



EXPLORANDO A AÇÃO SUPERVISIVA DE COORDENADORES DE DEPARTAMENTOS CURRICULARES DO ENSINO BÁSICO PORTUGUÊS

EXPLORING THE PEDAGOGICAL SUPERVISION OF CURRICULUM DEPARTMENT COORDINATORS OF THE PORTUGUESE BASIC EDUCATION SYSTEM

António José AFONSO

Agrupamento de Escolas de Santa Marta de Penaguião

Carlos Alberto FERREIRA

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

*Centro de Investigação em Educação da Universidade
do Minho*

Data de recepción: 07/05/2012

Data de aceptación: 28/09/2012

RESUMO

A supervisão pedagógica vem adquirindo uma expressão cada vez mais consistente no quadro da regulação das práticas pedagógicas e no âmbito do desenvolvimento profissional, através de práticas de reflexão sistemática, de partilha, de cooperação e de qualificação dos indivíduos, com vista à melhoria da qualidade da educação escolar.

Assumindo a supervisão pedagógica relevante importância no quadro da gestão intermédia das escolas, realizámos uma investigação sobre a acção supervisiva de coordenadores de departamentos curriculares do ensino básico. Desta investigação pudemos verificar a complexidade da supervisão levada a cabo por aqueles actores e as dificuldades

com que se deparam no exercício do seu papel supervisivo, resultantes de diversos obstáculos com que se confrontaram. Deste modo, as dinâmicas criadas surgem fortemente ligadas a práticas burocráticas e administrativas.

PALAVRAS-CHAVE: Supervisão pedagógica; coordenadores de departamentos curriculares; funções supervisivas

ABSTRACT

Pedagogical supervision is acquiring an increasingly consistent expression under the regulation of pedagogical practices and as part of their professional development through systematic reflection practices, sharing, cooperation and qualification of individuals,

Correspondencia:

E-mail: afonsoantonioester@gmail.com; caferreira@utad.pt

to improve the quality of school education. Assuming the pedagogical supervision a relevant importance in the framework of intermediate management of schools, we conducted an investigation into the supervisory action of coordinators of curriculum departments of primary education. From this research we can conclude on the complexity of the supervision carried out by those actors and the difficulties they face in exercising their supervising role, due to several faced obstacles. Thus, the created dynamics appear strongly linked to bureaucratic and administrative practices.

KEY-WORDS: Pedagogical supervision; curriculum department coordinators; supervision functions.

INTRODUÇÃO

No contexto educativo português, são atribuídas aos coordenadores dos departamentos curriculares funções de supervisão pedagógica, nomeadamente na gestão e na articulação curriculares, na regulação das práticas pedagógicas e na avaliação do desempenho docente. Através do exercício destas funções, os coordenadores devem encetar dinâmicas entre os docentes que contribuam para a qualidade da oferta educativa, através da tomada de decisões de adequação dos processos de ensino às necessidades que os alunos vão evidenciando, e para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

Com a finalidade de explorar as opiniões de coordenadores de departamentos curriculares do ensino básico, realizámos uma investigação qualitativa, através de um estudo de caso exploratório, que tomou como participantes cinco coordenadores de departamentos curriculares de um agrupamento vertical de escolas do ensino básico do distrito de Vila Real. Tal estudo de caso exploratório foi concretizado por entrevistas semi-estruturadas

aos referidos coordenadores e pela recolha e pela análise dos projectos curriculares dos departamentos envolvidos, bem como das planificações por eles elaboradas.

Assim, o presente artigo pretende apresentar e reflectir sobre os resultados obtidos no dito estudo, pelo que começámos com uma abordagem ao conceito e principais características da supervisão pedagógica. A seguir, e ainda numa perspectiva teórica, abordamos a avaliação de desempenho docente como uma importante dimensão formativa da supervisão pedagógica, passando, depois, para o papel das estruturas intermédias da escola, em particular dos coordenadores de departamentos curriculares, na supervisão pedagógica. O ponto seguinte descreve, sucintamente, a metodologia de investigação utilizada no estudo e, no último ponto, apresentámos e reflectimos sobre os resultados obtidos em relação ao papel dos coordenadores de liderança e de mediação, na gestão e na articulação curriculares, nas actividades realizadas nas turmas no âmbito das várias disciplinas e, por fim, na avaliação do desempenho docente.

1-UM OLHAR SOBRE A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

1.1-CONCEITO E CARACTERÍSTICAS AC-TUAIS DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Tendo surgido, inicialmente, na formação inicial de professores, mas alargando-se, posteriormente, à formação contínua, a supervisão pedagógica é um processo de “monitorização sustentada da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (Vieira, 1993, p. 28). Deste modo, as práticas de supervisão pedagógica assentam em três pressupostos: o objecto da supervisão é a prática pedagógica do professor; a sua função primordial é a monitorização dessa prática e os processos centrais são a

reflexão e a experimentação (Vieira, 1993). Esta perspectiva é próxima da noção que nos é dada por Alarcão & Tavares (2003, p. 16), ao referirem que a supervisão pedagógica se trata de um “processo em que o professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.” Ou seja, trata-se de um processo que tem como objectivo o desenvolvimento profissional do professor e situa-se no âmbito da orientação de uma acção profissional - a orientação da prática pedagógica.

A supervisão pedagógica, enquanto meio para a aprendizagem e desenvolvimento profissional contínuos (Day, 2001; Sachs, 2009), tem por missão estimular o desenvolvimento de capacidades e de competências e de explorar os conhecimentos que o professor vai construindo para o exercício da actividade docente, com o intuito de a melhorar continuamente, pelo que constitui uma ferramenta de aprendizagem ao longo da vida profissional. Aprendizagem esta que resulta da reflexão sobre a acção e da procura conjunta com outros colegas de respostas para os problemas ou desafios profissionais. Desta procura resultam novas respostas pedagógicas que vão alterar os conhecimentos e as competências profissionais que os professores possuem e que se vão reflectir em mudanças qualitativas nas suas práticas (Sachs, 2009). É neste sentido que, no quadro da formação contínua, a supervisão pedagógica se tem focalizado mais na construção da identidade do professor e nos processos subjacentes ao seu desenvolvimento e aprendizagem profissionais, através do envolvimento dos professores na análise das suas práticas, de modo a que os problemas com que se vão defrontando contribuam para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem (Alarcão & Roldão, 2008).

Esta perspectiva de supervisão pedagógica tem duas características estruturantes: a

democraticidade e a liderança com visão. Democraticidade por se basear na colaboração entre professores e por assentar na prática reflexiva e em decisões partilhadas, tendo em vista a formação de profissionais autónomos, criativos e estratégicos. A liderança com visão pressupõe uma intenção futura de melhoria da qualidade da educação, sendo certo que profissionais reflexivos que atuam no seu trabalho com espírito de investigação, serão capazes de inovar e transformar as suas práticas pedagógicas (Alarcão, 2009).

É por estes motivos que Oliveira-Formosinho (2002) refere que neste início de século está a ser demarcada uma supervisão repensada no seu conceito, papel e funções. Tendo por referência a realidade americana e a europeia, denota-se a emergência de uma supervisão centrada na escola, que considera o professor no contexto do departamento curricular, do grupo ou da escola, ou seja, como um elemento da organização, sempre associado aos contextos da sua acção. Daí que a autora considere que a reconceptualização da supervisão passará pela adopção de um

“papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação refletida através da acção que procura responder aos problemas identificados” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 12).

Tendo por base esta perspectiva, pode-se afirmar que a supervisão pedagógica deve ser “entendida como um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas curriculares e de desenvolvimento profissional dos atores sociais da escola” (Oliveira, 2000, p. 47). Integra a supervisão do ensino em contexto de sala de aula, com o enfoque na melhoria das práticas pedagógicas; o desenvolvimento profissional contínuo e o

desenvolvimento organizacional da escola (Moreira, 2005). Ocupa, atualmente, um papel de destaque como “mediadora na interação dos sujeitos com o saber e a experiência, num processo colaborativo de desenvolvimento e de aprendizagem orientado para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor” (Vieira, 1993, p. 33). A sua ação centra-se em pontos essenciais do sistema escolar, de modo a reforçar ligações que garantam a estabilidade entre todas as partes que formam a organização escolar (Oliveira-Formosinho, 2002). Daí a importância da emergência de ambientes de colaboração, de partilha e de reflexão, para o desenvolvimento de competências profissionais e para o desenvolvimento organizacional, que concorrem para um fim único - a melhoria das aprendizagens dos alunos.

1.2-A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE COMO UMA DAS DIMENSÕES DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Atualmente em Portugal, tal como acontece noutros países europeus, fruto da mudança operada pela reestruturação do estatuto da carreira docente, nomeadamente com o sistema de avaliação de desempenho docente (artigo 45º do Decreto-Lei nº 15/2007 e artigo 17º do Decreto-Regulamentar nº 2/2008), a supervisão insere-se num novo paradigma de intervenção e de ação docente. Surge como uma prática que, para além da monitorização, da orientação e do apoio prestado aos professores, passa a incluir a avaliação do seu desempenho profissional, com vista à progressão na carreira e, numa perspetiva formativa, à melhoria contínua do processo de ensino. Melhorar esta que passa pela adequação do currículo aos diferentes percursos de aprendizagem dos alunos e pela utilização de estratégias de ensino diferenciadas. Daí que no preâmbulo do Decreto-Regulamentar nº 2/2008 seja referido que a avaliação de desempenho docente “visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade

das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento profissional.” Através da avaliação de desempenho docente, enquanto dimensão da supervisão pedagógica, é proporcionado ao professor um *feedback* sobre as suas práticas de ensino e sua adequação aos alunos, auxiliando-o na tomada de decisões pedagógicas, o que contribui para a sua autonomia e para a própria autonomia dos alunos na aprendizagem (Ribeiro, 2000; Vieira, 2006). É neste sentido que Fernandes (2008, p. 13) refere que a avaliação de desempenho docente pode constituir “um poderoso processo ao serviço da melhoria da qualidade pedagógica e da qualidade de ensino dos professores, gerando ambientes propícios à inovação, ao desenvolvimento profissional e, consequentemente, à melhoria das aprendizagens dos alunos.”

Porém, o incremento da avaliação nas funções supervisivas acarreta alguns constrangimentos, como, por exemplo, a inibição da reflexão, pelo que é importante uma atuação concertada entre papéis colaborativos e avaliativos. Por um lado, deve orientar, apoiar e estimular os docentes na sua prática pedagógica e, por outro lado, gerir as relações humanas dentro de um ambiente onde reinem princípios de rigor e de justiça que suportem a avaliação das competências profissionais dos docentes (Vieira, 2006).

As funções de apoio e de avaliação constituem um sério dilema para o supervisor, particularmente quando se trata do coordenador de departamento curricular, dada a proximidade profissional com os avaliados. A avaliação, encarada sobretudo numa dimensão sumativa, cria constrangimentos a nível da seleção de atividades, de conhecimentos, de estratégias e de preparação de materiais. Desloca a ação predominante na direção dos resultados, promovendo a valorização do processo de ensino em curso de acordo com esta finalidade, o que gera inibições na experimentação de novas práticas, ou na

adequação ao contexto real de sala de aula (Vieira, 2006). Este efeito poderá, no entanto, ser minimizado “pela existência de uma relação interpessoal positiva, esclarecida, saudável, em que tanto o supervisor como o formando ou grupo de formandos se sintam comprometidos com um objectivo comum: a melhoria da aprendizagem dos alunos através de um ensino de qualidade” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 72).

Mas, considerando Tracy (2002) que o processo de avaliação é indissociável da supervisão, este autor refere que, apesar das divergências que possam existir entre ambos os papéis, o exercício da supervisão faz-se num *continuum* entre assistência e avaliação do docente, com o propósito de aumentar a eficácia do ensino. Assim, a supervisão no quadro da avaliação de desempenho docente adquire uma nova projeção. O papel definido no âmbito das estruturas intermédias fica claramente assegurado por inerência desta dimensão avaliativa, embora possam restar dúvidas sobre os fins que perseguirá. Dúvidas estas que se relacionam com o se a sua implementação “cumprirá, efetivamente, objetivos conducentes a uma melhoria da instrução e da aprendizagem dos alunos, favorecedores, simultaneamente, de um desenvolvimento profissional efetivo dos professores, ou se perseguirá objetivos de natureza sobretudo administrativa, visando o controlo e a prestação de contas” (Monteiro, 2009, p. 3576). A eficácia da supervisão pedagógica passará por centrar a sua ação na colaboração e no desempenho do grupo, proporcionando *feedback* detalhado que contribua para o aperfeiçoamento individual de cada um dos sujeitos (Tracy, 2002).

2-A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NAS ESTRUTURAS DE GESTÃO INTERMÉDIA DAS ESCOLAS

O desenvolvimento da autonomia das escolas em Portugal, iniciado com a

publicação do Decreto-Lei 115-A/98, gerou transformações na organização interna das escolas, nomeadamente “a atribuição de poderes de liderança e de decisão aos atores educativos que desempenham funções intermédias na escola” (Oliveira, 2000, p. 47). Foi neste contexto que surgiram os departamentos curriculares com o propósito de incrementarem um papel mais ativo dos professores no desenvolvimento curricular, nomeadamente através de uma perspetiva mais integradora do currículo que ultrapassasse a cultura disciplinar vigente e que estimulasse os docentes do departamento curricular a realizarem práticas pedagógicas adequadas aos diferentes alunos das turmas.

Deste modo, o coordenador de departamento curricular, no exercício de um cargo de gestão intermédia da escola, constitui um profissional que desenvolve um trabalho de gestão no campo pedagógico com alguma autonomia e com responsabilidade, estabelecendo os pontos de ligação necessários ao bom desempenho dos demais profissionais, tendo em vista o sucesso escolar dos alunos. São-lhe, por isso, atribuídos os seguintes campos de atuação, segundo Alarcão (2002): colaborar na conceção do projeto de desenvolvimento da escola; colaborar no processo de auto-avaliação institucional; criar ou apoiar condições e culturas de formação; acompanhar a formação e a integração de novos agentes; colaborar no processo de avaliação de desempenho docente e não docente; dinamizar atitudes de avaliação.

O leque de competências atribuídas fez antever iniciativas de liderança, de tomada de decisões e de desenvolvimento de ações, no intuito da melhoria das aprendizagens dos alunos. A troca de experiências, a coordenação e a tónica posta na melhoria das práticas educativas perspetivaram uma atuação no domínio da supervisão.

O coordenador de departamento curricular, enquanto supervisor, surge, assim, como um

profissional com características pessoais e com competências específicas, entre as quais se destaca o espírito de partilha e de cooperação. Salientam-se, igualmente, os conceitos de “coordenação” e de “articulação” subjacentes aos quais se encontram as ideias de que a escola é uma organização única, mas onde coexistem diversas estruturas que devem funcionar em consonância, a bem da unidade do todo (Sá-Chaves & Amaral, 2000).

O cargo de coordenador de gestor intermédio intervém na identificação das necessidades formativas, promove a oferta de respostas adequadas e assume responsabilidades na cultura da escola. Por estas razões, é decisiva a sua atuação para a partilha e para a reflexão sobre experiências profissionais (Oliveira, 2000). Contudo, Ghilardi & Spallarossa (1991) atribuem ao papel de coordenador de departamento curricular uma conotação mais burocrática, com intervenções orientadas para a dimensão didático-pedagógica, sem a delegação de competências e com pouca autonomia para a tomada de decisões, o que consideram um enorme entrave a uma liderança eficaz.

No âmbito da articulação e da gestão do currículo, o coordenador de departamento curricular atua como um elemento promotor da cooperação entre os demais docentes, de tal modo que seja garantida a adequação do currículo às especificidades dos alunos. Esta dimensão é garantida através dos departamentos curriculares no seu todo, sendo que a operacionalização é levada a cabo através de ações que envolvem cada um dos departamentos em si, ou seja, grupos mais restritos de docentes de disciplinas afins. A articulação e a gestão curriculares concebidas na atualidade perspetivam um trabalho de cooperação entre professores, de modo a que sejam concretizadas, através da elaboração e da implementação dos projetos curriculares de escola e de turma. Os coordenadores de departamentos curriculares têm uma ação

preponderante na gestão dos programas das diversas disciplinas e os coordenadores de ciclo têm um papel ao nível da articulação do trabalho nos conselhos de turma.

Apesar do importante papel dos departamentos curriculares na gestão e na articulação curriculares, reconhece-se, atualmente, que, no contexto português, tal papel tem sido assumido com muitas limitações, chegando mesmo Pacheco (2006, p. 83) a considerá-los “órgãos burocráticos de controlo curricular e não propriamente como espaços para a discussão das práticas curriculares.” Tal situação é visível pelo facto de as fronteiras entre disciplinas permanecerem, continuando a existir limites territoriais que impedem a construção de aprendizagens através da partilha e da colaboração (Hargreaves, 1998), o que tem gerado constrangimentos na procura de práticas de ensino interdisciplinares e na consideração dos interesses dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem (Morgado, 2005). O individualismo dos professores continua a ser a cultura dominante, surgindo, apenas, pequenos grupos de professores que, pontualmente, colaboram na procura de soluções para a resolução de problemas pedagógicos.

3- METODOLOGIA DE UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA DE COORDENADORES DE DEPARTAMENTOS CURRICULARES

As práticas educativas, no contexto actual, exigem uma ação concertada dos papéis supervisivos, a nível dos órgãos de gestão, passando pelas estruturas intermédias (coordenadores de departamentos curriculares, coordenadores de ano, de ciclo ou de curso), até chegar à ação direta no desenvolvimento dos planos de trabalho a nível do conselho de turma ou na sala de aula. Daí a importância primordial da supervisão pedagógica como instrumento de regulação das práticas pedagógicas e do desenvolvimento profissional

dos professores (Ghilardi & Spallarossa, 1991; Alarcão & Roldão, 2008).

Em Portugal, decorrente da legislação que regulamenta a autonomia, a administração e a gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei nº 75/2008), as estruturas de coordenação e de supervisão desempenham um papel de destaque no âmbito da gestão intermédia das escolas, já que lhes é imputado um papel fulcral no âmbito do desenvolvimento dos currículos e da regulação das práticas pedagógicas. Para o desempenho deste papel, aos coordenadores de departamentos curriculares foram-lhes atribuídas competências que garantam o desenvolvimento de práticas de supervisão do trabalho dos professores, no intuito da qualidade educativa e do desenvolvimento profissional desses docentes.

Neste contexto, foi nossa intenção auscultarmos os referidos coordenadores sobre os papéis supervisivos por eles desempenhados no que respeita à gestão curricular, às atividades pedagógicas no âmbito das várias disciplinas e à avaliação de desempenho dos docentes (Afonso, 2010). Assim, o problema de investigação estruturou-se na seguinte questão, repartida por três alíneas:

- Quais as opiniões dos coordenadores de departamentos curriculares dos três ciclos do ensino básico sobre as suas funções supervisivas, no que respeita:
- ao papel do coordenador do departamento curricular na gestão e na articulação curriculares;
- à supervisão realizada pelo coordenador de departamento curricular das atividades realizadas nas turmas;
- ao papel do coordenador do departamento curricular na avaliação do desempenho docente.

Deste modo, a investigação realizada teve como objetivos os seguintes:

- Descrever como o coordenador de departamento curricular caracterizava o seu papel na gestão e na articulação do currículo nacional em função dos alunos;
- Caraterizar a atuação do coordenador de departamento curricular no âmbito da regulação das práticas pedagógicas dos docentes;
- Conhecer o modo como o coordenador de departamento curricular utilizava a avaliação de desempenho docente para melhorar a qualidade do ensino.

Para darmos resposta ao problema delimitado e cumprirmos os objetivos a que nos propusemos, pareceu-nos adequada a utilização de uma metodologia de investigação qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), com o estudo exploratório de um caso, na medida em que consistiu numa primeira resposta ao “o quê”, “como” e “porquê” (Yin, 2005) das opiniões dos coordenadores de departamentos curriculares participantes. Com este estudo foi nossa intenção fazer uma primeira abordagem à temática, delimitando novas questões que poderão constituir objeto de uma investigação mais aprofundada a ser desenvolvida posteriormente. No estudo de caso exploratório por nós realizado participaram cinco professores de um agrupamento vertical de escolas do distrito de Vila Real que exerciam o cargo de coordenadores de departamentos curriculares e um deles de ciclo. Assim, participaram o coordenador do departamento curricular de Ciências Sociais e Humanas, o do departamento curricular de Línguas, o do departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais, o do departamento curricular de Expressões e o do departamento do 1º ciclo do ensino básico.

Este estudo foi realizado entre 2009 e 2010 e foi concretizado pela entrevista semi-estruturada (Sousa, 2005) a cada coordenador de departamento curricular e de ciclo, aos quais informámos os objetivos da investigação e da entrevista, em particular. Foi-lhes garantida a confidencialidade e o anonimato das informações obtidas e feito o pedido de autorização para a gravação áudio de cada entrevista. Esta foi orientada por um guião, validado por “acordo de juízes” (Fox, 1987), composto por questões, umas abertas e outras mais fechadas, que serviram de temas de conversa entre o entrevistador e o entrevistado. Por esta razão, no decorrer de cada entrevista, foram sendo colocadas novas questões a cada entrevistado que resultaram da necessidade de clarificação, de explicitação e de complementaridade das suas afirmações. E isto porque, procurando-se o maior aprofundamento possível das opiniões dos coordenadores de departamentos curriculares sobre a sua ação supervisiva, foi dada ao entrevistado uma certa liberdade nas respostas, de modo a que, não fugindo ao âmbito de cada questão/tema, proporcionasse todas as informações necessárias à compreensão das suas opiniões (Sousa, 2005).

Ainda para compreendermos as opiniões dos coordenadores de departamentos curriculares e de ciclo, também lhes solicitámos os respetivos projetos curriculares, incluindo as planificações de todas as disciplinas. Todavia, apenas dois coordenadores nos facultaram os ditos projetos.

Os dados recolhidos através das entrevistas e dos projetos curriculares dos departamentos e de ciclo abrangidos no estudo, foram submetidos à análise de conteúdo, que se trata de um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos

relativos às condições de produção/ receção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1995, p. 42). Assim, depois da transcrição fiel dos dados registados em áudio provenientes das entrevistas, fizemos uma primeira leitura dos protocolos das mesmas, bem como dos projetos curriculares dos departamentos, com a qual fizemos a pré-análise (Bardin, 1995), dela resultando a identificação dos temas presentes nos dados. Depois desta primeira abordagem, procedemos a uma leitura detalhada dos dados, numa lógica de exploração do *corpus*, da qual resultou o recorte do texto e sua agregação em unidades comparáveis que foram codificadas por um processo de categorização emergente (Bardin, 1995).

Da análise dos protocolos das entrevistas resultaram as seguintes categorias: supervisão do coordenador; gestão dos conteúdos programáticos; articulação de conteúdos programáticos; razões da ausência de articulação de conteúdos programáticos; acompanhamento das atividades; intervenção na elaboração de programas específicos; razões da não participação na elaboração de programas específicos; supervisão do trabalho nas turmas; participação na avaliação das aprendizagens dos alunos; apoios educativos; elementos da avaliação dos docentes; formação contínua; obstáculos ao exercício da supervisão. Já da análise dos dois projetos curriculares dos departamentos curriculares que nos foram entregues resultaram as seguintes categorias: estrutura concetual; conteúdo funcional; procedimentos de ensino e de aprendizagem; avaliação do projeto.

Foi pelo confronto e pelo contraste dos dados analisados e que foram obtidos pelas diferentes técnicas utilizadas, ao que se designa de triangulação metodológica ou técnica (Stake, 1999), que nos foi possível a validação e a confirmação interpretativas.

4-A AÇÃO SUPERVISIVA DE COORDENADORES DE DEPARTAMENTOS CURRICULARES: DA TEORIA À REALIDADE

4.1-O PAPEL DE LIDERANÇA E DE MEDIAÇÃO DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO CURRICULAR

Atualmente, a supervisão pedagógica assume-se como uma função sustentada por duas dimensões estruturantes: a liderança orientada para a melhoria dos resultados e a mediação decorrente da necessidade de incrementar medidas consonantes com o estágio de desenvolvimento profissional de cada um dos docentes (Alarcão, 2002). Estas duas dimensões foram reconhecidas pelos participantes deste estudo no âmbito das suas funções. Porém, assumiam, predominantemente, o papel de mediadores. Para além disso, o coordenador de departamento curricular E também referiu desempenhar o papel de líder:

“(...) Nesta última reunião era minha intenção falar sobre o despacho normativo cinquenta e por causa da orientação do conselho pedagógico sobre os planos de desenvolvimento, porque fazemos muitos planos de recuperação e para alunos excecionais, que temos, não há respostas. Então, lancei o desafio, os professores questionaram e eu programei para a próxima reunião um guião para encaminhar nesse sentido. Acho que tem que haver alguém que oriente. (...) Trabalho por iniciativa própria, mais do que por instruções que me sejam dadas.” (coordenador de departamento curricular E).

Este coordenador utilizava a sua capacidade de influenciar os outros, que Bolívar (2003) destaca no exercício da liderança. Incrementava, por sua iniciativa, práticas que iam além das rotinas, tais como: a elaboração de planos de acompanhamento,

que surgiram pela primeira vez; o controlo da evolução dos resultados, que apresentou trimestralmente ao conselho pedagógico; o controlo da dinâmica dos grupos disciplinares, através da definição prévia da agenda e da confirmação por meio da ata; a coordenação de atividades em parceria com outros departamentos curriculares; perspectivava ações que visam a melhoria da organização interna, tal como o acompanhamento dos apoios educativos, que indicou como uma das prioridades do ano letivo seguinte.

A mediação foi uma dimensão que se sobrepôs ao papel de líder para os restantes quatro coordenadores de departamentos curriculares, devido à necessidade de levar em conta todos os interesses, por vezes divergentes, e às finalidades que a escola se propôs perseguir. Esta atitude foi claramente assumida pelo coordenador A, que referiu a existência de atitudes da parte dos professores que geraram constrangimentos ao exercício do cargo. Explicou esta posição com uma certa instabilidade que se vivia nas escolas decorrente das constantes alterações legislativas, estando, por isso, os docentes pouco dispostos a responderem a iniciativas do coordenador, como se pode constatar na afirmação que se segue do coordenador de departamento curricular A:

“Apesar de gostar de ser líder, no bom sentido, acho que sou mais mediador. Tenho sempre que conciliar os interesses do departamento com a disponibilidade de cada um dos professores, as suas vontades e os constrangimentos.” (coordenador A).

4.2-O PAPEL DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO CURRICULAR NA GESTÃO E NA ARTICULAÇÃO CURRICULARES

O coordenador de departamento curricular assume, por inerência das suas funções, um papel de destaque no âmbito da gestão ao

nível dos recursos e do próprio currículo. Neste modelo conceitual, atua como promotor da cooperação entre os docentes que integram o departamento curricular na articulação e na gestão curriculares, de forma a garantir a adequação do currículo nacional aos alunos. Porém, a articulação e a gestão curriculares foram assumidas pelos coordenadores como ações pontuais e sem procedimentos formais de monitorização, o que se verificou particularmente nos departamentos dos segundo e terceiro ciclos do ensino básico. Nestes, professores de disciplinas cujos programas tinham afinidades, decidiram, pontualmente, fazer a articulação curricular. Daí que os coordenadores A, B e E tenham assumido a ausência dessa articulação no âmbito dos seus departamentos, como podemos verificar a seguir:

“Muito sinceramente, não tenho grande papel na gestão dos conteúdos programáticos. Procuo que este aspeto seja considerado, mas fica na responsabilidade do grupo disciplinar.” (Coordenador A).

“Este tipo de trabalho não se faz no departamento (...).” (Coordenador B).

“Tenho uma intervenção direta no grupo disciplinar de inglês e tomo conhecimento do que se passa nos restantes grupos, pois seria impossível estar presente em todas, até porque se realizam em simultâneo.” (Coordenador E).

Tal fato foi justificado pelo coordenador A com razões de caráter organizacional, como a incompatibilidade de horários e de tempo para reuniões e com o individualismo docente. Isto veio confirmar traços do individualismo constringido, que tem subjacentes constringimentos de natureza administrativa, e do individualismo estratégico, que decorre da adoção de soluções pessoais para os problemas (Hargreaves, 1998). O coordenador de departamento curricular C referiu, unicamente,

a articulação em atividades como visitas de estudo. Já o coordenador D considerava que a articulação curricular fazia parte das dinâmicas de trabalho do departamento, utilizando, por norma, uma atividade para articular conteúdos dos programas.

Quanto à gestão curricular, três dos quatro coordenadores participantes declinaram este trabalho para os grupos disciplinares, sendo apenas assumido pelo coordenador D. Este coordenava um grupo de docentes do primeiro ciclo, que, trabalhando em regime de monodocência, lecionavam todas as áreas curriculares, pelo que a gestão e a articulação curriculares se encontravam mais facilitadas.

A especialização disciplinar existente nos segundo e terceiro ciclos pareceu constituir um entrave que condicionava a intervenção do coordenador em programas que estavam para além das disciplinas do grupo a que pertencia. Por este motivo, pareceu que as intervenções curriculares estavam centradas nos grupos disciplinares, em vez de se situarem ao nível do departamento curricular. Esta constatação traduz, na perspetiva de Morgado (2005), uma cultura de escola assente em práticas de individualismo, o que leva a decisões tomadas em função de interesses corporativos, dificultando práticas letivas interdisciplinares.

Da análise aos projetos curriculares de departamento, verificámos que o coordenador A teve em conta a articulação e a gestão curriculares no momento da sua conceção. Apesar de considerar que surgiam ações pontuais nesse sentido e de ter indicado diversas razões para não fazer parte da cultura do seu departamento, reconhecia a importância desta dimensão do desenvolvimento curricular. Este coordenador justificou esta sua posição com os seguintes fatores: a organização por disciplina, o individualismo e a falta de tempo, ao que Morgado (2005, p. 80) denomina de “o peso da tradição”. O coordenador E assumiu a articulação curricular também

no projeto curricular do seu departamento, apesar de considerar ser o conselho de turma o contexto mais apropriado para a fazer. A ausência de articulação curricular nos programas das diversas disciplinas confirmou-se quando procedemos à análise dos planos de trabalho das disciplinas que faziam parte dos departamentos A, B, C e E, já que neles não verificámos evidências que comprovassem práticas de articulação curricular de natureza interdisciplinar.

Neste contexto educativo, a cultura de partilha, que deveria existir nos departamentos curriculares, com todas as potencialidades decorrentes da diversidade de domínios que abrangem, não se verificou. É neste sentido que Pacheco (2006) afirma que, apesar de os departamentos curriculares surgirem como suportes da autonomia curricular e de reunirem condições favoráveis para intervenções nesse domínio, não passam de órgãos burocráticos. Subjacente a este facto, está uma lógica disciplinar de organização administrativa, que Hargreaves (1998) considera um obstáculo à partilha e à colaboração, com efeitos nefastos no desenvolvimento profissional e organizacional. Os coordenadores de departamentos curriculares participantes no estudo reconheceram esta limitação, assumindo a dificuldade de entrarem em áreas de outros grupos disciplinares que estavam para além da sua formação, o que justificou a falta de articulação curricular, o alheamento na elaboração de programas específicos, a fraca intervenção na construção de instrumentos de avaliação e no incremento da uniformização nos procedimentos de planificação e de avaliação das aprendizagens.

4.3-O PAPEL DO COORDENADOR DO DEPARTAMENTO CURRICULAR NA REGULÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES

A organização, o acompanhamento e a avaliação da atividade das turmas, bem como

a coordenação pedagógica, eram assumidas pelos coordenadores, embora o fizessem indiretamente pelo recurso ao controlo por mecanismos formais. Neste âmbito, verificámos que o desenvolvimento dos planos de trabalho era acompanhado pelos subcoordenadores de departamentos curriculares em reuniões de grupo disciplinar, sendo apresentado um relatório ao coordenador de departamento com a periodicidade trimestral, tal como se pode constatar nas seguintes afirmações dos coordenadores:

“No final de cada período, fazem o ponto da situação e registam, justificando os desvios. Estes documentos são entregues ao coordenador, dando-lhe a conhecer a situação. (...) Este trabalho é delegado no subcoordenador. O trabalho de fiscalização é demasiado complexo para ser garantido pelo coordenador (...)” (coordenador A).

“O coordenador de departamento não faz a supervisão das planificações. Esse trabalho é feito no âmbito do grupo de disciplina. Os professores de cada um dos grupos, sob a alçada do respetivo subcoordenador, elaboram as planificações e, a partir destas, fazem um ponto da situação em cada fim de período. Este *feedback* é transmitido ao coordenador através das atas. Posso afirmar que, no final do primeiro período, se verificou o cumprimento integral em todos os grupos. (...) Eu não supervisiono o trabalho dos professores com as turmas. Cada turma tem um modo de trabalhar próprio e o professor sabe muito bem o que tem que cumprir.” (coordenador B).

“Está sobretudo a cargo dos subcoordenadores. Participo diretamente no grupo a que pertenço e limito-me a tomar conhecimento nos restantes grupos. No entanto, tenho consciência de quem cumpriu e quem não cumpriu, assim como as razões de não cumprirem como previsto.” (coordenador E).

A supervisão da atividade nas turmas surge também focalizada no grupo de disciplina, por força de especificidades dos programas. A atuação do coordenador de departamento curricular limita-se ao conhecimento da situação e aos fundamentos apresentados. As medidas de apoio implementadas nas turmas eram acompanhadas pelos coordenadores D e E, que afirmaram ter um conhecimento detalhado dos planos traçados. Para o coordenador A era um assunto de conselhos de turma, sendo acompanhado pelo respetivo diretor de turma.

No que concerne ao acompanhamento das atividades realizadas com os alunos, os coordenadores A e E assumiam, inteiramente, as atividades do plano anual, independentemente do grupo disciplinar responsável. O coordenador E reconhecia que tinha um papel mais ativo nas atividades do plano anual de cada disciplina do que nas atividades de cada uma das turmas. Este procurava ir mais longe, promovendo a articulação entre intervenientes nas atividades festivas, mesmo que extravasasse o âmbito do departamento curricular:

“No que diz respeito às atividades decorrentes do plano de cada disciplina, fica a cargo do subcoordenador de disciplina.” (Coordenador A).

“O trabalho das turmas é delegado no subcoordenador, que está mais próximo, até porque se trata de uma pequena equipa. Relativamente à atividade nas turmas, tenho o *feedback* dos subcoordenadores através das atas. Procuo que os subcoordenadores se organizem, que coordenem os grupos. Não tenho a preocupação de ter tudo na minha posse. Tento que cada um assuma as suas responsabilidades. Mas estou a par de tudo o que se passa com todos. Há um aspeto que eu faço questão e está a ser cumprido, que é o envio da ata logo após cada reunião. (...) Controlo apenas por

dados de avaliação, fichas de avaliação, pontos de situação.” (coordenador E).

Relativamente aos programas específicos, as dinâmicas eram também diferentes. O coordenador A considerava a sua participação pontual, limitando-se a programas destinados a alunos com necessidades educativas especiais. Os coordenadores C e D assumiam que participavam sempre na elaboração de programas específicos, como se pode verificar nas suas afirmações:

“A minha intervenção é praticamente nula, à exceção da definição dos programas para os alunos com necessidades educativas especiais, na disciplina de ciências da natureza.” (coordenador A).

“O coordenador normalmente é ouvido. Por vezes por iniciativa própria, outras vezes por pedidos de intervenção vindos de conselhos de turma.” (coordenador C).

“Esta necessidade abrange vários professores que se organizam em grupos dentro de cada núcleo e eu acompanho, normalmente, a elaboração dos programas.” (coordenador D).

As dinâmicas de trabalho com as turmas que o projeto curricular do departamento A preconizava estabeleciam alguns princípios orientadores a nível de estratégias e de metodologias, de atividades de enriquecimento curricular e da avaliação das aprendizagens. O mesmo sucedia com o projeto do departamento curricular E, que, a estes princípios, acrescentava um elenco de dificuldades diagnosticadas e a articulação curricular. Foi evidente a preocupação com a articulação curricular por parte do departamento, mas acabou por ser ténue.

A avaliação das aprendizagens dos alunos foi um tema que interessou a todos os coordenadores, pois tinham instituídos

mecanismos formais de controlo ao nível da avaliação sumativa. Os coordenadores, enquanto elementos do conselho pedagógico, participaram na definição de critérios gerais, que depois deram lugar aos critérios de avaliação específicos de cada uma das disciplinas. No que respeita aos instrumentos de avaliação, eram, na sua generalidade, resultado da ação individual de cada um dos docentes ou do grupo disciplinar, sendo, por isso, declinada a ação de supervisão para os subcoordenadores. A partilha com características regulares surgia, apenas, nos departamentos C e D, cujos coordenadores assumiram que fazia parte das reuniões de grupo disciplinar/núcleo. Tais constatações podem ser verificadas nas afirmações dos coordenadores que se seguem:

“A evolução dos resultados é, também, uma área que fica muito dependente da atuação dos professores. Neste momento, estou a fazer um estudo sobre os resultados de matemática desde dois mil e seis e, curiosamente, apesar de mais trabalho dos professores e mais apoios disponibilizados, a taxa de sucesso tem diminuído, sendo que no terceiro ciclo pouco passa dos cinquenta por cento. Com o reforço do tempo de estudo acompanhado e área de projeto, não seriam de esperar piores resultados.” (coordenador A).

“O coordenador faz a análise dos resultados dos alunos no final de cada período. Compara os resultados das diferentes disciplinas, tendo em vista a aproximação para os melhores resultados e faz uma análise comparativa com resultados de anos anteriores, tendo em vista a melhoria do sucesso dos alunos.” (coordenador B).

“No departamento fizemos a leitura por disciplina, por turma, vimos, também, como estava relativamente às metas do agrupamento. Temos, assim, um controlo sistemático, usando estes trabalhos e

estes meios informáticos, tentámos fazer alguma orientação para o período seguinte. Podemos dizer que é um trabalho sistemático e sempre ao dispor de todos.” (coordenador C).

“Acompanho fazendo a análise dos resultados, que estou agora a tratar. Tanto as atividades disciplinares, não disciplinares e atividades de enriquecimento, tudo é tratado. Deste estudo resulta a sinalização das turmas mais fracas e daquelas que têm melhores resultados, dando-me um conhecimento muito particular.” (coordenador D).

“Aqui, posso dizer que tenho esta preocupação. Fiz o trabalho estatístico dos resultados de todas as disciplinas e dei a conhecer ao diretor para todo o agrupamento. Comparei resultados das disciplinas entre si e com os anos anteriores (...). Na reunião de departamento apresentei estes elementos. Procuo fazer estes estudos e levar os professores a refletirem sobre o trabalho com as turmas.” (coordenador E).

De acordo com o artigo 42º do Decreto-Lei nº 75/2008, que rege a autonomia, a administração e a gestão das escolas portuguesas, as estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica integram a coordenação de ano, de ciclo ou de curso. Para o efeito, estabelece que a organização das atividades de cada turma fica a cargo do professor titular de turma, no primeiro ciclo do ensino básico, e pelo diretor de turma, nos restantes ciclos deste nível de ensino. A coordenação pedagógica visa harmonizar e articular as atividades realizadas pelas turmas, sendo assegurada, nos segundo e terceiro ciclos, pelos respetivos coordenadores de directores de turma. Ou seja, a nível do primeiro ciclo do ensino básico, por força da monodocência, é o próprio professor que assume a supervisão do trabalho na turma, sendo a articulação

concretizada a nível de núcleos de docentes. Já nos segundo e terceiro ciclos fica sob a alçada do coordenador dos diretores de turma. Isto não significa, no entanto, que o coordenador de departamento curricular fique isento de responsabilidades no âmbito da supervisão do trabalho das turmas. Devido a diferenças entre a organização do primeiro ciclo do ensino básico e os restantes, verificámos divergências em relação a esta função. No primeiro ciclo era, realmente, assumido pelo coordenador, que estava presente em todas as reuniões, quer sejam de núcleo de docentes, quer sejam de docentes do mesmo ano. A coordenação das atividades das turmas, por força desta organização, ficava diretamente ligada à ação do coordenador de departamento curricular, que encontrava facilidades para incrementar a partilha e a reflexão sobre a organização e o desenvolvimento das ações a realizar nas turmas. Já nos segundo e terceiro ciclos do ensino básico era declinado para grupos de disciplina, como era referido pelo coordenador B:

“A reflexão sobre as atividades de sala de aula fazem-se a nível de grupo disciplinar. Se houver alterações a nível dos planos, os professores fazem-no nas reuniões de grupo disciplinar. A forma como as atividades decorrem, o sucesso ou insucesso das estratégias, é assunto de grupo e não do departamento.” (coordenador B).

Os coordenadores monitorizavam as ações por meio do controlo de planos de trabalho, de relatórios de atividades, de instrumentos de avaliação e dos resultados da avaliação das aprendizagens, assegurando, deste modo, o acompanhamento possível para as atividades das turmas. A partilha e a reflexão em torno da ação direta com os alunos das turmas eram, também, desenvolvidas nos grupos disciplinares. Para os coordenadores A, B e E tratava-se de uma abordagem inviável ao nível do departamento, pelo elevado número de elementos que comportava.

Constatámos que as dinâmicas dos departamentos curriculares estavam fortemente dependentes da ação dos núcleos de docentes, no primeiro ciclo, e dos grupos disciplinares, nos restantes. Tal como refere Morgado (2005), tais dinâmicas decorriam de uma imposição administrativa gerada pela estrutura organizativa da escola. Esta cultura apresentava, na sua essência, marcas de uma colegialidade artificial, que Fullan & Hargreaves (2001, p. 103) descrevem como “um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre colegas”, mas que pode ser o primeiro passo para uma cultura colaborativa na escola (Fullan & Hargreaves, 2001). Nesta transição entre o trabalho em procedimentos administrativos, que exige dos professores a colaboração e a verdadeira partilha em regime de colegialidade, a liderança do coordenador de departamento curricular assume um papel preponderante. A posição que ocupa no contexto educativo permite-lhe identificar desequilíbrios e disfunções no contexto escolar e, em simultâneo, possui autonomia e legitimidade para incrementar medidas que conduzem à melhoria do desempenho dos professores (Oliveira, 2000). Importa, no entanto, referir que a liderança do coordenador deve ser efetivamente assumida num quadro de partilha com a gestão de topo, como refere Lima (2008), tendo em vista a eficácia do funcionamento da organização.

4.4-O PAPEL DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO CURRICULAR NA UTILIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE PARA A QUALIDADE EDUCATIVA

A avaliação de desempenho docente, enquanto controlo, conduz a um resultado que determina a progressão na carreira (Decreto-Regulamentar nº 2/2008), pelo que agudiza as incompatibilidades descritas entre o exercício da supervisão e a avaliação das

práticas pedagógicas. Esta questão está bem presente nas palavras do coordenador A, que preconizava o modelo de supervisão clínica na intervenção, reconhecendo, contudo, que era desvirtuado com os procedimentos inerentes ao controlo, tendo em vista um resultado. Também o coordenador C referiu procedimentos de controlo, cuja intervenção perspetiva apenas a obtenção de um resultado. Não havia qualquer trabalho após a observação das aulas capaz de produzir mudanças no comportamento dos avaliados. Refira-se a grande preocupação que todos assumiam com esta dimensão do trabalho de coordenação, compreensível pelos efeitos na progressão na carreira e pelo facto desse controlo acontecer em momentos pontuais de observação de aulas, estando sujeito à existência de quotas, que determinam o enviesamento dos resultados.

O alcance da supervisão como regulação, no âmbito do desenvolvimento profissional, era assumido pelos participantes do estudo com fraca expressão. E isto porque não tinham acesso aos resultados da avaliação de desempenho e não tinham um papel ativo na organização da formação contínua efetivamente oferecida. Apesar de terem um diagnóstico de necessidades e de participarem na elaboração do plano de formação, as ações eram oferecidas pelo centro de formação, de acordo com vontades dos centros de decisão, mais do que em função das necessidades docentes. Tal posição é explicada por Morgado (2005) quando refere que “a tutela continua a não abrir mão do controlo de todo o processo e a não redefinir os moldes em que a formação contínua deve funcionar”.

O papel desempenhado pelos coordenadores de departamentos curriculares, de acordo com as competências legalmente estabelecidas, tem uma grande responsabilidade na cultura da escola. Para Oliveira (2000), ocupam uma posição privilegiada no contexto da comunidade escolar, pela possibilidade de identificarem desequilíbrios e pela legitimidade

para incrementarem correções. Todavia, os coordenadores revelaram obstáculos à ação supervisiva. O elevado número de professores e o leque de grupos de disciplinas que integrava o mesmo departamento curricular constituíam, para eles, impeditivos da construção de culturas colaborativas, como se pode verificar nas opiniões dos coordenadores A e B:

“Começa logo pelo elevado número de elementos que, no departamento que coordeno, ultrapassa os sessenta. Há situações em que o professor até poderia desenvolver mais atividades do que as pré - estabelecidas, mas esta abordagem nem sequer se proporciona no âmbito do departamento. Eu não concordo com esta organização, precisamente por ser inoperante. (...) No departamento é impossível, porque há uma panóplia de disciplinas e um número de professores que não se presta para esta partilha. (...) E a disponibilidade do coordenador não permite um acompanhamento próximo de sessenta professores e cerca de cinquenta turmas.” (coordenador A).

“Esta estrutura é demasiado grande e dispersa para partilhar estratégias e reflexões.” (coordenador B).

A partilha e a reflexão encontravam contextos pouco favoráveis, pelo que não faziam parte dos procedimentos instituídos. A lógica de grupo disciplinar e a formação específica dos docentes constituía, também, um entrave que impedia o coordenador de assumir dimensões de supervisão fora do grupo disciplinar a que pertencia. A falta de tempo para o desempenho no quadro das competências estabelecidas era, ainda, apontado pelos coordenadores A e E como um constrangimento:

“O papel do coordenador, no âmbito das funções que fomos referindo, ocuparia um horário a tempo inteiro, ou seja, para

cumprir todas as competências, não poderia dar aulas e, na realidade, assume um horário como os demais professores, com igual tempo de serviço. (...) O tempo também é escasso (...)” (coordenador A).

“(...) Temos muita falta de tempo. (...) O trabalho do coordenador excede largamente o tempo que é dado na componente não letiva. Estou a trabalhar mais do que o quádruplo do tempo atribuído.” (coordenador E).

Esta ideia é corroborada nos estudos de Hargreaves (1998), que considera a falta de tempo como uma forte condicionante para o desenvolvimento de culturas colaborativas. De acordo com Fullan & Hargreaves (2001), a disponibilidade de tempo para a planificação em conjunto e para a observação de aulas pode contribuir para a melhoria qualitativa do ensino. Refira-se que estes coordenadores de departamentos curriculares participantes não tinham qualquer redução da componente letiva para o desempenho do cargo. Verificou-se, também, que os coordenadores tinham algum receio das reações dos professores e sentiam uma necessidade constante de gerir interesses através da mediação. Estes assumiam, predominantemente, o papel de mediadores, numa tentativa de evitar conflitos. Os coordenadores participantes fizeram referência à fraca predisposição dos professores para aceitar a intromissão do coordenador e ao facto de não permitirem que adotasse uma postura inspetiva. Surgiu uma referência às características pessoais, que geravam falhas na comunicação entre o coordenador e os subcoordenadores, condicionando, assim, a sua atuação. Nem todos cumpriam, de forma expedita, as instruções emanadas pelo coordenador, pelo que a ação supervisiva atingia alcances diferentes. O coordenador A identificava um obstáculo, que estava interligado a muitos dos que foram apresentados, que era a falta de motivação dos professores para o acolhimento de propostas de trabalho:

“Os professores, agora, estão pouco recetivos para tarefas extra-aulas. É muito difícil encontrar disponibilidade para os desafios que vão surgindo.” (coordenador A)

Esta ideia foi corroborada pelo coordenador E, que, no seu projecto curricular de departamento, referia a desmotivação docente provocada pelo estatuto da carreira em vigor e pelo modelo de avaliação de desempenho docente.

A eficácia do papel do coordenador pode ser ameaçada pelos constrangimentos enunciados, nomeadamente pelo incremento da avaliação, já que inibe a partilha e conduz à relutância dos docentes face à ação controladora e de prestação de contas. Importa, porém, referir que o coordenador não deve perder de vista o seu papel no âmbito da cultura de escola, sendo conciliador dos interesses dos professores e da organização e devendo atuar em prol das aprendizagens dos alunos, de modo a contribuir para a qualidade do ensino e da aprendizagem. Neste sentido, Alarcão (2002) refere que o coordenador tem que assumir o papel de supervisor e, desse modo, contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, através da promoção de práticas reflexivas sobre a eficácia da sua ação. A sua atuação deverá ser menos acentuada nas dimensões burocrática e administrativa, para dar lugar a uma liderança marcada e à supervisão ativa, capaz de criar verdadeiras comunidades de aprendizagem com repercussões no desenvolvimento profissional dos agentes educativos, na melhoria do serviço educativo prestado e, consequentemente, nas aprendizagens dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos na investigação apontaram para uma dinâmica de departamento curricular assente em práticas burocráticas e administrativas. Pois, as atribuições do coordenador de departamento curricular,

na realidade, não estavam totalmente implementadas, quer em relação à gestão e à articulação curriculares, quer à organização, ao acompanhamento e à avaliação das atividades das turmas, quer, ainda, à avaliação de desempenho docente. Tais limitações deveram-se, segundo os coordenadores participantes, a fatores como: o elevado número de elementos de cada departamento curricular; a diversidade de disciplinas que nele estavam integradas; a falta de tempo para o exercício das funções de coordenação do departamento curricular; os receios dos coordenadores de assumirem plenamente as funções que lhes são atribuídas, porque temiam a conotação com a atitude inspetiva e porque procuravam uma ação mediadora na relação com os professores.

É, por isso, preciso reequacionar a ação exercida pelos coordenadores de departamentos curriculares. Será necessário transformar esta postura reativa, limitada a funções de comunicação, de verificação e de controlo, por outra mais ativa, que assuma a liderança e a supervisão com a noção de responsabilidade pela qualidade do trabalho dos professores e pelo seu desenvolvimento profissional, em prol da melhoria da qualidade do ensino oferecido aos alunos. A liderança do coordenador de departamento curricular, como referem Alarcão & Tavares (2003), deve servir a missão da escola, sendo suportada por ideias partilhadas e discutidas entre todos, o que pressupõe o envolvimento ativo de toda a comunidade. Implica espírito crítico, sendo dotada de capacidade de questionamento, num clima de abertura a novas ideias e outras perspectivas.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:

-Afonso, A. J. M. (2010). *Opiniões de Coordenadores de Departamentos Curriculares Sobre a Sua Acção no Exercício das Funções Supervisivas. Estudo Exploratório de Caso*. Tese de

Mestrado não publicada. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional- Que Novas Funções Supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sisifo-Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128. Consultado em Agosto de 2010, <http://sisifo.fpce.ul.pt/r=21&p=119>.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente. Desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.

- Fox, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Ghilardi, F. & Spallarossa, C. (1991). *Guia Para a Organização da Escola*. Porto: Edições Asa.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Editora MacGraw-Hill.
- Monteiro, E. (2009). A avaliação de desempenho docente: o lugar da supervisão. In B. Silva *et al.* (Orgs.). *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3576-3588). Braga: Centro de Investigação em Educação/ Universidade do Minho.
- Moreira, M. A. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do inglês- Processos de (co) construção de conhecimento profissional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia- Universidade do Minho.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 43-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2006). Currículo, investigação e mudança. In L. Lima *et al.* (Orgs.). *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Consultado em Agosto de 2010, <http://espacoseducativos.files.wordpress.com>
- Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 87-96). Porto: Porto Editora.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores & A. M. V. Simão (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (pp. 99-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Sá-Chaves, I. & Amaral, M. (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 79-86). Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. (1999). *Investigación com estúdio de casos*. 2ª edição. Madrid: Ediciones Morata.
- Tracy, S. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola* (pp. 19-92). Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão- Uma prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: Edições Asa.

-Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira *et al.* (Org.). *No caleidoscópio da supervisão:*

imagens da formação e da pedagogia (pp. 15-44). Mangualde: Edições Pedagogo.

-Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Artmed Editora.