Sim	Não	Total		Sim	Não	Total
não	37,5%	62,5%	100%	sim	50%	50%	100%

**Quadro 42** – Resistência à mudança.

No que a este item diz respeito também se observa uma diferença de opinião entre as duas escolas. Quer a coordenadora quer metade dos professores inquiridos, na Escola Beta, consideram que esta também pode ser uma dificuldade para o exercício do cargo. Nas entrevistas, constatamos que vários professores, nas duas escolas, se referem à resistência à mudança e às relações interpessoais como potenciais obstáculos a um exercício eficaz do cargo:

Dentro do departamento há vários grupos. Cada grupo muitas vezes tem as suas próprias necessidades, especificidades, e isso torna um pouco difícil... quer dizer, lidar com muita gente... com interesses diferentes, ... é difícil... o lado humano é sempre...em termos de relações interpessoais é sempre muito difícil, parece-me que essa é uma área difícil. (P2 E Beta)

Olha, a resistência do grupo, é o primeiro... uma coisa séria (...) as pessoas podem vir com mil ideias e depois aquilo é tudo cortado, (...) tudo o que seja novidade tudo (...) quando se quer implementar qualquer coisa de diferente, a gente todos:

“Olha isso não dá, lembrás-te o ano passado que já fizemos e não sei quê e depois disseram que não podia ser e que o problema é da Terceira<sup>49</sup>”. Portanto, há uma resistência brutal do grupo por mau funcionamento da escola, não é do coordenador nem daquele grupo, é da escola, perde-se horas com coisas inúteis e, portanto, quando, às vezes, há uma ideia interessante, há resistência, não se chega a fazer nada. (P4 E Beta)

Por exemplo, haver professores, haver colegas, porque no fundo somos colegas do próprio coordenador, que sabem facilitar o trabalho, sabem ajudar no trabalho do coordenador, e outros que nem tanto. E, às vezes, é isso que ele pede, para que todos respeitem o trabalho dele, cumpram com horários, com prazos estabelecidos, porque, para ele desempenhar também as suas funções, sem dúvida que é preciso que o grupo que ele lidera também as desempenhe. Eu acho que, se calhar, é esse o obstáculo: haver pessoas que não entendem a função do Coordenador como alguém que precisa da nossa própria ajuda para ele também desempenhar bem as suas próprias funções. (P6 E Alfa)

Há entrevistados que referem que a resistência à mudança surge, sobretudo, da parte dos professores mais velhos que manifestam maior relutância em aceitar que se altere o *status quo*:

---

<sup>49</sup> Referência à Secretaria Regional da Educação, sediada na ilha Terceira.

Poderão existir obstáculos, principalmente com colegas que têm um bocadinho mais de experiência, que estão habituados ao seu ritmo de trabalho, à sua formação, e que depois vem um coordenador com novas estratégias, eles muitas vezes são relutantes em relação a isso, em aceitar novas formas de ensinar, novas estratégias; às vezes há, não quer dizer que seja sempre, mas, se calhar, há alguns elementos que podem perturbar essa evolução pedagógica e de novas estratégias, se calhar poderá ser um obstáculo. (P3 E Alfa)

#### 4.9. Inexistência de mecanismos de responsabilização dos professores

Escola Alfa				Escola Beta			
Coordenador	Professores			Coordenador	Professores		
	Sim	Não	Total		Sim	Não	Total
sim	8,3%	91,7%	100%	não	15%	85%	100%

**Quadro 43** – Inexistência de mecanismos de responsabilização dos professores.

As respostas afirmativas a esta questão são pouco expressivas, o que nos leva a concluir que os docentes, de uma forma geral, não sentem que ao coordenador faltem meios para os responsabilizar e implicar nas tarefas. No entanto, o coordenador da Escola Alfa considera que se trata de um problema real que afecta o seu departamento. Na tentativa de encontrar uma explicação para esta opinião divergente, procurámos cruzar a concepção manifestada neste item com a afirmação que este coordenador faz na entrevista a propósito dos grandes obstáculos ao desempenho eficaz das suas funções. Aí, como veremos no ponto seguinte, o coordenador identifica a resistência à mudança, por parte dos seus pares, como uma dificuldade. Se pensarmos que a resistência leva as pessoas a

permanecerem arreigadas a determinados hábitos, e tendo já visto que este coordenador procura direccionar a sua acção para as questões de carácter pedagógico que dizem respeito ao departamento, parece-nos que o facto de ele não se sentir possuidor de mecanismos de responsabilização dos professores poderá condicionar o modo como estes reagem à mudança, sobretudo quando o coordenador lhes exige mais trabalho. Não nos esqueçamos, por exemplo, que neste departamento é pedido aos docentes que elaborem relatórios periódicos sobre a avaliação dos alunos.

#### 4.10. Autoridade limitada devido a eleição pelos pares

Escola Alfa				Escola Beta			
Coordenador	Professores			Coordenador	Professores		
	Sim	Não	Total		Sim	Não	Total
não	0%	100%	100%	não	0%	100%	100%

**Quadro 44** – Autoridade limitada devido a eleição pelos pares.

Para terminar, facilmente se constata, pela leitura dos últimos dois quadros acima apresentados, que os itens *inexistência de mecanismos de responsabilização dos professores* e *autoridade limitada devido a eleição pelos pares* não recolhem a concordância dos inquiridos, o que também vem corroborar as opiniões já manifestadas em itens anteriores, nomeadamente a preferência pelo método de eleição para a escolha do coordenador, não encontrando, portanto, neste mecanismo nenhum obstáculo ao exercício eficaz do cargo.

É interessante verificar que, quando questionados, nas entrevistas, sobre os principais obstáculos ao desempenho eficaz das suas funções, os coordenadores destacaram essencialmente os aspectos que abaixo se apresentam:

As resistências, por tudo e mais alguma coisa. Os portugueses ... gostam de ser resistentes à mudança e sempre que há uma mudança temos uma dor de cabeça e uma grande discussão. Aí, acima de tudo, a resistência dos colegas à mudança, o não aceitarem muitas vezes aquilo que lhes está a ser pedido, e levantam tantos obstáculos... é preciso é saber depois contornar da melhor forma. Acho que um outro aspecto importante é o horário disponível, porque eu passo horas em casa só a trabalhar para o departamento e reconheço que muitas vezes são os alunos que perdem com isso. (CD E Alfa)

Obstáculos?... Desorganização interna. (...) Do departamento, da escola...mais este ou aquele pode afectar, agora no departamento penso que a desorganização interna afecta, é mau e eu não gosto de ter ambientes maus dentro do departamento e depois tento desanuviar aquilo tudo. Para mim [a dificuldade nas relações interpessoais entre os membros do departamento] é a grande dificuldade. Eu diria que era capaz de ser uma excelente coordenadora se tivesse as pessoas a darem-se todas muito bem dentro do meu departamento. Não é se darem bem comigo, é se darem bem entre si, mas a verdade é que isso não acontece. (CD E Beta)

Como se depreende pelas palavras de ambos, as relações interpessoais, a gestão de conflitos e as resistências dos professores à mudança parecem ser os aspectos que consideram levantar mais dificuldades ao exercício das suas actuais funções. A esta preocupação manifestada pelos coordenadores parece-nos não estar alheio o facto de saberem que a responsabilidade que passam a ter no processo de avaliação dos docentes pode condicionar as relações interpessoais. Já constatámos, ao longo deste estudo, que há professores que deixaram de olhar para o coordenador como um colega e vêem nele uma potencial ameaça ao seu trabalho. Também já se percebeu que o novo modelo de avaliação gera muita desconfiança e, portanto, os docentes, neste domínio também não se manifestam muito receptivos à mudança.

##### **5. Caracterização do exercício do cargo de Coordenador de Departamento antes do novo Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma dos Açores**

Este item corresponde à opinião dos inquiridos sobre o papel do coordenador à luz do modelo que vigorou até ao novo Estatuto da Carreira Docente da RAA. Foi pedido que considerassem se o coordenador de departamento era visto como um líder perante a sua equipa; se tinha necessidade de formação específica para o exercício do cargo; se era, essencialmente, um porta-voz entre os diferentes órgãos da escola; se fazia a gestão do departamento em termos burocráticos e administrativos, não monitorizando nem interferindo na prática pedagógica dos seus pares; se fazia a gestão do departamento em termos pedagógicos, acompanhando e orientando, se necessário, a prática pedagógica dos seus pares e se estava limitado na sua acção por não assistir às aulas dos colegas.

### 5.1. Coordenador de departamento visto como um líder perante a sua equipa

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
não	58,3%	29,2%	12,5%	100%	não	55%	35%	10%	100%

**Quadro 45** – Coordenador de departamento visto como um líder perante a sua equipa

O quadro mostra-nos que mais de metade dos inquiridos reconhecia na figura do coordenador um líder, no entanto a opinião dos coordenadores é contrária. Nas entrevistas pudemos aprofundar o seu ponto de vista:

O coordenador não tem outro remédio se não ser um líder, a forma como é visto, não sei. É alguém a quem se recorre sempre que há uma dúvida ou se precisa de alguma coisa, agora se é o líder, depende da situação, do perfil do coordenador que está à frente. (CD E Alfa)

Não sei, eu nunca vi o coordenador propriamente como um líder, eu ponho-me a pensar assim nos coordenadores anteriores, nunca os vi como um líder... Vamos lá a ver, se calhar isso depende muito da pessoa, porque pensando bem, no meu departamento, eu nunca vi o coordenador como um líder, mesmo noutras escolas, nunca pensei nos coordenadores como líderes. Mas depois, pensando noutros coordenadores, de outros departamentos, alguns são verdadeiros líderes. Portanto,

isso, se calhar, depende da pessoa, há pessoas com mais espírito de liderança do que outras. (CD E Beta)

Quando se comparam as respostas entre o grupo de professores que já exerceram o cargo e os restantes, constata-se haver diferenças estatisticamente relevantes ( $p=0,001$ ), pois de entre aqueles que já exerceram o cargo, 40% dos que respondem a este item acham que o coordenador era visto como um líder. No outro grupo, 67,6% dos inquiridos considera que o coordenador não era encarado pelos seus pares como um líder, pelo menos não nos moldes em que actualmente se entende essa liderança, como refere um dos entrevistados:

Penso é que era um líder burocrático, ou seja, era visto como um líder que trata dos assuntos mais burocráticos, no sentido de: assiste a reuniões e, portanto, transmite aquilo que se faz nas reuniões, mas não um líder pedagogicamente tão interventivo, ou seja, tem algumas funções que são muito no sentido de receber informação, transmite informação, mas depois em termos de alteração das práticas não tem um papel tão interventivo. (P1 E Alfa)

## 5.2. Coordenador de departamento com necessidade de formação específica para o exercício do cargo

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
não	12,5%	70,8%	16,7%	100%	não	25%	60%	15%	100%

**Quadro 46** – Coordenador de departamento com necessidade de formação específica para o exercício do cargo.

A leitura deste quadro permite-nos concluir que nem os coordenadores nem uma parte significativa dos docentes reconhecem importância à necessidade de o coordenador ter formação específica para o exercício do cargo antes do novo ECD da RAA.

Ao compararmos, mais uma vez, o grupo de professores que já exerceram o cargo e os restantes constata-se haver diferenças estatisticamente relevantes ( $p=0,021$ ), porque muito embora ambos os grupos desvalorizem a necessidade de formação específica para o exercício do cargo, os docentes que nunca foram coordenadores de departamento ainda atribuem menos importância a essa necessidade, dado que apenas 18,8% aponta este factor como importante, enquanto que 40% dos docentes que já exerceram anteriormente estas funções acham que a formação teria sido importante. Esta discrepância parece querer indicar que aqueles que já foram coordenadores de departamento falam com conhecimento de causa, manifestando que, em algum momento, sentiram falta dessa formação.

### 5.3. Coordenador de departamento visto, essencialmente, como um porta-voz entre os diferentes órgãos da escola

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
sim	70,8%	25%	4,2%	100%	sim	85%	10%	5%	100%

**Quadro 47** – Coordenador de departamento visto, essencialmente, como um porta-voz entre os diferentes órgãos da escola.

Também aqui é clara a percepção da maioria dos inquiridos. O coordenador tendia a ser visto como um transmissor de informação entre os diversos órgãos da escola, sem grande necessidade de estender a sua acção para além daquilo que eram as suas funções no Conselho Pedagógico e consequentes implicações em departamento.

### 5.4. Coordenador como gestor do departamento em termos burocráticos e administrativos, não monitorizando nem interferindo na prática pedagógica dos seus pares

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
sim	45,8%	41,7%	12,5%	100%	sim	65%	20%	15%	100%

**Quadro 48** – Coordenador como gestor do departamento em termos burocráticos e administrativos, não monitorizando nem interferindo na prática pedagógica dos seus pares.

A análise deste quadro permite-nos verificar que, na Escola Alfa, as opiniões surgem mais divididas, enquanto na Escola Beta parece haver uma percepção mais clara de

que o coordenador, antes do actual ECD, era uma figura que assumia funções mais burocráticas, um elo entre os diferentes órgãos das escolas, mas sem grande capacidade de interferência na prática pedagógica dos colegas. Ambos os coordenadores também o consideram, talvez por estarem mais conscientes da diferença entre as anteriores exigências do cargo e as actuais.

### 5.5. Coordenador como gestor do departamento em termos pedagógicos, acompanhando e orientando, se necessário, a prática pedagógica dos seus pares

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
não	66,7%	25%	8,3%	100%	sim	60%	30%	10%	100%

**Quadro 49** – Coordenador como gestor do departamento em termos pedagógicos, acompanhando e orientando, se necessário, a prática pedagógica dos seus pares.

Quando efectuamos a leitura deste quadro, e comparamos os seus resultados com as respostas dadas à questão anterior, parece-nos encontrar aqui uma certa contradição, pois o número dos inquiridos que consideraram o coordenador um gestor burocrático é semelhante ao dos que afirmam que ele já antes se ocupava da gestão pedagógica e intervinha, se necessário, na prática pedagógica dos seus pares. Nesta fase de transição parece ter-se instalado alguma confusão entre as funções anteriores dos coordenadores e as que agora lhes são solicitadas de forma mais evidente, porque com impacto mais directo na dinâmica dos departamentos e, conseqüentemente, nas implicações que isso traz para a avaliação dos docentes.

### 5.6. Coordenador com acção limitada por não assistir às aulas dos colegas

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
não	12,5%	70,8%	16,7%	100%	não	10%	75%	15%	100%

**Quadro 50** – Coordenador com acção limitada por não assistir às aulas dos colegas.

A análise deste quadro permite verificar que quer os coordenadores quer uma larga maioria dos professores das duas escolas não encontravam razão para o coordenador ver a sua acção limitada por não assistir às aulas dos seus pares. Sendo algo que estava já previsto nas funções que anteriormente exercia (ou similares, como no cargo de delegado de grupo), embora só em situações particulares, parece que nunca se instituiu esse hábito, daí que os docentes não dêem relevo a esta função.

Quando procedemos à comparação entre o grupo de professores que já exerceram o cargo e os restantes, verificamos também uma diferença estatisticamente significativa ( $p=0,009$ ). Quer os docentes que já foram coordenadores de departamento quer os restantes desvalorizam esse aspecto, todavia a percentagem dos que valorizam a observação de aulas pelo coordenador é muito mais reduzida naqueles que nunca exerceram o cargo (9,4%), sendo que nos restantes é de 40%.

## 6. Perspectivas quanto às novas exigências no exercício do cargo de coordenador de departamento

Solicitou-se aos respondentes que indicassem se consideravam que, com as funções atribuídas pelo novo Estatuto da Carreira Docente da RAA, o coordenador de departamento tem de se assumir como um líder perante a sua equipa; tem necessidade de receber formação específica para o exercício do cargo; tem de contribuir para a eficácia da prática docente dos seus pares; é, essencialmente, um porta-voz entre os diferentes órgãos da escola; é um gestor burocrático e administrativo, não monitorizando nem interferindo na prática pedagógica dos seus pares; tem de gerir o departamento em termos pedagógicos, acompanhando e orientando, se necessário, a prática pedagógica dos seus pares; é um supervisor, que acompanha e orienta, se necessário, a prática pedagógica dos docentes; conhece melhor o trabalho dos docentes do departamento, visto que passa a assistir e avaliar as aulas dos colegas; deve ter uma carreira profissional própria.

### 6.1. O coordenador tem de se assumir como um líder

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
não	83,3%	12,5%	4,2%	100%	sim	70%	15%	15%	100%

**Quadro 51** – Coordenador visto como um líder.

Embora o coordenador da Escola Alfa considere que este gestor intermédio não tenha de se assumir como um líder (na sua opinião, “é alguém a quem se recorre sempre que há uma dúvida ou se precisa de alguma coisa, agora se é o líder, depende da situação, do perfil do coordenador que está à frente”), a opinião de uma boa parte dos docentes da sua escola (83,3%) bem como um número significativo dos inquiridos da Escola Beta (70%) considera que sim. As razões para tal ficaram expressas nas entrevistas:

Não é fácil, ser líder não é fácil; é preciso ter uma personalidade forte, mas dialogante, e ter o mérito de ser reconhecido, em termos de algumas características, pelos seus pares e, portanto, para que o coordenador não seja visto como líder autocrático e que manda, e que as decisões são tomadas de cima para baixo, mas, sim, são vistas colegialmente e depois é que são aplicadas, é necessário ter uma personalidade forte, vincada, mas de uma maneira que seja visto como alguém colaborativo, alguém que trabalha em regime colaborativo e não que trabalha sozinho ou que partilha da opinião do *quero, posso e mando*. (P1 E Alfa)

Acho que a liderança do coordenador de departamento só poderá dizer respeito na defesa dos interesses do departamento, fora de uma reunião de departamento (...) o coordenador de departamento não pode esquecer também, na situação que falávamos há pouco, de que ele também vai ser avaliado, também terá porta aberta para colegas do Conselho Executivo para assistirem às suas aulas, porque ele também estará na mesma circunstância. A questão da liderança ...acho que também já era um requisito que já existia antigamente porque é alguém que nos representa

no Conselho Pedagógico em termos institucionais e em termos profissionais, isso acho que seria um aspecto já garantido, mas não posto em prática, mas acho que já seria garantido, a liderança é importante. P1 E Beta)

Eu acho que a capacidade de liderança é importante em todos os cargos de destaque numa escola. Numa escola e na sociedade, a escola é como o resto, eu acho que sim, e por isso mesmo é que não é toda a gente que pode ser (...) tem que ter um determinado perfil. (P4 A Beta)

Verifica-se, pois, que a capacidade de liderança é considerada um requisito importante, no entanto, como podemos depreender dos testemunhos acima, os professores parecem querer sublinhar que liderar não é mandar e que não aceitam bem líderes autocráticos, que tomam decisões sem ouvir os seus pares. A noção de que o coordenador, apesar das funções que desempenha, é um entre iguais volta a estar em evidência nesta questão. Repare-se que um dos entrevistados volta mesmo a referir a questão da observação e da avaliação do coordenador como um factor que não pode ser escamoteado e que o torna, no fundo, tão vulnerável como os seus pares, aqueles que ele observa e avalia. A liderança parece ser entendida só na defesa dos interesses do departamento e nunca como posição que coloca o coordenador numa posição de excepcionalidade em relação aos demais colegas.

## 6.2. O coordenador tem necessidade de receber formação específica para o exercício do cargo

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
não	58,3%	25%	16,7%	100%	não	65%	25%	10%	100%

**Quadro 52** – Coordenador com necessidade de formação específica para o exercício do cargo.

A maioria dos inquiridos entende que, para um bom desempenho do cargo, o coordenador deveria receber formação especializada. Recorde-se que, quando esta questão foi colocada relativamente às funções que exercia antes do novo ECD, uma boa parte dos inquiridos tinha respondido negativamente e só aqueles que já tinham exercido essas funções reconheciam alguma importância a essa formação. A razão para esta divergência de opiniões poderá estar relacionada, mais uma vez, com o facto de agora os coordenadores terem também responsabilidades na supervisão dos colegas, tal como alguns docentes referem nas entrevistas:

Acho que em termos de formação de base deveria haver algo que pudesse distinguir ou pudesse habilitar um colega para ser coordenador, os tais requisitos em termos de formação... uma vez que implica um domínio científico que poderia ser valorizado, (...) ter em atenção a sua classificação de estágio pedagógico, ter em atenção a existência de alguma pós-graduação, fosse ela no domínio científico ou pedagógico. (...) também a formação em supervisão quer através de pós-graduação,

algum mestrado ou doutoramento ou a prática em si de observação de aulas. (P1 E Beta)

Eu acho que é importante, quanto mais formação nós tivermos melhor, quanto mais fundamentados nós estivermos melhor, por isso eu acho que sim, devia haver sempre para todos os cargos uma formação específica. (P4 E Beta)

Sim, acho que sim, só temos a ganhar, digamos assim, se a nossa coordenadora for de certa forma formada, tiver uma formação específica na área da supervisão. (...)

Eu acho que é importante ter em conta a parte da Psicologia. Eu acho que a profissão docente se tornou uma profissão muito complexa e que, por vezes, nós precisamos de algum apoio a esse nível, porque, apesar de tudo, é também uma profissão de muita solidão e as pessoas às vezes precisam de ter alguém que as escute. (P5 E Beta)

Quando questionados sobre a necessidade de formação específica para o exercício do cargo, os coordenadores não a consideraram. No entanto, nas entrevistas, acabam por reconhecer que, actualmente, a formação específica é importante, e relevam sobretudo duas áreas: a supervisão e a liderança:

Eu acho que uma pessoa por não ter formação superior em termos de supervisão não devia ser, digamos, afastado da hipótese de ser coordenador; no entanto, eu acho que a pessoa devia ter a hipótese de, ao ser eleito coordenador ou ser

escolhido para coordenador, devia ter a hipótese de poder fazer formação específica naquela área, ou, então, mesmo antes de o ser, poder ter a hipótese de o fazer; isso, eu acho que sim, agora eu sei que a formação dá boas bases às pessoas na área específica em que fazem essa formação, mas há muita coisa que é feita da experiência e das características pessoais e profissionais de cada pessoa e, portanto, há muito bons coordenadores que não têm formação em supervisão e poderá continuar a haver. Agora, parte da pessoa aprofundar a sua formação e aí, se a pessoa realmente está a coordenar um departamento, eu acho que deve ser das áreas-chave que a pessoa deve fazer, é formação em supervisão, isso, acho que sim, e liderança também, porque já há formação em liderança, que acho que também é essencial, porque às vezes as pessoas têm a ideia de que são bons líderes, mas, às vezes, o tipo de liderança não é a mais correcta. (CD E Alfa)

Eu já orientei estágio, mas não é a mesma coisa, orientar miúdas que vieram da universidade e que nunca deram aulas, e ir ver colegas que são mais velhas do que eu, que já têm mais anos de serviço do que eu, não é a mesma coisa, eu penso que é capaz de ser necessário a gente ter aí uma formação [em supervisão], acho que sim, porque aí eu fico mais insegura, não me sinto nada confortável nessa área. (CD E Beta)

### 6.3. O coordenador tem de contribuir para a eficácia da prática docente dos seus pares

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
sim	87,5%	4,2%	8,3%	100%	sim	80%	10%	10%	100%

**Quadro 53** – contribuição do coordenador para a eficácia da prática docente dos seus pares.

Relativamente a este item, os números que assinalam a concordância dos inquiridos no que concerne à contribuição do coordenador para a eficácia da prática docente dos seus pares são também bastante expressivos: 87,5% na Escola Alfa e 80% na Escola Beta. Parece, pois, consensual que esta é uma nova exigência do cargo que obriga a um grande envolvimento por parte do coordenador.

### 6.4. O coordenador é, essencialmente, um porta-voz entre os diferentes órgãos da escola

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
não	37,5%	45,8%	16,7%	100%	não	45%	45%	10%	100%

**Quadro 54** – Coordenador enquanto porta-voz entre os diferentes órgãos da escola.

Se compararmos o número de respostas afirmativas a este item (37,5% na Escola Alfa e 45% na Escola Beta), com os obtidos no item 5.3., facilmente se constata que a

visão relativamente às suas novas funções é agora outra. Os docentes passam a ver no coordenador uma figura com outras responsabilidades que não se limita à troca de informação entre os diversos órgãos da escola.

Novamente, quando estabelecemos a comparação entre o grupo que já exerceu o cargo e o grupo que ainda não, verificamos haver uma diferença estatisticamente relevante ( $p=0,34$ ), o que demonstra que a percepção do primeiro grupo relativamente às funções do coordenador se encontra ainda muito colada à imagem do que ele fazia anteriormente. Parece que aqueles que já exerceram o cargo continuam a achar que uma das principais tarefas do coordenador é cuidar das relações do departamento com os demais órgãos da escola.

### 6.5. O coordenador é um gestor burocrático e administrativo, não monitorizando nem interferindo na prática pedagógica dos seus pares

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
não	8,3%	75%	16,7%	100%	não	15%	70%	15%	100%

**Quadro 55** – Coordenador enquanto gestor burocrático e administrativo, sem interferência na prática pedagógica dos seus pares.

O número de respostas negativas a esta questão está em consonância com o que verificámos no item anterior: a tendência geral é aceitar que as funções do coordenador são agora muito mais abrangentes e, portanto, ele não pode limitar-se a ser um mero gestor burocrático e administrativo, sem qualquer interferência na prática pedagógica dos seus pares.

**6.6. O coordenador tem de gerir o departamento em termos pedagógicos, acompanhando e orientando, se necessário, a prática pedagógica dos seus pares**

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
sim	100%	0%	0%	100%	não	75%	15%	10%	100%

**Quadro 56** – Coordenador enquanto gestor pedagógico.

O número de respostas afirmativas a este item não exprime contradição, tendo em conta a visão dos inquiridos já expressa nas questões anteriores. A coordenadora da Escola Beta e um reduzido número de professores (15%) respondem negativamente, mas, se recordarmos algumas das afirmações desta coordenadora relativamente às especificidades do seu departamento, sobretudo no que concerne às relações interpessoais, compreendemos a sua resistência à ideia de acompanhar e orientar, se necessário, a prática pedagógica dos seus colegas.

**6.7. O coordenador é um supervisor, que acompanha e orienta, se necessário, a prática pedagógica dos docentes**

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
sim	83,3%	12,5%	4,2%	100%	não	75%	15%	10%	100%

**Quadro 57** – Coordenador enquanto supervisor.

A leitura deste quadro parece em tudo semelhante à do quadro anterior, o que vem confirmar aquilo que já temos vindo a constatar: na Escola Beta, a coordenadora e um reduzido número de professores (15%) têm mais relutância em aceitar a figura do coordenador de departamento como um supervisor, uma vez que isso implica observar aulas dos colegas e avaliá-las.

### 6.8. O coordenador conhece melhor o trabalho dos docentes do departamento, visto que passa a assistir e avaliar as aulas dos colegas

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
sim	79,2%	12,5%	8,3%	100%	não	55%	30%	15%	100%

**Quadro 58** – Coordenador conhecedor do trabalho dos seus pares devido à observação de aulas.

Quando anteriormente questionados sobre o papel do coordenador de departamento na observação de aulas (item 3.4), verificámos que 20,8% dos docentes da Escola Alfa e 40% da Escola Beta apontavam esta função como uma das cinco menos importantes. No entanto, quando os inquirimos sobre o conhecimento, por via dessa observação, que o coordenador passa a ter do trabalho desenvolvido, os docentes reconhecem que esse saber passa a ser mais profundo. Parece existir aqui uma contradição entre o reconhecimento da observação de aulas como um instrumento que permite ao coordenador conhecer o trabalho desenvolvido pelos seus pares, e a desvalorização que lhe é dada quando seleccionam essa observação como uma das funções menos importantes. Ou seja, reconhecem que a

observação das aulas é importante para o trabalho do coordenador, mas preferiam que não acontecesse.

### 6.9. O Coordenador deve ter uma carreira profissional própria

Escola Alfa					Escola Beta				
Coordenador	Professores				Coordenador	Professores			
	Sim	Não	Não assinado	Total		Sim	Não	Não assinado	Total
não	16,7%	66,6%	16,7%	100%	sim	15%	70%	15%	100%

**Quadro 59** – Coordenador com carreira profissional própria.

O número de inquiridos que considera que o coordenador deve ter uma carreira profissional própria é pouco expressivo. Nas entrevistas, alguns docentes defensores desta ideia expõem as suas razões:

Eu acho que essa questão da avaliação, da supervisão das aulas, eu penso que se fosse alguém exterior ao Departamento, seria melhor. (...) Eu penso que, geralmente, há conflitos, há alguns conflitos entre membros, e eu penso que isso poderá vir ao de cima, alguma incompatibilidade que possa existir, e, por isso, eu acho que a questão da supervisão deveria ser feita por alguém... exterior ao Departamento. (...) neste Estatuto, cabe ao coordenador, mas a minha opinião é que não deveria ser o coordenador a fazer essa supervisão, deveria ser alguém de fora. Supervisão, que viesse alguém da Secretaria ou do Ministério. (P2 E Alfa)

Eu acho que deveria haver uma carreira à parte, mesmo assim. Partindo dos professores, sempre, eu acho que para se ser avaliador tem que se ser professor primeiro, durante  $x$  tempo, criar de alguma maneira uma carreira específica de ... em França chama-se inspetor de disciplina, que são aqueles... (não só em França, em Inglaterra também), que são aqueles que trabalham para a resolução de problemas específicos dentro de uma sala. Isso eu acho que sim. O coordenador, eu acho que por mais que se faça, nunca vai deixar de ser um professor da escola, (...) eu acho que nunca devia ser um professor da escola a fazer esse papel. Apesar de eu saber que isso é muito polémico, há quem defenda que sim senhor, eu continuo a achar que não senhor, acho que não, pronto! (P4 E Beta)

A coordenadora da Escola Beta também defende a existência de uma carreira profissional à parte. Na entrevista, embora não se refira explicitamente a este facto, deixa entender que o mais difícil no seu papel é a observação de aulas, discordando, por isso, que seja o coordenador a fazê-lo:

No dia-a-dia acho que não, acho que o coordenador não tem que interferir aí [na observação de aulas]. Custa-me muito que o coordenador tenha que aí interferir. Não é só por uma questão egoísta, porque hoje eu sou coordenadora, amanhã não serei.

## 7. Intervenção do coordenador na avaliação de desempenho

O item final do questionário solicitava aos inquiridos que manifestassem o seu grau de concordância ou discordância com a intervenção do coordenador de departamento na avaliação de desempenho dos docentes, nos seguintes parâmetros classificativos: participação nas actividades do departamento curricular; adequação, fidedignidade e qualidade do relatório de autoavaliação; preparação e organização das actividades lectivas; realização das actividades lectivas; cumprimento das orientações curriculares; processo de avaliação das aprendizagens dos alunos; participação nas actividades escolares propostas pelo departamento; participação nas actividades de formação contínua da escola e do departamento e observação de aulas para avaliação de competências de leccionação. Recorde-se que os itens aqui propostos correspondem àqueles que constam da parte A da grelha de avaliação do pessoal docente constante do ECD da RAA, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2007/A.

### 7.1. Avaliação dos docentes quanto à sua participação nas actividades do departamento

	Discordo totalmente	Tendo a discordar	Tendo a concordar	Concordo totalmente	Total
Coordenador Escola Alfa				sim	
Professores Escola Alfa	0%	4,2%	8,3%	87,5%	100%
Coordenador Escola Beta				sim	
Professores Escola Beta	5%	5%	35%	55%	100%

**Quadro 60** – Avaliação dos docentes na participação das actividades do departamento.

A análise deste quadro permite-nos rapidamente verificar que, em ambas as escolas, a grande maioria dos respondentes tende a concordar ou concorda totalmente com a intervenção do coordenador na avaliação dos docentes no que concerne à sua participação nas actividades do departamento (95,8% na Escola Alfa e 90% na Escola Beta).

### 7.2. Avaliação dos docentes no que diz respeito à adequação, fidedignidade e qualidade do relatório de autoavaliação

	Discordo totalmente	Tendo a discordar	Tendo a concordar	Concordo totalmente	Total
Coordenador Escola Alfa			sim		
Professores Escola Alfa	0%	12,5%	37,5%	50%	100%
Coordenador Escola Beta		sim			
Professores Escola Beta	5%	15%	45%	35%	100%

**Quadro 61** – Avaliação dos docentes através do relatório de desempenho.

No que concerne a este item, voltamos a verificar que os professores tendem a concordar ou concordam totalmente com a intervenção do coordenador no domínio do relatório de auto-avaliação (87,5% na Escola Alfa e 80% na Escola Beta).

### 7.3. Avaliação dos docentes na preparação e organização das actividades lectivas

	Discordo totalmente	Tendo a discordar	Tendo a concordar	Concordo totalmente	Total
Coordenador Escola Alfa				sim	
Professores Escola Alfa	4,2%	25%	37,5%	33,3%	100%
Coordenador Escola Beta			sim		
Professores Escola Beta	15%	0%	50%	35%	100%

**Quadro 62** – Avaliação dos docentes na preparação e organização das actividades lectivas.

De novo, constatamos a concordância dos docentes em relação à intervenção do coordenador na avaliação da preparação e organização das actividades lectivas (75% na Escola Alfa e 70% na escola Beta).

#### 7.4. Avaliação dos docentes na realização das actividades lectivas

	Discordo totalmente	Tendo a discordar	Tendo a concordar	Concordo totalmente	Total
Coordenador Escola Alfa				sim	
Professores Escola Alfa	8,3%	16,7%	37,5%	37,5%	100%
Coordenador Escola Beta			sim		
Professores Escola Beta	15%	15%	30%	40%	100%

**Quadro 63** – Avaliação dos docentes na realização das actividades lectivas.

Quanto à avaliação dos professores no que se refere à realização das actividades lectivas, as opiniões tendem a ser consensuais: 70% dos docentes em ambas as escolas manifestam-se favoráveis.

#### 7.5. Avaliação dos docentes no cumprimento das orientações curriculares

	Discordo totalmente	Tendo a discordar	Tendo a concordar	Concordo totalmente	Total
Coordenador Escola Alfa			sim		
Professores Escola Alfa	0%	8,4%	20,8%	70,8%	100%
Coordenador Escola Beta			sim		
Professores Escola Beta	5%	5%	35%	55%	100%

**Quadro 64** – Avaliação dos docentes no cumprimento das orientações curriculares.

Também neste aspecto, verifica-se que continua a haver concordância dos docentes: 91,6% na Escola Alfa e 90% na Escola Alfa.

### 7.6. Avaliação dos docentes no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos

	Discordo totalmente	Tendo a discordar	Tendo a concordar	Concordo totalmente	Total
Coordenador Escola Alfa			sim		
Professores Escola Alfa	12,5%	20,8%	37,5%	29,2%	100%
Coordenador Escola Beta	sim				
Professores Escola Beta	5%	50%	35%	10%	100%

**Quadro 65** – Avaliação dos docentes no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.

No que concerne a este item, as opiniões divergem mais: na Escola Alfa 33,3% dos professores já manifestam a sua discordância, embora 66,7% ainda se mostrem favoráveis à intervenção do coordenador neste domínio. Na Escola Beta, a discordância (55%) sobrepõe-se à concordância (45%). Os próprios coordenadores revelam posições opostas: o coordenador da Escola Alfa tende a concordar, enquanto o da Escola Beta discorda totalmente. Essas posições são explicadas nas entrevistas:

As evidências que provam que o colega utiliza ao longo de todas as outras aulas, não aquelas que nós vamos assistir, as melhores estratégias, as melhores actividades, que a sua forma de avaliar o trabalho do aluno é a melhor, aí já é mais difícil nós conseguirmos ter segurança no que estamos a avaliar, face ao colega. Vamos ter de arranjar instrumentos que nos facilitem esse trabalho. (CD E Alfa)

Embora este coordenador reconheça alguma dificuldade em avaliar com fidedignidade o trabalho dos docentes no que concerne ao processo de avaliação das aprendizagens dos alunos, revela acreditar que o recurso a instrumentos eficazes irá facilitar essa tarefa. A coordenadora da Escola Beta é bastante mais céptica no que se refere a esta matéria, só admitindo a sua intervenção em situações muito particulares:

Não concordo que se avalie o docente pelo desempenho do aluno, porque há outras variáveis que têm que ser tidas em conta, mas se há problemas recorrentes, como nós sabemos que há colegas que, ano após ano, dão sempre problemas, alguma coisa não está bem e então, nesses casos, aí é preciso haver uma intervenção, é preciso ir à aula daquele colega, então aí vai ter que ser. (CD E Beta)

### 7.7. Avaliação dos docentes na participação nas actividades escolares propostas pelo departamento

	Discordo totalmente	Tendo a discordar	Tendo a concordar	Concordo totalmente	Total
Coordenador Escola Alfa			sim		
Professores Escola Alfa	0%	4,2%	20,8%	75%	100%
Coordenador Escola Beta				sim	
Professores Escola Beta	5%	15%	45%	35%	100%

**Quadro 66** – Avaliação dos docentes na participação nas actividades escolares propostas pelo departamento.

Este aspecto volta a merecer a larga concordância dos professores: 95,8% da Escola Alfa e 80% da Escola Beta.

### 7.8. Avaliação da participação nas actividades de formação contínua da escola e do departamento

	Discordo totalmente	Tendo a discordar	Tendo a concordar	Concordo totalmente	Total
Coordenador Escola Alfa			sim		
Professores Escola Alfa	4,2%	8,3%	33,3%	54,2%	100%
Coordenador Escola Beta				sim	
Professores Escola Beta	5%	5%	25%	65%	100%

**Quadro 67** – Avaliação da participação nas actividades de formação contínua da escola e do departamento.

Verifica-se, novamente, neste item que a grande maioria dos professores é favorável à intervenção do coordenador na avaliação da participação dos docentes nas actividades de formação contínua promovidas pela escola e pelo departamento. Os números voltam a ser bastante representativos: 87,5% na Escola Alfa e 90% na Escola Beta.

### 7.9. Avaliação das competências de leccionação dos docentes

	Discordo totalmente	Tendo a discordar	Tendo a concordar	Concordo totalmente	Total
Coordenador Escola Alfa		sim			
Professores Escola Alfa	12,5%	20,8%	54,2%	12,5%	100%
Coordenador Escola Beta		sim			
Professores Escola Beta	30%	5%	50%	15%	100%

**Quadro 68** – Avaliação das competências de leccionação dos docentes.

Finalmente, no que concerne à avaliação, por parte do coordenador, das competências de leccionação dos docentes constatamos que as opiniões são maioritariamente favoráveis: 66,7% na Escola Alfa e 65% na Escola Beta.

Todavia, os coordenadores tendem a discordar no que diz respeito ao seu papel neste domínio de intervenção. Compreendemos as suas posições pela explicação que oferecem nas entrevistas:

Esse é o aspecto fundamental que nós vamos enfrentar no próximo ano lectivo como sendo uma das maiores dificuldades, porque realmente não será muito fácil avaliar. (CD E Alfa)

Já viste o que é ir mexer na “menina do olho”? Imagina que até chegas lá e encontras um colega que tu até tinhas numa conta tão grande e vais ver lá uma coisa aberrante? E como é que tu depois consegues dizer? É que o coordenador também fica numa posição muito complicada, muito complicada. Como é que se vai dizer àquela colega, que se tem em tão boa conta, que toda a escola tem em tão boa conta, quem sou eu para lhe dizer que não senhora, que aquilo que ela pensa dela, e que a escola pensa dela, não corresponde à realidade em 45 minutos ou em 90 minutos? É muito complicado, a situação do coordenador também é muito complicada nesse aspecto, porque há uma imagem construída de 10, de 15, de 20, de 30 anos que pode ser desconstruída em 90 minutos, mas que também se pode virar contra o coordenador, o que não é fácil. (CD E Beta)

Tendo em conta a análise efectuada, constata-se que, de uma forma geral, o nível de concordância relativamente à intervenção do coordenador na avaliação docente reúne expressividade em quase todos os itens, excepção feita ao que diz respeito à observação de aulas. Nesta matéria, os docentes não conseguem olhar ainda para o coordenador de departamento como um supervisor capaz de executar essa tarefa com isenção e até competência. Alguns docentes alegam que, sendo os departamentos de constituição pluridisciplinar e o coordenador com formação científica apenas numa área – mesmo tratando-se de um departamento de línguas – essa supervisão poderia ficar comprometida pelas suas limitações a nível científico. Os próprios coordenadores também denotam não se sentir confortáveis na pele de observadores e avaliadores das aulas dos colegas, o que poderá indiciar que esta figura de gestão intermédia ainda não se conseguiu assumir como um supervisor em pleno e que aquilo que é a essência da actividade docente – a leccionação – poderá manter-se um reduto difícil de penetrar.

## **CAPÍTULO 5**

### **Discussão e Conclusões**

## Introdução

Chegada a fase final deste trabalho, impõe-se a elaboração de um capítulo que apresente a discussão e as principais conclusões a que chegámos no âmbito desta investigação. Recorde-se que o nosso estudo teve como objectivo central analisar o desempenho do cargo de Coordenador de Departamento de Línguas, nomeadamente no que diz respeito ao exercício das suas funções enquanto líder e supervisor de um conjunto de professores que estão sob a sua responsabilidade. Procurámos encontrar respostas para as questões que serviram de ponto de partida para a nossa investigação e, neste capítulo, iremos proceder a uma análise interpretativa dos resultados, tendo em conta as dimensões do problema, que se reportam a cinco aspectos específicos:

1. As funções e os papéis desempenhados, actualmente, pelos Coordenadores dos Departamentos de Línguas.
2. As concepções dos coordenadores sobre o seu papel e funções.
3. As concepções dos outros docentes sobre essas funções e a forma como são exercidas.
4. A aproximação dessas funções ao papel de líder e de supervisor.
5. Os potenciais obstáculos a um maior desenvolvimento desse papel.

Na última parte deste capítulo, apresentam-se as limitações e os contributos deste estudo, fazendo-se ainda algumas sugestões para futuros trabalhos que também procurem abordar esta temática.

## 1. Discussão dos resultados e conclusões

No nosso quadro teórico procurámos traçar uma perspectiva histórica sobre a evolução da coordenação pedagógica intermédia nas escolas portuguesas e o enquadramento dos departamentos curriculares para melhor compreendermos **o papel e as funções deste gestor intermédio** ao longo do tempo. Esta abordagem permitiu-nos confirmar que se trata de uma figura marcante na gestão pedagógica das escolas (embora em determinados momentos tenha tido um papel mais relevante e interventivo do que outros), e que, presentemente, a tendência é devolver-lhe importância, atribuindo-lhe responsabilidade directa na supervisão dos docentes do departamento que coordena e onde a capacidade de liderança pode ser uma mais-valia para o desempenho do cargo.

Foi nossa preocupação auscultar os participantes deste estudo no sentido de compreender como perspectivavam a forma como o coordenador de departamento de línguas exercia as suas funções antes do novo ECD e o modo como encaram o exercício dessas funções, tendo em conta as alterações introduzidas pelo DLR nº 21/2007/A, de 30 de Agosto.

O nosso estudo deu-nos algumas pistas que julgamos poder conduzir-nos à conclusão de que as práticas dos coordenadores de departamento se centraram, até ao momento, fundamentalmente, na gestão burocrática e administrativa do departamento, pois eram o elo principal entre as estruturas intermédias e as de topo nas escolas, assumindo um papel relevante no Conselho Pedagógico. A sua pertença a este órgão, enquanto representantes dos docentes do departamento, permitia-lhes tomar decisões em nome dos seus pares, sobretudo no que concerne ao modo de funcionamento das suas instituições. As

---

suas funções, no âmbito da supervisão dos docentes pertencentes aos departamentos por eles geridos, não assumiram anteriormente grande expressividade, ainda que agora sejam encaradas como incontornáveis e, por isso, geradoras de alguma apreensão pelo carácter inovador de que se revestem no âmbito das funções dos coordenadores.

A natureza comparativa do nosso estudo permitiu-nos verificar que, embora com um conjunto de práticas semelhante, e que satisfazem as competências que lhes são legalmente atribuídas, as dinâmicas que os dois coordenadores participantes imprimiam aos seus departamentos diferiam, essencialmente, em aspectos relacionados com a monitorização da actividade pedagógica dos colegas – e, em nosso entender, devido essencialmente a três factores – a “imagem” institucional da Escola Beta, escola com tradições e hábitos muito arraigados; as características pessoais dos docentes que integravam ambos os departamentos, sobretudo no que se refere à média de idades e tempo de serviço; e ainda ao facto de a Escola Alfa ter participado na experiência do novo modelo de avaliação dos professores, o que a levou, naturalmente, a ter de interiorizar e pôr em prática já algumas das alterações previstas no novo ECD. Estes dois departamentos, ambos multidisciplinares, também optaram por formas de organização diferentes, pois enquanto na Escola Alfa era o coordenador o único a assegurar todas as tarefas inerentes ao cargo, na Escola Beta a opção foi criar os coordenadores de disciplina e de ano, levando a uma maior dispersão das tarefas, que passaram a deixar de estar exclusivamente centradas na figura do coordenador. Esta partilha de responsabilidade pode afectar, como vimos no enquadramento teórico, a forma como o coordenador exerce a sua liderança (Busher & Harris, 1999), o que talvez explique a visão que cada um destes coordenadores assume relativamente ao seu papel de líder, pois, como constatámos, ambos consideraram que a

---

tendência era não reconhecer o coordenador como um líder, embora entendessem que o perfil de liderança era importante para o exercício do cargo, aspecto igualmente destacado pelos docentes que também exerceram o cargo de coordenadores.

Analisadas as **concepções dos coordenadores sobre o seu papel e funções**, parece-nos que as diferenças surgem em aspectos relacionados, essencialmente, com a monitorização da actividade pedagógica dos docentes, pois apenas o Coordenador da Escola Alfa considera que procede à coordenação de procedimentos e formas de actuação no domínio pedagógico-didáctico, à supervisão das planificações dos diferentes níveis e anos de escolaridade, à coordenação da partilha de boas práticas e ao acompanhamento do trabalho que cada docente realiza com as suas turmas. Ao examinarmos as cinco funções que cada coordenador considera mais importantes, verificámos que apenas diferem em duas (verificação da adequação do currículo aos alunos e apoio científico aos docentes, seleccionadas pelo coordenador da Escola Alfa e da Escola Beta, respectivamente), coincidindo nas quatro restantes: assegurar a adopção de medidas para a melhoria da aprendizagem dos alunos, a coordenação de procedimentos pedagógico-didácticos, a coordenação de procedimentos de avaliação dos alunos e a partilha de boas práticas. Nestas quatro funções coincidentes, o coordenador da Escola Alfa assume ter práticas que as concretizam, enquanto a coordenadora da Escola Beta, embora destaque a partilha de boas práticas como uma das cinco funções mais importantes de um coordenador de departamento, reconhece que não o faz. Parece-nos importante referir que a valorização destas funções poderá já indiciar a consciência de que uma actuação que as concretize passará a ser exigida a todos os coordenadores, pois a sua intervenção no âmbito da avaliação do desempenho docente assim o exigirá.

---

Retendo a nossa atenção nas **concepções que os docentes dos departamentos têm sobre as funções dos coordenadores do departamento e a forma como são exercidas**, parece-nos que há proximidade quando seleccionam as funções mais importantes do coordenador, mas alguma divergência, essencialmente na leitura que fazem das práticas da coordenadora da Escola Beta, também no âmbito da monitorização da actividade pedagógica dos docentes. Concretizando, não deixa de ser interessante verificar que enquanto a coordenadora considera que procede ao acompanhamento das avaliações dos alunos, à promoção da reflexão, em departamento, sobre os resultados dessas avaliações e da tomada de decisão sobre medidas a adoptar com vista à melhoria da aprendizagem dos alunos, essas práticas não são percebidas pela maior parte dos docentes desse departamento.

A falta de tempo e o elevado número de competências atribuídas são os **principais obstáculos que os inquiridos encontram ao exercício do cargo** de coordenador de departamento. Pudemos mesmo constatar que são os professores com mais anos de experiência que se referem a esta questão com maior preocupação, pois a prática certamente já lhes demonstrou, em diversas situações, que nem sempre o tempo atribuído para o exercício destes cargos é suficiente para responder cabalmente a todas as solicitações de um departamento. Alguns estudos a que fizemos referência no capítulo 2 também davam conta de que em Inglaterra, país com um sistema de organização departamental algo semelhante ao nosso, uma das principais dificuldades sentidas pelos coordenadores era precisamente a falta de tempo associada às muitas tarefas que tinham a seu cargo, o que, em determinados momentos, poderia constituir um constrangimento à

---

eficácia do seu contributo para um melhor desempenho dos departamentos (Brown *et al.*, 2000).

A resistência à mudança e as relações interpessoais que se estabelecem entre os membros do departamento são, de igual modo, aspectos a que os participantes neste estudo deram relevo. Estes dois obstáculos também já haviam sido identificados por autores como Pardal (2001) e Morais e Medeiros (2007). O receio de que a oposição à mudança funcione como um travão naquilo que se espera serem as funções dos coordenadores parece-nos compreensível, sobretudo porque os actores envolvidos na nossa investigação se referem a essa mudança num contexto bastante particular – aquele que diz respeito à sua avaliação e à intervenção e responsabilidade do coordenador nessa avaliação, particularmente no domínio da observação de aulas. O nosso estudo parece permitir-nos concluir um dado interessante: teoricamente os docentes até concordam com a intervenção do coordenador na sua avaliação de desempenho, reconhecendo-lhe algumas competências de supervisão, mas quando se foca essa intervenção no domínio específico da observação de aulas, a opinião já é outra: há muitas vozes que já manifestam desconfiança na competência e isenção do coordenador para o fazer, nomeadamente se esse coordenador não for da mesma área científica ou for menos experiente em termos de tempo de serviço. Confirmamos, assim, aquilo que muitos outros estudos já haviam referido a esse respeito: a sala de aula é entendida como um território fechado sobre si mesmo, onde o professor domina, e, por isso, a permeabilidade à intrusão de outros é sempre geradora de algum desconforto e desconfiança, sobretudo quando se tem de abrir as portas desse território sagrado a um colega, dado que o coordenador tende a ser olhado como um *primus inter pares* (Valente, 1985; Estrela, 1997; Sá, 1997; Lima, 2002).

---

Cremos poder também concluir que a descrença dos participantes no nosso estudo relativamente a este novo modelo de avaliação docente, e referida com alguma insistência em vários momentos das entrevistas, se justifica essencialmente pelo receio que os docentes têm em expor o seu trabalho a uma observação e também pela insegurança que os próprios coordenadores sentem em realizar essa tarefa. Recordemos que, quando os coordenadores foram questionados sobre a necessidade de haver formação específica para o exercício deste cargo, as opiniões manifestadas foram no sentido negativo. Ambos consideraram que essa formação não era necessária. Já a opinião dos docentes revelou divergência entre a necessidade dessa formação antes do novo ECD e actualmente. Como vimos no capítulo anterior, mais de 50% dos inquiridos nas duas escolas reconheceram que essa formação, a partir de agora, era necessária e importante. Quando elaborámos as entrevistas aos coordenadores vimos que, afinal, ambos acabaram por reconhecer essa formação como uma mais-valia para o desempenho do cargo e destacaram como áreas prioritárias precisamente a supervisão e a liderança. Julgamos que a consciência dessa necessidade advém precisamente do receio que têm em exercer o papel de observadores e avaliadores dos seus pares. Uma formação nessas áreas dar-lhes-ia certamente uma maior segurança, porque se sentiriam mais legitimados para supervisionar o desempenho profissional dos docentes e mais abalizados para tomar decisões difíceis e, eventualmente, nem sempre consensuais. Este aspecto parece, aliás, confirmar o que já havíamos constatado na literatura da especialidade sobre esse assunto. Brown e Rutherford (1998), Harris (1999) e Blandford (2006) também já tinham concluído que é ao coordenador que está atribuída a responsabilidade de estabelecer uma ligação clara e coesa entre o que se passa na sala de aula e os propósitos da escola, o que se torna fundamental para que todos

---

os agentes demonstrem a sua eficácia ao conjugar esforços para trabalhar em prol dos mesmos objectivos. É ainda assumindo a liderança que o coordenador poderá mobilizar os docentes para a eficácia da acção de cada um deles e para o seu contributo na concretização do projecto da escola. Lima (2008b) também já havia demonstrado que os coordenadores de departamento exercem uma liderança forte quando colaboram profissionalmente com os colegas e conseguem que estes também colaborem entre si. No seu estudo, igualmente realizado em escolas açorianas, este investigador concluiu que a liderança exercida pelos coordenadores era ainda incipiente devido, entre outras causas, ao facto de estes serem eleitos pelos seus pares e isso poder condicionar a sua segurança para intervirem com legitimidade nas práticas dos colegas. Outro obstáculo apontado por este investigador para a fraca liderança dos coordenadores prendia-se com a natureza multidisciplinar dos departamentos, o que poderia levar a que os docentes com formação científica diferente da do coordenador desvalorizassem a relevância da sua acção, muito provavelmente, acrescentamos nós, por não reconhecerem credibilidade a uma supervisão feita por um colega que não é da mesma área disciplinar.

Na nossa investigação também verificámos que estas duas questões foram apontadas pelos participantes e podem constituir um entrave a uma liderança mais interventiva e eficaz. O não reconhecimento de competências na área científica para supervisionar os colegas de outras disciplinas, ainda que de áreas afins, poderá constituir um factor inibidor de uma liderança eficaz. É importante não esquecer que da consistência do trabalho do coordenador pode depender a própria eficácia da acção educativa e, por consequência, a qualidade das aprendizagens dos alunos. Isabel Alarcão, investigadora que conta com uma vasta obra dedicada às questões da supervisão pedagógica, quando propõe

---

uma redefinição do conceito de supervisão, que deve ter como principal objectivo o desenvolvimento qualitativo das escolas e dos que nela trabalham e as frequentam, defende que os docentes devem abandonar o individualismo que tem caracterizado a sua actividade. A autora defende que o coordenador que assume o papel de supervisor é detentor de competências que contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores através da promoção de uma atitude de reflexão constante sobre a eficácia da sua acção. Orientando, estimulando e mesmo avaliando, este coordenador/supervisor poderá ser um factor decisivo para a mudança de concepções e de práticas que ajudem a quebrar o isolamento do professor.

Reportando-se a Glickman (1983) e Wallace (1991), Oliveira (2000) refere-se à emergência de dois tipos de supervisão: a pedagógica, de sentido mais restrito e orientada para o contexto da sala de aula e a escolar, mais geral, voltada para fora da sala de aula. Julgamos poder concluir, ainda, que o papel que se espera do coordenador, nos actuais moldes, vai no sentido de conjugar a sua intervenção nestes dois domínios. Os coordenadores, como verificámos neste estudo, que centraram a sua acção, por força de hábitos instituídos durante algum tempo, numa gestão e liderança intermédias de pendor fortemente burocrático e administrativo, terão agora que reequacionar os seus papéis e funções. Parece-nos, pois, importante que nas nossas escolas se passe, onde necessário, de uma gestão intermédia reactiva, que se limita a funções de comunicação, verificação e controlo, para outra, mais activa, que assuma a liderança e a supervisão com a noção de responsabilidade pela qualidade do trabalho dos professores (o que terá efeito no sucesso dos alunos), e pelo desenvolvimento profissional dos docentes.

---

Julgamos que o estudo por nós realizado nos permite, de igual modo, concluir que a eficácia das escolas, tema recorrente e agora ainda mais debatido com a implementação da auto-avaliação e a avaliação externa destas organizações, se liga de forma estreita à eficácia não só da sua liderança, como também das estruturas intermédias. Aos coordenadores de departamento são atribuídas funções relevantes para o melhor desempenho docente e consequentes resultados nas aprendizagens dos alunos. Parece, assim, que este cargo exige conhecimentos e competências ao nível da supervisão pedagógica, devendo, por isso, ser exercido por docentes experientes, com perfil de liderança e, preferencialmente, com formação especializada. Estes conseguirão com mais facilidade o reconhecimento, por parte dos seus pares, de que a sua intervenção é qualificada e pode ser uma mais-valia para todos, sem ser entendida, no entanto, como a panaceia para todos os males. Não caberá ao coordenador resolver todos os problemas, mas, ao assumir, com os professores, uma atitude reflexiva e colaborativa pode ajudar a encontrar soluções para os desafios que a actividade docente coloca. Partilhamos, por isso, da opinião de Isabel Alarcão, quando apresenta as vantagens da atitude reflexiva do supervisor, e que podemos, nesta fase mais do que nunca, atribuir ao coordenador:

Só uma atitude verdadeiramente reflexiva, ao lado de um saber tácito de experiência criticamente feita, permite ser um supervisor inteligente, co-constructivo, inovador, flexível, psicológica e profissionalmente desenvolvido, isto é, ter a visão superior [...], identificando e ajudando na solução dos problemas, sem se apresentar ou deixar que o concebam como a figura que sabe tudo e de quem tudo se espere que tudo comande. (Alarcão, 1995, p. 7)

## 2. Contributos, limitações do estudo e recomendações para futuras investigações

Após a apresentação das discussões e principais conclusões deste projecto de investigação, julgamos ser importante realçar que, devido às opções metodológicas por nós tomadas, as conclusões agora apresentadas não podem ser entendidas como definitivas nem generalizáveis, permitindo apenas a compreensão de uma realidade específica num determinado momento, por sinal profundamente marcado por mudanças de legislação<sup>50</sup> e alterações naquelas que são as funções do coordenador de departamento. É nossa convicção que, feita esta investigação num contexto situacional e temporal diferente, ainda que hipoteticamente com os mesmos coordenadores, as conclusões a que chegámos poderiam ser diferentes. Entendemos, pois, que as conclusões apresentadas constituem apenas uma leitura possível, entre outras. Esta limitação, apesar de tudo e em nosso entender, não deve diminuir a necessidade e utilidade deste tipo de estudos, pois mesmo assim é possível retirar aprendizagens das experiências analisadas e, a partir desse conhecimento, introduzir melhorias na forma como os coordenadores devem exercer as suas funções, assim como nas condições que lhes são dadas para que tal tarefa seja realizada com eficácia e ganhos, quer para os docentes que lideram, quer para os departamentos curriculares que estão sob a sua responsabilidade, quer para as escolas e para a qualidade do ensino em geral.

---

<sup>50</sup> Uma das últimas alterações introduzidas diz respeito, por exemplo, ao regime de avaliação do desempenho do pessoal docente, visto que os professores nos últimos três escalões da carreira passam a estar isentos da presença do coordenador nas suas aulas, a menos que pretendam obter a menção de Muito Bom ou Excelente.

---

Entendemos que na nossa realidade regional só agora se começam a dar os primeiros passos para transformar a figura do coordenador de departamento curricular num actor importante não só ao nível das decisões pedagógicas, mas também na qualidade do trabalho dos professores e das escolas. A eficácia da sua acção enquanto supervisores verifica-se, entendemos nós, e como também defende Alarcão (2002), a dois grandes níveis: na formação e desenvolvimento profissional dos docentes e respectiva influencia na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento e aprendizagem organizacionais e correspondente influencia na qualidade das escolas. Para tal, acreditamos também que é necessário investir na formação especializada dos coordenadores de departamento, sobretudo em áreas como a supervisão, a avaliação e a liderança.

Com esta investigação, julgamos ter apresentado um contributo, ainda que modesto, para a compreensão desta nova realidade que emerge de um conjunto de mudanças profundas no Estatuto da Carreira Docente e nas funções dos gestores pedagógicos das escolas, concretamente, no caso do nosso estudo, dos coordenadores de departamento, podendo o nosso trabalho dar algumas pistas para outras reflexões sobre o tema e suscitar a vontade de proceder a outras investigações nesta área temática.

A natureza do nosso estudo e as limitações e constrangimentos de vária ordem com que nos fomos deparando ao longo da sua realização certamente impediram a elaboração de uma investigação com um grau de profundidade maior. O facto de termos realizado este trabalho a par com o desempenho da nossa actividade profissional condicionou não raras vezes o tempo a ele dedicado. Em concomitância, numa primeira fase, deparámo-nos com alguma dificuldade em encontrar bibliografia portuguesa sobre esta temática, uma vez que não existem ainda muitos estudos que se debruçam sobre este tema em particular, o que

---

nos levou a ter que optar por fazer uma investigação bibliográfica mais profunda nos países anglo-saxónicos. A opção por um estudo de natureza mista também nos absorveu muito tempo, desde a recolha, tratamento e análise de dados – pois investimos longas horas nas transcrições das entrevistas e elaboração da respectiva categorização – bem como no tratamento dos dados quantitativos no *SPSS*, dada a nossa inexperiência neste tipo de análise. Todavia, e apesar dos factores limitativos que acabámos de enumerar, acreditamos que eles não colocam em causa a validade do nosso estudo e, sendo assim, o mesmo pode ter alguma utilidade na promoção de uma reflexão e discussão sobre a complexidade do papel do coordenador de departamento, a forma como os coordenadores exercem as suas funções, e as consequentes implicações que elas comportam no âmbito da qualidade das escolas e da aprendizagem dos alunos.

Para terminar, e com base nos resultados da nossa investigação, gostaríamos de deixar algumas sugestões e pistas para futuras investigações, pois parece-nos que esta temática se reveste de alguma importância e tem implicações fortes na qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas. Assim, e dado que o nosso trabalho se debruçou essencialmente sobre as percepções relativas ao modo como os coordenadores de departamento desempenham as suas funções supervisivas, parece-nos interessante que futuros estudos se dediquem a aprofundar temáticas como:

- De que modo o novo modelo de avaliação levou os coordenadores a assumirem, de forma mais relevante, as suas funções supervisivas?

- Como se processa a supervisão efectuada pelos coordenadores de departamento, tendo em conta que são responsáveis pela avaliação de um número considerável de docentes em cada ano lectivo?

---

- Que dificuldades efectivas enfrentam os coordenadores de departamento ao exercerem as funções de supervisores do trabalho desempenhado pelos seus pares?

- Que alterações se produziram nas suas práticas depois da implementação do novo modelo de avaliação docente?

- De que forma o acompanhamento dos coordenadores de departamento neste processo avaliação está a contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes?

- Que alterações se operaram nas relações institucionais e pessoais entre docentes e coordenadores de departamento a partir do momento em que os primeiros estão sujeitos à avaliação do seu trabalho pelos segundos?

Não gostaríamos de colocar o ponto final no nosso trabalho sem antes tecermos umas breves considerações sobre o enriquecimento que ele nos trouxe em termos pessoais e profissionais. As muitas leituras realizadas, as reflexões que essas leituras suscitaram (sobretudo pelo cruzamento de diversas opiniões, pontos de vista e experiências sobre esta temática), o diálogo profícuo com os nossos colegas e as aprendizagens realizadas com os nossos professores de mestrado, assim como as diferentes perspectivas que nos foram dadas pelos participantes neste estudo, constituíram momentos de verdadeiro crescimento profissional. A atitude reflexiva que aprendemos a desenvolver e o desenvolvimento de uma consciência mais crítica são também ganhos pessoais que julgamos poderem ajudar-nos ao longo do nosso percurso profissional. Uma das mais-valias que reconhecemos ao nosso trabalho foi o de nos ter, precisamente, proporcionado uma reflexão aprofundada sobre a missão da profissão docente e o modo como as escolas estão organizadas, o que nos enriqueceu bastante enquanto profissionais da educação que se preocupam com a qualidade do ensino e da aprendizagem.

## **BIBLIOGRAFIA**

## Referências Bibliográficas

- Adey, K. (2000). Professional development priorities. The views of middle managers in secondary schools. *Educational Management and Administration*, 28(4), pp. 419-431.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 1ª edição. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In Alarcão, I. (org.) *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? in Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. (2002). Porto: Porto editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª edição. Coimbra: Edições Almedina.
- Albuquerque, A. (1998). *Os departamentos curriculares e a organização pedagógica da escola a nível intermédio*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Barroso, J. (1995). *Os liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica (2 volumes).
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educ. Soc.* Campinas, 24(82), pp. 63-92. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br.>, acedido em 23 de Maio de 2008.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, L. (1992). Managing teams in secondary schools. *Theory and Research in Social Education*, 27(4), pp. 304-315.
- Bennett, N. (1995). *Managing Professional teachers: middle management in primary and secondary schools*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bennett, N. (1999). Middle management in secondary schools: Introduction. *School Leadership & Management*, 19(3), pp. 289-292.
- Bennett, N., Woods, P., Wise, C. & Newton, W. (2007). Understandings of middle leadership in secondary schools: a review of empirical research. *School Leadership & Management*, 27(5), pp. 453-470.
- Best, B. & Thomas, W. (2006). *Head of department's pocket book*. Hampshire: Teachers Pocketbook.
- Blandford, S. (2006). *Middle leadership in schools: harmonising leadership and learning*. Glasgow: Pearson Education.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolam, R. & Turner, C. (1999). The management role of subject department heads in the improvement of teaching and learning in Bolam, R. & Van Wieringen, F. *Research on educational management in Europe*. New York: Waxmann Munster.
- Brown, M. & Rutherford, D. (1998). Changing roles and raising standards: new challenges for heads of department. *School Leadership & Management*, 18(1), pp. 75-88.
- Brown, M., Boyle, B. & Boyle, T. (1999). Commonalities between perception and practice in models of school decision-making in secondary schools. *School Leadership & Management*, 19(3), pp. 319-330.
- Brown, M., Boyle, B. & Boyle, T. (2000). The shared management role of the head of department in English secondary schools. *Research in Education*. Manchester: Manchester University Press.
- Brown, M., Rutherford, D. & Boyle, B. (2000). Leadership for school improvement: The role of the head of department in UK secondary schools'. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), pp. 237-258.
- Brudrett, M. & Terrell, I. (eds), (2004). *Learning to lead in the secondary school: becoming an effective head of department*. London: Routledge Falmer.
- Busher, H. & Harris, A. (1999) Leadership of school subject areas: tensions and dimensions of managing in the middle. *School Leadership & Management*, 19(3), pp. 305-317.
- Busher, H. (2005). Being a middle leader: exploring professional identities. *School Leadership & Management*, 25(1), pp. 137-154.

- Busher, H., Hammersley-Fletcher, L. & Turner, C. (2007). Making sense of middle leadership: community, power and practice. *School Leadership & Management*, 27(5), pp. 405-422.
- Cardoso, F. (1999). *A articulação entre as práticas de orientação de estágio dos orientadores de escola e as dos orientadores da universidade*. Dissertação de Mestrado não publicada: Ponta Delgada: Universidade de Aveiro.
- Carmo, H.& Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Estrela, M. T. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Flemming, P. (2000). *The art of middle management in secondary schools: a guide to effective subject and team leadership*. London: David Fulton Publishers.
- Garmston, R., Lipton, L. & Kaiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. in Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I: da organização à pessoa*. (2002). Porto: Porto editora, pp. 18-132.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Glatthorn, A., Cortesão, L. & Torres, M. (1981). *Orientar... como? Problemas da orientação pedagógica*. Lisboa: CICFF – Ministério da Educação e Ciência.
- Glover, D. *et al.* (1999). As others see us: senior management and subject staff perceptions of the work effectiveness of subject leaders in secondary schools. *School Effectiveness and Improvement*, 19(3), pp. 331-345.
- Hargreaves, D. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and Improvement*, 6(1), pp. 23-46.

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Macgraw-Hill Education.
- Harris, A. (1998). Improving ineffective departments in secondary schools: strategies for change and development. *Educational Management and Administration*, 26(3), pp. 269-278.
- Harris, A. (1999). *Effective subject leadership in secondary schools: a handbook of staff development activities*. London: David Fulton Publishers.
- Harris, B. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação. In Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores II: da organização à pessoa*. (2002). Porto: Porto editora.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), pp. 11-24.
- Jones, P. & Sparks, N. (2006). *Effective heads of department: effective learning and leadership*. Victoria: Hawker Brownlow Education.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage Publications.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organisational conditions and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 38(2), pp. 112-129.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

- Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (2006) (org.) *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2008a). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, J. A. (2008b). Department networks and distributed leadership in schools. *School Leadership & Management*, 28(2), pp. 159-187.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Um estudo da escola secundária em Portugal. (1974-1988). Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1999). “E depois do 25 de Abril de 1974 – centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas”. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1). Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Little, J.W. (1995). Contested ground: the basis of teacher leadership in two restructuring high schools, *The Elementary School Journal*, 96(1), pp. 47-62.
- Little, J.W. (2003). Constructions of teacher leadership in three periods of policy and reform activism, *School Leadership & Management*, 23(4), pp. 401-419.
- Ludke, M.& André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- Martins, E. & Delgado, M. (2001). *Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas, 1974-1999: continuidade e rupturas*. Ministério da Educação: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.

- Mendes, A. (1999). *O trabalho dos professores e a organização da escola secundária: individualismo e colegialidade numa perspectiva sócio-organizacional*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação.
- Mialeret, G. (2001). Estudo científico das situações educativas. In Estrela, A. & Ferreira, J. (org.), *Investigação em educação*. Lisboa: Educa, pp. 49-58.
- Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: a chave do problema?* Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Oliveira, M. L. (2000). O papel do gestor intermédio na supervisão escolar. In Alarcão, I. (org.) *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). (org.), *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto: Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). (org.), *A supervisão na formação de professores II: da organização à pessoa*. Porto: Porto editora.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Porto, D. (1996). *Análise da implementação do novo modelo de gestão na escola secundária. Dinâmicas entre os órgãos de direcção, administração e gestão. Um estudo de caso*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, S. (2001). *O papel do delegado de grupo na escola secundária em Portugal. Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: o caso do director de turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sá-Chaves, I. (1996). Supervisão pedagógica e formação de professores/a distância entre alfa e ómega. *Revista de Educação*, VI (1), pp. 37-42.
- Sá-Chaves, I. (1999). *Supervisão: concepções e práticas. Conferência de abertura da semana da prática pedagógica das licenciaturas em ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schön, D. (1983). *The Reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 77-91.

- Simões, A. M. (2001). *Constituição e funcionamento dos departamentos curriculares: lógicas de acção organizacional. Estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa: Faculdade de Ciências. Departamento de Educação.
- Siskin, L. (1991). Departments as different worlds: Subject subcultures in secondary schools. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), pp. 134-160.
- Taylor S. J. & Bogdan R. (1992), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Turner, C. (1996). The roles and tasks of a subject head of department in secondary schools in England and Wales: A neglected area of study? *School Organisation*, 16(2), pp. 203-217.
- Turner, C. (2000). Learning about leading a subject department in secondary schools: Some empirical evidence. *School Leadership & Management*, 20(3), pp. 299-313.
- Turner, C. (2003a). The distinctiveness of the subject being taught and the work of subject heads of department in managing the quality of classroom teaching and learning in secondary schools in Wales. *School Leadership & Management*, 23(1), pp. 41-57.
- Turner, C. (2003b). A critical review of research on subject leaders in secondary schools. *School Leadership & Management*, 23(2), pp. 209-227.
- Turner, C. (2007). Leading from the middle: dealing with diversity and complexity. *School Leadership & Management*, 27(5), pp. 401-403.
- Valente, B. (1985). *Escola madrastra*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vasconcelos (2006) in Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (2006) (org.) *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 85-104.

- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Weller, D.J. (2001). Department heads: The most underutilized leadership position. *National Association of Secondary Schools Principals*. NASSP Bulletin.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing*. London: Sage Publications.

## DOCUMENTOS OFICIAIS

(Por ordem cronológica e pela data da sua publicação em Diário da República e Jornal Oficial)

### Legislação Nacional

Decreto nº 3091, de 30 de Abril de 1917

Decreto nº 15948, de 12 de Setembro de 1928

Decreto nº 37029, de 28 de Agosto de 1948

Decreto nº 48572, de 9 de Setembro de 1968

Decreto nº 102/73, de 13 de Março – Revê as condições de exercício de funções directivas nos estabelecimentos de ensino técnico médio, secundário, liceal e técnico e nas escolas do magistério primário e do ciclo preparatório.

Decreto-Lei nº 735/A/74, de 21 de Dezembro – Estabelece um novo ordenamento da administração e gestão das escolas, em que a Comissão de Gestão é substituída por um Conselho Directivo [constituído por representantes dos professores, alunos (só nas escolas secundárias) e do pessoal administrativo e auxiliar].

Decreto-Lei nº 769/A/76, de 23 de Outubro – Aprova o regime de gestão dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 211/B/86, de 31 de Julho – Regulamenta o funcionamento do Conselho Pedagógico e dos órgãos de apoio.

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro – Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas.

Despacho nº 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro – Define as regras de composição e funcionamento do Conselho Pedagógico e dos seus órgãos de apoio. Estipula as funções do delegado de grupo enquanto elemento do Conselho Pedagógico.

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio – Define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 115/A/98, de 4 de Maio – Aprova o Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e dos Agrupamentos de Escolas.

Decreto-Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho – 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 n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com a nova redacção dada pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa e regime de coordenação.

Despacho Conjunto n.º 600/99, de 22 de Julho – Altera o Despacho Conjunto n.º 822/98.

Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de Março – Estabelece o conjunto referencial de perfis de formação especializada dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, nos termos do art. 7º do Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro – Novo Estatuto da Carreira Docente (altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Leis n.º 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, 35/2003, de 17 de Fevereiro, 121/2005, de 26 de Julho, 229/2005, de 29 de Dezembro, e 224/2006, de 13 de Novembro, bem como o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, e alterado pelos Decretos-Leis n.º 207/96, de 2 de Novembro, e 155/99, de 10 de Maio).

Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro – Regulamenta o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139 -A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Leis n.º 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, 35/2003, de 27 de Fevereiro, 121/2005, de 26 de Julho, 229/2005, de 29 de Dezembro, 15/2007, de 19 de Janeiro, e 35/2007, de 15 de Fevereiro, no que se refere ao sistema de avaliação do

desempenho do pessoal docente da educação pré- escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.

## **Legislação Regional**

Decreto Legislativo Regional nº 18/99, de 21 de Maio – Adapta à Região Autónoma dos Açores o Decreto-Lei nº 115/A/98, de 4 de Maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

Decreto Legislativo Regional nº 1/98/A, de 24 de Janeiro – Aplica o regime jurídico de autonomia das escolas, estabelecido no Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, aos estabelecimentos de educação e ensino da Região Autónoma dos Açores.

Decreto Regulamentar Regional nº 26/2002/A, de 11 de Setembro – Estabelece o regime de exercício de funções nas estruturas de orientação educativa e serviços especializados de apoio educativo.

Decreto Legislativo Regional nº 12/2005/A, de 14 de Junho – Estabelece o Regime jurídico da criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo.

Decreto Legislativo Regional nº 35/2006/A, de 6 de Setembro – Altera o Decreto Legislativo Regional nº 12/2005/A, de 16 de Junho (regime jurídico da criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo).

Decreto Legislativo Regional nº 28/2006/A, de 8 de Agosto – Aprova o Estatuto da Carreira Docente na Região Autónoma dos Açores.

Decreto Legislativo Regional nº 21/2007/A, de 30 de Agosto – Revoga o Decreto Legislativo Regional nº 28/2006/A, de 8 de Agosto e aprova o Estatuto do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (Estatuto da Carreira Docente na Região Autónoma dos Açores).

## **Anexos**

## **Anexo 1**

### **Questionários aos Coordenadores dos Departamentos de Línguas**



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
Departamento de Ciências da Educação  
MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

**Coordenadores dos Departamentos de Línguas**

Este questionário insere-se num projecto de investigação sobre *A Supervisão dos Coordenadores de Departamento de Línguas*.

O referido projecto de investigação pretende conhecer as concepções e práticas de supervisão dos coordenadores dos departamentos de línguas.

Os dados recolhidos neste inquérito serão usados apenas para fins científicos e o anonimato e confidencialidade estarão absolutamente garantidos.

Agradeço a sua colaboração, pois dela depende o sucesso do nosso estudo.

A Mestranda

Isabel Martins Cabral

## ↳ Identificação

1. Sexo:

Feminino

Masculino

2. Idade:

até 25 anos

26 a 30 anos

31 a 35 anos

36 a 40 anos

41 a 50 anos

51 a 60 anos

61 a 65 anos

3. Habilitações académicas:

Licenciatura

Pós-Graduação

Mestrado

Doutoramento

4. Situação profissional:

PQND

Outra  Qual? \_\_\_\_\_

Escola onde lecciona: ES \_\_\_\_\_

5. Grupo a que pertence:

Português

Francês

Latim

Outro  Qual? \_\_\_\_\_

6. Tempo total de serviço docente: \_\_\_\_\_ anos completos.

7. Tempo de serviço docente na escola onde lecciona actualmente: \_\_\_\_\_ anos completos.

8. Número de anos em exercício no cargo de Coordenador(a) de Departamento:

1º ano do mandato

2º ano do mandato

3º ano do mandato

9. Já exerceu, em mandatos anteriores, o cargo de Coordenador(a)?

Sim

Não

9.1. Se respondeu sim à questão anterior, indique durante quantos anos \_\_\_\_\_

10. Já exerceu outros cargos de liderança na escola ao longo da sua carreira?

Sim

Não

10.1. Se respondeu *Sim* à questão anterior, indique quais:

Director(a) de Turma

Coordenador(a) dos Directores de Turma

Delegado(a) de Grupo

Coordenador(a) de Área Curricular não Disciplinar

Membro do Conselho Executivo

Outro  Qual? \_\_\_\_\_

## ↳ Processo de escolha do Coordenador de Departamento

11. De entre os critérios que podem ser tidos em conta para a escolha de um Coordenador de Departamento, seleccione os **cinco** que considera **mais importantes**, numerando-os de 1 a 5, (sendo que 1 corresponde ao mais importante e 5 ao quinto mais importante):

Capacidade de liderança.	
Competência científica.	
Competência pedagógico-didáctica.	
Formação específica para o exercício do cargo.	
Antiguidade.	
Experiência no desempenho do cargo ou de cargos semelhantes.	
Rotatividade no exercício do cargo.	
Capacidade de gestão de conflitos.	
Capacidade de resolução de problemas.	
Poder de comunicação.	
Facilidade de relacionamento com os outros.	
Facilidade de relacionamento com o Conselho Executivo.	
Capacidade de contribuir para o desenvolvimento profissional dos colegas.	
Ser um modelo para as práticas docentes dos colegas.	
Conhecimento profundo da escola.	
Outro. Qual?	

12. Na mesma lista de critérios que podem ser tidos em conta para a escolha de um Coordenador de Departamento, seleccione os **cinco** que considera **menos importantes**, numerando-os de 1 a 5 (sendo que 1 corresponde ao menos importante e 5 ao quinto menos importante):

Capacidade de liderança.	
Competência científica.	
Competência pedagógico-didáctica.	
Formação específica para o exercício do cargo.	
Antiguidade.	
Experiência no desempenho do cargo ou de cargos semelhantes.	
Rotatividade no exercício do cargo.	
Capacidade de gestão de conflitos.	
Capacidade de resolução de problemas.	
Poder de comunicação.	
Facilidade de relacionamento com os outros.	
Facilidade de relacionamento com o Conselho Executivo.	
Capacidade de contribuir para o desenvolvimento profissional dos colegas.	
Ser um modelo para as práticas docentes dos colegas.	
Conhecimento profundo da escola.	
Outro. Qual?	

## ↳ Método de selecção do Coordenador de Departamento

13. Assinale o método que, de acordo com a sua opinião, deveria presidir à selecção do Coordenador de Departamento (coloque apenas um X):

Eleição, por votação secreta, no Departamento	<input type="checkbox"/>
Designação, por consenso, no Departamento.	<input type="checkbox"/>
Nomeação pelo órgão de gestão da escola.	<input type="checkbox"/>
Nomeação pelo Conselho Pedagógico da escola.	<input type="checkbox"/>
Nomeação pela Assembleia de Escola, após concurso interno.	<input type="checkbox"/>
Nomeação pela DRE, após concurso interno.	<input type="checkbox"/>
Outro. Qual?	

## ↳ Práticas do Coordenador de Departamento

14. Indique se realiza, ou não, ao longo do ano lectivo, as práticas abaixo indicadas:

	Sim	Não
Transmissão de informação entre o Departamento e o Conselho Pedagógico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Transmissão de informação entre o Departamento e o Conselho Executivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participação na distribuição de serviço referente aos docentes do Departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordenação de procedimentos e formas de actuação no domínio pedagógico-didáctico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Supervisão das planificações dos diferentes níveis e anos de escolaridade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verificação da adequação das planificações às características específicas dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acompanhamento das avaliações dos alunos nas diferentes disciplinas do Departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promoção de reflexão, em Departamento, sobre os resultados das avaliações dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tomada de decisão, em Departamento, sobre as medidas a tomar, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promoção de mecanismos de trabalho cooperativo e planeamento conjunto entre os docentes que leccionam a mesma disciplina / ano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acompanhamento do trabalho que cada docente realiza com as suas turmas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordenação da partilha de boas práticas entre os docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoio aos professores mais inexperientes ou com mais dificuldades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acompanhamento da participação e envolvimento do Departamento no Plano Anual de Actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promoção de uma boa integração dos novos docentes no Departamento e na Escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Incentivo à cooperação entre os docentes que fazem parte do Departamento, visando a articulação curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Definição de formas de cooperação entre o Departamento de Línguas e os restantes departamentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diagnóstico das necessidades de formação científica e pedagógica dos docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoio científico aos docentes, sempre que solicitado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acompanhamento das actividades desenvolvidas nas aulas de apoio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Balanço da eficácia das aulas de apoio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observação de aulas dos docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disponibilização das suas aulas para observação pelos seus pares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## ↳ Funções do Coordenador de Departamento

15. Selecciona as **cinco** funções de um Coordenador de Departamento que considera **mais importantes**, numerando-as de 1 a 5 (sendo que 1 corresponde à mais importante e 5 à quinta mais importante):

Promover a cooperação entre os docentes que fazem parte do Departamento, visando a articulação curricular.	
Fomentar a cooperação entre o Departamento de Línguas e os restantes departamentos da escola.	
Supervisionar a adequação do currículo aos interesses e necessidades específicas dos alunos da escola.	
Verificar se as planificações adequaram à realidade da escola os planos de estudo estabelecidos a nível regional e nacional.	
Assegurar a adopção de medidas com vista a melhorar as aprendizagens dos alunos.	
Coordenar procedimentos e formas de actuação no domínio pedagógico-didáctico.	
Coordenar procedimentos e formas de actuação no domínio da avaliação dos alunos.	
Identificar as necessidades de formação dos docentes.	
Promover e incentivar a formação contínua dos docentes.	
Fomentar a partilha de boas práticas.	
Promover / apoiar a organização de conferências, debates e outras actividades curriculares no âmbito das disciplinas e áreas disciplinares do departamento.	
Acompanhar o funcionamento de clubes e outras actividades de enriquecimento curricular nas áreas disciplinares do Departamento.	
Apoiar cientificamente os docentes, ou garantir esse apoio, sempre que solicitado.	
Participar na avaliação de desempenho dos docentes do Departamento.	
Observar aulas dos docentes do Departamento.	
Permitir a observação das suas aulas pelos professores do Departamento.	
Garantir uma boa comunicação entre o Departamento e os demais órgãos da escola.	
Promover a boa integração na escola dos docentes recém-chegados	
Propor ao órgão executivo a distribuição de serviço dos docentes do Departamento.	

16. Selecciona, agora, as **cinco** funções de um Coordenador de Departamento que considera **menos importantes**, numerando-as de 1 a 5 (sendo que 1 corresponde à menos importante e 5 à quinta menos importante):

Promover a cooperação entre os docentes que fazem parte do Departamento, visando a articulação curricular.	
Fomentar a cooperação entre o Departamento de Línguas e os restantes departamentos da escola.	
Supervisionar a adequação do currículo aos interesses e necessidades específicas dos alunos da escola.	
Verificar se as planificações adequaram à realidade da escola os planos de estudo estabelecidos a nível regional e nacional.	
Assegurar a adopção de medidas com vista a melhorar as aprendizagens dos alunos.	
Coordenar procedimentos e formas de actuação no domínio pedagógico-didáctico.	
Coordenar procedimentos e formas de actuação no domínio da avaliação dos alunos.	
Identificar as necessidades de formação dos docentes.	
Promover e incentivar a formação contínua dos docentes.	
Fomentar a partilha de boas práticas.	
Promover / apoiar a organização de conferências, debates e outras actividades curriculares no âmbito das disciplinas e áreas disciplinares do departamento.	
Acompanhar o funcionamento de clubes e outras actividades de enriquecimento curricular nas áreas disciplinares do Departamento.	
Apoiar cientificamente os docentes, ou garantir esse apoio, sempre que solicitado.	
Participar na avaliação de desempenho dos docentes do Departamento.	
Observar aulas dos docentes do Departamento.	
Permitir a observação das suas aulas pelos professores do Departamento.	
Garantir uma boa comunicação entre o Departamento e os demais órgãos da escola.	
Promover a boa integração na escola dos docentes recém-chegados	
Propor ao órgão executivo a distribuição de serviço dos docentes do Departamento.	

## ↳ Obstáculos ao exercício do cargo de Coordenador de Departamento

17. Da lista abaixo apresentada, assinale os aspectos que considera serem, actualmente, obstáculos ao exercício eficaz do desempenho do cargo de Coordenador de Departamento:

	Sim	Não
Falta de formação específica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausência de redução lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falta de tempo para responder a todas as solicitações que o desempenho do cargo exige.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gratificação insuficiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevado número de competências atribuídas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevado número de docentes que integram o departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falta de coesão entre os docentes do departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relutância dos professores em aceitarem as mudanças propostas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inexistência de mecanismos eficazes de responsabilização dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autoridade limitada pelo facto de ser eleito pelos seus pares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro. Qual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## ↳ Caracterização do exercício do cargo de Coordenador de Departamento

18. No modelo que vigorou até ao novo Estatuto da Carreira Docente da RAA, considera que o Coordenador de Departamento:

	Sim	Não
Era visto como um líder perante a sua equipa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tinha necessidade de formação específica para o exercício do cargo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Era, essencialmente, um porta-voz entre os diferentes órgãos da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fazia a gestão do Departamento em termos burocráticos e administrativos, não monitorizando nem interferindo na prática pedagógica dos seus pares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fazia a gestão do Departamento em termos pedagógicos, acompanhando e orientando, se necessário, a prática pedagógica dos seus pares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estava limitado na sua acção por não assistir às aulas dos colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## ↳ Perspectivas quanto às novas exigências no exercício do cargo de Coordenador de Departamento

19. Com as funções atribuídas pelo novo Estatuto da Carreira Docente da RAA, considera que o Coordenador de Departamento:

	Sim	Não
Tem de se assumir como um líder perante a sua equipa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem necessidade de receber formação específica para o exercício do cargo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem de contribuir para a eficácia da prática docente dos seus pares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É, essencialmente, um porta-voz entre os diferentes órgãos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É um gestor burocrático e administrativo, não monitorizando nem interferindo na prática pedagógica dos seus pares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem de gerir o Departamento em termos pedagógicos, acompanhando e orientando, se necessário, a prática pedagógica dos seus pares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É um supervisor, que acompanha e orienta, se necessário, a prática pedagógica dos docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhece melhor o trabalho dos docentes do Departamento, visto que passa a assistir e avaliar as aulas dos colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deve ter uma carreira profissional própria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Manifeste o seu grau de concordância ou discordância com a intervenção do Coordenador de Departamento na avaliação de desempenho dos docentes, nos seguintes domínios:

	Discordo totalmente	Tendo a discordar	Tendo a concordar	Concordo totalmente
Participação nas actividades do departamento curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adequação, fidedignidade e qualidade do relatório de autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preparação e organização das actividades lectivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realização das actividades lectivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cumprimento das orientações curriculares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participação nas actividades escolares propostas pelo departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participação nas actividades de formação contínua da escola e do departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observação de aulas para avaliação de competências de leccionação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**O questionário termina aqui. Muito obrigada pela sua colaboração!**

## **Anexo 2**

### **Questionários aos Professores do Departamento de Línguas**



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
Departamento de Ciências da Educação  
MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

**Professores dos Departamentos de Línguas**

Este questionário insere-se num projecto de investigação sobre *A Supervisão dos Coordenadores de Departamento de Línguas*.

O referido projecto de investigação pretende conhecer as concepções e práticas de supervisão dos coordenadores dos departamentos de línguas.

Os dados recolhidos neste inquérito serão usados apenas para fins científicos e o anonimato e confidencialidade estarão absolutamente garantidos.

Agradeço a sua colaboração, pois dela depende o sucesso do nosso estudo.

A Mestranda

Isabel Martins Cabral

## ↳ Identificação

1. Sexo:

Feminino

Masculino

2. Idade:

até 25 anos

26 a 30 anos

31 a 35 anos

36 a 40 anos

41 a 50 anos

51 a 60 anos

61 a 65 anos

3. Habilitações académicas:

Licenciatura

Pós-Graduação

Mestrado

Doutoramento

4. Situação profissional:

PQND

PQND colocado(a) por afectação

PQZP

Contratado(a)

Escola onde lecciona: ES \_\_\_\_\_

5. Grupo a que pertence:

Português

Francês

Latim

Outro  Qual? \_\_\_\_\_

6. Tempo total de serviço docente: \_\_\_\_\_ anos completos.

7. Tempo de serviço docente na escola onde lecciona actualmente: \_\_\_\_\_ anos completos.

8. Já exerceu o cargo de Coordenador(a) de Departamento?

Sim

Não

8.1. Se respondeu sim à questão anterior, indique durante quantos anos \_\_\_\_\_

9. Já exerceu outros cargos de liderança na escola ao longo da sua carreira?

Sim

Não

9.1. Se respondeu *Sim* à questão anterior, indique quais:

Director(a) de Turma

Coordenador(a) dos Directores de Turma

Delegado(a) de Grupo

Coordenador(a) de Área Curricular não Disciplinar

Membro do Conselho Executivo

Outro  Qual? \_\_\_\_\_

## ↳ Processo de escolha do Coordenador de Departamento

10. Participou na eleição do actual Coordenador do Departamento de Línguas?

Sim  Não

11. De entre os critérios que podem ser tidos em conta para a escolha de um Coordenador de Departamento, seleccione os **cinco** que considera **mais importantes** numerando-os de 1 a 5, (sendo que 1 corresponde ao mais importante e 5 ao quinto mais importante):

Capacidade de liderança.	
Competência científica.	
Competência pedagógico-didáctica.	
Formação específica para o exercício do cargo.	
Antiguidade.	
Experiência no desempenho do cargo ou de cargos semelhantes.	
Rotatividade no exercício do cargo.	
Capacidade de gestão de conflitos.	
Capacidade de resolução de problemas.	
Poder de comunicação.	
Facilidade de relacionamento com os outros.	
Facilidade de relacionamento com o Conselho Executivo.	
Capacidade de contribuir para o desenvolvimento profissional dos colegas.	
Ser um modelo para as práticas docentes dos colegas.	
Conhecimento profundo da escola.	
Outro. Qual?	

12. Na mesma lista de critérios que podem ser tidos em conta para a escolha de um Coordenador de Departamento, seleccione os **cinco** que considera **menos importantes** numerando-os de 1 a 5 (sendo que 1 corresponde ao menos importante e 5 ao quinto menos importante):

Capacidade de liderança.	
Competência científica.	
Competência pedagógico-didáctica.	
Formação específica para o exercício do cargo.	
Antiguidade.	
Experiência no desempenho do cargo ou de cargos semelhantes.	
Rotatividade no exercício do cargo.	
Capacidade de gestão de conflitos.	
Capacidade de resolução de problemas.	
Poder de comunicação.	
Facilidade de relacionamento com os outros.	
Facilidade de relacionamento com o Conselho Executivo.	
Capacidade de contribuir para o desenvolvimento profissional dos colegas.	
Ser um modelo para as práticas docentes dos colegas.	
Conhecimento profundo da escola.	

Outro. Qual?

### ↳ Método de selecção do Coordenador de Departamento

13. Assinale o método que, de acordo com a sua opinião, deveria presidir à selecção do Coordenador de Departamento (coloque apenas um X):

Eleição, por votação secreta, no Departamento	<input type="checkbox"/>
Designação, por consenso, no Departamento.	<input type="checkbox"/>
Nomeação pelo órgão de gestão da escola.	<input type="checkbox"/>
Nomeação pelo Conselho Pedagógico da escola.	<input type="checkbox"/>
Nomeação pela Assembleia de Escola, após concurso interno.	<input type="checkbox"/>
Nomeação pela DRE, após concurso interno.	<input type="checkbox"/>
Outro: Qual?	

### ↳ Práticas do Coordenador de Departamento

14. Assinale se o Coordenador do seu Departamento realiza, ou não, ao longo do ano lectivo, as práticas abaixo indicadas:

	Sim	Não
Transmissão de informação entre o Departamento e o Conselho Pedagógico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Transmissão de informação entre o Departamento e o Conselho Executivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participação na distribuição de serviço referente aos docentes do Departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordenação de procedimentos e formas de actuação no domínio pedagógico-didáctico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Supervisão das planificações dos diferentes níveis e anos de escolaridade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verificação da adequação das planificações às características específicas dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acompanhamento das avaliações dos alunos nas diferentes disciplinas do Departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promoção de reflexão, em Departamento, sobre os resultados das avaliações dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tomada de decisão, em Departamento, sobre as medidas a tomar, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promoção de mecanismos de trabalho cooperativo e planeamento conjunto entre os docentes que leccionam a mesma disciplina / ano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acompanhamento do trabalho que cada docente realiza com as suas turmas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordenação da partilha de boas práticas entre os docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoio aos professores mais inexperientes ou com mais dificuldades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acompanhamento da participação e envolvimento do Departamento no Plano Anual de Actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promoção de uma boa integração dos novos docentes no Departamento e na Escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Incentivo à cooperação entre os docentes que fazem parte do Departamento, visando a articulação curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Definição de formas de cooperação entre o Departamento de Línguas e os restantes departamentos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diagnóstico das necessidades de formação científica e pedagógica dos docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoio científico aos docentes, sempre que solicitado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acompanhamento das actividades desenvolvidas nas aulas de apoio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Balanço da eficácia das aulas de apoio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observação de aulas dos docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disponibilização das suas aulas para observação pelos seus pares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## ↳ Funções do Coordenador de Departamento

15. Selecciona as **cinco** funções de um Coordenador de Departamento que considera **mais importantes**, numerando-as de 1 a 5 (sendo que 1 corresponde à mais importante e 5 à quinta mais importante):

Promover a cooperação entre os docentes que fazem parte do Departamento, visando a articulação curricular.	
Fomentar a cooperação entre o Departamento de Línguas e os restantes departamentos da escola.	
Supervisionar a adequação do currículo aos interesses e necessidades específicas dos alunos da escola.	
Verificar se as planificações adequaram à realidade da escola os planos de estudo estabelecidos a nível regional e nacional.	
Assegurar a adopção de medidas com vista a melhorar as aprendizagens dos alunos.	
Coordenar procedimentos e formas de actuação no domínio pedagógico-didáctico.	
Coordenar procedimentos e formas de actuação no domínio da avaliação dos alunos.	
Identificar as necessidades de formação dos docentes.	
Promover e incentivar a formação contínua dos docentes.	
Fomentar a partilha de boas práticas.	
Promover / apoiar a organização de conferências, debates e outras actividades curriculares no âmbito das disciplinas e áreas disciplinares do departamento.	
Acompanhar o funcionamento de clubes e outras actividades de enriquecimento curricular nas áreas disciplinares do Departamento.	
Apoiar cientificamente os docentes, ou garantir esse apoio, sempre que solicitado.	
Participar na avaliação de desempenho dos docentes do Departamento.	
Observar aulas dos docentes do Departamento.	
Permitir a observação das suas aulas pelos professores do Departamento.	
Garantir uma boa comunicação entre o Departamento e os demais órgãos da escola.	
Promover a boa integração na escola dos docentes recém-chegados	
Propor ao órgão executivo a distribuição de serviço dos docentes do Departamento.	

16. Selecciona, agora, as **cinco** funções de um Coordenador de Departamento que considera **menos importantes**, numerando-as de 1 a 5 (sendo que 1 corresponde à menos importante e 5 à quinta menos importante):

Promover a cooperação entre os docentes que fazem parte do Departamento, visando a articulação curricular.	
Fomentar a cooperação entre o Departamento de Línguas e os restantes departamentos da escola.	
Supervisionar a adequação do currículo aos interesses e necessidades específicas dos alunos da escola.	
Verificar se as planificações adequaram à realidade da escola os planos de estudo estabelecidos a nível regional e nacional.	
Assegurar a adopção de medidas com vista a melhorar as aprendizagens dos alunos.	
Coordenar procedimentos e formas de actuação no domínio pedagógico-didáctico.	
Coordenar procedimentos e formas de actuação no domínio da avaliação dos alunos.	
Identificar as necessidades de formação dos docentes.	
Promover e incentivar a formação contínua dos docentes.	
Fomentar a partilha de boas práticas.	
Promover / apoiar a organização de conferências, debates e outras actividades curriculares no âmbito das disciplinas e áreas disciplinares do departamento.	
Acompanhar o funcionamento de clubes e outras actividades de enriquecimento curricular nas áreas disciplinares do Departamento.	
Apoiar cientificamente os docentes, ou garantir esse apoio, sempre que solicitado.	
Participar na avaliação de desempenho dos docentes do Departamento.	
Observar aulas dos docentes do Departamento.	
Permitir a observação das suas aulas pelos professores do Departamento.	
Garantir uma boa comunicação entre o Departamento e os demais órgãos da escola.	

Promover a boa integração na escola dos docentes recém-chegados	
Propor ao órgão executivo a distribuição de serviço dos docentes do Departamento.	

### ↳ **Obstáculos ao exercício do cargo de Coordenador de Departamento**

17. Da lista abaixo apresentada, assinale os aspectos que considera serem, actualmente, obstáculos ao exercício eficaz do desempenho do cargo de Coordenador de Departamento:

Falta de formação específica.	<input type="checkbox"/>
Ausência de redução lectiva.	<input type="checkbox"/>
Falta de tempo para responder a todas as solicitações que o desempenho do cargo exige.	<input type="checkbox"/>
Gratificação insuficiente.	<input type="checkbox"/>
Elevado número de competências atribuídas.	<input type="checkbox"/>
Elevado número de docentes que integram o departamento.	<input type="checkbox"/>
Falta de coesão entre os docentes do departamento.	<input type="checkbox"/>
Relutância dos professores em aceitarem as mudanças propostas.	<input type="checkbox"/>
Inexistência de mecanismos eficazes de responsabilização dos professores.	<input type="checkbox"/>
Autoridade limitada pelo facto de ser eleito pelos seus pares.	<input type="checkbox"/>
Outros. Indique quais:	

### ↳ **Caracterização do exercício do cargo de Coordenador de Departamento**

18. No modelo que vigorou até ao novo Estatuto da Carreira Docente da RAA, considera que o Coordenador de Departamento:

	Sim	Não
Era visto como um líder perante a sua equipa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tinha necessidade de formação específica para o exercício do cargo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Era, essencialmente, um porta-voz entre os diferentes órgãos da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fazia a gestão do Departamento em termos burocráticos e administrativos, não monitorizando nem interferindo na prática pedagógica dos seus pares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fazia a gestão do Departamento em termos pedagógicos, acompanhando e orientando, se necessário, a prática pedagógica dos seus pares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estava limitado na sua acção por não assistir às aulas dos colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### ↳ **Perspectivas quanto às novas exigências no exercício do cargo de Coordenador de Departamento**

19. Com as funções atribuídas pelo novo Estatuto da Carreira Docente da RAA, considera que o Coordenador de Departamento:

	Sim	Não
Tem de se assumir como um líder perante a sua equipa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem necessidade de receber formação específica para o exercício do cargo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem de contribuir para a eficácia da prática docente dos seus pares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É, essencialmente, um porta-voz entre os diferentes órgãos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É um gestor burocrático e administrativo, não monitorizando nem interferindo na prática pedagógica dos seus pares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem de gerir o Departamento em termos pedagógicos, acompanhando e orientando, se necessário, a prática pedagógica dos seus pares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É um supervisor, que acompanha e orienta, se necessário, a prática pedagógica dos docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhece melhor o trabalho dos docentes do Departamento, visto que passa a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

assistir e avaliar as aulas dos colegas.		
Deve ter uma carreira profissional própria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Manifeste o seu grau de concordância ou discordância com a intervenção do Coordenador de Departamento na avaliação de desempenho dos docentes, nos seguintes domínios:

	Discordo totalmente	Tendo a discordar	Tendo a concordar	Concordo totalmente
Participação nas actividades do departamento curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adequação, fidedignidade e qualidade do relatório de autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preparação e organização das actividades lectivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realização das actividades lectivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cumprimento das orientações curriculares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participação nas actividades escolares propostas pelo departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participação nas actividades de formação contínua da escola e do departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observação de aulas para avaliação de competências de leccionação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**O questionário termina aqui. Muito obrigada pela sua colaboração!**

## **Anexo 3**

### **Guião de entrevista aos Coordenadores do Departamento de Línguas**

## **Guião de entrevista**

**Destinatários:** Coordenadores dos Departamentos de Línguas

### **Objectivos:**

1. Caracterizar a experiência profissional do Coordenador do Departamento de Línguas.
2. Conhecer sua opinião sobre o processo de escolha do Coordenador.
3. Recolher informações e opiniões que permitam caracterizar as suas práticas.
4. Conhecer as concepções que o Coordenador tem sobre as funções exigidas no exercício deste cargo.
5. Descrever a sua opinião sobre o exercício das funções supervisivas do Coordenador.
6. Conhecer as suas opiniões e perspectivas quanto às novas funções dos Coordenadores de Departamento, estabelecidas no novo Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma dos Açores.

### **I Bloco Temático – Caracterização do entrevistado**

#### **Questões**

1. Qual é a sua situação profissional?
2. A que grupo pertence?
3. Quantos anos de serviço tem?
4. Há quantos anos trabalha nesta escola?
5. Já alguma vez foi Coordenador de Departamento?  
(Se sim) Durante quantos anos?
6. Já exerceu outros cargos de liderança na escola ao longo da sua carreira?  
(Se sim) Quais?
7. Que grupos disciplinares compõem o Departamento que coordena? E quantos docentes integra?
8. Há quanto tempo desempenha este cargo?
9. Estava à espera de ser eleito? Porquê?
10. Por que motivo(s) considera que foi eleito?
11. Gosta de desempenhar este cargo? Quais os aspectos mais aliciantes? E os mais desgastantes?

### **II Bloco Temático – Processo de escolha do Coordenador de Departamento**

#### **Questões**

1. Que critérios considera que se deve ter em conta para a escolha do Coordenador?

2. Para além da eleição, a forma consagrada pela lei, poderia haver outras formas de fazer a escolha do Coordenador de Departamento.  
- Qual lhe parece ser a mais adequada? Porquê?

### III Bloco Temático – Práticas do Coordenador de Departamento

#### Questões

1. Onde e quando transmite ao Departamento as informações do Conselho Pedagógico?
2. E as informações do Conselho Executivo, como chegam até ao departamento?
3. Como Coordenador, tem alguma participação na distribuição de serviço?  
Se sim, como? Se não, gostaria de ter e porquê?
4. Na sua opinião, existe alguma coordenação de procedimentos pedagógico-didáticos e formas de actuação entre os professores do seu Departamento? ? **(tópicos: planificações; preparação aval diagnóstico; preparação materiais; reuniões de balanço...)**  
Em caso afirmativo, como é feita essa coordenação?
5. No Departamento, faz-se alguma supervisão das planificações dos diferentes níveis e anos de escolaridade?  
Se sim, de que forma?
6. No Departamento existe alguma verificação da adequação das planificações às características específicas dos alunos da escola? Se sim, em que moldes é feita?
7. É feita alguma reflexão, em Departamento, sobre os resultados das avaliações dos alunos?  
Se sim, de que forma? Com que frequência?
8. Em Departamento, tomam-se decisões sobre que medidas tomar para melhorar as aprendizagens dos alunos?  
Se sim, como?
9. Promove-se o trabalho cooperativo e o planeamento conjunto entre os docentes que leccionam a mesma disciplina e ano de escolaridade? Em caso afirmativo, de que modo?
10. Promove-se a partilha de boas práticas entre os docentes?  
De que forma isso acontece?
11. Há acompanhamento do trabalho que cada docente realiza com as suas turmas? Por parte de quem?
12. Costuma-se apoiar os docentes mais inexperientes ou com mais dificuldades? Como?
13. Faz-se algum tipo de integração dos novos docentes no Departamento e na Escola? De que forma?
14. A participação dos docentes do Departamento no Plano Anual de Actividades é acompanhada? Por quem e como?
15. Incentiva-se a cooperação entre os docentes do Departamento com vista a garantir a articulação curricular? Como?
16. Procura-se definir formas de cooperação entre o Departamento de Línguas e os restantes Departamentos da escola? Como?

17. Proceder-se ao diagnóstico das necessidades de formação científica e pedagógica dos docentes? De que forma?
18. Se solicitado, apoia cientificamente os docentes no âmbito das suas funções? Isso já aconteceu consigo? Descreva a(s) situação(ões).
19. Acompanha as actividades desenvolvidas nas aulas de apoio? Como?
20. Proceder, de alguma forma, ao balanço da eficácia dessas aulas de apoio? Como?
21. Enquanto coordenador, já observou aulas dos docentes? Se sim, diga em que contexto isso ocorreu.
22. Considera essa tarefa importante? Porquê?
23. E já disponibilizou as suas aulas para serem observadas pelos seus colegas? Porquê?
24. Considera importante fazê-lo? Porquê?
25. Na sua opinião, e tendo em conta a actual conjuntura, o Coordenador tende a ser visto pelos seus pares como um modelo de boas práticas?

#### **IV Bloco Temático – Funções do Coordenador de Departamento**

##### **Questões**

1. Das competências atribuídas ao Coordenador de Departamento, e das quais já falámos anteriormente, quais aquelas que considera mais importantes? Porquê?

*(tópicos: promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes do Dep.; assegurar a coordenação das orientações curriculares, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos à situação concreta da escola; promover o desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica em função das necessidades dos alunos; propor medidas para melhorar a aprendizagem dos alunos e prevenir a exclusão; assegurar a coordenação de procedimentos e formas de actuação nos domínios pedagógico e de avaliação dos alunos; identificar as necessidades de formação dos docentes e promover as acções de formação contínua; promover a organização de conferências, debates, actividades de enriquecimento curricular e outras actividades curriculares; acompanhar o funcionamento de clubes e o desenvolvimento de outras actividades de enriquecimento curricular...)*

#### **V Bloco Temático – Caracterização do exercício do cargo de Coordenador de Departamento**

##### **Questões**

1. Tendo em conta o modelo que vigorou até ao novo estatuto, acha que os coordenadores acompanhavam e orientavam, se necessário, a prática pedagógica dos colegas? Como?
2. Pensa que os coordenadores estavam limitados na sua acção por não assistirem às aulas dos colegas? Porquê?

3. Considera que os coordenadores eram vistos como líderes perante a sua equipa? Porquê?

## **VI Bloco Temático – Perspectivas quanto às novas exigências do cargo de Coordenador de Departamento**

### **Questões**

1. Tendo em conta as funções atribuídas pelo novo Estatuto da Carreira Docente da RAA, diga se concorda, ou não, com a intervenção do Coordenador de Departamento na avaliação do desempenho dos docentes.  
- Em caso afirmativo, em que domínios acha que o Coordenador deve intervir? Porquê?
2. Considera que, a partir de agora, qualquer professor pode ser um bom Coordenador de Departamento? Porquê?
3. Parece-lhe que a capacidade de liderança passa a ser uma qualidade importante para o exercício das funções de Coordenador? Porquê?
4. E a formação em supervisão, considera-a importante para o exercício dessa função? Explique porquê.

## **VII Bloco Temático – Obstáculos ao exercício do cargo de Coordenador de Departamento**

### **Questões**

1. Na sua opinião, quais são os principais obstáculos ao desempenho eficaz do cargo de Coordenador de Departamento?
2. Para além da possibilidade de terem formação em supervisão, como já referimos, considera que os coordenadores devem ter outra formação especializada para o exercício do cargo? Se sim, em que áreas?

**Termina aqui a entrevista. Muito obrigada pela sua colaboração!**

## **Anexo 4**

### **Guião de entrevista aos Professores do Departamento de Línguas**

## **Guião de entrevista**

**Destinatários:** Professores dos Departamentos de Línguas

### **Objectivos:**

1. Caracterizar a experiência profissional dos docentes do Departamento de Línguas.
2. Conhecer a opinião dos docentes do Departamento de Línguas sobre o processo de escolha do Coordenador.
3. Recolher informações e opiniões dos docentes do Departamento de Línguas que permitam caracterizar as práticas do Coordenador.
4. Conhecer as concepções que os docentes têm sobre as funções do Coordenador de Departamento.
5. Descrever a opinião dos professores do Departamento de Línguas sobre o exercício das funções supervisivas do Coordenador.
6. Conhecer as opiniões e perspectivas dos docentes quanto às novas funções dos Coordenadores de Departamento, estabelecidas no novo Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma dos Açores.

### **I Bloco Temático – Caracterização do entrevistado**

#### **Questões**

1. Qual é a sua situação profissional?
2. A que grupo pertence?
3. Quantos anos de serviço tem?
4. Há quantos anos trabalha nesta escola?
5. Já alguma vez foi Coordenador de Departamento?  
(Se sim) Durante quantos anos?
6. Este é um cargo que gostou ou gostaria de exercer? Por que razões?
7. Já exerceu outros cargos de liderança na escola ao longo da sua carreira?  
(Se sim) Quais?

### **II Bloco Temático – Processo de escolha do Coordenador de Departamento**

#### **Questões**

1. Participou na eleição do actual Coordenador de Departamento?  
- (Se sim) Quais foram os principais critérios que teve em conta para a sua escolha?  
- (Se não) Que critérios considera que se deve ter em conta para a escolha do Coordenador?
2. Para além da eleição, a forma consagrada pela lei, poderia haver outras formas de fazer a escolha do Coordenador de Departamento.

- Qual lhe parece ser a mais adequada? Porquê?

### III Bloco Temático – Práticas do Coordenador de Departamento

#### Questões

1. O seu Coordenador transmite ao Departamento as informações do Conselho Pedagógico? Quando e onde?
2. E as informações do Conselho Executivo, como chegam até ao departamento?
3. O Coordenador tem alguma participação na distribuição de serviço?  
Se sim, como?
4. O seu Coordenador garante, de alguma forma, a coordenação de procedimentos pedagógico-didáticos e formas de actuação entre os professores do Departamento?  
Como? (**tópicos: planificações; preparação aval diagnóstico; preparação materiais; reuniões de balanço...**)
5. O seu Coordenador supervisiona as planificações dos diferentes níveis e anos de escolaridade?  
Se sim, de que forma?
6. O Coordenador verifica a adequação das planificações às características específicas dos alunos da escola?  
Se sim, como?
7. É feita alguma reflexão, em Departamento, sobre os resultados das avaliações dos alunos?  
Se sim, de que forma? Com que frequência?
8. Em Departamento, tomam-se decisões sobre que medidas tomar para melhorar as aprendizagens dos alunos?  
Se sim, como?
9. O Coordenador promove o trabalho cooperativo e o planeamento conjunto entre os docentes que leccionam a mesma disciplina e ano de escolaridade? Em caso afirmativo, de que modo?
10. Acha que o Coordenador acompanha o trabalho que cada docente realiza com as suas turmas? Se sim, de que forma?
11. Considera que o Coordenador promove a partilha de boas práticas entre os docentes?  
De que forma isso acontece?
12. Acha que o seu Coordenador apoia os docentes mais inexperientes ou com mais dificuldades? Como?
13. O seu Coordenador procura garantir uma boa integração dos novos docentes no Departamento e na Escola? De que forma?
14. O seu Coordenador acompanha a participação dos docentes do Departamento no Plano Anual de Actividades? Como?
15. Considera que o seu Coordenador incentiva a cooperação entre os docentes do Departamento com vista a garantir a articulação curricular? Como?
16. O Coordenador procura definir formas de cooperação entre o Departamento de Línguas e os restantes Departamentos da escola? Como?

17. O seu Coordenador procede ao diagnóstico das necessidades de formação científica e pedagógica dos docentes? De que forma?
18. Acha que, se solicitado, o seu Coordenador apoia cientificamente os docentes? Isso já aconteceu consigo? Descreva a(s) situação(ões). E com outras pessoas já aconteceu? Descreva as situações.
19. O Coordenador acompanha as actividades desenvolvidas nas aulas de apoio? Como?
20. O seu Coordenador procede, de alguma forma, ao balanço da eficácia dessas aulas de apoio? Como?
21. Tem conhecimento se o Coordenador do seu Departamento já observou aulas dos docentes? Se sim, descreva em que contexto isso ocorreu.
22. E sabe se disponibilizou as suas aulas para serem observadas pelos seus colegas? Considera importante que o faça? Porquê?
23. Na sua opinião, e tendo em conta a actual conjuntura, o Coordenador tende a ser visto pelos seus pares como um modelo de boas práticas?

#### **IV Bloco Temático – Funções do Coordenador de Departamento**

##### **Questões**

1. Das competências atribuídas ao Coordenador de Departamento, e das quais já falámos anteriormente, quais aquelas que considera mais importantes? Porquê? (**tópicos: promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes do Dep.; assegurar a coordenação das orientações curriculares, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos à situação concreta da escola; promover o desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica em função das necessidades dos alunos; propor medidas para melhorar a aprendizagem dos alunos e prevenir a exclusão; assegurar a coordenação de procedimentos e formas de actuação nos domínios pedagógico e de avaliação dos alunos; identificar as necessidades de formação dos docentes e promover as acções de formação contínua; promover a organização de conferências, debates, actividades de enriquecimento curricular e outras actividades curriculares; acompanhar o funcionamento de clubes e o desenvolvimento de outras actividades de enriquecimento curricular...**)

#### **V Bloco Temático – Caracterização do exercício do cargo de Coordenador de Departamento**

##### **Questões**

1. Tendo em conta o modelo que vigorou até ao novo estatuto, acha que os coordenadores acompanhavam e orientavam, se necessário, a prática pedagógica dos colegas? Como?
2. Pensa que os coordenadores estavam limitados na sua acção por não assistirem às aulas dos colegas? Porquê?
3. Considera que os coordenadores eram vistos como líderes perante a sua equipa? Porquê?

## **VI Bloco Temático – Perspectivas quanto às novas exigências do cargo de Coordenador de Departamento**

### **Questões**

1. Tendo em conta as funções atribuídas pelo novo Estatuto da Carreira Docente da RAA, diga se concorda, ou não, com a intervenção do Coordenador de Departamento na avaliação do desempenho dos docentes.  
- Em caso afirmativo, em que domínios acha que o Coordenador deve intervir? Porquê?
2. Considera que, a partir de agora, qualquer professor pode ser um bom Coordenador de Departamento? Porquê?
3. Parece-lhe que a capacidade de liderança passa a ser uma qualidade importante para o exercício das funções de Coordenador? Porquê?
4. E a formação em supervisão, considera-a importante para o exercício dessa função? Explique porquê.

## **VII Bloco Temático – Obstáculos ao exercício do cargo de Coordenador de Departamento**

### **Questões**

1. Na sua opinião, quais são os principais obstáculos ao desempenho eficaz do cargo de Coordenador de Departamento?
2. Para além da possibilidade de terem formação em supervisão, como já referimos, considera que os coordenadores devem ter outra formação especializada para o exercício do cargo? Se sim, em que áreas?

**Termina aqui a entrevista. Muito obrigada pela sua colaboração!**

## **Anexo 5**

### **Protocolo do Consentimento Informado**

## Formulário de Consentimento Informado<sup>i</sup>

Este formulário define as condições que norteiam a participação dos entrevistados neste projecto de investigação para elaboração de uma dissertação intitulada “As funções supervisivas dos coordenadores de departamento de línguas” e que se inscreve no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica, na especialidade de línguas.

Esta investigação é da responsabilidade da mestranda Isabel Martins Cabral, sob a orientação científica do Professor Doutor Jorge Ávila de Lima.

A participação dos docentes nas entrevistas consiste em responder às questões apresentadas pela entrevistadora, apresentando a sua visão e opinião sobre os tópicos expostos no decurso do diálogo.

Este protocolo estabelece e reconhece os seguintes direitos dos participantes na investigação levada a cabo:

- a) A participação nas entrevistas é feita de forma voluntária, tendo os entrevistados a liberdade de, a qualquer momento, recusarem a resposta a questões, suspenderem a sua participação ou até desistirem dela, sem que haja necessidade de apresentar qualquer justificação.
- b) As entrevistas terão, em média, a duração de 45 minutos.
- c) Por questões de exactidão e rapidez, o conteúdo das entrevistas será feito em gravação áudio, tendo os participantes o direito de ficar com uma cópia da sua entrevista.
- d) O conteúdo das entrevistas será mantido em sigilo e só terão acesso aos dados recolhidos as pessoas directamente envolvidas na investigação: entrevistadora e respectivo orientador e entrevistados, se assim o desejarem.
- e) O registo áudio será arquivado no computador pessoal da investigadora e esses dados serão eliminados após a defesa da dissertação.
- f) Alguns dos excertos das entrevistas poderão ser integrados no relatório final, todavia o anonimato será sempre preservado, dado que o recurso a números será a única forma de referência às entrevistas.
- g) No final desta investigação, os participantes terão acesso ao relatório final, que será colocado à sua disposição.

Agradecemos a colaboração dos entrevistados, imprescindível para que a nossa investigação se possa realizar.

Ao assinarem este protocolo, entrevistado(a) e entrevistadora concordam com as condições acima referidas.

---

A mestranda

---

O(A) entrevistado(a)

---

<sup>i</sup> A elaboração deste protocolo baseou-se nas indicações fornecidas por Lima (2006). “Ética na investigação”, pp. 142-145, in Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (2006) (org.) *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

## **Anexo 6**

**Exemplo de Categorização da Informação Recolhida  
Coordenadores de Departamento**

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
1. Processo de escolha do Coordenador de Departamento	1.1. Critérios a ter em conta na escolha do Coordenador de Departamento	1.1.1. Perfil adequado	(...) com a nova avaliação de desempenho e com as novas exigências, eu acho que, acima de tudo, há que colocar à frente do departamento alguém que tenha capacidade para fazer, que tenha perfil para o fazer. CD Alfa
		1.1.2. Capacidade de trabalho	(...) tem é que ter capacidade de trabalho, porque exige muito (...) CD Alfa
		1.1.3. Organização	(...) tem de ter capacidade de organização, se a pessoa não for minimamente organizada não consegue gerir as coisas. CD Alfa
		1.1.4. Ser modelo de boas práticas	(...) tem de estar consciente que sempre que vai para uma reunião de departamento, por exemplo, tem que levá-la preparada, caso contrário também estamos a transmitir uma má a imagem a quem está a ouvir e a quem estamos a liderar. Temos de ser o paradigma daquilo que se pretende que o departamento seja. CD Alfa
		1.1.5. Capacidade de liderança	(...) saber liderar é importante (...) CD Beta
		1.1.6. Capacidade de gerir pessoas e conflitos	(...) saber gerir pessoas, também é importante (...) CD Beta
		1.1.7. Competência científica e pedagógica	(...) eu acho que é importante saber gerir, mas o saber gerir nem sempre implica ter que dar razão a todos, porque o saber gerir não implica isso, pelo menos para mim. Quando se está a gerir conflitos, as partes não têm as duas razões, ou todas razões, é preciso depois é saber aguentar-se com os conflitos e eu penso que isso é fundamental. CD Beta
		1.2.1. Eleição	(...) a questão científica, a questão pedagógica, sempre, são aspectos que eu acho fundamentais. CD Beta
		1.2.2. Nomeação pelo Conselho Executivo	Eu prefiro a eleição, desde que se tenha alguma consciência ao eleger a pessoa A ou B. CD Alfa
		1.2.3. Nomeações por outras entidades	Eu penso que a eleição é fundamental (...) se calhar nós às vezes não conhecemos tão bem os colegas como pensamos. Mas julgo que a eleição ainda continua a ser o método mais...mais justo, mais correcto. CD Beta
1.2. Formas de selecção do coordenador de departamento	(...) há outras vias que são possíveis, a nomeação é uma delas (...) pelo conselho executivo, que é quem está mais por dentro do que se passa na escola e do que é feito por cada um dos seus docentes. CD Alfa		
			(...) eu acho que as nomeações põem em causa o mérito das pessoas. Eu acho que se põe em causa o mérito. Vai-se pelas amizades, vai-se pelo coração, pelas emoções e nem sempre pelo mérito. CD Beta

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registro
2. Práticas do Coordenador de Departamento	2.1. Divulgação de informações ao Departamento	<p>2.1.1. Em reunião de departamento</p> <p>2.1.2. Em reunião de grupo / disciplina</p> <p>2.1.3. Afixação no Departamento</p> <p>2.1.4. Por correio electrónico</p> <p>2.1.5. Afixadas na sala de professores</p> <p>2.1.6. Em conversa informal</p>	<p>“As informações do conselho pedagógico são, na maioria dos casos, transmitidas em reunião de departamento, que acontece geralmente depois do conselho pedagógico, sensivelmente uma semana depois” CD Alfa</p> <p>“em reunião de departamento (...) Mensalmente, aqui na escola, em reunião convocada pelo conselho executivo” CD Beta</p> <p>“as reuniões de departamento fazem-se já só mesmo mensalmente, que é quando se reúne então toda a gente, o departamento todo, onde se aprovam as diversas actas que foram sendo feitas nessas mini-reuniões de disciplina, são aprovadas em grande grupo, até para ser do conhecimento geral o que se passou nas reuniões de disciplina e depois então as informações que são gerais são dadas e são tratados assuntos de departamento” CD Beta</p> <p>“Agora, este ano, as coisas têm sido diferentes, porque já há a disciplina, há o coordenador de disciplina e já vamos dividindo, portanto fazem as reuniões de francês, os colegas do francês, com os assuntos específicos do francês, ou fazemos do português (...) o teatro também é uma disciplina, o teatro também reúne sozinho” CD Beta</p> <p>“Há outras questões que muitas vezes nem sequer chegam à reunião, são muitas vezes afixadas no gabinete do departamento” CD Alfa</p> <p>“e também enviadas por e-mail (...) agora com as novas tecnologias, há muita facilidade de nós mandarmos muitas vezes alguns documentos em suporte digital, por mail, dar um prazo limite para as pessoas os analisarem e depois darem a sua opinião” CD Alfa</p> <p>“afixadas também muitas vezes na sala de professores, e aí já me estou a referir a todos os departamentos em geral e não só ao meu” CD Alfa</p> <p>“o CE (...) coloca na vitrina” CD Beta</p> <p>“e também por via de conversas que nós vamos tendo e depois vamos conversando com os colegas de departamento” CD Alfa</p> <p>“se são específicas ou se são departamentais, chega ao coordenador de departamento que faz chegar depois individualmente aos colegas.” CD Beta</p>

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
2. Práticas do Coordenador de Departamento (cont.)	2.2. Intervenção na distribuição de serviço dos docentes do Departamento	2.2.1 No âmbito do departamento	<p>“Ter, tenho. Primeiro os colegas o que habitualmente fazem é cada um apresenta a sua proposta para o ano lectivo seguinte, em suporte digital, num documento único, e depois eu encaminho ao conselho executivo” CD Alfa</p> <p>“Poderá se calhar haver um pouco mais de participação por parte inclusive dos colegas. Da parte do coordenador, penso que sim [é suficiente], não compete ao coordenador estar a desmontar um pouco aquilo que as pessoas estão naquele momento a pretender.” CD Alfa</p> <p>“primeiro fazemos no departamento, não é? Dos mais velhos para os mais novos vão-se distribuindo os níveis” CD Beta</p> <p>“Sempre [negociado com os docentes], sempre que possível, exactamente. E telefona-se, e contacta-se, e explica-se para que o processo seja o mais pacífico possível.” CD Beta</p>
	2.3. Coordenação de procedimentos pedagógico-didáticos e formas de actuação entre os professores do Departamento	2.3.1. No básico	<p>“as orientações curriculares (...) já estão feitas, realmente a única coisa que tenho de supervisionar é todo e qualquer caso de adaptação, reajustamento da planificação, que ainda assim está também um bocadinho limitada àquilo que são as aprendizagens essenciais também já definidas em departamento” CD Alfa</p>
		2.3.2 No secundário	<p>“O que se faz e que se leva a departamento ainda, geralmente na reunião de Outubro, é com o secundário, as planificações do secundário. Esse ainda continuamos a fazer, embora estejam nos programas e esteja tudo já definido, é um bocadinho diferente do básico, mas continuamos a fazê-las e a levá-las a departamento e a analisá-las” CD Alfa</p> <p>“no secundário (...) ainda continuamos a fazer as planificações à parte, com a calendarização específica e tudo” CD Alfa</p>

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registro
	2.3. Coordenação de procedimentos pedagógico-didáticos e formas de actuação entre os professores do Departamento (cont)	2.3.3. Por outro elemento do departamento – coordenador de ano	<p>“Este ano instituímos também uma outra figura, vamos lhe chamar assim, um outro colega que tem ficado encarregue disso, que é, fizemos o coordenador de ano, portanto, sétimo ano há uma pessoa que ficou responsável não só por entregar atempadamente as planificações, como por verificá-las, como por verificar da sua implementação, como por verificar se toda a gente está a cumprir a planificação, se estão todos a dar os mesmos conteúdos, se estão...se já todos fizeram os mesmos testes, isto é, combinaram dois testes por período, se todos os fizeram, combinaram fazer avaliação oral, duas avaliações orais, se todos fizeram duas avaliações orais, para não haver discrepâncias” CD Beta</p> <p>“depois eu fico com aquele feedback todo e tenho confiança de que as coisas estão a funcionar. Ou não. E se não estão, pronto, então aí é a minha área de actuação.” CD Beta</p>
2. Práticas do Coordenador de Departamento (cont.)	2.4. Verificação da adequação das planificações às características dos alunos	2.4.1 Adaptação das planificações anuais às turmas	<p>“O que acontece é, ao aplicar um teste de diagnóstico no 7º ano, este teste dá determinados resultados e muitas vezes não são os melhores e há a necessidade de fazer o reajustamento da planificação. De qualquer forma, tem de ser reajustada não só tendo em conta a turma, mas o mínimo exigido pela escola, e que está definido nas orientações curriculares, nas aprendizagens essenciais” CD Alfa</p> <p>“há uma planificação geral, agora cada pessoa obviamente tem que a saber adaptar à sua realidade, isso é óbvio” CD Beta</p>
	2.5. Promoção da reflexão sobre os resultados escolares dos alunos	2.5.1 Relatório individual de cada professor	<p>“O processo começa antes do pedagógico, até, em que há uma reflexão individual, que é feita através de um relatório que é entregue periodicamente ao coordenador” CD Alfa</p>
		2.5.2 Relatório do coordenador	<p>“o coordenador faz uma síntese de todos estes relatórios que apresenta depois em pedagógico.” CD Alfa</p>
		2.5.3. Em reunião de departamento	<p>“Já foi mais, houve anos em que nós fazíamos todos os períodos essa reflexão. Ultimamente temos feito sobretudo sobre as (...) [PASE] e sobre os do 12º, claro.” CD Beta</p> <p>“ou então nos casos em que o nosso departamento tem um resultado claramente negativo. Aí também fazemos, aí também vamos verificar o que se passa, o que aconteceu naquele ano, quais são as turmas, por que é que acontece assim” CD Beta</p>

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registro
2. Práticas do Coordenador de Departamento (cont.)	2.6 Tomada de decisão sobre medidas a aplicar para melhorar os resultados escolares	2.6.1 Em reunião de departamento	<p>“A partir daí (análise em departamento dos relatórios) tomam-se as decisões, aí muitas vezes em departamento, a partir de sugestões do executivo, do coordenador e dos próprios colegas, ou então dá-se um tempinho para as pessoas pensarem e depois apresentam as respectivas sugestões de melhoria. CD Alfa</p> <p>“então aí fazemos também (...) [tomam-se decisões] sobre as medidas a tomar para melhorar, sim, sim” CD Beta</p>
	2.7. Promoção do trabalho cooperativo e do planeamento conjunto entre os docentes que leccionam a mesma disciplina e ano de escolaridade	2.7.1 Em reunião de departamento	<p>“A partir daí (análise em departamento dos relatórios) tomam-se as decisões, aí muitas vezes em departamento, a partir de sugestões do executivo, do coordenador e dos próprios colegas, ou então dá-se um tempinho para as pessoas pensarem e depois apresentam as respectivas sugestões de melhoria. CD Alfa</p> <p>“então aí fazemos também (...) [tomam-se decisões] sobre as medidas a tomar para melhorar, sim, sim” CD Beta</p>
		2.7.2. Através do coordenador de ano	<p>“penso que agora com isto de termos os tais coordenadores de ciclo tem sido ainda melhor” CD Beta</p>
		2.7.3 Há pouco por falta de tempo	<p>“Promove-se, embora nem sempre isso aconteça (...)há o factor tempo que é complicado. Passamos cada vez mais tempo na escola mas a verdade é que também passamos cada vez mais tempo com o alunos e é difícil” CD Alfa</p> <p>“o trabalho em conjunto, ele existe, mas existe principalmente no 1º período, no arranque do ano lectivo, se calhar até meados de Novembro. A partir daí já não é tanto” CD Alfa</p>
		2.8.1 Limita-se ao cumprimento de planificações	<p>Há algum [acompanhamento do trabalho de cada professor com as suas turmas], mas isso não é muito fácil ser feito a 100%. Nós limitamo-nos a saber se o colega está ou não está a cumprir com o que estava programado e pouco mais” CD Alfa</p>
		2.8.2 Só quando há problemas	<p>“Não há muito, a não ser que haja algum problema.” CD Beta</p>
		2.8.3 Falta de tempo	<p>“sejamos realistas, o coordenador também tem as suas turmas e não é consegue estar em todo o lado ao mesmo tempo” CD Alfa</p>
		2.8.4 Número de docentes elevado no departamento	<p>“o departamento é grande, para além do factor tempo, há também a quantidade de docentes que o departamento possui, não é praticável” CD Alfa</p>

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
2. Práticas do Coordenador de Departamento (cont.)		2.9.1 Em reunião de departamento	<p>“há a partilha de boas práticas em departamento, (...) Houve uma situação muito complexa com uma turma do oportunidade aqui na escola com miúdos com imensas dificuldades que nem ao nível do 1º ciclo estavam. E uma das colegas que tinha essa turma, a rapariga estava completamente desanimada e afrita, muito afrita mesmo. E pronto, a partir do momento que ela expõe o problema ao conselho de departamento, ela conseguiu que a professora A e professora B, que já passaram por situações semelhantes, falassem um pouco sobre a forma como agiram face a situações semelhantes em anos anteriores, e isso ajudou imenso” CD Alfa</p>
	2.9 Promoção da partilha de boas práticas entre os docentes	2.9.2 Em pequeno grupo	penso que essas partilhas surgem mais em pequeno grupo, nos grupos de planificação, nos grupos de trabalho (...) CD Beta
		2.9.3 Entre mais velhos e mais novos	<p>“sobretudo quando nós estamos a trabalhar com os mais velhos... (...)partilhar lá à maneira deles, isto assim não está bem, é assado, mas pronto. (...)É que eles não trabalham muito bem com os computadores, os mais novos trabalham e portanto há uma partilha (...) também é uma forma de partilhar” CD Beta</p>
		2.9.4 Dificultada pelas relações interpessoais	“Não é fácil, sendo que não há boas relações interpessoais, não é fácil as pessoas partilharem muito essas boas práticas” CD Beta
		2.9.5 Partilha insuficiente	“Promove-se mas acho que se podia fazer mais, muito mais mesmo” CD Alfa
		2.9.6 Observação de aulas como factor de partilha de boas práticas	“as pessoas têm uma consciência às vezes errada sobre o que fazem na sala de aula, e seria bom que as pessoas assistissem ao que se faz com outros colegas, outras turmas, teriam possivelmente uma postura diferente” CD Alfa
		2.10.1 Apresentação da escola	“eu costumo ir com os colegas ver a escola e saber em que salas vai trabalhar, os materiais de que necessita” CD Alfa
	2.10 Apoio aos docentes mais inexperientes ou que demonstrem mais dificuldades	2.10.2 Apresentação dos colegas que leccionam mesmo nível	“apresentar muitas vezes ao colega A ou B que poderá estar a trabalhar o mesmo nível para depois poderem articular algumas estratégias” CD Alfa
		2.10.3 Há constrangimento em aceitar apoio do coordenador	<p>colegas novos que chegam e eu pergunto, olha, mas precisas de ajuda, precisas de alguma coisa, se precisares, tenho material, (...) Sinto que os colegas não se sentem à vontade para dizer que precisam ou para pedir ajuda e não querem, não querem material, não, não, obrigada, eu já tenho, eu já tenho. E tenho visto outros colegas a pedirem a outros colegas no departamento e a mim não me pedem (...)</p>

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registro
2. Práticas do Coordenador de Departamento (cont.)	2.11. Promoção de uma boa integração dos novos docentes no Departamento e na escola	2.11.1 Apresentação da escola 2.11.2 Apresentação dos colegas que leccionam mesmo nível	"eu costumo ir com os colegas ver a escola e saber em que salas vai trabalhar, os materiais de que necessita" CD Alfa
		2.11.3 Explicação do modo de funcionamento da escola	"apresentar muitas vezes ao colega A ou B que poderá estar a trabalhar o mesmo nível para depois poderem articular algumas estratégias" CD Alfa "é importante, nesta escola principalmente, saber como funciona o departamento. Tem de criar o mail, se não tiver, tem de saber como as coisas são geridas, saber que no computador do departamento há uma pasta e a partir daquela pasta há sub-pastas que têm uma série de informações, a começar pelas orientações curriculares, que é aquilo de que necessita, e os relatórios dos colegas que a pessoa está a substituir." CD Alfa
		2.12.1 Propostas ao Pedagógico	"Pelo coordenador passa a proposta que o colega apresenta, de acordo com o modelo que já existe, incluindo o orçamento daquilo que à partida serão os custos da actividade. Isto tudo é reunido num único documento pelo coordenador, entrega-se ao executivo e leva-se ao conselho pedagógico para ser aprovado" CD Alfa
	2.12 Acompanhamento da participação e do envolvimento dos docentes no Plano Anual de Actividades	2.12.2 Relatórios de avaliação da actividade	"no fim de cada actividade, é apresentado um relatório ao coordenador. O coordenador volta a agarrar nessa informação, a reuni-la e a colocá-la num documento único que entrega ao executivo e vai a pedagógico" CD Alfa "sempre[têm sempre reflexão sobre as actividades], têm sempre avaliação e uma avaliação que contenha sempre alguma evidência do que foi feito, uma fotografia, uma reflexão sobre o que foi feito e os custos, os custos reais da actividade" CD Alfa
		2.13.1 Articulação curricular	"a articulação propriamente dita ao nível do PCT, ainda há um longo caminho a percorrer, não está a ser feita" CD Alfa "ainda falta uma vontade de articular o que são os seus conteúdos com os conteúdos a disciplina do colega" CD Alfa "A nível do departamento as coisas estão um pouco mais facilitadas porque em línguas nós quase todos damos mais ou menos a mesma coisa. E muitas vezes se nós pegarmos num PCT, o que está feito em termos de articulação, é entre disciplinas de um mesmo departamento" CD Alfa
	2.13 Incentivo à cooperação entre os docentes do Departamento visando a articulação curricular		

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
2. Práticas do Coordenador de Departamento (cont.)	2.13 Incentivo à cooperação entre os docentes do Departamento com vista a garantir a articulação curricular (cont.)	2.13.2 Articulação extracurricular	“Essa penso que é a fase mais fácil que nós temos, e conseguimos, nas atividades extra-curriculares isso nota-se, tem mais visibilidade, todos trabalham para o mesmo objetivo, temos a gincana das línguas, por exemplo, faz-se um concurso, como o neuro 7, ou neuro8, e há questões sobre as três línguas” CD Alfa
	2.14 Definição de formas de cooperação entre o Departamento de Línguas e os restantes Departamentos	2.14.1 Funcionamento dos Departamentos	“Acho que se define mais é a forma de funcionamento dos departamentos, de momento não há grande cooperação entre os departamentos.” Cd Alfa
	2.15 Diagnóstico das necessidades de formação científica e pedagógica dos docentes	2.14.2 Articulação entre coordenadores	“Entre os coordenadores até há [articulação] (...) Tem a ver essencialmente com aquilo que nós vamos tratar nas reuniões, há uma articulação de procedimentos. Ainda para a última reunião estivemos todos sentados a definir uma ordem de trabalhos e há sempre aquele que se lembra e algo que é preciso tratar e que o outro não se lembra” CD Alfa
	2.16 Apoio científico, sempre que solicitado, aos docentes	2.15.1. Diagnóstico das necessidades	“Há um levantamento que é feito[das necessidades de formação] e depois esse levantamento é articulado com o levantamento feito nos outros departamentos” CD Alfa
	2.17 Acompanhamento das aulas de apoio	2.15.2 Elaboração do plano de formação	“cria-se o plano de formação da escola. Fala-se do assunto e as pessoas apresentam as suas propostas” CD Alfa
		2.16 Esclarecimento de dúvidas	“Apoio e também se souber, posso não saber, mas apoio (...) vieram ter comigo com questões sobre a língua portuguesa. Quando se sabe, muito bem, quando não se sabe vamos tentar descobrir em conjunto” CD Alfa
		2.17.1 Verificação da eficácia das aulas de apoio	“Faz-se um balanço, mas ainda não de forma registada” CD Alfa
		2.17.2 Maior eficácia da Tutoria como modelo de apoio	“acho que não tem grande fruto. A aula de apoio, para dar os seus frutos, tem de ter um número muito limitado de alunos, muito limitado mesmo. Se é para ter a turma lá dentro é mais uma aula de revisões, e não de apoio” CD Alfa
			“A tutoria actualmente está a dar um contributo importante nesse aspecto. É um trabalho mais personalizado, e nota-se a diferença entre o progresso dos alunos da aula de apoio e da tutoria, porque aí sim, o progresso é acentuado” CD Alfa

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registro</b>
2. Práticas do Coordenador de Departamento (cont.)	2.18. Observação de aulas	2.18.1 em contexto de experiência da avaliação de desempenho	"as aulas de observação de docentes têm a ver com a experiência da avaliação do pessoal docente que vai ter início a sério no próximo ano lectivo e nós aceitámos o desafio de participar nesta fase experimental" CD Alfa O departamento [teve] voluntários, fomos 7." CD Alfa
		2.18.2 permite melhor conhecimento dos docentes	"é uma tarefa que muda muito a perspectiva que nós temos sobre os docentes do nosso departamento" CD Alfa "Há docentes que na sala de aula são muito bons, e assisti a aulas muito interessantes e alguns até me surpreenderam pela positiva" CD Alfa
		2.18.3 leva à reflexão que o docente observado faz sobre o seu trabalho	"É importante (...) quanto mais não seja para pôr as pessoas a pensarem sobre o trabalho que fazem com os alunos e sobre os resultados que esse trabalho tem nos seus alunos." CD Alfa
		2.18.4 leva a uma planificação de forma mais organizada	"E também para começarem a planificar, não estou a dizer que não planificam, mas para planificarem com mais acuidade, de forma mais detalhada, mais organizada." CD Alfa
		2.18.5 permite a partilha de experiências entre pares	"Acho importante qualquer pessoa disponibilizar a sua sala de aula para que o colega assista e possa depois ficar ao corrente de alguma estratégia ou actividade que corra bem" CD Alfa
3. Funções do Coordenador de Departamento	3.1. Funções mais importantes	3.1.1 Articulação de procedimentos entre docentes	"a articulação de procedimentos e de fazer com que toda a gente trabalhe da mesma forma e com o mesmo objectivo, pensando sempre no sucesso dos alunos" CD Alfa
		3.1.2. Formação dos docentes	"a formação, a formação do docente e sempre que possível, participar nessa formação" CD Alfa
		3.1.3. Reflexão sobre a avaliação dos alunos	"promover a reflexão sobre os resultados da avaliação dos alunos" CD Alfa

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>	
4. Caracterização do exercício do cargo de Coordenador de Departamento	4.1 Antes do actual ECD	4.1.1 Actuação predominantemente administrativa	"era mais um trabalho administrativo que outra coisa" CD Alfa	
		4.1.2 Pouco rigor nas solicitações	"É que o ter de solicitar aos colegas sobre o que se passava, mesmo em termos de avaliações, era feito de uma forma um pouco mais ligeira, não tão aprofundada como é agora" CD Alfa	
		4.2.1 Actuação mais pedagógica e menos burocrática	"Penso que se caminha cada vez mais paraser menos administrativo e mais pedagógico" CD Alfa	
	4.2. Depois do actual ECDRAA	4.2.2 Acompanhamento mais próximo do trabalho dos colegas	"estamos mais perto dos colegas, mais perto da sala de aula e da forma como o colega está a trabalhar concretamente com os seus alunos" CD Alfa	
		4.2.3 O coordenador tem de ser um líder	"o coordenador tem de ser um líder. Nem que seja no mínimo dos mínimos, é preciso, se não o departamento não melhora" CD Alfa	
		5.1.1 Tempo para o exercício do cargo	"horário disponível, porque eu passo horas em casa só a trabalhar para o departamento e reconheço que muitas vezes são os alunos que perdem com isso Deveria ter uma redução" CD Alfa	
5. Obstáculos ao exercício do cargo de Coordenador de Departamento	5.1 Condições para o exercício do cargo	5.1.2 Gratificação insuficiente	"e uma gratificação muito superior àquilo que recebe actualmente" CD Alfa	
		5.2.1 Relacionamento com os outros órgãos da escola	"Poderá ser um obstáculo a relação que se tem com o conselho executivo e o conselho pedagógico, se não for uma boa relação" CD Alfa	
		5.2.2. Alteração no relacionamento com os colegas	"Uma certa distancia ainda, quase como se tivessem medo que o facto de eu lhes dar alguma coisa os possa vir a prejudicar, quase do género como se eu fosse a professora e eles os alunos e agora a professora tem que dar uma coisa e depois vai... Dentro da minha cabeça, é por isso [porque é uma potencial avaliadora], é por isso que... eu não gosto, eu não gosto de me sentir assim" CD Beta "Não, não notei nunca [nos anos anteriores], não notei nunca, havia mais à vontade, às vezes ate um tu cá tu lá que agora já não... já se evita" CD Beta As resistências, por tudo e mais alguma coisa. Os portugueses têm uma... gostam de ser resistentes à mudança e sempre que há uma mudança temos uma dor de cabeça e uma grande discussão. Aí, acima de tudo, a resistência dos colegas à mudança, o não aceitarem muitas vezes aquilo que lhes está a ser pedido, e levantam tantos obstáculos... CD Alfa	
	5.2. Relações institucionais e interpessoais	5.2.3 Resistência à mudança		

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>
5. Obstáculos ao exercício do cargo de Coordenador de Departamento (Cont.)	5.3. Avaliação Desempenho	5.3.1 Recolha de evidências para a avaliação de desempenho dos colegas no âmbito da avaliação dos alunos	“É muito difícil saber com é que o colega está a avaliar os seus alunos aula a aula. Apesar de nós irmos lá assistir, aquilo que ele nos vai apresentar espero que seja o mais fiel possível, agora ele pode ter um trabalho no relatório muito bem apresentadinho e na realidade não foi assim tão bom” CD Alfa
		5.3.2 Recolha de evidências para a avaliação de desempenho dos colegas no âmbito da realização das actividades lectivas	as evidências que provam que o colega utiliza ao longo de todas as outras aulas, não aquelas que nós vamos assistir, as melhores estratégias, as melhores actividades (...) aí já é mais difícil nós conseguirmos ter segurança no que estamos a avaliar CD Alfa
6. Novas exigências do cargo de Coordenador de Departamento	6.1. Características pessoais e profissionais exigidas	6.1.1 Capacidade de liderança	“sempre alguém que saiba assumir a liderança, que lidere aquele grupo” (CD ES Alfa)
		6.1.2 Organização	“tem de ser alguém bastante organizado” (CD ES Alfa)
		6.1.3 Experiência	“Não se deve estar a pôr alguém só com um ano ou dois de experiência a observar aulas de colegas que já têm alguns anos de prática, acho que temos de aprender um bocadinho” (CD ES Alfa)
	6.2. Formação para o exercício do cargo	6.2.1 Formação em supervisão	“ [a formação em supervisão é] muito importante mesmo, porque faz muita diferença. (...) Quem tem formação [em supervisão], para já, acaba por assistir uma aula e vai ver muito mas mesmo muito mais do que aquilo que o colega que não tem formação consegue observar.” (CD ES Alfa) “Ah, considero [necessária a formação em supervisão], porque...eu já orientei estágio, mas não é a mesma coisa, orientar miúdas que vieram da universidade e que nunca deram aulas e ir ver colegas que são mais velhas do que eu, que já têm mais anos de serviço do que eu, não é a mesma coisa, eu penso que é capaz de ser necessário a gente ter aí uma formação, acho que sim, porque aí eu fico mais insegura, não me sinto nada confortável nessa área.” (CD ES Beta)
6.2.2 Informação sobre avaliação do desempenho		“eu acho que mais importante do que a formação, neste caso [avaliação do desempenho], é a informação” (CD ES Beta)	