



ABÍLIO LEONEL
DA SILVA
FERREIRA

**O PAPEL DO COORDENADOR DE
DEPARTAMENTO: LIDERANÇA E
SUPERVISÃO.**

“Estudo de Caso”

Relatório de Dissertação do Mestrado em Gestão
e Administração de Escolas

ORIENTADOR

Professor Doutor Agostinho Inácio Bucha

10 de dezembro, 2019

ABÍLIO LEONEL
DA SILVA
FERREIRA

**O PAPEL DO COORDENADOR DE
DEPARTAMENTO: LIDERANÇA E
SUPERVISÃO.**

“Estudo de Caso”

JÚRI

Presidente: Professor Doutor Jorge Pinto, ESE,
Instituto Politécnico de Setúbal

Orientador: Professor Doutor Agostinho Inácio Bucha,
ESCE, Instituto Politécnico de Setúbal

Vogal: Professor Doutor António Vasconcelos, ESE,
Instituto Politécnico de Setúbal

10 de dezembro, 2019

Dedicatória

Dedico este trabalho a toda a minha família, em especial à minha mulher e filhos e à minha irmã que partiu, por me terem apoiado nesta tarefa e a seguir em frente.

Um objetivo sem um plano é apenas um desejo.

Antoine de Saint-Exupéry (1943).

Agradecimentos

A presente dissertação de mestrado é o culminar de uma grande etapa alcançada com muito esforço, estudo, trabalho, dedicação e empenho.

Almejar esta etapa foi um longo e motivado processo e só foi possível concretizá-la com o apoio de muitas e importantes pessoas que me ajudaram a traçar o caminho e o rumo certo, pelo que lhes agradeço.

Agradeço ao meu orientador, o Professor Doutor Agostinho Inácio Bucha, pelos ensinamentos que transmitiu, pela disponibilidade demonstrada e pelo constante apoio, ingredientes imprescindíveis para a concretização desta dissertação.

Agradeço a todos os professores do curso de Gestão e Administração de Escolas pelos ensinamentos e valores transmitidos ao longo do mesmo. Aos colegas de turma pelo acompanhamento e espírito de equipa demonstrados.

A todos os atores educativos do Agrupamento onde se desenvolveu o trabalho de investigação pela disponibilidade e empenho demonstrados.

A toda a minha família, amigos e colegas que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Agradeço, em especial, à minha mulher e aos meus filhos pelo apoio incondicional, paciência e resiliência demonstrados ao longo de dois anos de trabalho e de estudo.

A todos muito obrigado.

Resumo

À maior autonomia atribuída às escolas, acresce uma gestão escolar recentrada no discurso e na prática, fazendo emergir lideranças fortes para coordenar estruturas intermédias que visam a melhoria do ensino e da educação. Realiza-se este estudo num Agrupamento de Escolas para perceber o papel e as competências do gestor escolar intermédio na orientação de um departamento curricular, procurando saber-se “como é que as competências do gestor escolar intermédio são validadas no seio da equipa?”. É um estudo de caso, descritivo e exploratório, com uma abordagem mista. Participam no estudo doze docentes e três coordenadoras. Os dados são recolhidos através de um questionário aos docentes, de entrevistas às coordenadoras e de documentos oficiais. Os dados quantitativos são analisados estatisticamente recorrendo-se ao Excel e os dados qualitativos são sujeitos à análise de conteúdo. Demonstra-se que o departamento é funcional, com composição e organização adequadas e boas competências de comunicação. Além disso, o coordenador é um porta-voz que exerce as suas funções à luz dos normativos legais, num quadro de colaboração e valorização, decidindo-se em conjunto. Emerge a liderança democrática, havendo ainda o estilo burocrático e nos grupos sobressai a liderança pedagógica. A supervisão, não formal, assenta no acompanhamento da atividade dos docentes, recorrendo-se ao delegado disciplinar. A avaliação de desempenho centra-se no currículo, aprendizagens e melhoria da escola, materializada na apreciação do relatório do professor. O coordenador é um gestor democrático, com autoridade, e preocupa-se com a gestão pedagógica e os resultados escolares. Os constrangimentos detetados são a burocracia, a falta de tempo, a supervisão e a avaliação de desempenho, bem como a resistência dos docentes à mudança. Perspetivam-se funções no âmbito da educação inclusiva, liderança, supervisão pedagógica e na gestão democrática, pedagógica, colaborativa e mediadora.

Palavras-chave: Gestão intermédia; Coordenador de departamento; Liderança; Supervisão.

Abstract

To the greater autonomy conferred to schools, it adds up a school management refocused on discourse and practice, giving rise to strong leaderships to coordinate intermediate structures that aim at improving teaching and education. This study is conducted in a Cluster of Schools to understand the role and skills of the intermediate school manager in guiding a curriculum department, seeking to know “how the intermediate school manager's skills are validated within the team?”. It is a descriptive and exploratory case study, with a mixed approach. Twelve teachers and three coordinators participate in the study. Data are collected through a questionnaire to teachers, interviews with coordinators and official documents. Quantitative data are statistically analyzed using Excel and qualitative data are subjected to content analysis. It is shown that the department is functional, with adequate composition and organization, and good communication skills. Moreover, the coordinator is a spokesperson who performs his duties at the light of legal norms, within a framework of collaboration and valorization, relying upon team decision making. Democratic leadership emerges, existing also a bureaucratic style and in the groups the pedagogical leadership stands out. The supervision, non-formal, is based on the monitoring of the teachers' activity, by means of the disciplinary delegate. Performance evaluation focuses on curriculum, learning and school improvement, materialized in the assessment of the teacher's report. The coordinator is a democratic manager, with authority and concerns about the pedagogical management and school outcomes. The detected constraints are bureaucracy, lack of time, supervision and performance evaluation, as well as teachers' resistance to change. Functions in the field of inclusive education, leadership, pedagogical supervision and democratic, pedagogical, collaborative and mediating management are envisaged.

Keywords: Intermediate management; Department coordinator; Leadership; Supervision.

Índice

Dedicatória	III
Agradecimentos.....	IV
Resumo.....	V
Abstract	VI
Índice de Figuras	IX
Índice de Tabelas.....	X
Índice de Apêndices	XI
Lista de Abreviaturas	XII
Introdução.....	1
1. Enquadramento do estudo	1
2. Pertinência do estudo	3
3. Organização da dissertação	3
Capítulo I – Enquadramento Teórico	4
1.1. Escola como organização e suas implicações.....	4
1.2. Autonomia de escola e gestão intermédia	7
1.3. Liderança Escolar	13
1.4. Coordenador de departamento: líder e supervisor.....	17
Capítulo II- Objetivos e Metodologia	25
2.1. Tipo de estudo	25
2.2. Objetivos e questão de partida.....	25
2.3. Metodologia.....	26
2.4. Instrumentos de recolha e análise de dados.....	29
2.5. Contexto do estudo	32
2.6. Os participantes no estudo.....	32
2.7. Tratamento dos dados.....	33
Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados	35
3.1. Caracterização dos participantes no estudo.....	35
3.1.1. Os professores	35
3.1.2. As coordenadoras de departamento.....	36
3.2. Departamento Curricular.....	36
3.2.1. Composição, organização, funcionamento e contributos.....	36
3.2.2. Comunicação e tomada de conhecimento da informação	39

3.2.3. Escolha e Funções/competências do coordenador de departamento	39
3.2.4. Características e práticas de liderança.....	41
3.2.5. Práticas de supervisão e de avaliação do desempenho.....	42
3.2.6. Cargo do coordenador	44
3.2.7. Constrangimentos e perspectivas futuras	46
Conclusão	47
Limitações do estudo e linhas de investigação futuras	49
Referências Bibliográficas	50
Legislação Consultada.....	57
Sites Consultados	57
Apêndices	i

Índice de Figuras

Figura 1- Articulação e interações entre o coordenador e restantes atores educativos	18
Figura 2- As esferas de ação do coordenador de departamento	20

Índice de Tabelas

Tabela I- Matriz de categorias e subcategorias das entrevistas aos coordenadores	34
Tabela II- Perfil das coordenadoras de departamento	36

Índice de Apêndices

Apêndice 1- Questionário dos professores	i
Apêndice 2- Guião de Entrevista aos Coordenadores de Departamento	ix
Apêndice 3- Grelha de Categorização das Entrevistas.....	xiii
Apêndice 4- Caracterização dos participantes	xx
Apêndice 5- Distribuição dos professores por departamento e grupo	xx
Apêndice 6- Distribuição dos professores por cargos.....	xxi
Apêndice 7- Tipologia de cargos desempenhados pelos professores	xxi
Apêndice 8- Conhecimento dos documentos estruturantes do AE	xxii
Apêndice 9- Composição do departamento	xxii
Apêndice 10- Organização do departamento	xxiii
Apêndice 11- Funcionamento do departamento.....	xxiii
Apêndice 12- Contributo dos docentes	xxiv
Apêndice 13- Comunicação nos departamentos	xxv
Apêndice 14- Tomada de conhecimento da informação	xxvi
Apêndice 15- Escolha do coordenador.....	xxvi
Apêndice 16- Método para seleccionar o coordenador.....	xxvii
Apêndice 17- Funções/competências do coordenador	xxvii
Apêndice 18- Características de liderança	xxviii
Apêndice 19- Práticas/estilos de liderança.....	xxix
Apêndice 20- Práticas de supervisão.....	xxx
Apêndice 21- Práticas de avaliação de desempenho	xxxí
Apêndice 22- Caracterização do cargo de coordenador.....	xxxi
Apêndice 23- Constrangimentos no exercício do cargo.....	xxxii
Apêndice 24- Perspetivas futuras para o exercício do cargo	xxxii

Lista de Abreviaturas

AE- Agrupamento de Escolas
AES- Aprendizagens Essenciais
CA- Contrato de Autonomia
CAC- Coordenador de ano ou ciclo
CDC- Coordenador de departamento curricular
CDT- Coordenador de Diretores de Turma
CEF- Curso de Educação e Formação
CG/AE- Conselho Geral/Assembleia de Escola
CP- Cursos Profissionais
DC- Diretor de Curso
DCPQ- Diretor de Cursos Profissionalmente Qualificantes
DCSH- Departamento de Ciências Sociais e Humanas
DD/RG- Delegado de Disciplina/Representante de Grupo
DEE- Departamento de Educação Especial
DEXP- Departamento de Expressões
DI- Diretor de Instalações
DL- Departamento de Línguas
DMCE- Departamento de Matemática e Ciências Experimentais
DT- Diretor de Turma
EMAEI- Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
ES- Ensino Secundário
PA- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PAA- Plano Anual de Atividades
PC- Plano de Comunicação do Agrupamento de Escolas
PE- Projeto Educativo
QA- Quadro de Agrupamento de Escolas
QE- Quadro de Escola Não Agrupada
RAA- Relatório Anual de Atividades
RA- Relatório de Autoavaliação
RCG- Relatório de Contas e Gerência
RI- Regulamento Interno
DL- Decreto-Lei

Introdução

O estudo que ora apresentamos decorre do interesse, do confronto e das vivências do seu autor, pois já exerceu cargos de coordenação e de liderança na escola atual, em quem está confiada a missão de educar e formar cidadãos com conhecimentos, competências, capacidades e atitudes, aptos a enfrentar os desafios da sociedade do século XXI. Para responder a este desafio foi publicada diversa legislação que atribuiu mais autonomia às escolas e seus atores para promover um ensino de qualidade, inclusivo e equitativo. Neste sentido, foram criadas condições para o estabelecimento e emergência de lideranças escolares fortes e eficazes nos órgãos e estruturas das escolas, preconizadas pelo DL n.º 75/2008, de 22 de abril, na redação atual. Exige-se, assim, uma gestão profissionalizada que promova a redefinição, a reconstrução e a reinvenção de concepções, de práticas curriculares e avaliativas que têm prevalecido nos sistemas educativos desde o século XIX. Neste quadro, urge uma nova forma de governação das escolas potenciando-se as lideranças intermédias, onde emerge a figura do coordenador de departamento curricular (CDC), do qual nos debruçaremos nesta investigação.

1. Enquadramento do estudo

A escola é frequentada por um público escolar muito heterogéneo, com alunos oriundos de diferentes meios socioculturais e económicos, sendo necessário proporcionar-lhes uma educação com qualidade (Estanqueiro, 2010), que depende de fatores como as lideranças das escolas e de professores competentes a nível didático, científico e relacional. As escolas têm de se modificar e oferecer um ensino empreendedor para responderem eficaz e eficientemente, com qualidade e equidade, promovendo a inclusão, ao desiderato da sua missão e oferecer aquilo que a sociedade espera delas, concertada e colaborativamente (Leite & Barroso, 2010). Neste sentido, têm de se inovar curricularmente, respeitando o novo quadro legal e a heterogeneidade dos alunos, como elo forte e não um problema (Marques, 2001), e proporem novas e contextualizadas ofertas formativas que vão ao encontro das aspirações de todos.

Para mudar a escola e, conseqüentemente, a sociedade, todos os seus atores devem participar, sendo os docentes os principais decisores do processo educativo, embora não os únicos, na cadeia da gestão dos processos curriculares (Roldão, 1999), pelo que deviam ser equipados na sua formação inicial com *clusters* de competências para trabalhar em sociedade e com os alunos, como nos salienta Zgaga (2007). Entendemos que a mudança educativa ocorre na escola, que é um lugar onde se produz cultura e política, onde se jogam poderes e se tomam decisões que afetam a vida dos seus atores (P. Fernandes, 2011).

Neste contexto, encaramos a escola como uma organização curricularmente inteligente (Leite, 2003) e reflexiva (Alarcão, 2001b), que promove práticas e desenvolve competências sociais, afetivas, cognitivas, criativas e críticas e, advogamos, que as mudanças se dão por processos coletivos. Assim, os docentes inseridos em departamentos podem e devem refletir e contribuir para essa mudança, supervisionados pelo diretor da escola, tendo este a missão de criar uma *escola que aprende*, isto é, uma escola cujos membros são os responsáveis pela sua aprendizagem (Formosinho & Machado, 2009). Neste sentido, cabe ao CDC interceder junto dos docentes para que, em comunidades aprendentes, desenvolvam práticas de pesquisa, onde o trabalho teórico e a reflexão proporcionem uma base experiencial e social (Ponte, 2004), melhorando a qualidade da educação e a identidade da escola. O desenvolvimento profissional dos docentes sai valorizado e passam a ser o elo mais forte na teia educativa que é a escola.

As estruturas intermédias de gestão, como os departamentos curriculares, são fundamentais para a concretização dos diferentes projetos da escola, como o Projeto Educativo (PE) e o Plano Anual de Atividades (PAA), cruzando-se o papel dos CDC com o dos restantes atores para que a matriz curricular da escola resulte. Nesta ótica, é essencial uma grande articulação entre os departamentos, centrados nos *currícula*, e os conselhos de turma, centrados na especificidade das turmas (Santos et al., 2010). Para estes autores uma liderança forte e transformacional é crucial para o sucesso da escola como organização, que se traduz numa visão integrada da escola e da comunidade educativa, que seja motivadora e motivada e que desenvolva processos de gestão adequados às necessidades e desafios concretos da escola. Assim, um gestor intermédio líder deve ter uma visão unificadora dos esforços de todos os docentes que coordena e que aponte caminhos para a excelência, a inclusão e a diversidade. Urge, pois, implementar um trabalho em equipa.

Tal como nos advoga Lima (2004, citado por Formosinho & Machado, 2009), existem benefícios do trabalho em equipa, traduzidos num aumento da autoestima bem como na melhoria das aprendizagens dos alunos e dos docentes que interagem com os seus pares. Os docentes adquirem mais poder de decisão e controlo profissional quando inseridos em equipas de trabalho, pelo que o CDC é a peça central na promoção do trabalho em equipa. Desta forma contribui para a quebra do isolamento docente e das suas práticas, abrindo caminhos para a colaboração e para a aprendizagem profissional, em que os professores aprendem uns com os outros inseridos em equipas de trabalho.

O gestor intermédio tem um papel importante na dinamização do trabalho em equipa, que se traduzirá numa melhoria da qualidade do serviço prestado pela escola, pelo que deve criar condições para a realização desse trabalho num clima de permanente desafio e questionamento.

No edifício legislativo português a figura do CDC emerge com novos e renovados papéis, recentrando-a no seio da escola. Os diplomas legais estabelecem culturas de responsabilidade compartilhada e a emergência de lideranças fortes. O cargo de CDC reveste-se de novas competências desde logo ao nível do desenvolvimento profissional do professor. Neste quadro legal urge perceber de que forma os docentes percecionam a liderança e a supervisão do CDC.

2- Pertinência do estudo

É neste pano de fundo que realizamos este estudo, no âmbito da gestão intermédia, dada a sua pertinência e atualidade conferida pela legislação, e até pela tutela, sobre o papel do CDC na sua caminhada de liderança e de supervisão, enquanto profissional de ensino e intelectual transformador na linha adotada por Giroux (2001), mas munido de ferramentas pedagógicas e curriculares, imbuídos de uma cultura reflexiva, cuja finalidade última são as aprendizagens significativas dos alunos e a melhoria dos resultados escolares destes e da escola, baseado num profissionalismo interativo (Fullan & Hargreaves, 2000, citados por P. Fernandes, 2011).

Pretende-se responder à questão de partida que norteia o estudo, isto é, como é que as competências do gestor escolar são validadas no seio da equipa. Tem como objetivo geral perceber o papel e as competências do gestor escolar intermédio na orientação de um departamento curricular e como objetivos específicos, identificar as funções e ou competências exercidas pelo CDC, reconhecer as características que espelham a sua atuação e identificar as responsabilidades assumidas, as dificuldades e ou constrangimentos no exercício do cargo. Optamos por um estudo de caso, descritivo e exploratório, de um Agrupamento de Escolas (AE) do Alentejo, com uma abordagem mista. Aplicamos um inquérito por questionário a docentes, realizamos entrevistas semiestruturadas a CDC e consultamos documentos oficiais.

3- Organização da dissertação

A presente dissertação está organizada em três capítulos. Para além da introdução faremos o enquadramento teórico no primeiro capítulo, onde procuraremos dar a conhecer algumas lentes teóricas que norteiam o nosso estudo, incluindo a escola como organização, a autonomia da escola, a liderança, a supervisão e a coordenação de departamento. No segundo capítulo definimos os objetivos e a metodologia, elencamos os participantes no estudo e explicaremos a forma como recolhemos, coligimos e tratamos os dados empíricos e apresentaremos as nossas justificações pelas opções metodológicas seguidas. No terceiro capítulo apresentaremos e discutiremos os resultados coligidos, enquadrados na revisão da literatura, na legislação e nos documentos oficiais, para responder à questão de partida. Por fim, daremos a conhecer as conclusões da investigação e apontaremos linhas de investigação futuras.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1.1- Escola como organização e suas implicações

A sociedade atual vive marcada por mudanças rápidas e por uma evolução vertiginosa onde reina a incerteza, a imprevisibilidade, a insegurança, a multiplicidade científica e a complexidade tecnológica (Loureiro, Silva & Maio, 2010). Para estes autores viver em constante transformação exige uma melhor e maior qualificação de todos, o que acomete à escola enquanto construção social, a preparação dos seus “neófitos”. Para Verdasca (2011), o sentido da escola atual é o de se afirmar como organização, aberta à sociedade e estabelecer para si própria uma progressiva exigência de qualidade do ensino, das aprendizagens e das qualificações para prestar um serviço público de educação de grande qualidade.

Estas realidades trazem novos desafios à escola e aos diversos atores educativos que não se coadunam com uma visão restrita da escola como um espaço exclusivo onde se dão aulas e lições que devem ser apreendidas imunes às lutas e conflitos que se dão longe dela (Oliveira & Formosinho, 2002). Também não se compadecem com a conceção do professor como um técnico de ensino confinado aos problemas do seu espaço da sala de aula (Loureiro et al., 2010).

De facto, o entendimento de ensinar como sinónimo de transmissão de saberes deixou de ser socialmente útil (Roldão, 2007) numa sociedade com largo acesso à informação e estruturada em torno de conhecimentos enquanto capital global. Bucha (2009) sustenta que o ensino tradicional deve ser substituído por um ensino dinâmico, evolutivo e empreendedor para se formarem alunos empreendedores. Para Cardoso (2019), o mundo tem de vir para dentro da sala de aula para se formarem cidadãos ativos, com pensamento autónomo e crítico baseados numa educação ao longo da vida.

Um dos objetivos da educação básica é assegurar uma formação geral comum a todos os alunos para formar jovens aptos a intervir na sociedade. Recentemente, o Perfil de Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) veio dar destaque ao pensamento crítico e criativo como uma das competências a desenvolver no ensino básico e secundário (Martins et al., 2017), o que mostra a importância de promover esta competência na escola, mas para isso é necessária uma mudança de mentalidade e cultura educativa bem como repensar o papel da escola atual (Cruz, Domingues & Carreira, 2019). Neste contexto, os professores devem ser agentes de mudança, deixando de ser o agente transmissor de conhecimento para desenhar, adotar e implementar uma educação para o pensamento crítico (Cruz et al., 2019) e para o empreendedorismo (Bucha, 2009), que podem e devem ser ensinados e aprendidos. Lopes e Silva (2019) afastam o ensino expositivo, que ainda subsiste nas nossas escolas, e advogam um

modelo de planificação baseados nos conteúdos, objetivos de aprendizagem, métodos e avaliação para promover o pensamento crítico e criativo, de base interdisciplinar, tendo o aluno um papel ativo e ser o centro do processo de aprendizagem e não um espectador (Cardoso, 2019).

Neste sentido, o maior desafio da escola é, segundo Verdasca (2011), conseguir melhorar as aprendizagens e o sucesso escolar de todos e de cada um dos alunos, reduzindo o abandono escolar, isto é, não desistir dos alunos, mas arranjar estratégias para os trazer de volta à escola. Cardoso (2019) sustenta que a escola deve contribuir para minimizar problemas de exclusão social, insucesso e abandono escolares, sendo que outros problemas se colocam como o absentismo e a indisciplina, que urge debater no quadro da autonomia da escola envolvendo toda a comunidade educativa. Para responder a esta realidade multifacetada, a escola atual tem de assumir uma identidade própria conferida pelos elementos da sua comunidade educativa e que com esta seja capaz de se autogovernar e autorregular, de modo a responder com eficácia ecológica aos problemas concretos que se lhe colocam na sua ação educativa (Loureiro et al., 2010) e instituir verdadeiras comunidades inclusivas e de práticas educativas eficazes e eficientes onde se inove, pesquise e se formem cidadãos críticos, ativos e empreendedores.

Muitos estudos em administração escolar mostram a preocupação com a distinção entre a escola como instituição e organização, optando-se depois por uma das perspetivas. A primeira refere-se às dimensões social, cultural e axiológica da educação, exercidas por interações educativas entre as gerações (Almeida, 2005). Estas dimensões concretizam-se na escola como organização. Castro (2010) sustenta que a escola como organização pauta-se por relações de interdependência e interação entre os diversos atores educativos, que conduzem a uma grande complexidade, vertida em cada um dos seus elementos, já de si complexos. Bucha (2009) sustenta que a escola é uma organização educativa, viva, inserida num sistema de interações entre atores educativos e o currículo, que bebe outros saberes e um elo de desenvolvimento de outras organizações.

Assim, a escola deve ligar-se ao meio que a rodeia, ser crítica e flexível, permitindo uma adequação do seu currículo aos atores que serve como nos advoga Bucha (2009). Nesta aceção, a escola deixou de ser apenas o lugar onde o conhecimento é transmitido mas também onde se cimentam valores e onde se aprende a ser cidadão, pelo que o aluno e as suas aprendizagens têm de ser o centro do processo educativo (Bucha, 2009; Cardoso, 2019), sendo o arquiteto da construção do seu conhecimento. Urge passar do paradigma transmissivo para o paradigma da interação social, da comunicação e atividade individual e coletiva como nos alerta Domingos Fernandes (2011).

Parece-nos pertinente lembrar a concepção de escola como comunidade educativa alargada a todos os interessados na ação do processo educativo, considerando a teia de relações que a mesma estabelece com o seu contexto (Almeida, 2005), onde existe um diretor com capacidade para tomar decisões, delegar competências e inovar. Ao diretor compete promover uma escola que aprende, ou seja, uma escola cujos membros sejam os responsáveis pela sua aprendizagem (Formosinho & Machado, 2009) e invocamos as palavras de Leite (2003), que avoca à escola como sendo uma organização curricularmente inteligente, onde todos aprendem individual e coletivamente para construírem mudanças.

Todos ambicionam ter escolas de futuro, mas para isso é preciso contribuir para a criação de uma cultura de melhoria permanente na escola e promover uma cultura de colaboração entre os atores educativos do sistema de ensino. As melhores escolas incluem nos processos de ação o questionamento contínuo sobre as práticas, a reflexão sistemática sobre as atividades realizadas e resultados educativos obtidos, a preocupação com a aprendizagem dos alunos e a valorização permanente de todos os elementos da comunidade escolar e da própria organização, com intuito de concretizar as finalidades do PE (Santos et al., 2010).

Num quadro social complexo ancoramo-nos no conceito de escola aprendente (Guerra, 2000) como alavanca para a mudança social e educacional, onde os atores educativos trabalham em equipa e, nesta linha, uma escola que aprende é aquela onde se cria um ambiente de aprendizagem, que pensa e se avalia como organização aprendente, dentro do PE, caracterizando-se como emancipatória e estabelecendo-se como um local onde se vivifica a cidadania de todos os atores educativos, contextualizando a vida real (Leite & Barroso, 2010). Neste sentido, Bucha (2009) argumenta que a escola é uma instituição que aprende, onde o ensino e a aprendizagem estão interligados com partilha e receção de conhecimento entre todos, em que o individual e o coletivo se entrecruzam e fortalecem. Importa enunciar que a escola aprende por reflexão, ampliando-se através das interações entre os seus elementos educativos, construindo-se uma cultura curricular num ambiente fraterno, dinâmico, flexível e aberto.

Pensar na qualificação da escola e dos professores, para enfrentar os desafios do nosso século, leva-nos a reconhecer a urgência que tem a preparação profissional desses agentes educativos como vetores de mudança dos contextos sociais (Loureiro et al., 2010). Cardoso (2019) alerta que é necessária uma nova escola, sem destruir a escola tradicional, baseada na construção de uma ponte para o que virá, advogando a sua refundação, suportada pela tecnologia, por novas práticas pedagógicas e curriculares e novos papéis para os docentes, no seio de equipas educativas. Também Nóvoa (2019) advoga uma nova escola, que evolua a partir da tradicional, e que seja uma grande biblioteca, num ambiente educativo novo, com mais

cooperação e que dê valor ao aprender a pensar. Advoga a “metamorfose da escola” pois a atual não serve os propósitos do século XXI. É nesta perspectiva que nos ancoramos na liderança e supervisão para encetar um estudo sobre a figura do coordenador de departamento, para contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e das organizações aprendentes, no âmbito da coordenação do departamento num AE do Litoral Alentejano.

1.2- Autonomia da escola e gestão intermédia

Para Canário (1998) a escola, entendida durante muito tempo como uma unidade administrativa, passou a ser encarada como uma organização social, inserida num contexto local singular, com identidade e cultura próprias, produzindo modos de funcionamento e resultados diferenciados. Nesta organização a ação dos professores deixa de ser o resultado das decisões tomadas a nível central ou regional. A escola constitui uma realidade organizacional que funciona como um «filtro» mediador entre a administração e os professores. Apraz dizer que esta mudança de visão da escola teve contributos positivos, pois enceta uma linha de mudança e de inovação curricular no seu contexto organizacional, no seio da comunidade educativa, onde todos os atores educativos interagem produzindo mudanças visíveis na face da mesma. Como nos refere Canário (1998) passou-se da lógica das mudanças impostas verticalmente para uma lógica de mudanças contextualizadas na escola. Para este autor esta nova visão traz benefícios para a formação, passando a ser valorizada a modalidade de formação “centrada na escola”.

A escola portuguesa de hoje constitui um organismo social que reúne pessoas em mútua interação através de estruturas e processos organizativos particulares que visam alcançar objetivos educacionais comuns (Favinha, Silvestre & Magro-C, 2011). Por outro lado, as mudanças na sociedade exigem que as escolas tenham mais capacidade de reflexão sobre o seu papel e tenham respostas eficazes para responder aos públicos cada vez mais heterogéneos em contextos diversificados. Desta forma podem fazer uso da sua crescente autonomia para responderem e construir a sua singularidade e identidade dos projetos (Fialho & Cid, 2011) e, acrescentamos, a identidade da própria escola, para ser o elo mais forte da comunidade onde está inserida.

Como sabemos as escolas têm características comuns, mas diferentes, com atributos que lhes conferem uma identidade própria marcada pela sua história e pelo meio e respetivas dinâmicas internas (Fialho, 2011) que a possam distinguir no seio da comunidade. A autonomia das escolas aparece associada a conceitos que provêm de diversas perspetivas de escola como organização e que podem ser interpretados de diferentes lógicas, como é o caso do PE e do

Regulamento Interno (RI), dois fortes instrumentos de autonomia (Almeida, 2005). Para esta autora, a autonomia surge como resposta a problemas que são comuns aos governos apoiando-se em valores partilhados como a qualidade, a eficácia, a equidade, e eficiência, a prestação de contas e a adaptabilidade.

Alicerçada nos valores acima elencados, a autonomia das escolas constituiu-se como um processo inovador, preconizado por muitas reformas educativas encetadas nas últimas décadas (Almeida, 2005). No entanto, parece-nos evidente que o Estado, enquanto principal provedor da educação, limita a capacidade autonomizadora das escolas. Consideramos, por um lado, que o discurso veicule uma crescente autonomia, mas, por outro lado, a prática diz-nos que a escola parece que está mais centralizada e controlada. Esta perceção delega para segundo plano a relação professor-aluno como atores no centro da aprendizagem (Almeida, 2005).

De acordo com Canário (1998), a construção da autonomia das escolas pressupõe uma capacidade autónoma de mudança incompatível com o controlo central que se faz às escolas e aos professores, a partir da administração central. Neste sentido importa que os professores e as escolas tenham uma crescente autonomia, no respeito é certo pelos normativos legais e pelos princípios que regem a profissão, e que possam através da formação contínua, centrada na escola, implementar mudanças que melhorem a eficácia desta, tendo em vista os resultados escolares dos alunos. A produção de mudanças na escola implica mudar a ação individual e o modo de pensar essa ação e, sobretudo, o modo como essas ações individuais se articulam entre si, num quadro de interdependência dos atores. Neste contexto, trata-se de mudar os processos de interação social no interior da escola e, no caso dos professores, significa substituir uma cultura fortemente individualista e «insular» por uma cultura baseada na «colaboração» e no trabalho de equipa (Canário, 1998).

À guisa de síntese podemos afirmar que foi a partir da década de 90, do século XX, que as escolas começaram a ter a autonomia reforçada com a publicação de legislação que lhes conferiu poderes para elaborar os seus próprios instrumentos de autonomia, o PE, o RI e o PAA. As escolas passaram a tomar decisões no domínio pedagógico, estratégico e na definição de projetos. Esta alteração no regime de autonomia das escolas refletiu-se em vários setores da sua vida, nomeadamente ao nível da gestão intermédia, no caso, a coordenação dos departamentos curriculares, onde os coordenadores assumem um papel de charneira e de relevo.

Por este motivo o nosso trabalho tem o enfoque no papel que estes atores educativos desempenham na escola de hoje, percecionada como uma organização social com uma missão específica de ensinar, integrar e educar. Que funções exercem? Que competências são necessárias? Os coordenadores são, para nós, as pedras basilares para a dinâmica da escola,

para a qualificação do ensino e da educação bem como para a dignificação da instituição, sendo a alavanca para melhorar os resultados académicos dos seus principais atores, os alunos.

Para efetuar o estudo sobre o CDC, no exercício pleno das suas funções assume importância fazer o enquadramento da estrutura que coordena face à legislação que as suporta. Será que o desenvolvimento da autonomia da escola depende também da atribuição de poderes de liderança e decisão aos docentes que desempenham funções de gestão intermédia? Será que as funções de gestor intermédio implicam um determinado perfil profissional e competências que poderão ser enquadradas no domínio da supervisão escolar? A supervisão escolar não deverá ser compreendida como um processo de coordenação, apoio e de tomada de decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento da profissionalidade docente e de outros agentes educativos?

Para dar resposta às questões levantadas recorreremos a Oliveira (2001) procurando estabelecer uma articulação entre o desenvolvimento da autonomia das escolas, a função dos gestores intermédios nas escolas, enquanto comunidades aprendentes, as competências do gestor intermédio e a supervisão escolar. Com a publicação do DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, a escola foi dotada de mais autonomia, entendida como o poder reconhecido à escola para tomar decisões nos vários domínios da sua ação. Criaram-se estruturas de orientação educativa, sendo a articulação curricular assegurada por departamentos curriculares, coordenados por um professor profissionalizado, eleito entre os seus pares, a fim de assegurar a articulação e as dinâmicas a desenvolver nas escolas.

Com a publicação do DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, promoveu-se a cooperação entre os professores reforçando as funções de coordenação, dado que o seu trabalho não podia ser atomizado nem individualizado. De acordo com este normativo, as funções de gestão intermédia, de coordenação e supervisão, são exercidas por professores titulares, reconhecidos com mais experiência, autoridade e formação e introduz um novo regime de avaliação de desempenho docente cuja responsabilidade fundamental está a cargo do CDC e da direção.

Decorrente destas modificações surgiu o DL n.º 75/2008, de 22 de abril, que visa o reforço da autonomia das escolas, que constitui não um valor abstrato, mas um valor instrumental, o que significa que tem de resultar na melhoria do serviço de educação que a escola presta, pois, a uma maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade. Este dispositivo legal procura reforçar as lideranças das escolas, dando condições para que surjam lideranças boas e eficazes e que em cada AE exista um rosto, dotado de autoridade, criando-se a figura do diretor. No âmbito deste normativo o diretor designa os CDC, dado que são as principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, que deixam de ser eleitos pelos seus pares como

acontecia anteriormente. Coloca-se aqui uma questão que consideramos pertinente, isto é, por um lado, o coordenador está sob a alçada gestora do diretor e, por outro lado, gere os seus pares seguindo as orientações do diretor, a quem presta contas.

Tendo em conta a voz do Governo procedeu-se à revisão do DL n.º 75/2008, de 22 de abril, que deu origem ao DL n.º 137/2012, de 2 de julho, com vista a dotar o ordenamento jurídico português com normas que garantam e promovam de forma progressiva o reforço da autonomia e uma maior flexibilização das escolas a nível organizacional e pedagógico, condições fundamentais para a melhoria do sistema público de educação. Na revisão operada mantêm-se os órgãos de administração e gestão, mas reforça-se a competência do conselho geral e consagram-se mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direção e gestão intermédia.

Atenta a importância do CDC, na avaliação de desempenho docente e na organização escolar, o diploma citado reforça e visa os requisitos de formação especializada e a legitimidade eleitoral daqueles atores, embora o diretor proponha três docentes para se eleger um. Neste sentido, a voz dos professores readquire força, eficácia e eficiência, contribuindo para a promoção de uma escola democrática, justa e equitativa, com qualidade, rigor e exigência, onde o aluno seja o centro da aprendizagem para estar na escola porque gosta de estar e de aprender, crescer e tornar-se um cidadão cientificamente culto e reflexivo, apto a enveredar por um caminho civilizacional eticamente fundamentado (Estrela, 2010).

A tutela produziu diversos despachos normativos que incumbem a escola de incrementar a cooperação e a interdisciplinaridade entre os docentes de modo a potenciar o conhecimento científico e pedagógico de cada um, cuja interação se traduzirá na melhoria do ensino e em melhores práticas, que colocadas ao serviço de todos, contribuirão para se obter melhores resultados escolares, com plena inclusão dos alunos. Por outro lado, a avaliação do desempenho parece configurar um professor individualista pelo que urge valorizar o trabalho colaborativo e a difusão de boas práticas letivas (Favinha, Ferreira & Góis, 2012). Este é um dilema que exige uma rutura aos professores com padrões de conduta ainda convencionais e a adesão aos princípios da diferenciação pedagógica, da equidade e de gestão curriculares que implica uma nova profissionalidade docente (Leite & Fernandes, 2010).

Do mesmo modo, ancoramo-nos ao pensamento de Preciosa Fernandes (2011) que advoga que a profissionalidade docente saiu reforçada com a autonomia da escola, pois esta exige a cooperação entre todos, a participação, a transparência e a igualdade de acordo com o DL n.º 137/2012, de 2 de julho, o que mostra que todos os atores educativos estão comprometidos com

a educação, não se confinando o trabalho dos professores apenas à sala de aula, mas a todo o espaço escolar, traduzida numa cultura de responsabilidade partilhada por todos.

Como referimos o novo diploma da autonomia consagra à escola novos poderes. Neste âmbito, pode até decidir o número de departamentos adequadas à instituição, pelo que atualmente o caminho da autonomia ainda não está todo percorrido e não sabemos que futuro nos aguarda neste particular e que escolas teremos no futuro. Considerando a agregação de escolas em grandes agrupamentos, a coordenação de departamento readquire uma nova centralidade e força colaborativa que urge implementar efetivamente.

Neste quadro os gestores intermédios veem as suas funções acrescidas, com poderes de gestão, supervisão, liderança e avaliação, com desempenho de tarefas de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos professores que coordenam. Nesta linha, pretendemos compreender o papel dos CDC numa escola em permanente mudança, pelo que refletiremos sobre estes gestores intermédios, considerados um dos pilares da escola contemporânea, promotores da qualidade do ensino, da dinâmica e qualificação da escola e de práticas colaborativas.

Segundo Oliveira (2001), o gestor intermédio é um ator educativo que, dada a posição que ocupa na comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem a autonomia e legitimidade para fomentar medidas de apoio e de correção, com vista à melhoria do desempenho dos professores e cuja finalidade última é a promoção do sucesso educativo.

Depreende-se deste conceito que este ator tem uma posição de relevo dotado de autonomia para olhar crítica e clinicamente para a escola onde está inserido e mediante os problemas, constrangimentos ou possibilidades de mudança promover medidas visando a melhoria da educação, do processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento da escola cuja finalidade última é a melhoria dos resultados escolares, hoje percecionados como elemento chave para evidenciar a escola perante a comunidade. Parece-nos crucial que o gestor intermédio, onde se inclui o CDC, colabore na gestão pedagógica da escola, uma vez que coordena um grupo de professores que estão sob a sua alçada supervisora e de liderança.

Para Canas (2011), os gestores intermédios têm um papel de relevo nas escolas, ao nível pedagógico, curricular, de acompanhamento, orientação e avaliação profissional, pois colaboram com os órgãos de gestão, participam na elaboração dos principais instrumentos de orientação da escola, como sejam o PE, o PAA e o RI. Desta forma está a contribuir para que a escola tenha um melhor desempenho e uma imagem perante a comunidade onde está inserida. No nosso entender os gestores intermédios devem definir prioridades e estratégias, mobilizando

toda a equipa que coordenam para que, em conjunto, sediados na colaboração, construam um serviço de educação pautado pela equidade, justiça, inclusão e igualdade. Tendo em conta o exposto, Oliveira (2001) refere que há atores sociais, como o CDC, que têm diferentes níveis de responsabilidade, no acompanhamento e orientação profissional, pelo que o desempenho deste cargo tem uma vertente de supervisão, pois espera-se que os CDC apoiem e orientem os professores, coordenem e avaliem os projetos e atividades que são da sua responsabilidade.

O gestor intermédio contribui para o desenvolvimento profissional dos intervenientes no ato educativo subsidiados no trabalho colaborativo e de equipa, baseado em reflexões, meta reflexões, acompanhamento e (re)orientação que prestam, da monitorização que efetuam do trabalho realizado, proporcionando-lhe um renovado profissionalismo, crescimento e aprendizagem. A nível de gestão intermédia podemos elencar duas boas práticas que se podem implementar pelo CDC: reflexão e desenvolvimento de estratégias para o ensino dos conteúdos a lecionar atendendo ao perfil dos alunos identificados no PE de escola e nos projetos curriculares de turma; promoção de uma articulação eficaz e eficiente entre os conselhos de turma e o departamento curricular, pois todos concorrem para o sucesso escolar dos alunos, pelo que deve haver articulação formal ou informal entre estes atores educativos (Santos et al., 2010) procedendo-se a registos estruturados se necessário.

Considerando o DL n.º 137/2012, de 2 de julho, o cargo de CDC readquire uma nova importância pois volta a ser eleito pelos seus pares em oposição à anterior designação pelo diretor. Reforçam-se os poderes desta figura estando na interface entre os colegas e o diretor, mas com mais liberdade e responsabilidade de ação. Desta forma consolida-se a figura do CDC na escola de hoje pelo que efetuamos uma breve abordagem à legislação que o legitima.

Desde o DL n.º 115-A/98, passando pelo DL n.º 75/2008 e pelo atual DL n.º 137/2012, que está prevista a criação de departamentos curriculares para se implementar a articulação curricular. Primeiramente, o CDC era eleito pelos pares para passar a ser designado pelo diretor e atualmente volta a ser eleito entre três professores designados pelo diretor, dado que o novo quadro legal lhe confere legitimidade. Como critério importante surge o vínculo do professor pois só os professores profissionalizados e do quadro é que podiam ser CDC. Com a entrada em vigor do DL n.º 75/2008, o CDC tinha de ser um professor titular. Com o novo quadro legal, o CDC deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração escolar. Parece-nos que se reconhece finalmente a importância da formação especializada para o desempenho dos cargos desta natureza tal como consta no texto da lei como primeira prioridade.

1.3- Liderança escolar

É sabido que as lideranças contribuem para o desenvolvimento das instituições, sendo uma condição para criar escolas eficazes onde é bom trabalhar, ensinar e estudar (Alarcão & Tavares, 2010). Existem diferentes líderes e estilos de liderança, mas acreditamos que cada pessoa tem a sua forma de liderar equipas. Para Alarcão e Tavares (2010), a liderança é a capacidade não só de influenciar os outros, mas também um compromisso pessoal e capacidade de manter a motivação para refletir sobre as nossas ações. Para Castanheira (2016), a liderança traduz-se na capacidade de estabelecer e aprofundar relações pessoais no seio da organização, procurando gerar, obter e organizar recursos que conduzam à concretização de ações de mudança.

Para Roldão e Almeida (2018), a gestão é um processo de tomada de decisões orientado para as finalidades que se pretendem atingir, isto é, implica analisar a situação em apreço e confrontá-la com as finalidades pretendidas. No campo educativo permite ao gestor optar por uma via, aplicá-la, monitorizá-la e avaliá-la constantemente mudando o rumo se necessário. A gestão comporta dimensões aplicáveis à escola, como sendo a análise, decisão, concretização, avaliação, resultados, reorientação ou abandonar a decisão tomada, pois a ação educativa é um processo de gestão e de tomada de decisões como nos alertam Roldão e Almeida (2018).

Segundo Afonso (2014b), a liderança e gestão entrecruzam-se quer na análise das práticas dos gestores escolares quer nos processos de reflexão, desenvolvidos com intenção de identificar e disseminar boas práticas de gestão, sendo que a liderança se associa mais à visão e à missão da escola e a gestão relaciona-se com os processos organizativos e as estruturas.

Para Yukl (1989), citado em Costa e Castanheira (2015), a principal diferença entre liderança e gestão consiste no facto de que os líderes influenciam o compromisso para com a organização e os gestores exercem autoridade sobre os liderados e agem de acordo com a responsabilidade decorrente da posição que ocupam na organização. Na esteira de Leithwood, Harris e Hopkins (2008), esta influência baseia-se não só no poder formal, mas em várias categorias de práticas de liderança, sobretudo ao nível da organização, mobilizando os atores numa determinada direção.

Segundo Chiavenato (2004), a liderança pode ser visualizada de diversos ângulos: fenómeno de influência interpessoal; processo de redução da incerteza de um grupo; relação funcional entre líder e subordinados e processo em função do líder, dos seguidores e de variáveis da situação. Neste sentido, a liderança surge como um processo social onde emerge um líder que orienta e se relaciona com uma equipa para a consecução dos seus objetivos.

Para Day e Sammons (2013), a liderança tem como principais preocupações as pessoas, a visão, os assuntos estratégicos, a transformação e em fazer as coisas certas enquanto a gestão prende-se com a implementação, focalizada nas questões operacionais, nos significados, nas transações e nos sistemas. Ou seja, a liderança é um processo de construção de uma visão e cultura para a organização e a gestão está focada na concretização das atividades da organização.

Partilhamos a ideia de Day e Sammons (2013) quando nos lembram que os líderes das escolas, como os gestores intermédios, desempenham um importante papel na criação de uma cultura pró-ativa da escola, no apoio e no incremento da motivação dos atores educativos, no sentido de obterem o compromisso para promover a melhoria da escola e o sucesso educativo dos alunos. Em síntese, na liderança é importante convocar as habilidades do líder para influenciar os outros rumo ao sucesso da organização, ao seu desenvolvimento, à sua eficácia e eficiência e na sua ação exibe um ou mais estilos de liderança (Chiavenato, 2004).

De acordo com Chiavenato (2004) existem três estilos de liderança: autoritária, liberal ou *laisse-faire* e democrática. No estilo autocrático, o líder centraliza as decisões e impõe as ordens ao grupo, que se traduz na insatisfação dos liderados. No estilo liberal, há uma delegação total das decisões no grupo, ficando este totalmente à vontade e sem controle. Neste tipo de liderança há um forte individualismo e pouco respeito pelo líder, sendo a produtividade afetada. No estilo democrático, o líder conduz e orienta o grupo, incentivando a participação democrática. Neste caso, desenvolvem-se comunicações mais fortes e saudáveis, há mais ritmo de trabalho, mais sentido de responsabilidade e comprometimento dos liderados, levando a uma integração plena no seio do grupo. Segundo Costa e Castanheira (2015) melhora-se o processo de ensino e aprendizagem e as práticas dos docentes. Chiavenato (2004) sustenta que o desafio da liderança está em saber que estilo aplicar, com quem e em que circunstâncias e atividades, pois na prática o líder pode utilizar os três processos de liderança.

Para Goleman (2014), a inteligência emocional é uma condição essencial na liderança e apresenta seis estilos de liderança: o visionário, quando os líderes mobilizam os liderados rumo a uma visão; o afetivo, em que se criam vínculos emocionais e harmonia; o democrático, quando se obtém consenso pela participação; o modelador, que espera excelência e autodireção; o treinador, que desenvolve pessoas para o futuro e o estilo coercivo, que exige o cumprimento imediato das orientações. Goleman (2014) argumenta que quanto mais estilos os líderes exibirem melhor para a organização, pois conseguem melhor clima e desempenho e acrescenta que os líderes mais eficazes alternam flexivelmente os estilos de liderança conforme as suas necessidades.

Segundo Baptista e Abrantes (2015), uma tipologia de liderança bastante utilizada é a transformacional e a transacional. No primeiro caso, o líder estimula, incita e inspira os liderados no sentido de transcenderem os seus interesses pessoais em função de uma visão de futuro e em prol dos interesses da organização; no segundo, o líder conduz e motiva os liderados na direção dos objetivos que se pretendem e intervém como mediador dos diferentes interesses, premiando ou sancionando conforme o resultado da ação coletiva seja positivo ou negativo (Afonso, 2014b; Inocêncio & Resendes, 2014; Baptista & Abrantes, 2015; Abelha, Martins, Muquendi & Lobo, 2016). Para Trigo e Costa (2008), urge implementar nas organizações educativas uma liderança pautada pela “direção por valores”, que assenta nas pessoas, nos valores e no diálogo sobre os valores partilhados, pois é função da escola atual educar para os valores.

Face ao exposto, qualquer que seja(m) o(s) estilo(s) de liderança adotado(s) pelo líder, este deve ter uma visão e um pensamento sistémico da organização onde se encontra, saber o que procura e almeja e, acima de tudo, construir uma ponte entre o presente e o futuro da organização como nos advogam Inocêncio e Resendes (2014). No dizer de Pizzete e Birck (2019), o líder é uma das principais peças das organizações, pois tem conhecimento técnico e pessoal para saber gerir e lidar com pessoas e deve ser sempre democrático e justo, oferecendo oportunidades a todos os liderados.

Depois da nossa incursão breve através das lentes teóricas enunciadas, no âmbito da liderança, importa perceber, neste estudo, que práticas de liderança exhibe o CDC, enquanto gestor intermédio. Como sabemos as escolas públicas devem promover uma educação de qualidade e o sucesso educativo dos alunos, pelo que os professores, em geral, e o gestor intermédio, em particular, devem dar o seu contributo para que seja garantido um ensino com qualidade, equidade e promotor de sucesso escolar (Favinha et al., 2012).

Neste sentido, a escola deve ter um bom gestor que conheça a realidade da escola que governa e que seja facilitador nos processos de ensino e aprendizagem (Colling, Trindade, Ziegler & Nicolodi, 2012) e faculte as condições organizacionais e os recursos humanos e materiais para tal desiderato. Urge, pois, ir para o terreno da escola e apostar nas lideranças intermédias como alavanca para melhorar os resultados escolares, prevenir o absentismo e o abandono escolares bem como promover um maior envolvimento da família no processo educativo dos seus educandos. Nesta linha, o maior desafio é ser gestor de uma escola na atual sociedade e descentralizar o seu poder nos professores.

Para tal, é necessário que os espaços de aprendizagem, sobretudo as salas de aula, sejam repensados de forma a terem flexibilidade (Cardoso, 2019) para proporcionar diversas

experiências de aprendizagem aos alunos e implementar a pedagogia empreendedora (Bucha, 2009). Nesta ótica, a escola deve ser segura, organizada, disciplinada e responsável e, como nos diz Bucha (2009), ser encarada como o centro de divulgação e gerador do saber empreendedor.

Para o concretizar é necessário a existência de lideranças fortes, quer de topo, quer intermédias. Importa clarificar que, no âmbito deste estudo, situamos o conceito de liderança em relação às práticas de uma escola que queremos democrática, participativa e cultivadora do carácter de cada um dos atores como nos falam Alarcão e Tavares (2010). Partilhamos os princípios destes autores quando afirmam que a liderança deve servir a missão da escola e os seus líderes devem apresentar as suas ideias, que se querem partilhadas, discutidas e participadas. Assim, a liderança deve fomentar o envolvimento, livre e ativo, de todos os atores educativos e a capacidade de questionamento, o que implica espírito crítico e abertura a novas ideias, como nos salientam Alarcão e Tavares (2010).

Para Cardoso (2019), a liderança forte de uma escola é aquela que tem uma visão estratégica, presta contas, responsabiliza-se, inova e motiva, comunica e gere os conflitos, procurando as soluções mais adequadas. No fundo, sabe qual o seu papel na comunidade educativa que serve, pelo que deve promover interações dinâmicas e enriquecedoras. Alarcão e Tavares (2010) alertam que nas escolas, enquanto organizações democráticas e participativas, a liderança pode surgir de atores como os gestores intermédios, que estão na posição privilegiada de promover uma cultura de escola onde haja um forte sentido de pertença, em que o capital humano seja o elo mais forte e cuja imagem de marca seja o sentido de comunidade como nos salienta Cardoso (2019).

Sequeira (2012) sustenta que se admite que a prática dos CDC se concentra mais na gestão burocrática e administrativa da estrutura pedagógica a que presidem do que em alavancar os seus pares na concretização dos objetivos educacionais. Nesta ordem de ideias parece-nos que a gestão pedagógica dos CDC sai empobrecida ou é inexistente. Podemos inferir que o seu papel se resume à intermediação entre o departamento, o conselho pedagógico e diretor, o que o poderá secundarizar.

A escola tem uma matriz organizacional, assente em departamentos curriculares, onde estão integrados os grupos disciplinares por afinidade de conteúdos, e em conselhos de turma, onde estão inseridos os alunos por turma. Para gerir a atividade pedagógica no âmbito desta matriz adquire importância o gestor intermédio na implementação dos PE e de turma. Para Santos et al. (2010), o desafio está em inserir novas geometrias adaptadas ao perfil dos alunos que frequentam as escolas de hoje, em especial aqueles que evidenciam insucesso escolar. Neste contexto, a implementação e a operacionalização do novo DL n.º 54/2018, de 6 de julho,

relativo à escola inclusiva, permite às escolas e aos professores inseridos em departamentos curriculares, adequar as estratégias e as metodologias para melhorar o sucesso escolar de todos e de cada um dos alunos, combatendo o insucesso e o absentismo escolares, ainda hoje reconhecidos como fatores de desigualdade social.

Do mesmo modo, e no dizer de Cosme (2018), o DL n.º 55/2018, de 6 de julho, veio contribuir para alargar e institucionalizar a flexibilidade curricular e instiga os atores educativos a refletir sobre os desafios colocados à escola e aos professores em assumirem decisões curriculares (Roldão & Almeida, 2018), a investirem em novos modos de organizar os tempos e os espaços e a proporem novos métodos de ensino que estimulem os alunos a serem mais inteligentes, autónomos e participativos no quotidiano da sala de aula. Este diploma recentra o CDC como promotor da discussão da flexibilidade curricular para adequar o currículo prescrito a nível central aos alunos e ao contexto onde se insere a escola, balizados pelo PA e pelas Aprendizagens Essenciais (AES) e a implementar projetos interdisciplinares. Assim, compete aos departamentos curriculares e aos gestores intermédios decidirem e refletirem estrategicamente como querem implementar esses projetos para alcançar as competências, atitudes e capacidades previstas no PA.

No caminho curricular traçado por este diploma e pela portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, as escolas podem propor projetos de inovação curricular, pedagógica e ou organizacional e, neste contexto, os departamentos curriculares, os professores e outros atores educativos veem reforçada a autonomia curricular para fundamentar a criação desses projetos.

1.4- Coordenador de departamento: líder e supervisor

De acordo com Canas (2011), os coordenadores têm uma importância acrescida na articulação curricular, na organização, no acompanhamento, na realização e avaliação das atividades das turmas ou grupos de alunos, contribuindo de forma decisiva para a melhoria das aprendizagens dos alunos e a qualidade da escola.

Os CDC para desempenharem as suas funções precisam de instituir um clima de confiança e de cooperação entre todos os professores em articulação com os órgãos da escola assegurando a equidade educativa. Para desenvolverem o seu trabalho exige-se que tenham um perfil adequado e um conjunto de *skills* e competências específicas para terem uma força mobilizadora capaz de catalisar todos os seus colegas em torno do cumprimento das metas e objetivos do PE, dando corpo a uma escola reflexiva, rigorosa, justa, equitativa e promotora de igualdades de oportunidades. Em consonância com a liderança, cabe ao CDC acompanhar e

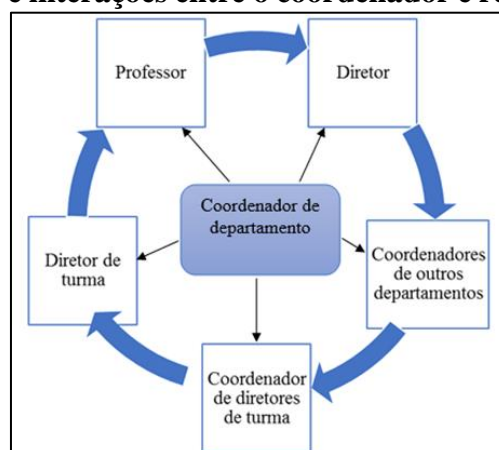
supervisionar um conjunto de colegas que participam na concretização de atividades e projetos (Oliveira, 2001), pelo que tem de ter, como já referimos noutra sede, formação especializada. Relembramos o despacho conjunto n.º 198/99, de 3 de março, que nos refere que a afirmação de uma escola com qualidade passa pelo reforço da autonomia e da formação de pessoal docente qualificado para o exercício de cargos e funções de gestão nas escolas.

Face ao exposto sobre as competências do CDC, parece-nos pertinente que, no atual quadro de legislação e tendo em conta as mudanças nas escolas bem como as mudanças legislativas, se perspetivem novas funções e ou papéis para esta figura, que ocupa cada vez um papel de charneira na escola de hoje, dada a multiplicidade de solicitações e afazeres a que estão acometidos.

Uma das funções consiste em contribuir para combater os preditores do insucesso escolar, instituindo-se a figura mentora do CDC, isto é, o problema tem de ser atacado logo no 1.º ciclo como prevenção que se prolonga nos ciclos posteriores logo que se perspetivem situações problemáticas. A jusante da prevenção, implementar processos de remediação logo que se sinalizem fatores de risco.

Neste sentido o CDC, dado o novo modelo de organizações de áreas curriculares por departamento, em colaboração estreita e eficiente, e não só no papel, com os diretores de turma pode oferecer condições aos docentes para implementarem aquelas duas dimensões temporais (prevenção e remediação). Cremos assim que deve existir uma grande articulação entre os conselhos de turma e os departamentos curriculares, pois estes estão centrados nos *curricula* e os primeiros estão focados na especificidade dos alunos da turma, numa perspetiva matricial da organização da escola, sendo que se deve reportar o trabalho desenvolvido ao diretor, envolvendo todos os órgãos e estruturas da escola tal como nos advogam Santos et al. (2010) e como nos mostra a figura 1.

Figura 1- Articulação e interações entre o coordenador e restantes atores educativos.



Fonte: Elaboração própria.

O CDC pode aconselhar os seus pares para que esgotem todas as possibilidades legislativas e pedagógicas para não deixar nenhum aluno para trás no âmbito da escola inclusiva, pois também são da turma (Pereira, 2011) e, neste sentido, foi criada a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), onde o CDC pode ter assento, dado que conhece a organização da escola, cabendo-lhe aconselhar os docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas através de ações diversas (Pereira et al., 2018), pelo que a sua ação vai traduzir-se mais na gestão dos conhecimentos, na promoção do trabalho colaborativo e na reflexão sobre as práticas inclusivas implementadas.

O CDC tem uma ação na definição e acompanhamento de estratégias pedagógicas, podendo definir um padrão pedagógico único para cada disciplina, assegurando-se a articulação dos programas das mesmas disciplinas entre ciclos, estabelecendo-se um referencial para permitir controlar a qualidade pedagógica de cada docente, melhorando os atos de gestão de perturbação se um professor faltar (Santos et al., 2010).

Por exemplo, podem-se instituir boas práticas pedagógicas como a definição de um programa-base curricular para o departamento, a criação de um projeto curricular de disciplina como um instrumento pedagógico articulado entre o projeto curricular de escola e o de turma e implementação de processos de coordenação entre as disciplinas (Santos et al., 2010). Assim, pode haver intra e interdisciplinaridade nas planificações, articulando estratégias com o currículo e as AES, onde se incluem conhecimentos, relações, processos, atitudes e valores (Roldão, Caldas & Branco, 2011).

A partilha de experiências e de boas práticas entre os diversos departamentos curriculares deve ser uma prática instituída, para existir um impacto visível na escola e na qualidade de ensino por esta prestado, tornando os departamentos os elos mais fortes e uma força catalisadora de sinergias ao serviço da qualidade da educação e do trabalho docente. Elencamos de seguida outras ações que se podem instituir na escola e serem desempenhadas pelo CDC:

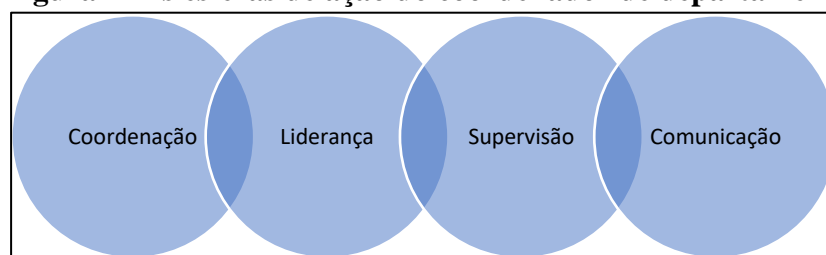
- acompanhamento dos professores na sala de aula;
- fomentar o ensino experimental das ciências pois preparam os alunos para o mundo do trabalho (Silva et al., 2011).
- promover a metacognição, o conhecer sobre o conhecer, pois orienta a sua atenção para a autorregulação na aprendizagem e a consciência (Roldão et al., 2011) de forma a contribuir para a formação de turmas que pensam (Bonito, 2011).
- implementar a metodologia da aprendizagem baseada na resolução de problemas (Vasconcelos & Almeida, 2012), de forma a provocar no aprendente uma mudança para

que de facto aprenda, sendo o professor um impulsionador do envolvimento do aluno nas tarefas (Simon, Anderson & Reder, 2011).

- promover o desenvolvimento profissional do professor através da interligação teoria e prática utilizando diversos dispositivos entre as quais o uso do portefólio reflexivo (Moreira, 2010).
- promover a instituição de uma cultura curricular na escola dado que ensinar tudo a todos aplicando as mesmas regras, mesmo espaço e tempo, mesma voz e mesmo peso académico configura um pensamento educacional que já não é socialmente útil. O currículo é um elo geracional, pois umas gerações ensinam às outras, a cultura expressa conteúdos e para estabelecer no presente pontes entre passado e o futuro (Pacheco & Morgado, 2011), pedras basilares para fundear uma escola de futuro.

A figura 2 sintetiza as esferas de ação deste gestor intermédio, dado o já exposto.

Figura 2- As esferas de ação do coordenador de departamento.



Fonte: Elaboração própria.

A formação contínua para alcançar os seus propósitos deve estar centrada na escola e alinhada com os seus documentos estruturantes, os objetivos traçados e com as necessidades dos professores. Neste contexto, incumbe aos CDC, em linha com as chefias de topo, identificar as oportunidades de melhoria dos professores que coordena em diálogo com estes, de forma a comprometê-los com os objetivos da instituição. Uma das boas práticas seria o acompanhamento dos professores pelo CDC em articulação com instituições do ensino superior que ministravam a formação contínua centrada na escola, no âmbito do currículo, avaliação, inclusão, entre outras formações.

O CDC deve acompanhar a prática letiva na sala de aula efetuada e aqui, neste campo, o gestor intermédio deve ser o exemplo e abrir a sua sala de aula aos seus pares para que estes se sintam confortáveis e em conjunto decidam implementar a prática da observação de aulas. Santos et al. (2010) argumentam que a prática de acompanhamento dos docentes em contexto de sala de aula permite que os professores exponham as melhores práticas, melhorem os pontos fracos e aprendam com os pontos fortes e fracos uns dos outros e, desta forma, disseminem boas práticas na escola. No entanto, este acompanhamento requer que sejam preparadas as aulas

em articulação com os pares e que sejam observadas por parte do CDC, que deve dar *feedback* sobre este processo, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores.

A avaliação do desempenho docente é uma boa prática de gestão, mas torna-se necessário que contemple os resultados dos alunos (Santos et al., 2010). No entanto, deve-se assegurar que a aferição dos resultados seja feita de forma independente da ação do professor a avaliar, a fim de evitar conflitualidades e subjetividade no processo. Também neste aspeto compete ao CDC avaliar os docentes que coordena ou designar os avaliadores internos.

A uma cultura de escola de mérito deve corresponder uma melhoria do trabalho pedagógico dos professores e estes devem ser valorizados e incentivados a melhorar o seu desempenho e ter visibilidade na comunidade educativa. O CDC é o ator privilegiado que acompanha e conhece cada um dos professores e está numa posição de relevo para reconhecer os professores que têm um desempenho elevado, valorizá-los e motivá-los. Também deve identificar e sinalizar os docentes que denotem ou demonstrem um desempenho insipiente e que precisam de ser acompanhados e apoiados para melhorarem, garantindo-se, assim, uma atuação eficaz, prejudicando-se os alunos o menos possível.

Neste sentido, ao CDC compete elaborar um plano de ação em colaboração com o delegado de disciplina e com o docente de forma a definirem os mecanismos necessários à melhoria do desempenho do docente em causa. Poder-se-á instituir a figura do professor tutor para promover o desenvolvimento profissional dos docentes com fracos desempenhos, tal como nos advogam Santos et al. (2010), e julgamos que o CDC é a figura ideal para desempenhar este papel, sustentado pela supervisão.

O conceito de supervisão insere-se num novo modelo de intervenção e ação dos professores, que remete para conceitos como finalidades, competências, estratégias, (co)responsabilidade, monitorização, avaliação, gestão do currículo e da qualidade (Caseiro, 2007, citado em Tafoi, 2011). Para Sá-Chaves (2011), o conceito de supervisão mais correntemente divulgado fá-lo corresponder à orientação da prática pedagógica.

Segundo Marchão (2011), entende-se supervisão como um instrumento de formação, inovação e mudança, que se situa num determinado contexto, através de um processo de desenvolvimento e de (re)qualificação e que envolve, pelo menos, dois sujeitos – supervisor e supervisionado.

Neste sentido, Alarcão e Tavares (2010), entendem supervisão como um processo em que o professor mais experiente orienta outro no seu desenvolvimento profissional. Depreende-se deste conceito, segundo estes autores, que a supervisão ocorre num tempo continuado, situado no âmbito da prática pedagógica e tem como objetivo o desenvolvimento profissional do

professor. No sistema de ensino português a supervisão integra-se na formação inicial e nos cursos de pós-graduação (Tafói, 2011), mas deveria ser instituída nas escolas como uma prática sistemática e regular.

Para Alarcão (2001a), a supervisão deve ser pensada de forma mais ampla passando da sala de aula para toda a escola baseada na melhoria da qualidade que lhe está inerente. Isto é, deve ser alargada aos professores no seu coletivo e nas dinâmicas das suas interações entre si e com os outros, responsabilizando-se pelo ensino que praticam bem como pela formação e educação que desenvolvem, tendo em vista a qualidade da escola. Segundo Alarcão e Tavares (2010), a supervisão tem andado ligada às ideias de controlo hierárquico, de inspeção e avaliação bem como melhoria imediata do ensino.

A supervisão constitui uma arquitetura desenhada com sapiência, habilidade e paciência que leva ao supervisionado um mandato claro de praticar a reflexão em interação com o supervisor, pois dificilmente alguém poderá fazê-lo sozinho (Sá-Chaves, 2011). Para que seja formativa deve partir de contextos reais, mas fundamentar-se no diálogo e na reflexão dos dados recolhidos implicando a melhoria efetiva das práticas dos docentes e a (re)construção do seu conhecimento profissional (Gonçalves & Campos, 2010). Neste contexto, a supervisão sustenta o desenvolvimento profissional do docente, promovendo a reflexão na e sobre a ação (Schön, 1995).

Segundo Alarcão (2009), a supervisão do século XXI terá fundamentalmente duas características, a saber, a democraticidade e a liderança com visão. Democraticidade, porque é uma supervisão baseada na colaboração entre os professores, em decisões participadas, e na prática reflexiva, tendo em vista profissionais autónomos. É uma liderança que perspetive o futuro, com visão e que promova os valores da democraticidade e desenvolva programas supervisivos com impacto na melhoria do ensino e da aprendizagem. Neste sentido, quando trabalhamos com os professores, queremos, através deles, chegar aos alunos e almejamos uma educação e um ensino melhores. Passa-se pelos professores, mas temos em mente que o objetivo último é a qualidade da educação.

O artigo 42.º do DL n.º 137/2012, de 2 de julho, estipula que no âmbito do RI são fixadas as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor, no sentido de assegurar o acompanhamento, a coordenação e a supervisão das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação do desempenho docente. Estas estruturas visam, entre outros aspetos, a articulação e a gestão curricular na aplicação dos programas e do currículo nacionais e a avaliação dos docentes. Esta importância dada à articulação curricular, concretizada em sede de departamento curricular, onde os professores trabalham em equipa, indicam que contribuem

para um sentido de uma profissionalidade docente ampla como advoga Preciosa Fernandes (2011), onde nos revimos. Estas estruturas de coordenação e de supervisão do processo pedagógico têm de acompanhar a sociedade de hoje que se apresenta complexa, dinâmica e desafiadora.

Se olharmos para as funções unicamente supervisivas, constatamos que o foco do trabalho dessas estruturas da educação se tem vindo a modificar devido às mudanças dos contextos sociais. Nesse sentido, em oposição ao que acontecia no passado, afasta-se qualquer indício, de que o trabalho do supervisor deva estar centrado no controle puro e simples do trabalho do professor (Loureiro et al., 2010). Decorre daqui que é o professor e o seu trabalho que conferem sentido ao trabalho do supervisor na escola. Podemos referir que o professor e respetivo trabalho permitem ou abrem caminho para a reflexão sobre a ação, na ação e para a meta reflexão, contribuindo para o desenvolvimento da ação supervisora.

De acordo com Loureiro et al. (2010), pode-se constatar que a ação do supervisor não é uma função mecanizada e baseada numa rotina burocrática, como acontecia, uma vez que, na atualidade, torna-se necessário e espera-se que o mesmo desenvolva ações baseadas na reflexão sobre todo processo pedagógico, sendo o professor o principal instrumento dessa reflexão e não um agente a ser controlado no interior das escolas, que aplique de forma rotineira e prescritiva as orientações do supervisor.

O supervisor ao liderar, estimular a colaboração, a divisão de responsabilidades e a mobilização de novos saberes e o envolvimento de todos, concorre para uma construção coletiva e convoca a mudança de práticas, na sala de aula, elevando o nível do sucesso académico e pessoal dos alunos na esteira de Tafoi (2011). Tem de ser um agente capaz de imprimir mudanças pedagógicas e organizacionais, potenciador de aprendizagens significativas e ativas, colocando no centro da aprendizagem o aluno que chega a ele através do supervisionado. O supervisor deve monitorizar as atividades realizadas, observar aulas numa perspetiva formativa e incrementar práticas inovadoras. Deve ser o amigo crítico com olhar supervisivo e passar de supervisor prescritor a supervisor colaborativo.

O supervisor, quanto a nós, deve reunir uma série de competências didáticas, pedagógicas, técnicas, estratégicas e metodológicas, aliado a um clima de confiança temperado com bom senso e ser detentor de formação especializada. Nesta lógica de ação os supervisores devem conhecer o pensamento institucional estratégico, saber estabelecer as relações diversas e conhecer a escola, a sua cultura, o seu projeto, os seus constrangimentos, o ensejo de mudança e as forças inibitórias (Alarcão & Tavares, 2010). Estes autores advertem que compete aos supervisores, se quiserem ser líderes de comunidades aprendentes, ler os percursos da vida

institucionais, convocar a discussão, o confronto de ideias e sua negociação, promover e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar na organização do pensamento e ação do coletivo das pessoas individuais. Nesta linha, alocamos ao supervisor a conceção de um intelectual transformador na esteira de Giroux (2001). O supervisor trabalha diariamente com pessoas pelo que deve ter capacidades comunicativas e de relacionamento essenciais para mobilizar os atores educativos bem como prevenir, gerir e resolver eventuais conflitos.

Alarcão e Tavares (2010) elencam várias funções que o gestor intermédio deve exercer na qualidade de supervisor, traduzidas como já dissemos na alteração da lei que veio dar mais poder e legitimidade ao CDC, ao nível da decisão e da liderança. Especificam que os supervisores que exerçam estas funções devem ter um:

- conhecimento contextualizado da escola como organização com uma missão a cumprir, um passado, um futuro;
- conhecimento dos membros da escola, suas características como indivíduos e grupos;
- conhecimento das estratégias ao nível do desenvolvimento institucional e profissional;
- conhecimento dos fenómenos ligados à aprendizagem de qualidade, experiencial e permanente;
- conhecimento das metodologias relativas à investigação-ação-formação;
- conhecimento de metodologias de avaliação da qualidade;
- conhecimento sobre as ideias e as políticas de educação.

Face ao exposto podemos concluir que existe uma ligação entre as funções do supervisor e as dos gestores intermédios nomeadamente a partir do momento em que a legislação lhe atribuiu mais poderes, mais gestão e liderança legitimada pelos seus pares.

Considerando as palavras de Alarcão (2001a), onde nos revimos, a figura do coordenador de departamento é entendida como um supervisor ou, como nos avivam Alarcão e Tavares (2010), um professor de valor acrescentado ou de um facilitador ou líder de comunidades aprendentes inserido numa escola que se pensa e amplia o pensamento, dando valor aos que por lá passam.

Podemos sintetizar afirmando que a supervisão é uma estrada educacional percorrida pelo supervisor e pelo professor munidos de estratégias pedagógicas e metodologias inovadoras ancorados na reflexão mútua sobre o trabalho desenvolvido e, chegando ao fim da mesma, encontram um cruzamento balizado pelo caminho da formação e pelo caminho do desenvolvimento pessoal e profissional. A completar o cruzamento estão os alunos e as suas aprendizagens, como resultado do trabalho colaborativo entre todos os atores educativos alocados a uma escola aprendente e reflexiva.

Capítulo II – Objetivos e Metodologia

Neste capítulo, apresentamos o objetivo geral e os objetivos específicos, que pretendemos atingir e a metodologia adotada. A natureza da investigação é empírica e foi aplicada numa organização escolar.

2.1- Tipo de estudo

A presente investigação nasce do interesse profissional e académico do investigador que, subsidiado na leitura da legislação educacional e na literatura, tem vindo a observar o quotidiano das escolas no que diz respeito à liderança e supervisão dos departamentos curriculares. Revemo-nos nas palavras de Quivy e Campenhoudt (2003) quando afirmam que a investigação é algo que se procura, caminhando para um melhor conhecimento, pelo que decidimos perscrutar a realidade dos departamentos curriculares na escola atual.

Por outras palavras, pretendemos, no caso concreto, compreender e interpretar os fenómenos de um contexto educativo real, localizado e vivenciado pelos seus atores. O estudo situa-se no âmbito da gestão intermédia das escolas, onde emerge a figura do CDC, um recentrado rosto na escola, numa era de mudanças permanentes na educação, como temos vindo a assistir.

2.2. Objetivos e questão de partida

Ancorados na realidade observada, pretendemos, como objetivo geral:

- Perceber qual o papel e as competências do gestor escolar intermédio na orientação de um departamento curricular num AE da região do Alentejo Litoral.

Para concretizar este objetivo, definimos como objetivos específicos os seguintes:

- i) Identificar as funções/competências exercidas pelo coordenador de departamento.
- ii) Reconhecer as características que espelham a atuação do coordenador.
- iii) Identificar as responsabilidades assumidas, as dificuldades e ou constrangimentos no exercício do cargo de coordenador.

Tendo presente o campo teórico e concetual enunciado sobre a figura do coordenador de departamento e os objetivos enunciados, pretendemos responder à questão de partida:

- Como é que as competências do gestor escolar intermédio são validadas no seio da equipa?

2.3- Metodologia

Numa primeira fase do estudo procedemos, tal como nos assegura Fernandes (2002), à pesquisa bibliográfica de livros da especialidade, de artigos e estudos publicados relacionados com a temática da investigação empírica. Para responder à questão de partida e atingir os objetivos propostos, definimos o *design* metodológico do nosso estudo.

Optamos por uma abordagem mista, de natureza qualitativa e quantitativa. A primeira permite-nos conhecer as perceções individuais dos professores (Bell, 2004) e a segunda, na ótica de Inocêncio e Resendes (2014), traduz uma mais-valia para a investigação. Tashakkori e Teddlie (2003), citados em Augusto (2014), argumentam a complementaridade entre as duas abordagens, não sendo cada uma delas suficiente por si só e, por isso, invocam a utilização de métodos mistos.

Dada a natureza do nosso estudo, a vertente qualitativa, mais profunda, permite-nos que os atores educativos contem a história dos acontecimentos, revelando a riqueza dos detalhes das narrativas que ligam os resultados quantitativos ao contexto onde ocorrem e a quantitativa, mais extensiva, é crucial para reduzir grandes quantidades de dados (Seabra, Ferreira & Neiva, 2017; Lousã, Santos & Cabral, 2018). Para Silva (2013), a metodologia qualitativa sai valorizada num quadro de complementaridade conciliadora, pelo que optamos no nosso estudo pela metodologia mista.

Pretendemos, desta forma, recolher uma diversidade de dados que se complementem e permitam a sua triangulação (Seabra et al., 2017), pois esta traz benefícios para a investigação (Paranhos et al., 2016). Para Bogdan e Biklen (2013), é possível utilizar as duas abordagens conjuntamente, o que vem enriquecer o nosso estudo, pois permite-nos confrontar os dados obtidos.

A nossa investigação assenta na descrição e interpretação de fenómenos vivenciados e ocorridos em contexto escolar e na compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos participantes no estudo tal como advogam Bogdan e Biklen (2013). É nosso ensejo perceber, através do estudo, em que emergem a singularidade e a profundidade da informação (Lousã et al., 2018), como é que os diferentes atores educativos percecionam a liderança e a supervisão da figura do CDC numa realidade concreta, nas suas múltiplas conceções e práticas e que significados lhes atribuem.

Ao longo do estudo, o investigador procurou interagir com os sujeitos da investigação numa linha natural e não intrusiva de forma a compreender os processos, o comportamento e as experiências humanas como nos salientam Bogdan e Biklen (2013) e respeitar o ponto de

vista de cada um dos atores educativos envolvidos na investigação. Ao longo da investigação, estivemos presentes no contexto natural do estudo para bebermos a cultura escolar patenteada entre os atores educativos, pois o ambiente natural é a fonte direta de dados, sendo assim uma investigação naturalista, como nos salientam Bogdan e Biklen (2013). Subscrevemos as características da investigação qualitativa defendidas por estes autores, quando afirmam que há mais interesse pelos processos do que pelos resultados ou produtos, que é descritiva, indutiva e os significados adquirem mais importância.

A nossa opção metodológica por uma abordagem qualitativa complementar com a quantitativa não diminui a cientificidade do estudo pois, como nos asseguram Bogdan e Biklen (2013), a investigação qualitativa preenche os requisitos da investigação científica, dado que se baseia na análise empírica e sistemática de dados. Pretendemos descrever e compreender os significados construídos pelos atores educativos no seu ambiente natural, para revelar a realidade vivida, que é múltipla e dinâmica e, desta forma, interpretar os processos sociais, recorrendo à análise reflexiva e crítica das narrativas do real conforme nos advoga Silva (2013). Esta opção metodológica mista sequencial, do quantitativo preceder o qualitativo, em que se procura aprofundar aspetos a partir dos resultados obtidos por análise quantitativa, ainda que preliminares (Paranhos et al., 2016), pode trazer ganhos positivos para o estudo, o que justifica a nossa opção (Serapioni, 2000, citado por Seabra et al., 2017).

A vertente qualitativa assume a forma de um estudo de caso, pois pretende-se estudar uma realidade específica por um investigador isolado, em pouco tempo e interessa-nos estudar as interações de fatores e acontecimentos (Bell, 2004) e é usado como uma abordagem qualitativa de pesquisa (Pescada, 2016).

Partilhamos o pensamento de autores vários que afirmam que o estudo de caso é uma observação detalhada, intensiva tanto em profundidade como em amplitude de um fenómeno social, inserido num contexto real (Aires, 2011; Bogdan & Biklen, 2013; Pinto & Almeida, 1995; Yin, 1994, 2001, 2009) e bebe de diversas fontes em que os dados são triangulados, permitindo uma compreensão holística dos fenómenos observados (Seabra et al., 2017; Yin, 1994, 2001, 2009).

Acompanhamos o pensamento de Yin (1994, 2001, 2009), quando nos diz que o estudo de caso é a estratégia preferida quando o investigador tem um controlo reduzido sobre os acontecimentos, quando o foco reside na emergência dos fenómenos contemporâneos no interior do contexto da vida real e é uma estratégia de investigação compreensiva. Acrescentam que este método pode incluir evidências quantitativas. Para Pescada (2016), o estudo de caso convoca a avaliação qualitativa, pois o seu principal intuito é estudar, intensa e profundamente,

uma dada unidade social, sendo necessário mergulhar profundamente na realidade observada para a descrever.

Subscrevemos o entendimento de Ponte (2006), quando afirma que o estudo de caso se assume com uma investigação particularística, que se debruça deliberadamente sobre um dado contexto, como é o caso.

No nosso estudo, utilizamos a estratégia do estudo de caso de cariz descritivo, com o propósito de descrever, explicar ou explorar (Yin, 1994, 2001, 2009) ou analisar, problematizando o contexto observado para construir conhecimento (Ponte, 2006). Para Amado (2014), os estudos de caso podem ser descritivos, exploratórios e interpretativos e Stake (2016) salienta que podem assumir diferentes modalidades, os intrínsecos, os instrumentais e os múltiplos ou coletivos de acordo com os objetivos a atingir.

Convocamos Stake (2016) para a nossa investigação na medida em que precisamos de aprender mais em particular sobre o caso e obter um conhecimento mais profundo de uma realidade concreta e na sua unicidade, pois interessa-nos analisar a situação singular e documentá-la como nos advoga Afonso (2014). Por isso, sustentamos que se trata de um caso único que nos permite estudar fenómenos contemporâneos sem descurar aspetos do passado a convocar para cimentar o estudo.

Concordamos com Stake (2016) quando diz que o verdadeiro objetivo desta estratégia de investigação é a particularização e não a generalização, sendo a ênfase colocada na singularidade do contexto em estudo. Socorremo-nos das palavras de Amado (2014) quando nos avisa que a intenção do investigador não é só o conhecimento e o valor intrínseco do caso, mas procura teorizar, construir conhecimento, concetualizar, tendo como ponto de partida compreender as particularidades do contexto em estudo.

Concordamos com Yin (1994, 2001, 2009) quando diz que o estudo de caso é uma estratégia de investigação compreensiva, que incorpora abordagens de recolha de dados diversificadas de que nos ocuparemos mais adiante.

Nesta linha, Pescada (2016) diz-nos que a essência do estudo de caso é a triangulação de diferentes dados e, por isso, partilhamos o pensamento de Inocêncio e Resendes (2014) de que a triangulação permite alcançar a confirmação e incrementar o crédito do estudo e, por isso, também se justifica a nossa opção em utilizar várias técnicas de recolha de dados, combinando as qualitativas com as quantitativas, de forma a termos uma visão mais alargada e rica, porque diversa e substancial. Também Afonso (2014) nos avisa que a triangulação permite clarificar a informação que se recolheu e identificar significados complementares que traduzam a complexidade do contexto estudado.

2.4. Instrumentos de recolha e de análise de dados

A pesquisa num projeto de investigação é um elemento muito importante para o seu desenvolvimento, pois consiste na recolha de dados relacionados com o tema que se investiga devendo estes serem interrelacionados, analisados, comparados, sistematizados e explicados de forma a tornar a realidade que representam o mais inteligível possível (Fernandes, 2002).

A nossa pesquisa foi direcionada no sentido de responder e enquadrar a nossa problemática. Como já referimos noutra sede, o nosso estudo assenta numa linha que combina abordagens qualitativas e quantitativas, traduzido num estudo de caso único.

Considerando a triangulação de metodologias (Stake, 2016; Inocêncio & Resendes, 2014) enunciadas, elegemos o inquérito por questionário e as entrevistas semiestruturadas como as técnicas fundamentais de recolha de dados complementadas com a análise documental de documentos estruturantes da vida do AE.

Depois do levantamento do estado da arte, através da revisão da literatura sobre o tema, vertido no quadro teórico, procedemos à conceção, validação e administração de um questionário para obter dados e à construção do guião da entrevista. Finalmente, os dados recolhidos são analisados, tratados e explicados à luz do quadro teórico enunciado.

O inquérito por questionário é constituído por um conjunto de perguntas dirigidas aos nossos inquiridos, com administração direta. Apresenta vantagens na sua aplicação, pois permite quantificar muitos dados e estabelecer análises (Quivy & Campenhoudt, 2003), exprimir atitudes e opiniões relevantes (Fernandes, 2002), bem como uniformizar a informação a recolher e permitir responder à questão de partida, tal como nos advoga Lima (2000), facilitando o tratamento e análise dos dados apurados.

Na primeira parte do questionário, é abordada a caracterização pessoal, académica e profissional e, na segunda, é abordado o departamento curricular. Tem questões de diferente tipologia, abertas e fechadas, e estruturadas em categorias.

Seguiu-se a fase exploratória em que o questionário, para garantir a sua qualidade e validade, foi aplicado a docentes, com características semelhantes aos participantes do estudo, para responderem e refletirem sobre o seu preenchimento tal como nos advogam Lousã et al. (2018). A estes, foi solicitado que respondessem às asserções colocadas de diversas formas, incluindo através de escalas de atitudes do tipo Likert, com cinco graus, para abranger diferentes formatos de resposta e dar opção ao inquirido de escolher a que melhor se adequa à situação em concreto.

Este processo foi crucial para a nossa investigação pois, no dizer de Afonso (2014), a validade do questionário permite otimizar a sua eficácia quando se recolhe a informação que se pretende. Resultou desta aplicação pequenos ajustes na estrutura, sequência e simplificando algumas questões a fim de evitar redundâncias, bem como melhorias na clareza do discurso tal como nos afiançam Lousã et al. (2018). O questionário final, com introdução, está estruturado em secções sequenciais (Apêndice 1) e foi aplicado aos participantes no estudo.

Tendo presente que a nossa investigação se traduz num estudo de caso, ancoramo-nos nas palavras de Afonso (2014) para utilizar o inquérito por questionário nesta estratégia de investigação, pois pretendíamos ter acesso a um grande número de atores educativos no seio de uma organização, no caso um AE.

Julgamos tratar-se de uma técnica fiável para recolher dados, contribuindo para a viabilidade da informação apurada, pois como nos afiança Afonso (2014) é necessário que os inquiridos cooperem nas respostas e façam-no de forma voluntária, dizendo o que realmente sabem, querem e pensam e, acrescentamos nós, o que sentem.

A fase seguinte consistiu na aplicação de uma entrevista para obter informações em diversos campos e chegar ao entendimento dos entrevistados (Amado, 2014) e é uma das formas para recolher dados mais usada em investigação qualitativa naturalista (Afonso, 2014). No dizer de Bogdan e Biklen (2013), é uma conversa intencional, no caso entre dois atores, o investigador e o CDC, sendo dirigida pelo primeiro no sentido de obter informações pertinentes para o estudo.

Procurou-se, na linha de Bogdan e Biklen (2013), obter dados descritivos pela voz e na linguagem do coordenador, que permitem ao investigador ler e interpretar de forma intuitiva o que os sujeitos pensam.

Concordamos com Bell (2004), pois a entrevista é adaptável, o que nos permite explorar ideias, obter respostas, investigar motivos e sentimentos e bebemos em Quivy e Campenhoudt (2003) o objetivo das entrevistas, pois permite analisar o sentido dado pelos atores educativos às suas práticas e vivências, como as leem e interpretam.

Existem diferentes tipos de entrevistas e face aos nossos objetivos optamos pela utilização da entrevista semiestruturada, presencial, frente a frente, para ficarmos com a certeza de obtermos dados comparáveis entre os vários entrevistados, estando estes à vontade e falarem de forma livre sobre os tópicos abordados, como nos advogam Bogdan e Biklen (2013). Neste contexto, pretendemos obter dados que demonstrem a riqueza do conhecimento e as perspetivas dos respondentes.

Para Lousã et al. (2018), a entrevista semiestruturada é um instrumento de recolha de dados utilizado na metodologia qualitativa, sendo útil quando o entrevistador é pouco experiente. Amado (2014), argumenta que este tipo de entrevista deriva de um plano prévio, isto é, um guião, onde se regista o essencial do que se pretende investigar, dando-se liberdade de resposta ao entrevistado.

Na construção e aplicação do nosso guião, adotamos a linha defendida por vários autores, como Afonso (2014), Amado (2014) e Guerra (2006). Sabemos que a entrevista de investigação exige um elevado esforço de preparação como nos alerta Amado (2014) e a construção do guião, enquanto instrumento de gestão, foi feita a partir das questões da investigação e dos eixos de análise, do nosso estudo na linha adotada por Afonso (2014), bem como dos objetivos que resultam da problematização (Guerra, 2006).

O guião assenta numa estrutura matricial (Afonso, 2014), organizada em secções, onde consta uma introdução, o objetivo geral, os destinatários e os blocos ou categorias que servem de orientação à entrevista (Apêndice 2). Tivemos a preocupação de não fazer do guião um questionário, mas sim um referencial organizado para otimizar a recolha de informação tal como nos adverte Amado (2014).

Elaboramos um guião com um quadro de referência e analítico sobre o departamento curricular, enquanto estrutura de coordenação educativa, partindo depois para a figura do CDC, quanto ao cargo, funções, práticas de liderança, supervisão e avaliação de desempenho, bem como obstáculos e ou constrangimentos e perspetivas futuras para o exercício do cargo.

Em complemento procedemos à análise de diversos documentos produzidos pelo AE que, como sabemos, têm a reputação de produzir uma profusão de documentação escrita (Bogdan & Biklen, 2013).

Consultamos os documentos estruturantes, o PE, o RI e o Plano de Comunicação (PC), publicados na página da internet do AE, donde se pode extrair dados relevantes para o estudo (Afonso, 2014) e que permitem compreender a organização e a sua comunicação, pois temos acesso a uma perspetiva oficial (Bogdan & Biklen, 2013). Revelam informações relativas à linha de comando do AE em especial sobre a liderança instituída.

A abordagem mista, o método, as técnicas e as fontes de informação selecionadas pareceram ser as indicadas para o estudo empírico em causa, na medida em que este ocorreu num contexto real e específico, facilitando a obtenção de dados, para o sustentar.

2.5. Contexto do estudo

O AE, protagonista da nossa investigação, foi constituído no início de 2013, em resultado da reestruturação da rede escolar, tendo sido agregada à atual escola sede um agrupamento já existente, conforme consta no seu PE. Dele fazem parte diversos estabelecimentos de ensino desde o pré-escolar até ao ensino secundário, situados quer no meio rural quer urbano, servindo uma população discente muito heterogénea.

O estudo centrou-se na escola sede do AE e os escolares pertencem aos diversos níveis e modalidades de educação e de ensino. Desta agregação resultou a formação de novos departamentos curriculares e estabeleceram-se novas interações entre os diferentes atores educativos com proveniências e formas de trabalho diferentes. Certamente existiram implicações na organização e funcionamento dos departamentos curriculares, que volvidos seis anos urge investigar de forma a perceber que dinâmicas e práticas emergiram nesta nova realidade e que lideranças intermédias foram convocadas para as consolidar.

2.6. Os participantes no estudo

Para levar a cabo a nossa investigação tornou-se necessário delimitar o campo de análise. Na esteira de Quivy e Campenhoudt (2003:157), para além dos dados a recolher, é imperioso *“circunscrever o campo das análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo”*. De forma a evitar erros escolhemos um campo de análise circunscrito a departamentos curriculares dos 2.º/3.º ciclos e secundário de um AE.

Para o concretizar e de forma a infirmar ou confirmar as asserções teóricas que subsidiam o nosso estudo, selecionamos e delimitamos a população do estudo (Quivy & Campenhoudt, 2003; Marôco, 2011), isto é, a totalidade dos professores e respetivos coordenadores de departamento, mas tendo em conta a dimensão do estudo e as características a investigar, num curto espaço de tempo, optamos por uma amostra não probabilística e convencional (Pinto & Almeida, 1995; Marôco, 2011), de doze professores de diversos departamentos curriculares e por três coordenadoras de departamento, todos pertencentes a um AE do Alentejo.

Foram inquiridos por questionário doze professores e foram entrevistadas três coordenadoras. As entrevistas depois de gravadas foram transcritas seguindo os conselhos de Amado (2014). Não fizeram parte do estudo os educadores e docentes do primeiro ciclo, dado que os departamentos são constituídos por docentes do mesmo grupo de docência, o que os afasta dos propósitos do estudo.

2.7. Tratamento dos dados

Para Amado (2014), a análise de dados é central na investigação e é crucial analisá-los e interpretá-los, começando-se por organizá-los.

Os dados quantitativos foram registados e tratados recorrendo à estatística descritiva simples com recurso ao software Excel e os qualitativos foram sujeitos à técnica da análise de conteúdo que permite o confronto entre o quadro teórico com os dados empíricos recolhidos, sendo uma técnica flexível e adaptável à investigação (Amado, 2014; Guerra, 2006).

Esta técnica tem dimensão descritiva, que ilustra o que nos foi narrado, e uma interpretativa, que decorre das interrogações do investigador sobre o foco do estudo, subsidiado no quadro teórico e analítico, para atribuir sentido (Guerra, 2006), levando à construção de um *corpus* documental rico e diverso.

Da análise de conteúdo efetuada emergiram os elementos significativos das entrevistas, o que permitiu atribuir-lhes um carácter sistemático, procurando padrões, frases e acontecimentos que permitissem desenvolver um sistema de categorias de codificação dos dados mais relevantes, vertidas em categorias ou subcategorias, para facilitar a leitura, em função dos objetivos da investigação e do quadro teórico (Bogdan & Biklen, 2013).

Amado (2014) distingue, nesta técnica, procedimentos abertos de fechados, sendo que nos primeiros, constroem-se as categorias induzidas a partir da análise dos dados qualitativos e, nos segundos, as categorias são definidas *à priori*, face ao referente teórico. Acrescenta que o procedimento pode ser misto, incorporando procedimentos abertos e fechados.

Optamos pelo procedimento misto para analisar o conteúdo das entrevistas efetuadas aos coordenadores de departamento e, na condução das mesmas, seguimos o guião construído por nós, situando-se no procedimento fechado. Porém, emergiram categorias relacionadas com os objetivos do estudo, pelo que as incorporamos na matriz de categorias de codificação (Tabela I). No apêndice 3, consta a tabela elaborada com as unidades de registo que ilustram as categorias e subcategorias definidas.

Este estudo, sustentado no *corpus* de dados tratados, poderá contribuir para uma nova visão da liderança, da supervisão e da organização curricular dos departamentos de um determinado AE. No entanto, dado tratar-se de um estudo de caso não se pretende generalizar (Bell, 2004), mas apenas compreender o exercício do cargo de coordenador de departamento no âmbito da sua caminhada de liderança e supervisão.

Tabela I- Matriz de categorias das entrevistas aos coordenadores

Categories	Subcategories
Composição, organização e funcionamento do departamento curricular	Adequação em função dos grupos disciplinares
	Afinidades entre os grupos de recrutamento
	Adequação da dimensão para realizar o trabalho
	Organização do departamento
	Funcionamento do departamento
	Contributo dos docentes no funcionamento do departamento
Comunicação no departamento	Processos de comunicação no departamento
	Regras de comunicação
	Interação entre departamentos
	Mobilização dos docentes
	Clima comunicacional
	Tomada de conhecimento da informação
	Feedback comunicacional
Escolha do coordenador	CrITÉrios de seleÇão
	CrITÉrios mais importantes
	Método de seleÇão
Funções/ competências do coordenador	Coordenação de procedimentos pedagógicos
	Gestão do departamento
	Formas de atuação
	Delegação de competências
	Articulação curricular
	Educação inclusiva
	Supervisão pedagógica
	Avaliação de desempenho
Exercício do cargo de coordenador	Liderança
	Formação
	Gestão intermédia
	Supervisão pedagógica
	Coordenação pedagógica
Práticas de liderança	Tipos de liderança
	Gestão de conflitos
	Acompanhamento dos docentes
	Participação dos docentes
	Atuação do coordenador
Práticas de supervisão	Supervisão da prática pedagógica
	Acompanhamento, orientação e monitorização da atividade dos docentes
	Desenvolvimento profissional
Práticas de avaliação de desempenho	Intervenção na avaliação de desempenho
	Delegação de competências
	Identificação das dimensões da avaliação de desempenho
	Avaliação formativa
Obstáculos/constrangimentos no exercício do cargo	Tipologia dos obstáculos
	Formação especializada
	Responsabilidades assumidas
Perspetivas futuras para o exercício do cargo	Carreira própria
	Emergência de novas funções e novos papéis
	Liderança
	Supervisão e avaliação de desempenho
	Formação especializada
	Limitação do tempo
	Novas formas de gestão
	Método de eleição

Fonte: Elaboração própria.

Capítulo III- Apresentação e discussão dos resultados

Nesta secção apresentamos e discutimos os dados recolhidos no estudo, que se encontram em estado bruto (Bell, 2004), pelo que os registamos, analisamos e interpretamos.

3.1- Caracterização dos participantes no estudo

3.1.1- Os professores

Com os dados dos questionários foi construída uma tabela (Apêndice 4) onde consta a caracterização dos doze professores que participam no estudo. Os dados mostram que a maioria são professores licenciados do QA, do sexo feminino (75%) e lecionam no 3.º ciclo e secundário. Têm idades entre os 41-55 anos (50%), seguindo-se a faixa etária com 56-60 anos (33,3%). A antiguidade dos docentes é elevada, com 83,3% entre os 21 e os 35 anos de tempo de serviço global e 75% com mais de 11 anos de exercício no AE. Estes dados mostram que o corpo docente tem muita experiência de ensino, é estável e evidencia que têm um conhecimento organizacional profundo do AE. A percentagem de docentes com formação especializada é reduzida, a avaliar pelas respostas, o que pode dificultar a designação de professores para o cargo de coordenador de departamento, dado que a lei obriga a que sejam indicados professores com formação especializada, como requisito essencial, para serem eleitos para o cargo de CDC.

Quanto à formação contínua dos inquiridos (Apêndice 4) verifica-se que a maior parte dos professores não possui formação em supervisão, administração ou avaliação de desempenho, o que pode revelar algum afastamento destas áreas em concreto e fulcrais para o exercício do cargo de coordenador de departamento. Há, no entanto, uma franja pequena de docentes que apostam nestas áreas de formação, o que pode ser uma mais-valia para o AE, e que se pode explicar pelo atual momento em que as escolas começam a apostar na observação de aulas no seio dos departamentos curriculares.

Os docentes pertencem a diversos grupos disciplinares e a diferentes departamentos como podemos ver no apêndice 5. Têm exercido diversos cargos, de liderança, gestão intermédia e de supervisão pedagógica, ao longo do tempo. Releva para este estudo o cargo de delegado de disciplina (DD/RG), com 83,3%, e de CDC (16,7%). Mais recentemente, em 2017/2018, os cargos exercidos são os de diretor de turma (DT), DD/RG e coordenador de diretores de turma (CDT). Nos apêndices 6 e 7 estão os resultados globais. A maioria dos docentes declarou conhecer bem os documentos estruturantes da vida do AE, como o PE (83,3%), o PAA (91,7%), o RI (100%), o Relatório de Atividades (RA) (83,3%) e o Relatório de Autoavaliação (RAA)

(66,7%), mas desconhece totalmente/ parcialmente o Relatório de Contas e Gerência (RCG) (83,3%) e o Contrato de Autonomia (CA) (58,3%) como nos mostra o apêndice 8.

3.1.2- As coordenadoras de departamento

As três coordenadoras entrevistadas (Tabela II) têm média de idades de 59 anos e pertencem ao quadro do AE. A média do tempo de serviço prestado é de 26,3 anos, sendo de 37,6 anos a média do tempo de serviço global. Estes dados refletem a sua vasta experiência no ensino e no AE, detendo um saber acumulado que importa transmitir aos docentes mais novos.

As coordenadoras declararam possuir formação contínua ou especializada em administração escolar, supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente, educação especial, flexibilidade curricular e educação inclusiva, o que mostra a sua especialização e o seu reconhecimento das competências para exercer o cargo. Predomina a licenciatura e lecionam desde o 1.º ciclo até ao ensino secundário.

Tabela II- Perfil das coordenadoras de departamento

Coordenador de departamento	Género	Idade	Habilitações académicas	Categoria profissional	Nível de ensino	Tempo de serviço	Tempo de serviço no AE
Coordenadora A	F	58	Mestrado	QA	1º Ciclo	37	29
Coordenadora B	F	55	Licenciatura	QA	3º C/Sec.	32	19
Coordenadora C	F	64	Licenciatura	QA	Sec.	44	31

Fonte: Elaboração própria

Para além do cargo de coordenador de departamento, estes atores já exerceram cargos de DT, de CDT e de equipas da educação inclusiva, de DD/RG e membro de órgão de gestão. Declararam conhecer/conhecer bem/conhecer totalmente em 100% o PE, o PAA, o RI, o RAA e o RA. Os coordenadores revelaram desconhecer totalmente em 100% o CA e o RCG estando em sintonia com os docentes inquiridos (Apêndice 8).

3.2- Departamento curricular

3.2.1- Composição, organização, funcionamento e contributos

Os dados mostram que existe uma grande diversidade de grupos disciplinares no interior dos departamentos, o que pode ser uma mais-valia para a implementação da flexibilidade curricular e articulação entre os grupos. Na opinião dos inquiridos a composição e a dimensão dos departamentos é adequada e os grupos têm afinidades entre si. Deste modo, o trabalho colaborativo e pedagógico é facilitado (Apêndice 9).

Estes resultados são corroborados pelas coordenadoras entrevistadas, pois consideram que a composição e a dimensão dos departamentos são adequadas e existem afinidades entre os grupos, como podemos ver pelas asserções: “*a composição é adequada*” - E1, E3; “*existe afinidade entre os grupos*” E3; “*as pessoas são suficientes para o trabalho*” - E2.

Perante os resultados (Apêndice 10) podemos afirmar que os departamentos curriculares estão bem organizados sendo que as percentagens obtidas em todos os parâmetros variam entre os 75% e os 100% de avaliação positiva quanto à organização, havendo a refletir a duração das reuniões e a formação de equipas de trabalho.

No dizer das coordenadoras, existe organização e planeamento no departamento, as reuniões são preparadas em conjunto e com a diretora e têm a duração prevista na lei e no regimento interno. Têm autonomia para gerirem o departamento, como se atesta na asserção: “*a definição da ordem de trabalhos é concertada entre os vários coordenadores para haver uniformidade*” - E2. No dizer da entrevistada E3 “*a organização do departamento em grupos disciplinares permite um melhor funcionamento e o trabalho fica mais agilizado*”.

Para agilizar os trabalhos, existem diferentes modalidades para se reunirem, podendo fazê-lo antes ou depois, isto é, reúnem com os delegados de grupo e, de seguida, em plenário ou vice-versa, como se verifica na asserção da E3, “*os coordenadores reúnem com os delegados, que reúnem com os seus colegas para trabalharem e fazerem a gestão pedagógica*”.

Desta forma, os assuntos a tratar já foram analisados por todos os grupos, o que em plenário facilita a discussão, aprovação e apresentação de novas propostas, fomentando-se a participação dos docentes, tal como afirma a entrevistada E3 “*existe tempo e espaço para todos apresentarem propostas e partilhar ideias*”.

De acordo com os dados revelados, o departamento funciona adequadamente, constando no apêndice 11 as práticas mais frequentemente discutidas nas reuniões. Na opinião dos docentes todos os parâmetros avaliados apresentam percentagens desde os 50% até aos 91,7%.

As práticas relativas à organização pedagógica do processo de ensino aprendizagem continuam a ser as mais frequentes. Importa destacar a prática relativa à partilha de experiências e de boas práticas e o trabalho colaborativo como corolário do novo quadro normativo que veio regular a educação inclusiva e a flexibilidade curricular, como elencamos no quadro teórico.

A ação educativa centra-se ao nível do currículo e das aprendizagens dos alunos, vertida na legislação atual e perspetiva-se a abertura a novas práticas, traduzida na definição de perfil de aprendizagem para os alunos.

As entrevistas demonstraram que, apesar de não terem um plano de ação, as coordenadoras gerem o departamento com uniformidade de procedimentos, visando a envolvência, a

participação democrática dos docentes e corroboram a ação educativa dos docentes, traduzida na definição e discussão de critérios de avaliação, na discussão e implementação da flexibilidade curricular, na definição do perfil de aprendizagens dos alunos, na interdisciplinaridade e na promoção do trabalho colaborativo entre os docentes como âncora para o trabalho pedagógico com os alunos.

Emerge num dos departamentos a figura do *gestor de caso*, que na sua essência pretende proporcionar as melhores respostas educativas aos alunos que acompanham, como atesta a asserção da E1: “*vamos distribuindo os alunos por gestores de caso responsáveis nos conselhos de turma*”.

O departamento funciona matricialmente em grupos disciplinares, que reúnem previamente para discutir os assuntos e, em plenário, as decisões dos grupos são colocadas à discussão e aprovação, como se comprova pela asserção da E3: os “*delegados reúnem com os seus colegas, depois com o coordenador para transmitirem as decisões tomadas e em plenário discutimos e decide-se em conjunto.*”

Os docentes emergem nos contributos positivos (Apêndice 12) que dão para o bom funcionamento do departamento, destacando-se o cumprimento das deliberações e dos prazos, respetivamente, 83,3% e 75%, seguindo-se a discussão de assuntos e a valorização das opiniões da coordenadora com 66,7% das opiniões favoráveis. No entanto, há 33,3% dos docentes que não participam, apesar de ouvirem os pares e a coordenadora.

Estes dados são corroborados pelos discursos das coordenadoras que dizem “*temos um bocadinho de tudo, mas quando é para discutir aquele assunto, estamos lá todos*” (E1); “*Há de tudo! Há pessoas que participam sempre, põem questões, observações, críticas e outras estão calados e há aqueles que participam às vezes*” (E2).

O clima vivido é bom, com abertura para a discussão dos assuntos e participação livre dos docentes no decorrer das reuniões. A tomada de decisão é feita e assumida em conjunto nas reuniões plenárias do departamento curricular.

Os docentes valorizam as opiniões das coordenadoras, validam e implementam as decisões tomadas, o que mostra o seu comprometimento com a ação educativa e dão o *feedback* do trabalho realizado numa ótica de prestação de contas. A seguinte asserção pretende comprovar o ora apresentado: “*eu posso trazer aqui as minhas ideias, mas decisão, decisão, é nossa, é do grupo, é assumida por todos*” (E1), o que vai ao encontro do quadro teórico enunciado e dá resposta à nossa questão de partida.

3.2.2- Comunicação e tomada de conhecimento da informação

No CDC, elo de ligação entre os docentes e os órgãos do AE, estão centrados os processos de comunicação (Apêndices 13 e 14), utilizando suportes físicos e digitais para transmitir as decisões em tempo útil, mobiliza os docentes para o cumprimento das decisões tomadas e promove a discussão dos assuntos num ambiente calmo e comunicativo. Estes resultados são corroborados pelo PC do AE, que contém as formas de comunicação para os docentes participarem na vida do AE, promovidas e supervisionadas pelo CDC. Constatou-se que a informação é transmitida por correio eletrónico, porque é “*o meio de comunicação mais célere*” (E1), pois existe um endereço eletrónico institucional, bem como por meio de sínteses documentais dos órgãos do AE.

Existem regras de comunicação para que se comunique num “*ambiente tranquilo*” (E2, E3) e salutar, pois “*as pessoas respeitam-se*” (E2). Aquando do envio da informação, os docentes são mobilizados para se envolverem “*no cumprimento do que se informa*” (E3). Há interações e preocupação em dar *feedback* pelo trabalho realizado, pois “*elogio os professores como também digo o que tiver a dizer*” (E3) e adotam-se metodologias novas veiculadas pelos docentes, se for uma “*boa prática*” (E1). Os delegados de grupo fazem parte do circuito da comunicação, pois transmitem formalmente as informações aos seus pares.

O PE tem como meta criar mecanismos que facilitem a partilha de informação e agilização de procedimentos internos, sendo mais fácil e rápido a sua concretização recorrendo à via digital como forma de chegar a todos os docentes, procurando reforçar a coesão entre todos e promover a identidade institucional e cultural da unidade orgânica.

3.2.3- Escolha e funções/competências do coordenador de departamento

Na opinião dos inquiridos os cinco critérios mais importantes para escolher o CDC são a capacidade de liderança, de resolução de problemas, a ética, transparência, lealdade, a competência e a facilidade de relacionamento interpessoal. A voz das coordenadoras diz, e corroborando os resultados, que os critérios assentam nas capacidades comunicativas, de liderança, de relacionamento interpessoal e de resolução de conflitos. Enfatizam “*a capacidade de dialogar e saber ouvir o outro, estar disponível para transmitir, receber e partilhar*” (E1) bem como a promoção da “*colaboração*” (E2) e saber resolver problemas com “*diálogo*” (E3). É unânime que o método atual previsto na legislação é aceite pelas coordenadoras e foi considerado um “*processo aberto, transparente, é o mais adequado*” (E1), pois dá margem à direção para saber que equipa “*pedagógica quer ter*” (E1) (Apêndices 15 e 16).

Os resultados relativos às funções (Apêndice 17) estão em sintonia com os documentos estruturantes do AE, como o PE e o RI, onde estão plasmados, respetivamente as metas e sua operacionalização e as funções dos coordenadores e procuram dar resposta ao novo quadro legislativo que aloca à escola novos papéis no âmbito da flexibilidade curricular e da educação inclusiva, que recentram o papel dos professores e da escola na emergência da apropriação da autonomia curricular, materializada na gestão das matrizes curriculares superior a 25%, com vista à definição e implementação de planos de inovação pedagógica adequados ao contexto e aos alunos. Estas funções visam implementar dinâmicas de trabalho pedagógico, tal como prevê a lei, operacionalizadas por equipas educativas, onde deve estar o CDC, visando desenvolver aprendizagens de qualidade e significativas por parte dos alunos e contrariar os preditores do insucesso, através da construção de um currículo local apropriado aos alunos para que todos alcancem as competências inscritas no PA.

O RI definiu que a articulação curricular é concretizada nos departamentos curriculares e visam apoiar a diretora e o conselho pedagógico para assegurar a articulação e as competências dos departamentos e dos coordenadores neste domínio, o que vem corroborar estes resultados. Emerge nestas funções o papel dos grupos de recrutamento na colaboração com o coordenador na articulação, gestão e flexibilidade curricular. No dizer das coordenadoras entrevistadas o trabalho pedagógico é realizado entre o delegado de disciplina e os seus pares, que depois transmitem ao departamento o que decidiram fazer em sede de desenvolvimento curricular e de avaliação das aprendizagens.

Constatou-se que existe “*trabalho colaborativo*” (E2) no seio dos grupos disciplinares e em sede das reuniões é discutida “*a análise dos resultados escolares no fim do período ou por semestre*” (E3), o que mostra que o ensino e aprendizagem estão no centro da atividade escolar como demanda da legislação e do referencial teórico. As funções que emergem da ação das coordenadoras são a nível de coordenação pedagógica, gestão e articulação curricular e a educação inclusiva, estando em linha com o que enunciamos. Pelo contrário, a supervisão pedagógica e a avaliação do desempenho são as funções menos exercidas, apesar da abertura das coordenadoras para as exercer.

O trabalho interdisciplinar merece realce até porque o artigo 43.º do DL n.º 137/2012, atribui à articulação e à gestão curricular a promoção da cooperação entre os docentes, sendo asseguradas pelos departamentos onde estão representados os grupos disciplinares. Neste sentido, o diálogo interdisciplinar traz benefícios pedagógicos para os docentes e para os alunos e todos evoluem, aprendendo mais e melhor. A legislação atual (portarias 223-A e 226-A/2018) atribui, no âmbito da articulação curricular, especial relevo no planeamento curricular aos

docentes envolvidos no processo de ensino, aprendizagem e avaliação, competindo-lhes adequar o currículo e as estratégias de ensino aos seus alunos para consolidar as AES, que pode e deve ser feito nos departamentos curriculares como advogam Roldão e Almeida (2018). Neste âmbito, o trabalho interdisciplinar e de articulação curricular deve ser desenvolvido e sustentado em práticas conjuntas ao nível das estratégias de ensino e de aprendizagem. Neste contexto, o CDC deve promover o trabalho interdisciplinar concretizado numa ação educativa que inclua todos os alunos prevenindo situações de abandono e insucesso escolares.

Sobressai nestes resultados o não reconhecimento da intervenção da coordenadora na avaliação de desempenho, pois é, de acordo com o artigo 14.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, a avaliadora interna e tem competência para designar outros avaliadores internos. Não se identificou a função de definir o perfil de aprendizagens dos alunos, mas constatou-se que se definiu *um perfil de aprendizagem dos alunos por competências*” (E3).

Aos departamentos curriculares compete propor critérios de avaliação e, de acordo com o artigo 18.º da Portaria 223-A/2018 e artigo 20.º da Portaria n.º 226-A/2018, deve ser enunciado um perfil de aprendizagens específicas para cada ano ou ciclo de escolaridade, onde constem descritores de desempenho, em harmonia com as AES e as competências inscritas no PA.

3.2.4- Características e práticas de liderança

No dizer dos inquiridos os critérios mais importantes para caracterizar a liderança são a capacidade para resolver problemas, a ética, a transparência, a competência profissional, capacidade de colaboração, o conhecimento e cumprimento da legislação, estando de certo modo em linha com os critérios estabelecidos para escolher o coordenador (Apêndice 18).

O PE do agrupamento tem como áreas de intervenção a liderança e a gestão visando aprofundar a cultura e o clima que nele se vive bem como potenciar os mecanismos de organização e gestão. Tendo em conta a voz das coordenadoras ao longo das entrevistas percebeu-se que valorizam a capacidade de resolver conflitos com diálogo, o saber gerir o departamento em termos pedagógicos, o conhecimento e cumprimento da legislação, a promoção do trabalho colaborativo e a transparência no exercício do cargo, refutando o autoritarismo e a imposição de ideais e orientações, o que vão ao encontro dos resultados sustentados no quadro teórico.

As práticas de liderança implementadas pelo coordenador de departamento, tendo em conta o exposto no nosso quadro teórico, encontram-se registadas no Apêndice 19. Face aos resultados constatamos que o estilo de liderança que sobressai é o “democrático” como atestam

as asserções expressas que recolheram maior grau de concordância (100%). Verifica-se que há liberdade para os professores gerirem o trabalho e participarem democraticamente na tomada de decisões em conjunto com o CDC. Este ouve os professores e estes validam as suas decisões, o que vem dar resposta à nossa questão de partida. No entanto, o estilo “burocrático” ainda continua como prática dado que 16,7% dos inquiridos declararam que o coordenador *“implementa um plano de ação que segue à risca sem a participação dos docentes que coordena”* e 25% declararam que *“gere o departamento de forma burocrática cumprindo ordens emanadas do diretor e do CP”*.

Pela voz das coordenadoras podemos dizer que o estilo de liderança que emerge é o *“democrático e participativo”* (E2), mas ainda existe uma liderança considerada *“mais burocrática”* (E3). Enaltecem a liderança *“pedagógica”* (E3) a cargo dos grupos, refutam a *“autoritária”* (E1) e caracterizam a liderança exercida como *“colaborativa e mediadora”* (E1), onde se discute e decide em conjunto.

As coordenadoras fomentam a participação dos professores, pois *“dá vivacidade às reuniões”* (E2), estes têm liberdade para *“fazer o trabalho”* (E2, E3), respeitam *“as competências de cada um”* (E2, E3), praticam a escuta ativa e partilham ideias e experiências, já que *“somos um organizador de estratégias”* (E1). O coordenador atua de forma preventiva, procurando *“evitar conflitos”* (E2), pelo que tem de saber gerir e *“resolver problemas”* (E3).

3.2.5- Práticas de supervisão e de avaliação do desempenho

Na opinião dos docentes existem práticas de supervisão no seio do departamento (Apêndice 20), mas de forma indireta uma vez que a observação da prática letiva merece a concordância de 33,3% dos inquiridos. Destaca-se como um aspeto a refletir a supervisão da adequação do currículo nacional à especificidade dos alunos do AE, pois o grau quer de concordância quer de discordância foi de 25% dos inquiridos. Prevaecem a troca de experiências e as boas práticas entre os docentes, o trabalho colaborativo e o apoio pedagógico a docentes com dificuldades, tal como estipulámos no nosso referente teórico.

Estes resultados são corroborados pelo disposto no RI e pela atual legislação, no campo da flexibilidade curricular e da educação inclusiva, no que diz respeito às funções do CDC no âmbito da supervisão, pois estipula que este deve promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores, assegurando a articulação entre o departamento e as restantes estruturas de orientação educativa, visando o sucesso dos alunos.

Ao nível da avaliação do desempenho docente (Apêndice 21), continuam a prevalecer as

práticas mais direcionadas para o currículo e aprendizagens dos alunos e na melhoria do funcionamento da organização. Estes resultados encontram sustentação no quadro da educação inclusiva, que enunciámos e que centra na ação da escola o ensino, o currículo e as aprendizagens dos alunos, reconhecendo como um ponto forte a heterogeneidade dos alunos.

Também se sustenta nos objetivos da avaliação do desempenho que é a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos tal como sustenta o Decreto Regulamentar n.º 26/2012. Uma das práticas com grau de concordância menor (28,7% discordam totalmente) foi a observação de aulas e acompanhamento da prática pedagógica, apesar de se perspetivar a importância desta prática no âmbito da avaliação externa.

A supervisão pedagógica vista pelas coordenadoras assenta no acompanhamento, orientação e monitorização da atividade dos docentes pois fazem “*supervisão do trabalho realizado pelo professor*” (E3) e discutem em grupo as estratégias e as metodologias uma vez que se “*há pessoas que estão mais tremidas a implementar uma estratégia, nós discutimos aqui em grupo entre todos*” (E1). Também a reflexão do trabalho realizado é uma prática instituída pois os docentes fazem a “*reflexão da sua prática letiva*” (E2) e no seio do departamento é feita a “*reflexão dos resultados*” (E3), permitindo que cada coordenador supervisione o trabalho pedagógico de cada docente.

Emerge novamente a figura do delegado disciplinar na supervisão dos seus pares, o que permite ao coordenador fazer supervisão indireta “*através dos delegados*” (E2). O desenvolvimento profissional é valorizado e incentivado sempre que surgem oportunidades de relevo para o fazer, como se constatou quando docentes com mais experiência capacitam outros que necessitam de desenvolver competências profissionais e metodologias a aplicar em benefício dos alunos, visando a melhoria dos resultados e a sua inclusão plena.

Um aspeto a ter em conta decorrente das entrevistas é que a supervisão pedagógica não é uma prática ainda totalmente instituída, ou seja, “*não fazemos supervisão, isto é, não observamos aulas nem os professores pedem*” (E3), apesar da intenção do órgão de direção. Não ocorre de forma voluntária, mas apenas quando a direção a promove e institui.

No entanto, constatou-se que tem havido focos de observação de aulas interpares, por “*sugestão da direção*” (E2), mas no fim do processo “*não houve balanço, reflexão e feedback, ficou perdido no tempo*” (E2), o que mostra que ainda há um caminho a percorrer no campo da supervisão escolar, nos benefícios que traz à organização e ao desenvolvimento profissional dos atores educativos bem como na melhoria da qualidade de educação e do ensino, que se traduzirá na melhoria dos resultados escolares dos alunos, como enunciámos no capítulo I. É crucial que a supervisão seja vista como um valor acrescentado e uma mais-valia educativa para

o agrupamento.

Ao nível da avaliação de desempenho, a intervenção da coordenadora faz-se ao nível da avaliação do trabalho realizado pelos professores e apresentado no seu relatório de autoavaliação, pois *“aquilo que fazemos, é olhar para um relatório que é entregue”* (E1), o que é corroborado pelos resultados obtidos no questionário.

A avaliação de desempenho centra-se na apresentação, análise e apreciação do relatório de autoavaliação do professor. Os seus efeitos na melhoria dos resultados escolares, na qualidade do ensino, na aprendizagem dos alunos e na valorização dos docentes é muito ténue até porque estes a veem *“como um processo administrativo, não formativo”* (E3) e não se vislumbra *“que tenha reflexos nos resultados dos alunos”* (E3). Isto pode mostrar que os docentes não assumem a avaliação de desempenho como uma alavanca para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, tal como preconizado no Decreto Regulamentar n.º 26/2012.

Importa debater nos grupos e departamentos a supervisão pedagógica e avaliação de desempenho e o valor formativo que encerram e canalizar os seus efeitos na melhoria do ensino, das aprendizagens e do crescimento de cada um dos atores envolvidos e ultrapassar a visão administrativa e formatada destes processos.

3.2.6- Cargo de coordenador

Os resultados mostram que os professores consideram que o coordenador é na sua essência um porta voz entre o departamento, o diretor e o conselho pedagógico (100%), atuando como um gestor com autoridade e firmeza reconhecidas (66,7%) e como um líder democrático, pois fomenta a gestão democrática do departamento (91,7%), não negligenciando a participação e opinião dos seus pares (100%). Na sua atuação preocupa-se com a gestão pedagógica e com os resultados dos alunos (91,7%), pois não descarta os aspetos pedagógicos (100%). De realçar que a prática de observação de aulas só se implementa quando solicitada (91,7%), o que confirma os resultados relativos à avaliação de desempenho quanto a esta prática.

Na opinião dos inquiridos o coordenador não tem necessidade de formação específica para exercer o cargo (92%), o que merece reflexão, na medida em que o DL n.º 137/2012 estipula no seu artigo 43.º que o CDC deve ser um professor de carreira com formação especializada nas áreas de administração escolar, supervisão pedagógica ou avaliação do desempenho. Os docentes não percebem o coordenador como um verdadeiro líder (50% declararam sim e 50% declararam não) e a monitorização dos docentes (41,7%) bem como a supervisão, o acompanhamento e a orientação da prática pedagógica dos docentes (50%) foram os itens onde

a atuação do coordenador mereceu menor grau de concordância. Os resultados globais encontram-se no Apêndice 22.

Face ao discurso das coordenadoras constatamos que o exercício do seu cargo se centra na gestão intermédia e na coordenação pedagógica do departamento curricular. Têm a perceção de que não são vistas como líderes, mas como representantes do departamento, estando em linha com os docentes.

Na liderança, as coordenadoras, valorizam e incrementam a forma “*democrática*” (E3) e de “*maneira nenhuma com autoritarismo*” (E2), promovendo a participação dos professores, respeitando e valorizando a sua opinião e, acrescentam, que todos têm de “*contribuir*” (E1) para o funcionamento do departamento tendo em conta a visão e a missão plasmadas no PE.

Ao nível da gestão intermédia tem capital importância as reuniões tidas com a diretora na preparação dos trabalhos, pois “*há diálogo prévio com a diretora*” (E2), onde traçam um “*plano de ação para o período*” (E1). A gestão implementada tem um “*cariz pedagógico, não autoritário*” (E1), e “*colaborativa*” (E3), mas perde-se “*muito tempo com burocracia*” (E2). Os professores são convocados a participar nas reuniões e nas decisões a tomar. As reuniões são bem preparadas e em conjunto, onde se colocam e debatem questões de diversa índole como o perfil de aprendizagens, as aprendizagens essenciais e a flexibilidade e articulação curriculares.

Ao nível da coordenação pedagógica revela-se a elaboração e divulgação do relatório de coordenação, que é feito com o contributo dos docentes em sede de reunião de departamento e segue para o conselho pedagógico. É neste documento formal que o coordenador incorpora os contributos dos docentes, o trabalho realizado por estes e os resultados obtidos no decurso do ano letivo, permitindo traçar as linhas orientadoras para o ano letivo seguinte, já que é discutido no conselho pedagógico, onde têm assento todos os CDC.

Na opinião dos inquiridos o CDC não necessita de formação (92%), mas as coordenadoras têm opiniões diferentes, pois umas consideram que deviam ter em supervisão dado o momento atual, onde emerge a supervisão da prática letiva e as alterações legislativas operadas no quadro da educação inclusiva e da flexibilidade curricular. Os resultados podem ser explicados pela ausência da prática sistemática da supervisão no AE em estudo, pois não está institucionalizada apesar “*ser o aspeto mais importante*” (E3) e de partilharem “*muito uns com os outros, mas em termos formais, não temos*” (E1).

3.2.7- Constrangimentos e perspectivas futuras

Quanto aos constrangimentos sobressaem a falta de tempo e de horas para exercer o cargo, a resistência dos docentes à mudança e dinâmicas introduzidas, o elevado número de competências a exercer e exigência de um elevado grau de conhecimento da legislação (Apêndice 23). A maioria das CDC, em linha com os docentes, identificam como obstáculos mais cruciais a “*burocracia*” (E2, E3), a “*gestão de conflitos*”, a “*supervisão*” e a “*avaliação de desempenho*” (E3) e o “*grande número de reuniões*” (E2) que se fazem, no departamento e no pedagógico, entre as CDC e a diretora, o que dificulta o exercício do cargo.

As responsabilidades assumidas pelas CDC prendem-se com a garantia da transmissão da informação em tempo útil, ou seja, “*a tempo e horas*” (E2), a todos os docentes, “*provenientes da direção e do conselho pedagógico*” (E3), para que estes tenham conhecimento e façam o seu trabalho com autonomia e liberdade, mas com responsabilidade.

Quanto ao futuro para o cargo, os inquiridos salientam que o CDC deve saber liderar equipas, fomentar o trabalho colaborativo e a gestão democrática e pedagógica, ser um porta voz do departamento e dispor de mais tempo para o cargo (Apêndice 24), o que se sustenta no quadro teórico enunciado. O discurso das CDC preconiza a manutenção do conteúdo funcional, sendo um “*veículo de ligação entre a direção e professores*” (E2).

A supervisão pedagógica emergirá na escola à luz da atual legislação e da avaliação externa preconizada para as escolas onde a observação de aulas será uma realidade a curto prazo. Emerge, como nova função, a integração dos CDC na EMAEI, pois chefiam estruturas de coordenação pedagógica, que recentra o papel do coordenador na escola, pois está na posição certa para promover a educação inclusiva.

Para a liderança preconiza-se uma componente mais “*pedagógica*” (E1), “*colaborativa, democrática e mediadora*” (E2, E3) e “*mediadora de conflitos*” (E2). Para a supervisão e avaliação de desempenho preconizam o seu papel na melhoria das práticas dos professores visando o sucesso dos alunos e que a supervisão seja mais “*colaborativa e mediadora*” (E3), pelo que consideram que deviam ter mais tempo para “*fazer supervisão e a avaliação*” (E3) de desempenho. Salientam que a formação especializada devia incidir na supervisão pedagógica.

Na gestão do departamento é importante “*ter menos turmas*” (E3), não deixando de ter atribuição de turma uma vez que é crucial a componente pedagógica de forma a acompanhar, orientar e supervisionar os docentes que lideram.

Conclusão

Para Dourado (2012) a escola é um espaço de socialização na vida dos alunos cujo dia a dia está marcado por várias práticas formativas, que envolvem a organização pedagógica e o processo de ensino aprendizagem. As escolas, construídas nas e pelas sociedades, em constante mudança, precisam de se organizar em novos formatos para responder ao desiderato de uma educação com qualidade. Para isso precisam de uma gestão intermédia competente, inovadora e empreendedora, emergindo o gestor escolar intermédio como um profissional que deve conhecer bem a organização que lidera, pois deparam-se-lhe muitos desafios a que deve dar resposta. Não é fácil gerir pessoas e estruturas pedagógicas e, por isso, urge capacitar professores para a emergência de lideranças intermédias fortes, pedagógicas e eficazes e que permita definir o ambiente escolar, potenciando a melhoria das escolas quando estão em consonância com a missão e visão plasmadas no PE do AE (Castanheira, 2016). As estruturas de gestão intermédia são a peça chave para a melhoria da escola, quer pela ação de mudança quer por fomentarem o envolvimento dos professores na tomada de decisões (Duarte, 2019).

Neste estudo pretendemos perceber o papel e as competências do gestor escolar intermédio na orientação de um departamento curricular. Assim, procuramos identificar as funções e competências exercidas pelo coordenador, reconhecer as características que espelham a sua atuação e identificar as responsabilidades e os constrangimentos encontrados no exercício do cargo. Este gestor intermédio, pedra basilar na escola, coordena departamentos curriculares, objeto de estudo da nossa investigação num AE. Trata-se de um estudo de caso, com abordagem mista e procedeu-se à recolha de dados qualitativos, através de entrevistas e de documentos oficiais e de quantitativos, com recurso a um questionário aplicado a docentes para responder à questão de partida, *“como é que as competências do gestor escolar intermédio são validadas no seio da equipa?”*.

Os resultados permitem responder à questão de partida e atingir os objetivos traçados e mostraram que a composição, organização e funcionamento dos departamentos é adequada e que existe uma grande diversidade de grupos disciplinares, com afinidades entre si, que não dificultam o trabalho pedagógico. A matriz organizacional dos departamentos assenta nos grupos disciplinares que reúnem previamente ao plenário, agilizam os trabalhos, promovem o trabalho colaborativo e a troca de experiências. Existe planeamento do trabalho a realizar e a tomada das decisões é feita em conjunto, incrementando-se a participação democrática dos professores, que dão um contributo positivo. Emergiu a figura do *gestor de caso*, para encontrar as respostas educativas adequadas aos alunos, no âmbito da escola inclusiva.

Os processos comunicacionais estão centrados nos coordenadores e nos delegados de disciplina, adotando-se a comunicação eletrônica institucional para a transmissão e tomada de conhecimento da informação e os docentes estão comprometidos com a implementação das decisões tomadas, dando *feedback* das mesmas, cumprindo-se o estabelecido no PC do AE.

O clima organizacional é tranquilo, com espaço e tempo para todos participarem e apresentarem propostas, com respeito uns pelos outros, elogiando-se o trabalho realizado. A comunicação é um dos critérios de escolha dos coordenadores a par da liderança, da resolução de conflitos, da competência, do relacionamento interpessoal, da lealdade, ética e transparência.

Os docentes têm liberdade para trabalhar, estão comprometidos com a ação das coordenadoras, participam na tomada de decisão conjunta, cumprem e validam as deliberações tomadas e dão *feedback* do trabalho realizado.

As coordenadoras assumem responsabilidades na coordenação e gestão democrática do departamento, promovendo a participação, a interdisciplinaridade, o trabalho colaborativo entre os docentes e transmitindo as informações em tempo útil. O trabalho pedagógico fica a cargo, essencialmente, dos grupos disciplinares liderados pelos respetivos delegados de grupo.

Assumem as funções estipuladas nos documentos orientadores, como a coordenação, a avaliação e a definição do perfil de aprendizagem dos alunos, a flexibilidade e a articulação curriculares, a educação inclusiva, a comunicação e a discussão dos resultados escolares.

A ação das coordenadoras na avaliação de desempenho e da supervisão pedagógica é ténue, apesar das responsabilidades a estas acometidas pela legislação. A supervisão não está institucionalizada, mas é exercida sempre que necessária e solicitada. A avaliação de desempenho centra-se nos aspetos pedagógicos vertidos no relatório de autoavaliação.

Ao nível da liderança, o estudo demonstrou que as coordenadoras exibem um estilo democrático e participativo, caracterizada como colaborativa e mediadora. Existem focos de índole burocrática, o que indicia que os gestores intermédios optam por um estilo consoante as necessidades e as circunstâncias. A liderança pedagógica, livre de tarefas burocráticas, é atribuída essencialmente aos delegados de grupo.

As coordenadoras atuam com autoridade e firmeza, mas não se revêm como líderes. São o porta voz entre a direção e os professores que coordenam. Estão comprometidas com a gestão democrática, pedagógica e participativa, com a tomada de decisões conjuntas, com a validação das decisões e com os resultados escolares dos alunos.

No exercício do cargo encontram constrangimentos como a falta de tempo, a burocracia, a supervisão, a avaliação do desempenho e a gestão de conflitos. O elevado número de competências a exercer e a exigência de um elevado grau de conhecimento da legislação bem

como a resistência dos docentes à mudança e dinâmicas introduzidas são outros dos constrangimentos apontados.

As perspectivas futuras para o exercício do cargo são: saber liderar equipas educativas e fomentar o trabalho colaborativo; incrementar a gestão democrática; continuar a ser um porta voz entre o departamento e os órgãos da escola; ter mais horas para exercer o cargo e gerir o departamento com base em aspetos pedagógicos, visando a melhoria dos resultados escolares. Como nos dizem Silva e Santos (2018), uma escola autónoma, democrática e participativa contribui para formar cidadãos críticos e reflexivos.

Esperamos que os resultados do nosso estudo incentivem processos de gestão democrática participada nas escolas, nos órgãos e nas estruturas que a compõem.

Limitações do estudo e linhas de investigação futuras

Apraz dizer que a investigação, não exaustiva, retrata uma unidade orgânica de pequena dimensão, pelo que os nossos resultados podem servir de ponto de partida para outras investigações empíricas, noutros contextos e com outros atores educativos. O questionário, um pouco extenso e com questões fechadas poderá ter condicionado as respostas dos inquiridos e, deste modo, a entrevista a docentes poderá ser um caminho a seguir para obter dados mais aprofundados. Outra limitação foi o facto de não se entrevistarem todos os coordenadores de departamento e a diretora do AE, o que poderia enriquecer o nosso trabalho, permitindo a triangulação dos dados dos questionários e das entrevistas às coordenadoras e à diretora.

No decorrer do estudo percebemos que existem outras áreas que merecem aprofundamento como a educação inclusiva e a flexibilidade curricular, hoje na ordem do dia. No entanto, pensamos ter dado um pequeno contributo no estudo dos departamentos curriculares sobre a liderança e supervisão pedagógica.

Emergiu no estudo o delegado de disciplina, que atua na interface entre os professores e o coordenador de departamento. Parece-nos importante que futuras investigações se ocupem do papel dos delegados de disciplina na organização escolar e investigar qual o papel da diretora e dos coordenadores de departamento na promoção da escola inclusiva e na implementação da flexibilidade curricular e que ganhos pedagógicos trazem à escola e aos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelha, M., Martins, I., Muquendi, A. & Lobo, C. (2016). Lideranças em contexto escolar: o caso da Escola de Formação de Professores de Cambulo. *I Fórum Internacional África, Cooperação, Educação e Desenvolvimento* (pp.1-9). Porto: ISCE Douro, Universidade Portucalense.
- Afonso, N. (2014a). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Afonso, N. (2014b). Políticas de governação e lideranças das escolas. In J. Machado & M. Alves (Coords). *Coordenação, supervisão e liderança - Escola, projetos e aprendizagens*. (pp. 8-21). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2.^a ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, I. (2001a). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001b). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores, N.º 1*, 21-30.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação, N.º 8*, 119-128.
- Almeida, I. S. (2005). *Discursos de Autonomia na administração escolar. Conceitos e práticas*. Lisboa: DGIDC.
- Amado, J. (Coord.). (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2^a ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Augusto, A. (2014). Metodologias quantitativas/metodologias qualitativas: mais do que uma questão de preferência. *Fórum Sociológico, 24*, 73-77.
- Baptista, I, & Abrantes, P (2015). Poder e liderança nas escolas: um estudo sociológico em contextos desfavorecidos. *Revista Lusófona de Educação, 30*, 43-58.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação. Trajetos*. (3^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonito, J. (2011). *Pensar no ensino das Ciências com cognição*. Évora: Universidade de Évora.

- Bucha, A. I. (2009). *Empreendedorismo- Aprender a saber ser empreendedor*. Lisboa: Editora RH.
- Canário, R. (1998). Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação? *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*, 3, 1-25. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canas, M. (2011). *A voz do coordenador de departamento curricular: percepções e práticas no exercício da função* (Dissertação de Mestrado). Coimbra: Universidade de Coimbra. Acedido em 21 de fevereiro de 2019 em <http://hdl.handle.net/10316/18017>
- Cardoso, J. (2019). *Uma nova Escola Para Portugal*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores.
- Castanheira, O. (2016). *A importância do papel das lideranças intermédias no planeamento de estratégias ao nível da gestão organizacional* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa. Acedido em 21 de fevereiro de 2019 em <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/12668>
- Castro, D. (2010). *A Gestão Intermédia nos Agrupamentos de Escolas: Os Coordenadores de Estabelecimento e as Lideranças Periféricas* (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido em 10 de setembro de 2019 em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1115/1/2010000494.pdf>
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. (7ª ed). São Paulo: Elsevier Editora.
- Colling, J.; Trindade, L; Ziegler, M. e Nicolodi, S. (2012). *O gestor como facilitador nos processos de ensino e aprendizagem*. Acedido em 20 de setembro de 2018 em <https://docplayer.com.br/3753054-O-gestor-como-facilitador-nos-processos-de-ensino-e-aprendizagem.html>
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. A.; Castanheira, P. (2015). *A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional*. RBPAE - v. 31, n. 1, 13-44. Acedido em 20 de julho de 2019 em <https://cris.brighton.ac.uk/ws/portalfiles/portal/360538/58912-241768-1-PB.pdf>
- Cruz, G.; Domingues, C. & Carreira, R. P. (2019). A importância e o desafio de educar para o pensamento crítico no séc. XXI. In Lopes et al., (2019). (Coords.). *Educar para o pensamento crítico na sala de aula. Planificação, estratégias e avaliação* (pp. 1-22). Lisboa: Pactor - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

- Day, Y. C.; Sammons, P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. CfBT Education Trust. Acedido em 20 de outubro de 2019 em <https://eric.ed.gov/?id=ED546806>
- Dourado, L. F. (2012). *Gestão da Educação Escolar*. (4ª ed.). Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso.
- Duarte, V. (2019). *O Papel do Diretor de Turma no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa- Instituto de Educação. Acedido em 04 de outubro de 2019 em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/38451/1/ulfpie053365_tm_tese.pdf
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação. O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente. Dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Favinha, M., Ferreira, A. & Góis, M. (2012). A importância do papel do Director de Turma enquanto gestor de currículo. *Revista Temas e Problemas*, 9, 1-26. Acedido em 22 de janeiro de 2019 em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/8185>
- Favinha, M., Silvestre, M. & Magro-C, T. (2011). Monitorizar resultados para avaliar segundo a lógica de ciclo: tecnologia de suporte avaliativo do projeto TurmaMais. In *TurmaMais e Sucesso Escolar. Contributos teóricos e práticos* (pp. 125-137). Évora: CIEPUE, Universidade de Évora.
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. Alves & J-M De Ketele (Orgs.). *Do currículo à avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp. 131-142). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, J. A. (2002). *Métodos e Regras para elaboração de trabalhos académicos e científicos*. (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Coleção Educação e Formação. Porto: Porto Editora.
- Fialho, I. & Cid, M. (2011). Critérios de Avaliação: da fundamentação à operacionalização. In I. Fialho & H. Salgueiro, *TurmaMais e Sucesso Escolar Contributos teóricos e práticos* (pp. 109-124). Évora: CIEPUE, Universidade de Évora.
- Fialho, I. (2011). Discursos e percursos na construção do sucesso: relatos de “boas práticas”. In I. Fialho & H. Salgueiro. *TurmaMais e Sucesso Escolar. Contributos teóricos e práticos* (pp. 135-137). Évora: CIEPUE, Universidade de Évora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

- Giroux, H. A. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Profesión Docente. Docência*, N.º 15, 60-66.
- Goleman, D. (2014). *Liderança: a inteligência emocional na formação do líder de sucesso*. Acedido em 23 de março de 2019 em <https://pt.scribd.com/document/397246677>
- Gonçalves, T. & Campos, J. (2010). *Supervisão e Avaliação: construção de registos e relatórios*. Coleção Situações de Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. São João do Estoril: Principia.
- Guerra, M. (2000). *A Escola que aprende*. Porto: Asa Editores. Acedido em 22 de junho de 2012 em <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20101021065849.pdf>
- Inocêncio, S. A. M. & Resendes, L. C. G. (2014). Estilo(s) de Liderança de Diretores Escolares. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, Anápolis - Goiás, 3(3), 102-123. Acedido em 20 de julho de 2019 em <https://www.researchgate.net/publication/305301658>
- Leite, C. & Barroso, M. (2010). Desafios à gestão de um currículo socialmente comprometido. In F. Nogueira, A. L. Oliveira, A. V. Baptista & D. C. Nova. *I ENJIE– I Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação: Desafios Teóricos e Metodológicos- Programa e Livro de Resumos* (pp. 202-208). CIDTFF- Universidade de Aveiro. Aveiro: Oficina Digital.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, Porto Alegre, 33 (3), 198-204.
- Leite, C. (2003). Princípios e implicações da gestão curricular local. *Revista do CIPEM*. N.º 4, 5-11.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims about Successful School Leadership. *School Leadership & Management*. Vol. 28, No. 1, 27-42. Acedido em 20 de setembro de 2019 em <https://dera.ioe.ac.uk/>
- Lima, M. (2000). *Inquérito Sociológico. Problemas de Metodologia*. (5.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Lopes, J. & Silva, H. (2019). Planificar o ensino para promover o pensamento crítico. In Lopes et al., (2019). Coord. *Educar para o pensamento crítico na sala de aula. Planificação, estratégias e avaliação*. Lisboa: Pactor- Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Loureiro, A., Silva, H. & Maio, N. (2010). A supervisão: funções e competências do supervisor. *Eduser: revista de educação. Supervisão Pedagógica*. 2(1), 37-51.

- Lousã, M. D., Santos, J. D. & Cabral, A. P. (2018). *Como fazer trabalhos académicos. Guia Prático para elaborar projetos, relatórios, teses, dissertações, artigos e muito mais*. Porto: Porto Editora.
- Marchão, A. J. (2011). Desenvolvimento Profissional dos Educadores e dos Professores – É possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho? *PROFFORMA*, N^o 03, 1-6.
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. (5.^a ed.). Pero Pinheiro: Reporter Number.
- Marques, R. (2001). *Professores, Famílias e projecto educativo*. Porto: Edições Asa.
- Martins, G. D., Gomes, C., Boraco, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., ... Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação (DGE).
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor. O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. S. (2019). Contributo da educação para o desenvolvimento da sociedade. Conferência do 2.^o Congresso do IPS. Acedido em 5 de outubro de 2019 em https://www.si.ips.pt/ips_si/noticias_geral.ver_noticia?P_NR=7676
- Oliveira, J., Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I- Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. (2001). 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.
- Pacheco, J. A. & Morgado, J. C. (2011). Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica. In M. Alves & J-M De Ketele (Orgs). *Do currículo à avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp. 42-58). Porto: Porto Editora.
- Paranhos, R., Figueiredo, F., Dalson, B., Rocha, E., Silva, J., José, A., ... Freitas, D. (2016). Uma introdução aos métodos mistos. *Sociologias*, 18 (42), 384-411.
- Pereira, F. (Coord.) (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para directores*. Lisboa: DGIDC. DSEEAASE.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., ... Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Pescada, S. (2016). Pontos e Contrapontos na Abordagem ao Estudo de Caso: Contribuições para a sua aplicabilidade. *Revista Desenvolvimento e Sociedade*, 1, 147-155. Évora: IIFA.
- Pinto, J. M. & Almeida, J. F. (1995). *A investigação nas Ciências Sociais*. (5.^a ed.) Lisboa:

Editorial Presença.

- Pizzete, M. & Birck, E. S. M. (2019). Liderança e gestão de pessoas na atualidade. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 02(6), 69-77.
- Ponte, J. P. (2004). *Pesquisar para compreender e transformar a nossa prática*. Grupo de Investigação DIF. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (3ª ed.). Lisboa: Edições Gradiva.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME/DEB.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-181.
- Roldão, M. C. e Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE)
- Roldão, M. C., Caldas, A. C. & Branco, J. C. (2011). *16 Questões sobre Ensino e Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, A. A., Bessa, A. R., Pereira, D. S., Mineiro, J. P., Dinis, L. L. & Silveira, T. (2010). *Escolas de Futuro. 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas. Para diretores, professores e pais*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação* (pp. 77-92). Lisboa: Dom Quixote.
- Seabra, F., Ferreira, M. & Neiva, C. (2017). *Perspetivas sobre equidade e inclusão: atores e contextos*. II Congresso Internacional de Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares. Algarve: Universidade do Algarve.
- Sequeira, A. (2012). A Importância e as competências dos coordenadores de departamento enquanto estrutura de gestão intermédia das escolas. *PROFFORMA*, 7, 1-12.
- Silva, C. M. S. & Santos, C. A. B. (2018). Gestão democrática – participativa em educação. Brasil. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Acedido em 20 de outubro de 2019 em <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/07/gestao-democratica-educacao.html>
- Silva, E. A. (2013). As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais. *Revista Angolana de Sociologia*, 12, 77-99.

- Silva, P., Calado, S., Ferreira, S., Alves, V., Tomás, H., Alveirinho, D., ... Afonso, M. (2011). A exigência conceptual no ensino das Ciências – do 1.º ao 9.º ano de escolaridade. In D. Klahr et al. *O valor do ensino experimental* (pp. 41-75). Fundação Francisco Manuel dos Santos. Porto: Porto Editora.
- Simon, H. A., Anderson, J. R. & Reder, L. M. (2011). Aplicações da psicologia à educação e suas deturpações. In L. Reder, J. Anderson, H. Simon, P. Carneiro & P. Albuquerque. *Em causa: aprender a aprender* (pp. 7-62). Fundação Francisco Manuel dos Santos. Porto: Porto Editora.
- Stake, R. E. (2016). *A arte da investigação com estudos de caso*. (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tafoi, B. (2011). O papel da supervisão na mudança das práticas pedagógicas. *Revista Interações*. 19, 38-55. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação.
- Trigo, J. R. & Costa, J. A. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. 561-581. Brasil: Rio de Janeiro. Acedido em 5 de setembro de 2019 em [http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a05.pdf/](http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a05.pdf)
- Vasconcelos, C. & Almeida, A. (2012). *Aprendizagem Baseada na Resolução de problemas no Ensino das Ciências. Propostas de trabalho para Ciências Naturais, Biologia e Geologia*. Porto: Porto Editora.
- Verdasca, J. L. C. (2011). O ciclo de estudos, unidade base da organização pedagógica da escola. In I. Fialho, & H. Salgueiro, *TurmaMais e Sucesso Escolar. Contributos teóricos e práticos* (pp. 33-60). Évora: CIEPUE. Universidade de Évora.
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos*. (2ª ed.). Porto Alegre, Brasil: Bookman.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. (2ª ed.). Porto Alegre, Brasil: Bookman.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research- Design and Methods*. (4ª ed.). Acedido em 17 de setembro de 2019 em <https://pt.slideshare.net/norllymohdisa/yin-2009>
- Zgaga, P. (2007). Um novo leque de competências para enfrentar os novos desafios do ensino. In Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (Ed.), *Portugal 2007: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida* (29-39). Lisboa: ME-DGRHE.

Legislação Consultada

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.
Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro
Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.
Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.
Decreto-Lei n.º 15/2007, de 9 de janeiro.
Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.
Decreto-Lei n.º 41/2012, 21 de fevereiro.
Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho
Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho
Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.
Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de março.
Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro
Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho
Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto
Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto

Documentos consultados

Plano de Comunicação do Agrupamento de Escolas em estudo
Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas em estudo
Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas em estudo

Sites consultados

<https://apastyle.apa.org>

<https://repositorio.ul.pt/>

<https://sapiencia.ualg.pt/>

<https://www.academia.edu/>

<https://www.britishcouncil.org.br/atividades/educacao/lideranca-escolar>

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br>

<https://www.researchgate.net/>

<https://www.schooleducationgateway.eu>

<https://www.schoolleadership.eu/>

<https://www.si.ips.pt>

APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário dos professores

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

O presente questionário insere-se num projeto de investigação a realizar subordinado ao tema “*O papel do Coordenador de Departamento: liderança e supervisão*”, no âmbito do mestrado em Gestão e Administração de Escolas, das Escolas de Ciências Sociais e Empresariais e da Educação, do Instituto Politécnico de Setúbal. Pretende-se aprofundar conhecimentos sobre a perceção dos docentes sobre a figura do coordenador de departamento, como o veem e como validam as suas decisões. Destina-se a docentes de Departamento Curricular e, posteriormente, ir-se-á tratar e analisar os dados recolhidos para fins científicos. Este inquérito é de natureza confidencial, tratado de forma global e não individual, o que significa que o anonimato está absolutamente garantido e é respeitado.

Agradecemos a sua colaboração, pois o sucesso da nossa investigação depende dela.

Coloque um X na quadrícula correspondente e responda de forma clara.

1ª Parte - Caracterização pessoal, académica e profissional

A- Identificação

1. **Género:** A. Masculino B. Feminino

2. Idade:

N.º de anos	x	N.º de anos	x	N.º de anos	x	N.º de anos	x
20 a 30 anos		41 a 50 anos		56 a 60 anos		66 a 70 anos	
31 a 40 anos		51 a 55 anos		61 a 65 anos			

B- Habilitações académicas

Habilitação Académica					
Bacharelato		Pós-Graduação		Mestrado	
Licenciatura		Formação Especializada		Doutoramento	

C- Formação contínua

Tem cursos de formação contínua na área de:

Área de formação	SIM	NÃO
Administração e Gestão Escolar		
Avaliação de Desempenho Docente		
Orientação Educativa		
Supervisão Pedagógica		
Outra. Qual? _____		

D- Categoria Profissional

Situação profissional	X
1. Professor(a) do Quadro de Escola Não Agrupada	
2. Professor(a) do Quadro de Agrupamento de Escolas	
3. Professor(a) do Quadro de Zona Pedagógica	
4. Professor(a) Contratado(a)	

D1- Nível ou níveis de ensino que leciona no presente ano letivo:

2.º Ciclo	3.º Ciclo	Secundário	Cursos Profissionais	Cursos de Educação e Formação

E- Grupo de Recrutamento a que pertence: _____

F- Departamento a que pertence: _____

G- Carreira Docente

G1- Tempo de serviço até final do ano letivo 2017/2018.

Anos	x	Anos	x	Anos	x	Anos	x
Até 5 anos		De 11 a 15 anos		De 21 a 25 anos		De 31 a 35 anos	
De 6 a 10 anos		De 16 a 20 anos		De 26 a 30 anos		Mais de 35 anos	

G2- Tempo de serviço prestado no Agrupamento onde exerce atualmente: _____ (anos completos).

G3- Cargos desempenhados ao longo do seu percurso docente

Cargos desempenhados ao longo do seu percurso docente:	X
Coordenador de ano/ciclo	
Coordenador de Departamento Curricular	
Coordenador de Diretores de Turma	
Delegado ou representante de Grupo/Disciplina	
Diretor de Cursos Profissionalmente Qualificantes	
Diretor de Instalações	
Diretor de Turma	
Presidente do Conselho Geral/Assembleia de Escola	
Presidente do Conselho Pedagógico	
Outro: Indique qual _____	

G4- Exerce, este ano letivo, algum cargo de:

a) Liderança? SIM NÃO b) Gestão intermédia? SIM NÃO c) Supervisão? SIM NÃO

Se respondeu sim, indique qual(ais):

Cargos desempenhados este ano letivo:	X
Diretor de instalações (laboratórios, desportivas, entre outros)	
Coordenador de Diretores de Turma	
Delegado ou representante de Grupo/Disciplina	
Diretor de Turma	
Outro. Qual: _____	

G5- Participou na eleição do atual Coordenador(a) do seu Departamento Curricular? SIM NÃO **H- Agrupamento de Escolas**

Avalie o seu grau de conhecimento sobre documentos estruturantes do Agrupamento. Utilize a escala seguinte:

1	2	3	4	5
Desconheço totalmente	Desconheço parcialmente	Conheço	Conheço bem	Conheço totalmente

Avalie o seu grau de conhecimento sobre documentos estruturantes do Agrupamento:	1	2	3	4	5
Projeto Educativo					
Plano Anual de Atividades					
Regulamento Interno					
Contrato de Autonomia					
Relatório Anual de Atividades					
Relatório de Autoavaliação					
Relatório de Contas e Gerência					

2ª Parte – Departamento Curricular**I- Composição do departamento curricular do Agrupamento**

Assinale, com um X, a composição do seu departamento curricular.

É constituído por grupos de recrutamento situados:				
Entre 1 e 3		Entre 4 e 5		6 ou mais

J- Opinião sobre a composição do departamento curricular

Avalie o seu grau de concordância acerca da composição do departamento curricular. Utilize a escala seguinte:

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

Avalie o seu grau de concordância acerca da composição do departamento curricular:	1	2	3	4	5
Tem uma composição adequada em função dos grupos de recrutamento que o integram.					
Tem grupos de recrutamento agrupados por afinidades disciplinares					
Tem um elevado número de membros que dificulta o trabalho a realizar no departamento					
Tem um número adequado de membros que facilita o trabalho a realizar no departamento					

K- Organização do departamento

Avalie a organização do seu departamento tendo em conta os aspetos abaixo mencionados. Utilize a escala fornecida.

1	2	3	4	5
Desadequado	Pouco adequado	Adequado	Muito adequado	Totalmente adequado

Avalie a organização do seu departamento tendo em conta os seguintes aspetos:	1	2	3	4	5
Horário das reuniões convocadas					
Periodicidade das reuniões marcadas					
Duração de cada reunião					
Ordem de trabalhos definida					
Gestão do tempo e espaço para discutir e partilhar ideias/sugestões					
Tempo para apresentação de propostas/atividades e sua discussão					
Marcação de reuniões de grupo de recrutamento prévias à do departamento					
Formação de equipas de trabalho específicas (PAA, PE, RI, Avaliação, ...)					
Reuniões com os representantes de grupo de recrutamento					

L- Funcionamento do departamento

Indique com que frequência são abordados, nas reuniões do departamento, as práticas ou os assuntos abaixo discriminados. Utilize a escala fornecida.

1	2	3	4	5
Nunca	Às vezes	Frequentemente	Muitas vezes	Sempre

Com que frequência são abordados os assuntos/práticas no departamento?	1	2	3	4	5
Articulação, gestão e flexibilização curricular e sua adequação aos alunos					
Discussão de metodologias/estratégias/práticas de ensino e de avaliação					
Partilha de experiências e de boas práticas (avaliação, curriculares, inclusão)					
Política Educativa do Agrupamento					
Propostas de definição de componentes curriculares locais					
Indisciplina dos alunos					
Planificação e acompanhamento do processo de ensino aprendizagem					
Definição de critérios de avaliação – classificação e correção					
Necessidades de formação contínua dos professores					
Análise dos resultados escolares por período letivo/trimestral/anual					
Trabalho colaborativo entre docentes					
Trabalho interdisciplinar entre disciplinas do departamento					
Avaliação do desempenho docente					
Elaboração de propostas para o Plano Anual de Atividades					
Definição de perfil de aprendizagem dos alunos					
Definição de um plano de ação para o departamento					

M-Contributo dos docentes no funcionamento do departamento

Avalie o contributo dos docentes nas reuniões do departamento tendo em conta os aspetos referenciados. Utilize a escala fornecida.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

Avalie o contributo dos docentes nas reuniões do departamento:	1	2	3	4	5
A maioria dos docentes participa na discussão dos assuntos a tratar nas reuniões					
A maioria dos docentes colabora no cumprimento da ordem de trabalhos das reuniões					
A maioria dos docentes cumpre os prazos estipulados pelo coordenador					
A maioria dos docentes ouve o coordenador e os pares, mas não participam					
A maioria dos docentes dá o seu contributo positivo na resolução de problemas do departamento					
A maioria dos docentes valoriza as opiniões do coordenador					
A maioria dos docentes contribui para o bom ambiente da reunião de departamento					
A maioria dos docentes cumpre as deliberações do departamento					
A maioria dos docentes participa na tomada de decisões dos assuntos tratados na reunião					
A maioria dos docentes valida e implementa as decisões tomadas e dão feedback das mesmas					

N- Comunicação nos departamentos curriculares

N1- Processos de comunicação no departamento

Avalie o grau de concordância relativamente à comunicação existente no departamento curricular, considerando a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

Avalie os processos de comunicação no departamento:	1	2	3	4	5
O coordenador transmite, em tempo útil, as decisões dos órgãos com rigor e eficiência.					
O coordenador mobiliza os docentes para o cumprimento das decisões tomadas					
O coordenador definiu regras de comunicação em conjunto com os docentes que coordena					
O coordenador promove a discussão para a construção de documentos curriculares pedagógicos adequados ao perfil dos alunos do Agrupamento					
O coordenador promove a comunicação entre os diversos grupos de recrutamento					
O coordenador fomenta as interações pessoais entre os docentes do departamento					
Existem processos de comunicação entre o departamento e os demais departamentos					
O coordenador encoraja os docentes a participar na vida do departamento					
O coordenador dá feedback aos docentes pelo trabalho desenvolvido por estes					
O coordenador fornece feedback aos seus pares sobre o trabalho por si realizado					
O coordenador promove a discussão dos assuntos num ambiente calmo e comunicativo.					

N2- Tomada de conhecimento da informação do departamento

Avalie o grau de concordância relativamente à forma como toma conhecimento da informação do departamento curricular, considerando a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Nunca	Às vezes	Frequentemente	Muitas vezes	Sempre

Avalie a forma como toma conhecimento da informação do departamento:	1	2	3	4	5
Em reunião formal do departamento convocada para o efeito					
Em reuniões informais entre o coordenador e os docentes					
Em reunião formal do grupo de recrutamento/disciplina					
Através do correio eletrónico enviado pelo coordenador					
Através do correio eletrónico enviado pelo presidente do conselho pedagógico ou diretor					
Através do correio eletrónico enviado pelo representante de grupo/delegado de disciplina					
Através de Informação oficial divulgada na sala dos professores					
Através de reuniões separadas entre o coordenador e cada grupo disciplinar					
Através de ordem de serviço efetuada pelo diretor/presidente do conselho pedagógico					
Não são dadas a conhecer as informações dos órgãos					

O- Escolha do coordenador de departamento

Considere os critérios seguintes para escolher um coordenador de departamento. Selecione os **cinco (5) mais importantes** relativos à escolha do coordenador.

Selecione os 5 critérios mais importantes a considerar na escolha do coordenador de departamento	X
Antiguidade	
Capacidade para liderar equipas	
Capacidade para resolver problemas e gerir conflitos	
Capacidades comunicativas	
Competência científica, pedagógica e didática	
Competência profissional	
Domínio do edifício legislativo educacional	
Experiência no desempenho do cargo de coordenador de departamento	
Experiência no desempenho de cargos de coordenação (grupo, turma, ...)	
Facilidade de relacionamento pessoal	
Lealdade, ética deontológica e transparência	
Ser autoritário	
Ser da confiança do diretor e ser um exemplo de boas práticas	
Ter autoridade e credibilidade	
Ter formação específica (contínua, especializada) para o exercício do cargo	

P- Método para selecionar o coordenador de departamento

Assinale, **com apenas um X**, o método que, na sua opinião, deveria ser considerado para selecionar o coordenador de departamento.

Assinale apenas um método a considerar na seleção do coordenador de departamento	X
Nomeação pelo conselho geral do Agrupamento	
Nomeação pelo conselho geral após concurso interno de provimento	
Nomeação pelo diretor do Agrupamento	
Nomeação pelo diretor após concurso interno de provimento	
Nomeação pelo conselho pedagógico do Agrupamento	
Nomeação pelo departamento curricular após consenso	
Nomeação pela direção de serviços da DGEstE após concurso interno de provimento	
Eleito por voto secreto entre os membros do departamento	
Nomeação pelo diretor após concurso público externo de provimento	
Nomeação pelo conselho geral após concurso público externo de provimento	

Q- Funções/Competências do coordenador de departamento

No quadro abaixo estão inscritas funções do coordenador de departamento. **Selecione as cinco funções mais importantes, assinalando-as com um X.**

Selecione as cinco funções/competências mais importantes do coordenador de departamento:	X
Promover a cooperação entre os docentes que integram o departamento visando a articulação e a gestão curricular	
Transmitir ao conselho pedagógico as necessidades de formação contínua dos docentes que coordena	
Incentivar os docentes a atualizarem os seus conhecimentos quer científicos, quer pedagógicos e didáticos	
Assegurar a articulação, a gestão e a flexibilização curricular entre os grupos disciplinares do departamento	
Promover atividades de investigação-ação visando melhoria da qualidade das práticas de ensino	
Auxiliar os docentes que demonstram dificuldades de integração/inclusão no Agrupamento	
Intervir no processo de avaliação do desempenho, avaliando ou designando avaliadores internos	
Promover a discussão dos resultados escolares visando a melhoria das aprendizagens dos alunos	
Promover o reajuste das práticas educativas orientando-as para a promoção do sucesso educativo	
Fomentar a definição do perfil de aprendizagem específica para cada ano ou ciclo, em consonância com os documentos curriculares nacionais	
Monitorizar regularmente, avaliando a intencionalidade e o impacto das metodologias de ensino adotadas	
Privilegiar dinâmicas de trabalho pedagógico de âmbito interdisciplinar e de articulação curricular	
Garantir uma boa comunicação entre o departamento e os órgãos do Agrupamento	
Promover a implementação de rotinas de avaliação sobre as práticas pedagógicas dos docentes visando a melhoria dos resultados escolares	

R- Características de liderança

1. Selecione **os cinco (5) aspetos que considere mais importantes** para caracterizar a liderança do desempenho do cargo de coordenador de departamento

Assinale os cinco aspetos mais importantes sobre as características de liderança do coordenador:	X
Missão e visão	
Conhecimento e cumprimento da legislação	
Experiência no cargo	
Capacidade para resolver problemas e gestão de conflitos	
Autoritarismo	
Autoridade	
Disponibilidade	
Ética e transparência no desempenho do cargo	
Comunicação	
Inovação	
Ter credibilidade	
Ser flexível	
Capacidade de colaboração	
Boa imagem pública	
Competência profissional	
Obediência e lealdade	
Ser coerente	
Ser assertivo	

2. Selecione **os cinco (5) aspetos que considere menos importantes** para caracterizar a liderança do desempenho do cargo de coordenador de departamento

Assinale os cinco aspetos menos importantes sobre as características de liderança do coordenador:	X
Missão e visão	
Conhecimento e cumprimento da legislação	
Experiência no cargo	
Capacidade para resolver problemas e gestão de conflitos	
Autoritarismo	
Autoridade	
Disponibilidade	
Ética e transparência no desempenho do cargo	
Comunicação	
Inovação	
Ter credibilidade	
Ser flexível	
Capacidade de colaboração	
Boa imagem pública	
Competência profissional	
Obediência e lealdade	
Ser coerente	
Ser assertivo	

S- Práticas/estilos de liderança

Avalie o seu grau de concordância relativamente à atuação do coordenador de departamento, considerando a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

O coordenador de departamento:	1	2	3	4	5
Apresenta ao departamento um relatório crítico anual do trabalho desenvolvido					
Atua de forma coerente na liderança do departamento					
Confere liberdade aos docentes do departamento para gerirem o seu trabalho					
Demonstra abertura para ouvir as opiniões dos colegas de forma a validar as suas decisões					
Demora a responder às questões colocadas pelos docentes do departamento					
Estimula cada um dos docentes a atingirem os objetivos inicialmente traçados					
Fomenta a participação dos docentes encorajando-os a dar opiniões e contributos					
Gere o departamento atendendo a um plano pedagógico visando a melhoria dos resultados					
Gere o departamento de forma burocrática cumprindo ordens emanadas do diretor e do CP					
Gere, com firmeza e bom senso, os conflitos entre os docentes do departamento					
Implementa estratégias de liderança como a delegação de competências, colaboração, ...					
Implementa um plano de ação que segue à risca sem a participação dos docentes que coordena					
Institui a criação de equipas educativas dentro do departamento					
Mostra disponibilidade para atender os colegas quando solicitado					
Ouve as opiniões e as ideias dos docentes do departamento em diversos assuntos					
Preside e conduz as reuniões do departamento de forma democrática, com eficiência e eficácia					
Promove a participação dos docentes na elaboração do regimento interno					
Resolve os problemas considerando diferentes perspetivas e opiniões					
Respeita as competências próprias dos grupos disciplinares e monitoriza a sua ação					
Reúne ordinariamente com os representantes de grupo disciplinar					
Tem em conta as sugestões apresentadas pelos docentes na tomada de decisão					
Toma decisões em consenso com os docentes do departamento					
Restringe a ação dos docentes impondo ordens e orientações que aqueles devem cumprir					
Evita tomar decisões nas reuniões de departamento					

T- Práticas de supervisão

Avalie o seu grau de concordância relativamente à intervenção do coordenador de departamento na supervisão, considerando a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

O coordenador de departamento:	1	2	3	4	5
Supervisiona a atividade pedagógica dos docentes que integram o departamento					
Supervisiona a adequação do currículo nacional à especificidade dos alunos do Agrupamento					
Promove o trabalho colaborativo entre os docentes do departamento e outros departamentos					
Promove a troca de experiências e boas práticas entre todos os docentes do departamento					
Acompanha os docentes em período probatório e em início de carreira					
Monitoriza o cumprimento dos programas, metas, aprendizagens e planificações definidas					
Supervisiona a planificação das atividades pedagógicas dos diferentes grupos disciplinares					
Encoraja a observação da prática letiva entre os docentes e abre a sua sala de aula aos pares					
Presta apoio pedagógico e didático aos docentes que demonstram dificuldades nesse domínio					
Promove a articulação vertical e horizontal entre os grupos disciplinares do departamento					
Assegura a coordenação de procedimentos, normas e regras de atuação e aplicação nos domínios da avaliação de aprendizagens, gestão curricular, diferenciação pedagógica e da inclusão.					
Supervisiona a definição dos critérios de avaliação propostos pelo departamento					
Promove o desenvolvimento profissional dos professores					
Institui práticas de autoavaliação no e do departamento					

U- Práticas de avaliação de desempenho

Avalie o seu grau de concordância relativamente à intervenção do coordenador de departamento na avaliação do desempenho docente, considerando a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

Considera que o coordenador de departamento intervém ao nível da/do:	1	2	3	4	5
Preparação e organização das atividades letivas (planificação, avaliação, ...)					
Realização das atividades letivas					
Cumprimento dos programas, metas e aprendizagens essenciais definidas					
Avaliação formativa e sumativa dos alunos					
Participação nas atividades propostas pelo departamento					
Frequência e aproveitamento de ações de formação contínua centradas na escola					
Observação de aulas e acompanhamento da prática pedagógica					
Apresentação, adequação e qualidade do relatório de autoavaliação					
Contributos para a melhoria do funcionamento do departamento					

V- Exercício do cargo de coordenador

V1- Caracterização

Assinale, com um **X**, cada uma das afirmações seguintes sobre o exercício do cargo de coordenador.

Considera que o coordenador de departamento:	SIM	NÃO
É visto como um líder pelos docentes		
Tem necessidade de formação específica (contínua, pós-graduação, especializada)		
É um porta voz entre o departamento, o diretor e o conselho pedagógico		
Gere o departamento de forma autoritária, burocrática e administrativa		
Gere o departamento com autoridade e firmeza		
Descura os aspetos pedagógicos na gestão do departamento		
Negligência a participação e a opinião dos seus pares na gestão do departamento		
Gere o departamento considerando aspetos pedagógicos e a melhoria dos resultados escolares		
Assiste às aulas apenas quando solicitado		
Monitoriza a ação dos docentes em termos científicos, pedagógicos e didáticos		
Fomenta a gestão democrática do departamento		
Supervisiona, acompanha e orienta a prática pedagógica dos docentes		

V2- Considera que o coordenador deve ter formação específica para exercer o cargo? SIM NÃO
 Se respondeu **SIM**, indique que tipo de formação deveria ter.

V3- Obstáculos/constrangimentos no exercício do cargo de coordenador de departamento

Assinale, com um **X**, os **cinco aspetos** que, na sua opinião, são considerados como obstáculos/constrangimentos no exercício do cargo de coordenador.

Assinale os cinco aspetos que considera como obstáculos/constrangimentos no exercício do cargo:	X
Falta de tempo para exercer adequadamente o cargo dadas as tarefas e competências atribuídas	
Falta de formação especializada	
Ausência de horas de redução da componente letiva	
Marcação das horas na componente não letiva	
Falta de espaços físicos (gabinetes/salas próprias) para o exercício do cargo	
Ausência de suplemento remuneratório pelo exercício do cargo	
Falta de reconhecimento pelo exercício do cargo	
Autoridade limitada fruto de ser eleito pelos seus pares do departamento	
Elevado número de competências adstritas ao cargo	
Grande diversidade de grupos de recrutamento que dificulta a coesão no departamento	
Pouca coesão entre os docentes do departamento	
Por ter de avaliar docentes de departamento	
Dificuldade em responsabilizar os docentes pelas suas ações	
Exigência de um elevado grau de conhecimento da legislação	
Resistência dos docentes às mudanças e dinâmicas introduzidas	

V4- Perspetivas futuras para o exercício do cargo

Assinale, com um **X**, **as cinco afirmações** mais importantes sobre as perspetivas futuras quanto às novas exigências do exercício do cargo de coordenador.

Considera que o coordenador de departamento, no exercício do cargo, quanto a perspetivas futuras:	X
Deve ter uma carreira de coordenador própria	
Deve ter um suplemento remuneratório pelo exercício do cargo	
Deve ter mais horas para o exercício do cargo	
Deve ser um professor especializado em administração, supervisão ou avaliação de desempenho.	
Tem de se assumir com um líder perante o departamento que coordena	
Deve monitorizar os docentes que coordena em termos científicos, pedagógicos e didáticos.	
Tem de ser um porta voz entre o departamento e os órgãos da escola	
Deve promover a participação na gestão do departamento	
Tem de conhecer o trabalho dos docentes de forma a avaliá-los e fornecer o feedback aos mesmos	
Deve gerir o departamento baseado em aspetos pedagógicos visando melhorar os resultados escolares	
Deve gerir o departamento com autoridade e firmeza	
Deve proceder à avaliação do desempenho docente	
Deve abrir a sua sala de aula aos seus pares	
Deve fomentar a gestão democrática do departamento	
Deve ser um supervisor legitimado que acompanha e orienta a prática pedagógica dos docentes	
Deve saber liderar equipas educativas e fomentar o trabalho colaborativo	
Deve integrar as equipas de apoio e suporte à inclusão e aprendizagem dos alunos	
Deve elaborar um plano de ação/carta de missão para o departamento	
Deve instituir práticas de autoavaliação no e do departamento	

O questionário chegou ao fim. Obrigado pela sua colaboração.

Apêndice 2 – Guião de Entrevista aos Coordenadores de Departamento

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Introdução

O presente guião faz parte integrante de um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Gestão e Administração de Escolas, do Instituto Politécnico de Setúbal, subordinada ao tema “**O papel do coordenador de departamento: liderança e supervisão.**” Pretende-se conhecer as perceções/representações dos coordenadores de departamento de um Agrupamento de Escolas enquanto gestor intermédio. Toda a informação recolhida será tratada como absolutamente confidencial e nenhum dos entrevistados irá ser identificado.

Objetivo Geral

Perceber qual o papel e as competências do gestor escolar intermédio na orientação de um departamento curricular.

Destinatários

Coordenadores de departamento curricular do 3.º ciclo e secundário

Guião da entrevista semiestruturada

Categoria	Objetivos específicos	Formulário de questões/tipologia de questões
A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista; Motivar o entrevistado.	1. Dar a conhecer o tema e os objetivos do estudo; 2. Solicitar a colaboração do entrevistado; 3. Garantir a confidencialidade das opiniões; 4. Divulgar os resultados do estudo; 5. Obter autorização para gravar a entrevista.
B Caracterização pessoal, académica e profissional	Recolher dados pessoais, académicos e profissionais	1. Género; 2. Idade; 3. Habilitações; 4. Formação contínua; 5. Situação profissional (Categoria e nível de ensino); 6. Departamento e Grupo de recrutamento; 7. Carreira docente (tempo de serviço total, no agrupamento, cargos e eleição); 8. Conhecimento do Agrupamento.
C Composição, organização e funcionamento do departamento curricular	Conhecer as perceções/representações dos coordenadores de departamento sobre a composição, organização e funcionamento dos departamentos. Identificar os contributos dos docentes no funcionamento do departamento.	Solicitar ao coordenador a sua opinião acerca da(o): 1. Composição do departamento quanto ao número e tipologia dos grupos disciplinares. 2. Adequação da composição do departamento; 3. Afinidade entre os grupos disciplinares; 4. Adequação entre o número de docentes e o trabalho realizado; 5. Organização e funcionamento do departamento; 6. Contributo dos docentes para o seu funcionamento.
D Comunicação no departamento	Identificar processos de comunicação utilizados ou	Solicitar ao coordenador que descreva os processos de comunicação utilizados ou assumidos no departamento, nomeadamente:

	<p>assumidos no interior do departamento;</p> <p>Perceber que mecanismos são utilizados na divulgação da informação;</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como procede para transmitir as decisões/informações do conselho pedagógico e de outros órgãos? 2. Como mobiliza e envolve os docentes que coordena na tomada de conhecimento das decisões/informações do CP ou de outros órgãos? 3. Foram definidas regras de comunicação no departamento? 4. Promove a discussão dos temas/assuntos num ambiente calmo e tranquilo? 5. Promove interações entre os docentes de departamento e fornece-lhes feedback/elogios? 6. Como fomenta a discussão/reflexão/ participação dos docentes na elaboração de documentos pedagógicos-didáticos (instrumentos de avaliação, planificações, metodologias de ensino, recursos digitais, projetos inovadores, etc.)? 7. Como se processa a interação entre o departamento e os outros departamentos? Que interações se promovem? 8. De que forma ou processo os docentes tomam conhecimento da informação do departamento?
E Escolha do coordenador de departamento	Identificar os critérios que presidem/presidiram à escolha do coordenador de departamento.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais os critérios que considera que estiveram na base da sua eleição para coordenador? 2. Que critérios considera serem mais importantes para escolher um docente para coordenador? E menos importantes?
F Método para selecionar o coordenador	Identificar o método que preside à seleção do coordenador.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na sua opinião qual é/deveria ser o método mais adequado para selecionar o coordenador de departamento?
G Funções do coordenador de departamento	Conhecer as funções desempenhadas pelo coordenador de departamento.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais são, na sua opinião, as funções desempenhadas pelo coordenador de departamento? 2. Das funções referidas quais as que considera mais importantes no exercício do cargo? 3. Que funções são na sua opinião mais difíceis de exercer? Porquê? 4. Que novos papéis ou funções incumbe ao coordenador de departamento de acordo com a atual legislação? 5. Delega funções no representante de grupo? Quais? 6. Que funções/competências considera que o coordenador de departamento deverá exercer/ perspectiva exercer no âmbito da escola inclusiva? 7. Como dinamiza a articulação curricular no departamento e entre departamentos?
H Exercício do cargo de coordenador	Caracterizar o cargo de coordenador de departamento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como exerce o cargo de coordenador de departamento? 2. O que o motiva para ser coordenador de departamento?

	<p>Perceber como gere o departamento curricular.</p> <p>Identificar práticas de gestão intermédia.</p> <p>Inferir que impacto tem a gestão do departamento nas práticas dos docentes.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 3. Como prepara o trabalho de coordenação do departamento? 4. Considera que é visto como um líder pelos docentes que coordena? 5. Como gere o departamento? 6. Como gere as situações de conflito e resolve os problemas que surgem no seio do departamento? 7. Como prepara, conduz e orienta as reuniões de departamento? 8. Como articula com os representantes de grupo disciplinar? 9. Exerce a liderança do departamento considerando aspetos pedagógicos ou somente administrativos? 10. Considera que necessita de formação específica para desempenhar o cargo de coordenador? 11. Assiste às aulas dos docentes que coordena e disponibiliza as suas aulas para serem observadas por eles? 12. Como monitoriza a ação dos docentes em termos científicos, didáticos e pedagógicos? 13. Fornece feedback ou elogia o trabalho dos docentes que coordena? 14. Dá a conhecer aos docentes do departamento o trabalho por si desenvolvido?
I Práticas/estilos de liderança	Identificar práticas/estilos de liderança nos departamentos curriculares	<p>Solicitar ao coordenador que explicita o seu estilo de liderança na atuação como coordenador de departamento curricular, designadamente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se fomenta a participação dos docentes encorajando-os a dar opiniões e contributos? 2. Se confere liberdade aos docentes para gerirem o seu trabalho? 3. Se impõe aos docentes que devem fazer o que entende e não está aberto a sugestões? 4. Se respeita as competências próprias dos grupos disciplinares e os monitoriza? 5. Se estimula a interdisciplinaridade entre os docentes e departamentos? 6. Se estimula os docentes a atingirem os objetivos por estes traçado? 7. Como gere o departamento (gestão burocrática, democrática, pedagógica, ...)? 8. Se demonstra abertura para ouvir as opiniões dos docentes de forma a validar as suas decisões? 9. Se impõe as suas ideias e orientações aos docentes?
J Práticas de supervisão	Identificar práticas de supervisão nos departamentos curriculares	<p>Solicitar ao coordenador que explicita práticas de supervisão no exercício do cargo, designadamente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como faz a supervisão, o acompanhamento e a orientação da prática pedagógica dos docentes do departamento?

		<ol style="list-style-type: none"> 2. Como promove o desenvolvimento profissional dos docentes que coordena? 3. Que práticas de supervisão estão instituídas no departamento? 4. Encoraja a observação da prática letiva dos docentes e abre a sua sala de aula aos pares? 5. Como promove a reflexão da prática letiva e dos resultados escolares dos alunos? 6. Estão instituídas práticas de autoavaliação do departamento?
K Práticas de avaliação de desempenho	Identificar práticas de avaliação de desempenho docente nos departamentos curriculares	<p>Solicitar ao coordenador que explicita práticas de avaliação de desempenho docente no exercício do cargo, designadamente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como se realiza o processo de avaliação de desempenho docente? 2. Em que dimensões da avaliação do desempenho docente o coordenador intervém? 3. De que modo se processa a avaliação formativa da avaliação do desempenho docente? 4. Qual o contributo da avaliação de desempenho nos resultados escolares dos alunos e no desenvolvimento profissional dos docentes?
L Obstáculos/constrangimentos no exercício do cargo de coordenador	Identificar os obstáculos ou constrangimentos no exercício do cargo de coordenador.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais são os principais obstáculos ou constrangimentos no exercício do cargo de coordenador? 2. Como supera/ultrapassa ou lidera com esses obstáculos? 3. Considera que o coordenador deve ter formação especializada para desempenhar o cargo de coordenador? 4. Em que áreas de especialização (supervisão, gestão e administração, avaliação de desempenho, ...)?
M Perspetivas futuras para o exercício do cargo	Identificar que perspetivas futuras desenha para o desempenho do cargo de coordenador.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na sua opinião, o que perspetiva para o desempenho do cargo tendo em conta a escola inclusiva, a sua autonomia e a legislação atual? 2. Na sua opinião o coordenador de departamento deve ter uma carreira própria? 3. E que método considera ser o mais adequado para se escolher um coordenador de departamento? 4. Que novas funções deverá exercer o coordenador de departamento, tendo em conta o novo quadro da municipalização da educação? 5. Que tipo de liderança e supervisão perspetiva para o exercício do cargo de coordenador de departamento?
Por fim, quer acrescentar mais alguma informação?		

A entrevista chegou ao fim. Obrigado pela sua disponibilidade a colaboração.

Apêndice 3- Grelha de Categorização das Entrevistas

Categories	Subcategorias	Unidades de registo
Composição, organização e funcionamento do departamento curricular	Adequação em função dos grupos disciplinares	<p>“Acho que é razoável” – E1</p> <p>“A composição é adequada” - E1</p> <p>“(…) são quatro (…), aliás, cinco grupo (…)” -E2</p> <p>“a composição é adequada (…)” -E3</p>
	Afinidades entre os grupos de recrutamento	<p>“Nós aqui só temos um grupo” - E1</p> <p>“Temos muitas afinidades em termos de conteúdos que selecionamos (…)” - E2,</p> <p>“(…) fazemos algumas coisas a nível vertical.” - E2</p> <p>“(…) existe afinidade entre os grupos” – E3</p>
	Adequação da dimensão para realizar o trabalho	<p>“Nós aqui trabalhamos bem, pronto” - E1</p> <p>“Normalmente as pessoas são suficientes para o desenvolvimento do trabalho” - E2</p> <p>“Há uma boa relação, funciona bem, permite fazer um bom trabalho, ... até trabalhamos muito” - E2</p> <p>(…) é adequada, pois permite trabalhar (…)” - E3</p>
	Organização do departamento	<p>“Temos nos horários marcada a reunião de departamento (….) e sempre que necessário reúno.” – E1</p> <p>“Eu marco tantas reuniões quantas (….) necessárias para tratar dos assuntos.” – E1</p> <p>“(…) a convocatória faço em papel e afixo na sala dos professores (….) e mando por email.” - E2</p> <p>“A duração da reunião (….) como está na lei (…), duas horas, (….) têm uma ordem de trabalhos pré-definida.” – E1.</p> <p>(…) a definição da ordem de trabalhos é (….) concertada entre os vários coordenadores (….) para haver (….) uniformidade.” – E2</p> <p>(…) vem questões abordadas no pedagógico que é necessário abordar em grupo”. – E2</p> <p>“As reuniões são organizadas e planeadas pelos coordenadores que definem a ordem de trabalhos, mas a direção também pode fazer a ordem de trabalhos” – E3</p> <p>“Às vezes reunimos antes ou depois (….) primeiro em plenário e depois cada grupo (….) trabalha questões específicas.” – E2</p> <p>“Outras vezes fazemos só de departamento, só com delegados (….) que é o porta voz, presta informações ao coordenador quase sempre por email” – E2</p> <p>“Os coordenadores (….) reúnem com os delegados de disciplina. Estes reúnem com os seus colegas para trabalharem ... e fazerem a gestão pedagógica (….)” – E3</p> <p>“Os professores podem trazer à discussão situações, que é necessário avisar com antecedência.” – E1</p> <p>“Formamos equipas de trabalho específicas (….) para alterar o Regimento.” – E1</p> <p>“A organização do departamento em grupos disciplinares permite um melhor funcionamento e o trabalho fica mais agilizado” - E3</p> <p>“os assuntos são tratados na reunião de grupo e depois vão a plenário em departamento para discutir os assuntos tratados (….) e sua aprovação.” – E3</p> <p>“(…) são para aí uns trinta professores nas reuniões o que seria mais difícil trabalhar e discutir os assuntos” - E3</p> <p>“Não se definiram grupos de trabalho” - E3</p> <p>“(…) existe tempo e espaço para todos apresentarem propostas e partilhar ideias. “E3</p>
		<p>“Preparo bem as reuniões (….) e assim os docentes estão mais envolvidos nas discussões.” – E3</p> <p>“(…) preparação de reuniões de avaliação (….) tentamos que haja uniformidade de procedimentos (….)” - E1</p> <p>“Vamos distribuindo os alunos por gestores de caso responsáveis nos conselhos de turma.” – E1</p>

	Funcionamento do departamento	<p>“(…) nós no departamento levamos um formulário, uma ficha que ajudava a fazer a avaliação do desempenho.” – E1</p> <p>“Não se fala muito de avaliação de desempenho” – E2</p> <p>“Os critérios de avaliação é para os alunos com adaptações curriculares significativas.” – E1</p> <p>“(…) gostaríamos de fazer mais (...) o estudo de caso (...) nas ordens de trabalho aparece organização das respostas educativas.” - E1</p> <p>“Fazemos trabalho colaborativo (...), temos nos horários tempos que é comum a todos e nós trabalhamos.” – E1</p> <p>“(…) delegados reúnem com os seus colegas (...) depois com o coordenador para transmitirem as decisões tomadas (...) em plenário discutimos (...) e o departamento decide em conjunto.” – E3</p> <p>“Não temos plano de ação formal, mas as reuniões são preparadas de forma a participarem” - E3</p> <p>“Não tenho plano de ação. O trabalho vai surgindo, é um bocado em função do estipulado no pedagógico ou em reuniões que a diretora faz.” – E2</p> <p>“(…) nós funcionamos em função das necessidades inventariadas nos conselhos de turma e aí atuamos, com uma atitude colaborativa.” – E1</p> <p>“Sim, sim! Este ano e no anterior foi muito debatido. Elaboramos critérios novos, para todas as disciplinas em função do perfil do aluno e das aprendizagens essenciais.” - E2</p> <p>“Definiu-se um perfil de aprendizagem dos alunos por competências.” – E3</p> <p>“Todos os alunos que têm relatório técnico pedagógico fazem-se aí a caracterização, potencialidades e define o perfil.” – E1</p> <p>“Nas reuniões fazemos a análise dos resultados escolares no fim do período ou por semestre.” – E3</p> <p>“Definir um currículo local, isso não temos feito. Há atividades de interação com a comunidade e de trazer a comunidade à escola.” – E2</p> <p>“Definimos a necessidade de formação contínua e de critérios de avaliação.” – E2</p> <p>“(…) discussão dos critérios de avaliação por domínios de competência.” – E3</p> <p>“Há trabalho colaborativo (...) mais agora dentro dos grupos.” – E2</p> <p>“Sim, há trabalho interdisciplinar e articulação. Tínhamos um DAC (...) em que estavam dois professores na sala de aula ao mesmo tempo no 7.º ano.” – E2</p> <p>“A articulação é feita exatamente nessa forma (DAC) entre os professores (...) o departamento teve conhecimento e foi levada ao pedagógico.” – E2</p> <p>“Dentro do departamento é que se propõe as atividades para o PAA, o grupo reúne, fazem as propostas, trazem ao departamento e o coordenador leva ao pedagógico.” - E2</p>
	Contributo dos docentes no funcionamento do departamento	<p>“Temos um bocadinho de tudo (...), mas quando é para discutir aquele assunto (...) estamos lá todos.” – E1</p> <p>“Há de tudo! Há pessoas que participam sempre, põem questões, observações, críticas da escola.” – E2</p> <p>“Há outros que estão sempre calados, nunca dão contributos e há aqueles que participam às vezes.” – E2</p> <p>“Também há de tudo para resolver os problemas. O ambiente é bom, há bom humor, bom clima.” – E2</p> <p>“Acho que valorizam as opiniões da coordenadora!” - E1</p> <p>“Os professores cumprem os prazos, não contestam, validam (...), mas o que contestam é mais uma ou outra decisão da direção.” – E2</p> <p>“(…) eu posso trazer aqui as minhas ideias, mas decisão, decisão, é nossa, é do grupo, é assumida por todos (...).” – E1</p> <p>“Os docentes contribuem positivamente, validam e implementam as decisões tomadas (...) e dão-nos feedback do que fizeram.” - E3</p> <p>“Todas as decisões são tomadas em conjunto pelos docentes (...) depois de discutidos.” - E3</p>

		“Este ano foi mais difícil por causa da discussão dos critérios de avaliação por domínios de competência, gerou mais discussão.” - E3
Comunicação no departamento	Processos de comunicação no departamento	“eu funciono muito por mail (...), recebo um mail da direção reencaminho para toda a gente do departamento.” - E1 “As informações são transmitidas por email.” E2 “Também se vai fazendo informalmente.” - E2 “(…) quando envolvem trabalho docente dirijo-me ao delegado ou a outros não delegados.” - E2 “A informação é enviada (...) por email quando os assuntos são comuns ou apenas a cada grupo (...) quando os assuntos dizem respeito a eles.” - E3 “Muita da informação é dada pelos delegados aos docentes pois reúnem.” - E3 “Os coordenadores reúnem-se para preparar as reuniões (...) e com a diretora também.” - E3
	Regras de comunicação	“(…) é não falar por cima dos outros (...) se queremos validar a informação temos que escolher o momento para que todos nos ouçam.” - E1 “Há mail, toda a gente tem mail institucional e a comunicação quando não é nas reuniões, é por mail.” - E2 “(…) a direção envia-me, eu envio para eles, depois eles enviam para mim e eu levo para o pedagógico ou envio para quem tenho de enviar.” - E2 “Por e-mail porque é o meio de comunicação mais célere.” E1
	Interação entre departamentos	“Sim, há interação em termos de projetos, nos conselhos de turma, da flexibilidade curricular.” - E2
	Mobilização dos docentes	“(…) aquém tiver opinião pode partilhar (...)” - E1 “(…) motiva-se os docentes (...) forma a envolvê-los no cumprimento do que se informa.” – E3 “Os docentes participam todos na elaboração dos critérios e nos testes reúnem-se por nível (...), partilhamos informação.” - E2
	Clima comunicacional	“(…) assuntos discutidos em grupo e depois em plenário num ambiente tranquilo.” - E3 “O ambiente é tranquilo (...) as pessoas respeitam-se.” - E2
	Tomada de conhecimento da informação	“É por mail. Há pessoas que é preciso orientá-las um pouco.” - E2 “(…) tomam conhecimento através do email, de documentos publicados e afixados na escola.” - E3 “(…) através das sínteses do conselho pedagógico.” - E3 “(…) recebem informação enviada por email da direção.” - E3 “(…) através do email, que é afixado na sala dos professores e dado à direção (...)” - E1 “(…) há o administrador do sistema e faz a divulgação.” - E1
		Feedback comunicacional
Escolha do coordenador	Critérios de seleção	“(…) foi o facto de andar nisto há muitos anos, pela formação que tenho (...) e ter facilidade em interagir com as outras pessoas.” - E1 “(…) ser autoritário é péssimo.” - E1 “(…) a diretora apresentou três nomes.” - E2 “eram capazes para desempenhar o cargo.” - E2
	Critérios mais importantes	“(…) a capacidade de dialogar e saber ouvir o outro (...) estar disponível para transmitir, receber e partilhar.” - E1 “(…) capacidades comunicativas, conhecer a legislação, capacidade de liderar.” - E1 “(…) resolver conflitos e facilidade de relacionamento.” - E1 “promover um bom clima, tenha sensatez e não instigar um mau clima.” – E2 “(…) estimule a colaboração, a boa comunicação, bom clima, que seja um facilitador e ter tato.” – E2 “(…) comunicar bem, saber resolver problemas e conflitos com diálogo.” E3

	Método de seleção	<p>“(…) aquele que está, processo aberto, transparente.” – E1</p> <p>“(…) a direção sabe que equipe pedagógica quer ter (….) é o mais adequado.” - E1</p> <p>“(…) em reunião, esses três nomes foram votados.” – E2</p> <p>“(…) a lei prevê a eleição e que seja os nomes que a direção propõe.” – E2</p> <p>“Na reunião é eleito um dos professores. Há quem diga logo que não quer.” – E3</p> <p>“A diretora indica três nomes, mas não sabemos quais os critérios dessa indicação.” – E3</p>
Funções/ competências do coordenador	Coordenação de procedimentos pedagógicos	<p>“Gestão de processos.” – E1</p> <p>“Coordenar e gerir processos de alunos (….)” - E1</p> <p>“(…) faço um dossiê com todos os alunos e entrego na direção.” – E1</p> <p>“(…) a coordenação, a promoção do funcionamento da coordenação dos grupos.” – E2</p> <p>“Preparo todas as reuniões com muito cuidado.” - E3</p>
	Gestão do departamento	<p>“(…) é gerido de forma mais burocrática (….)” - E3</p> <p>“(…) os aspetos pedagógicos são tratados nas reuniões de grupo.” - E3</p> <p>“(…) é mais importante a gestão do departamento.” – E2</p> <p>“(…) transmissão de informação e organização.” – E2</p>
	Formas de atuação	<p>“(…) fazer a conclusão do trabalho dos vários grupos.” – E2</p> <p>“(…) ser um fio condutor entre direção e o departamento e os grupos.” - E2</p> <p>“evitar o conflito e promover um bom clima, por um ponto final nas conversas.” - E2</p> <p>“Faço a divulgação da informação.” – E3</p>
	Delegação de competências	<p>“Açambarco as funções. Agora delego funções em determinadas coisas.” – E1</p> <p>“(…) embora assumo as funções, mas são partilhadas e tenho isso por norma.” - E1</p> <p>“Não há delegação de competências.” - E3</p>
	Articulação curricular	<p>“(…) Há articulação em termos de conselho de turma.” – E1</p> <p>“(…) feita ao nível das equipas pedagógicas, dos conselhos de turma.” E2</p> <p>“(…) enquanto coordenadora propus um DAC e as pessoas aderiram.” E2</p> <p>“Promovo a articulação vertical. - E3</p>
	Educação inclusiva	<p>“o coordenador saiba muito bem os papeis a desempenhar (….) ir assumindo o que está a ser definido.” – E1</p> <p>“(…) coordenadora da EMAEI.” – E1</p> <p>“(…) integrar a EMAEI.” E2</p>
	Supervisão pedagógica	<p>“grandes entraves porque as pessoas não querem estar a ser observadas, não veem uma mais valia nisso.” – E1</p> <p>“exercer cada vez mais a supervisão, mas os professores não querem ser observados.” - E3</p>
	Avaliação de desempenho	<p>“(…) não gosto da avaliação de desempenho (….)” – E1</p> <p>“(…) grandes entraves porque as pessoas não estão habituadas a isso.” - E1</p> <p>“(…) quem designa os avaliadores internos é a diretora e não os coordenadores.” - E3</p> <p>“(…) é a mais difícil de exercer (….) os professores têm dificuldade em separar o profissional do pessoal.” - E3</p>
Exercício do cargo de coordenador	Liderança	<p>“(…) todos temos de contribuir.” E1</p> <p>“(…) não sou vista como uma líder.” E3</p> <p>“(…) não sei se me veem como líder, na aceção da palavra.” E2</p> <p>“(…) no aspeto de representar o departamento, sim. E2</p> <p>“(…) de maneira nenhuma com autoritarismo.” E2</p> <p>“(…) forma democrática, professores participam, dão opinião.” E3</p>
	Formação	<p>“Acho que não.” E1</p> <p>“Não me importava de ter (….) mais em supervisão.” E2</p> <p>“(…) em supervisão para saber desempenhar o cargo. E3</p>

	Gestão intermédia	<p>“(…) reunir com a diretora no início do ano onde fazemos um plano de ação para o período.” E1</p> <p>“Autoritária não.” E1</p> <p>“(…)tem um cariz pedagógico</p> <p>“(…) há diálogo prévio com a diretora.” E2</p> <p>“(…) colocam questões que querem ver debatidas, levo à direção, ao pedagógico.” E2</p> <p>“(…) é um mix. Perde-se muito tempo com burocracia (…).” E2</p> <p>“(…) temos debatido muito o perfil das aprendizagens, as aprendizagens essenciais, as competências, a flexibilidade.” E2</p> <p>“(…) preparo as reuniões. Às vezes em conjunto.” E2</p> <p>“(…) nunca exerço o cargo do modo eu quero, posso e mando.” E2</p> <p>“Faço uma gestão colaborativa, assim participam nas decisões a tomar.” E3</p>
	Supervisão pedagógica	<p>“Não temos ainda a prática da supervisão.” E1</p> <p>“(…) a diretora está a tentar institucionalizá-la.” E1</p> <p>“(…) as coisas têm de estar bem organizadas para entrar na sala de aula.” E1</p> <p>“(…) partilhamos muito uns com os outros, mas em termos formais, não temos.” E1</p> <p>“Não assisto a aulas pois não gostam de ser observados.” E3</p> <p>“Ainda não se faz supervisão, mas é o aspeto mais importante.” E3</p>
	Coordenação pedagógica	<p>“Faço aqui. Este relatório de coordenação é da minha competência, mas dou feedback.” E1</p> <p>“(…) as reuniões, eu preparo-as todas, exaustivamente” E1</p> <p>“(…) direção diz ao coordenador, tens de falar com tal (…), primeiro o delgado fala.” E2</p> <p>“(…) balanço trimestral, anual do trabalho realizado, mas não chegam ao departamento.” E2</p> <p>“(…) relatório de coordenação feito com o contributo do departamento, mas vai ao pedagógico.” E2</p> <p>“(…) dou a conhecer o trabalho feito, mas os professores não querem saber.” E3</p> <p>“Faço o relatório de coordenação que resulta do trabalho dos grupos e das reuniões. É dado a conhecer no pedagógico.” E3</p>
Práticas de liderança	Tipos de liderança	<p>“(…) autoritária, nada.” E1</p> <p>“(…) duas palavras, colaborativa, mediadora.” E1</p> <p>“(…) mais democrático (…).” E2</p> <p>“(…) democrática e participativa”. E2</p> <p>“(…) é mais burocrática” – E3</p> <p>“(…) a pedagógica fica a cargo dos grupos” - E3</p> <p>“(…) decide-se em conjunto.” - E3</p>
	Gestão de conflitos	<p>“(…) procuro evitar conflitos.” E2</p> <p>(…) tem de saber resolver problemas.” -E3</p>
	Acompanhamento dos docentes	<p>“Respeito as competências de cada um.” E2</p> <p>“Cada grupo tem as suas competências que são respeitadas.” - E3</p> <p>“(…) situação que necessite ser mediada, eu intervenho.” E1</p>
	Participação dos docentes	<p>“Está claro.” E1</p> <p>“Nós somos um organizador de estratégias.” E1</p> <p>“(…) há pessoas mais combativas, têm sempre uma crítica, é debatido.” E2</p> <p>“(…) dá vivacidade às reuniões.” E2</p> <p>“Estimulo as pessoas a participar.” E2</p> <p>“Têm liberdade para fazer o trabalho” E2</p> <p>“(…) têm liberdade para fazer o trabalho.” – E3</p>
	Atuação do coordenador	<p>“Não imponho nada. As coisas são organizadas em função do que pensamos.” E1</p> <p>“Ouvir as opiniões! Está claro que sim!” E1</p> <p>“(…) dá alguma formação para intervir.” E1</p> <p>“Fomento a participação, criar bom ambiente.” E2</p> <p>“(…) podem abordar a todas as horas.” E2</p>

		<p>“(…) fomento a participação dos docentes para darem a opinião, ouço”. E3 “(…) comunicar bem, saber o que está a fazer.” – E3 “(…) não imponho nada, nem ideias nem orientações.” - E3</p>
Práticas de supervisão	Supervisão da prática pedagógica	<p>“(…) supervisão de ir assistir às aulas, não temos isso formalizado.” – E1 “(…) ir assistir às aulas é complicado, porque estamos com outras pessoas (…).” -E1 “Supervisão no sentido de avaliação, não faço. Não sou avaliadora.” – E2 “Fizemos a supervisão interpares, pessoas que foram assistir às aulas umas das outras (...) por sugestão da direção.” – E2 “Não fazemos supervisão, isto é, não observamos aulas nem os professores pedem”. -E3 “(…) só quando a direção manda fazer é que se faz.” – E3 “foi promovido pela direção (...) que apresentou uma lista das pessoas a observar.” – E2 “(…) fez-se supervisão (...), não houve balanço, reflexão e feedback, ficou perdido no tempo.” - E2</p>
	Acompanhamento, orientação e monitorização da atividade dos docentes	<p>“(…) há pessoas que estão mais tremidas a implementar uma estratégia, nós discutimos aqui (...) em grupo entre todos.” - E1 “(…) fazemos a reflexão de cada professor no balanço da sua atividade” - E1 “(…) através dos delegados (...) não ando para aí a investigar.” - E2 “(…) as pessoas fazem reflexão da sua prática letiva.” – E2 “A reflexão dos resultados é feita (...) questiono o porquê da situação.” – E3 “(…) faço supervisão do trabalho realizado pelo professor.” – E3</p>
	Desenvolvimento profissional	<p>“(…) está a capacitar, nestas metodologias, outra colega, estão a trabalhar em conjunto.” - E1 “(…) outra colega queria desenvolver competências profissionais, desenvolver metodologias, vamos fazendo.” -E1</p>
Práticas de avaliação de desempenho	Intervenção na avaliação de desempenho	<p>“(…) aquilo que fazemos, é olhar para um relatório que é entregue.” E1 “(…) atribuir uma classificação a cada parâmetro e sai a final.” – E1 “Eu não faço avaliação, não sou avaliadora.” – E2 “(…) incide no relatório que o professor faz.” - E3 “Não há observação de aulas.” - E3</p>
	Delegação de competências	<p>“Está muito formatado (...)” – E1 “(…) os avaliadores estão nomeados pela SAAD, pela direção (...)” E2 “(…) a presidente da SAAD é a diretora, portanto é daí que partiu a designação (...)” – E2</p>
	Identificação das dimensões da avaliação de desempenho	<p>“(…) os parâmetros estão organizados (...)”. -E1 “(…) análises de resultados, contributos para a escola, ...” - E3</p>
	Avaliação formativa	<p>“(…)os materiais que vamos organizando e partilhamos.” – E1 “(…) os documentos formais (...) passam por aqui. Todos eles.” - E1 “(…) tenho de olhar para as propostas, se as medidas são exequíveis (...)” - E1 “(…) não é da nossa competência.” - E1 “(…) os professores veem como um processo administrativo, não formativo (...)” - E3 “(…) não vejo que tenha reflexos nos resultados dos alunos.” - E3</p>
Obstáculos/ constrangimentos no exercício do cargo	Tipologia dos obstáculos	<p>“(…) Não tenho, não identifico (...) gosto do que faço (...) desempenho com gosto, faço-o.” - E1 “Eu acho que é a burocratização o pior (...)” - E2 “Sobretudo a burocratização, muitas horas de reunião com pedagógico, diretora, entre coordenadores.” - E2 “(…) muito papel, muita produção de papel.” - E2 “(…) o pior é a quantidade de papeis que temos de fazer e as sínteses de tudo.” - E2 “(…) a burocracia, a gestão de conflitos, a supervisão e avaliação de desempenho (...)” - E3</p>

	Formação especializada	<p>“Acho que não.” - E1</p> <p>“(…) dispensava supervisão e avaliação de desempenho.” - E2</p> <p>“A formação mais no próprio trabalho, como gerir o departamento.” -E2</p> <p>“(…) como fazer com que tenha impacto positivo na vida dos alunos.” - E2</p> <p>“(…) se tiver que fazer avaliação, agradeço que me deem formação, mas não preferia.” - E2</p> <p>“(…) em supervisão para exercer o cargo.” - E3</p> <p>“(…) todos os professores deviam ter em supervisão pedagógica.” - E3</p> <p>“(…) cada vez mais a supervisão é precisa (…).” - E3</p>
	Responsabilidades assumidas	<p>(…) todas as coisas que fazemos são importantes.” - E1</p> <p>“Garantir a informação a tempo e horas.” - E2</p> <p>“(…) transmitir as informações provenientes da direção e do conselho pedagógico.” – E3</p>
Perspetivas futuras para o exercício do cargo	Carreira própria	<p>“Eu acho que não (…) em motivo algum deve desvincular-se do pedagógico.” - E1</p> <p>“(…) é um cargo pedagógico (…) ação pedagógica sempre presente.” – E1</p> <p>“(…) deve ser um gestor, ter a parte pedagógica, ter a parte administrativa.” - E1</p> <p>“Deve ter uma carreira própria como o diretor. Tinham mais tempo para o cargo.” - E3</p> <p>“(…) para coordenar tem de ter uma ligação à componente letiva (…) para não ser uma coisa de secretaria.” - E2</p>
	Emergência de novas funções e novos papéis	<p>“Eu acho que é capaz de se perpetuar como está.” - E1</p> <p>“estar na EMAEI, como coordenadoras de departamento.” E2</p> <p>“(…) função essencial ao nível da supervisão pedagógica.” - E3</p> <p>“(…) veículo de ligação entre a direção e professores.” - E2</p> <p>(…) estamos limitados pela lei e pelas direções.” - E2</p> <p>“ter as mesmas funções no quadro da municipalização.” - E3</p>
	Liderança	<p>“(…) a administrativa não estava aqui a fazer nada (…) tem uma componente essencialmente pedagógica.” - E1</p> <p>“(…) seja mais colaborativa e mais democrática, mediadora de conflitos, de veículo.” - E2</p> <p>“(…) liderança (…) mais colaborativa e mediadora.” - E3</p>
	Supervisão e avaliação de desempenho	<p>“(…) avaliação e supervisão não para apontar defeitos, é encontrar estratégias que melhorem as práticas.” - E1</p> <p>“(…) supervisão mais colaborativa e mediadora.” - E3</p>
	formação especializada	<p>“(…) devia ter formação em supervisão.” - E3</p> <p>“(…) ter mais formação especializada ou contínua sobre supervisão”. -E3</p>
	Limitação do tempo	“(…) ter mais tempo para fazer supervisão e a avaliação.” - E3
	Novas formas de gestão	“ter menos turmas.” - E3
	Método de eleição	<p>“É capaz de manter.” - E1</p> <p>“Eu acho que o antigo era mais democrático.” - E2</p> <p>“(…) concurso interno, escolhido pelo diretor e conselho geral.” - E3</p> <p>“(…) lista com docentes que concorriam e eram eleitos (…) iam com predisposição para o cargo.” - E3</p>

Fonte: Elaboração própria

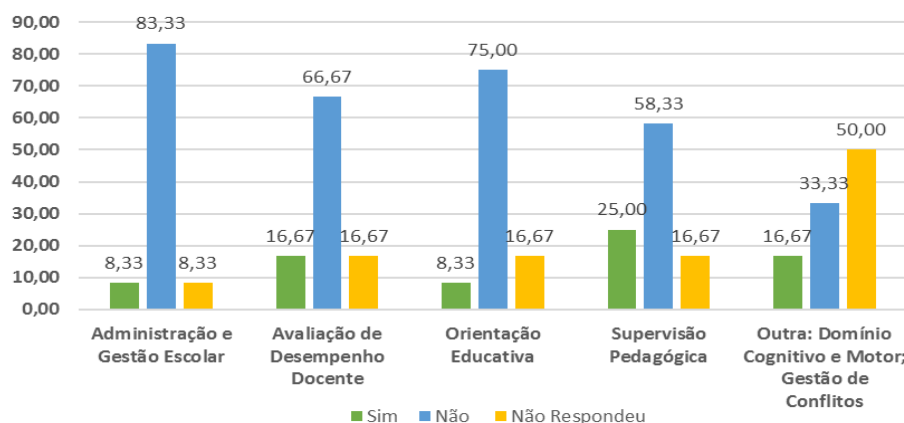
Apêndice 4- Caracterização dos participantes

- Caracterização pessoal, acadêmica e profissional

Professores	Gênero	Idade	Habilitações acadêmicas	Categoria profissional	Nível de ensino	Tempo de serviço	Tempo de serviço no AE
Professor 1	F	31-40	Mestrado	QE	3º/CEF	16-20	3
Professor 2	F	41-50	Licenciatura	QA	3º/ES	21-25	16
Professor 3	F	41-50	Licenciatura	QA	3º	21-25	25
Professor 4	F	41-50	Pós-Graduação	Contratado	2º/3º/CP	6-10	2
Professor 5	F	51-55	Formação especializada	QA	-----	26-30	11
Professor 6	F	51-55	Licenciatura	QA	3º/ES/CEF/CP	21-25	15
Professor 6	F	56-60	Licenciatura	QA	3º/ES	31-35	31
Professor 7	F	56-60	Licenciatura	QA	ES	31-35	25
Professor 5	F	61-65	Pós-Graduação	QA	3º/ES	31-35	29
Professor 11	M	51-55	Licenciatura	QA	ES/CEF	26-30	2
Professor 10	M	56-60	Doutoramento	QA	ES	26-30	26
Professor 12	M	56-60	Licenciatura	QA	ES/CP	26-30	24

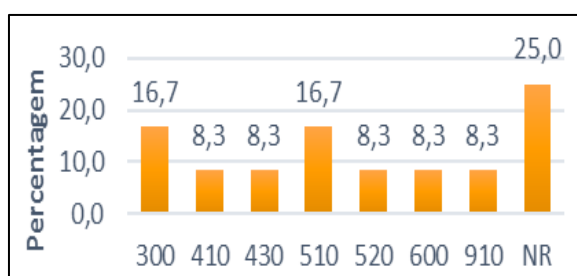
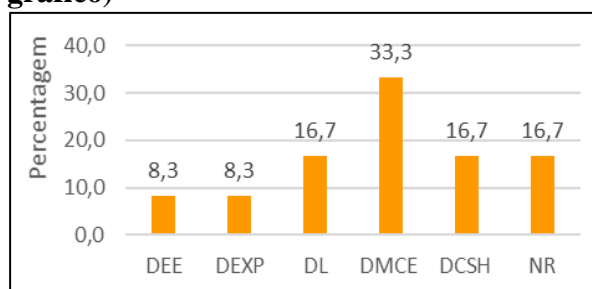
Fonte: Elaboração própria

- Distribuição dos professores de acordo com a formação contínua



Fonte: Elaboração própria

Apêndice 5- Distribuição dos professores por departamento (1.º gráfico) e grupo (2.º gráfico)



Fonte: Elaboração própria

Fonte: Elaboração própria.

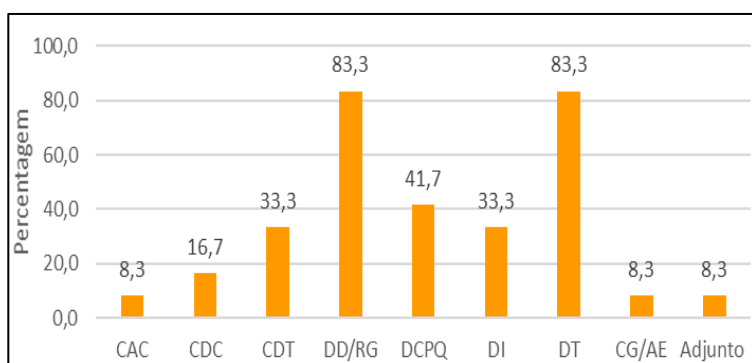
Legenda:

300- Português; 410- Filosofia; 430- Economia e Contabilidade; 510- Física e Química; 520- Biologia e Geologia; 600- Educação Visual; 910- Educação Especial; NR- Não respondeu.

DEE-Departamento de Educação Especial; DL- Departamento de Línguas; DEXP- Departamento de Expressões

DMCE- Departamento de Matemática e Ciências Experimentais;

Apêndice 6- Distribuição dos professores por cargos



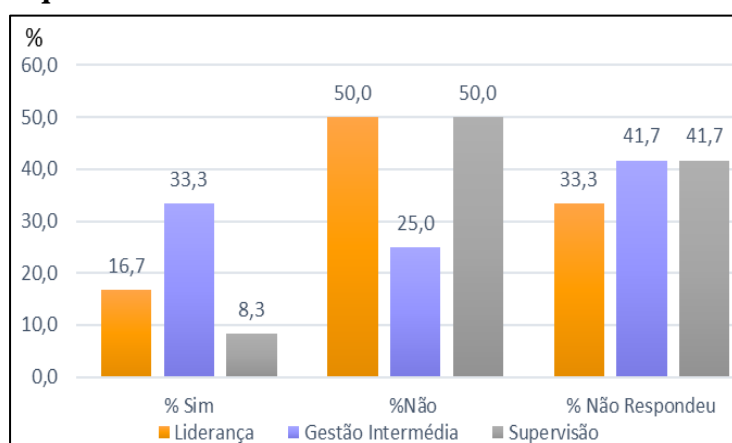
Legenda:

CAC- Coordenador de ano/ ciclo
 CDC- Coordenador de departamento curricular
 DD/RG- Delegado de disciplina/ representante de grupo
 DCPQ- Diretores cursos profissionalmente qualificantes
 DI – Diretor de Instalações
 DT – Diretor de turma
 CG/AE – Conselho Geral/ Assembleia de escola

Fonte: Elaboração própria

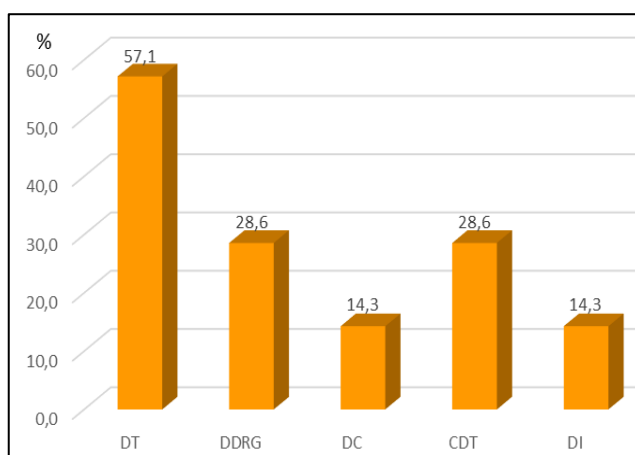
Apêndice 7 - Tipologia de cargos desempenhados pelos professores

- Inquiridos em 2017/18



Fonte: Elaboração própria

- Tipologia de cargos exercidos pelos docentes.



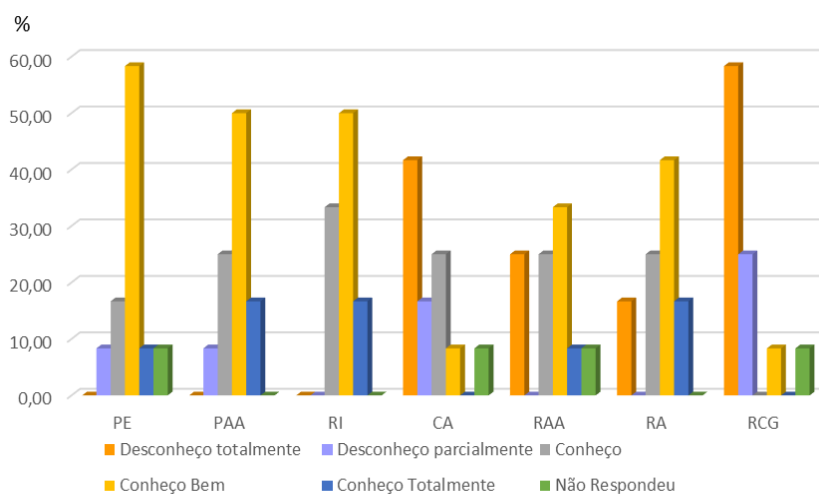
Legenda:

DT- Diretor de turma
 DD/RG- Delegado de disciplina/ Representante de grupo
 DC- Diretor de Curso
 CDT – Coordenador de diretor de curso
 DI – Diretor de Instalações

Fonte: Elaboração própria

Apêndice 8- Conhecimento dos documentos estruturantes do AE

- Docentes - Grau de conhecimento dos documentos estruturantes do AE



Fonte: Elaboração própria.

- Coordenadores- Grau de conhecimento dos documentos estruturantes.



Fonte: Elaboração própria.

Apêndice 9 – Composição do departamento

Opinião sobre a composição do departamento curricular	Discordo totalmente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo totalmente		Não respondeu	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tem uma composição adequada em função dos grupos de recrutamento	0	0	0	0	3	25,0	6	50,0	3	25,0	0	0,0
Tem grupos de recrutamento agrupados por afinidades disciplinares	0	0	0	0	2	16,7	7	58,3	2	16,7	1	8,3
Tem um elevado número de membros que dificulta o trabalho a realizar no departamento	3	25	2	16,7	4	33,3	3	25,0	0	0,0	0	0,0
Tem um número adequado de membros que facilita o trabalho a realizar no departamento	1	8,3	1	8,3	3	25,0	7	58,3	0	0,0	0	0,0

Fonte: Elaboração própria.

Apêndice 10– Organização do departamento.

Organização do departamento	Desadequado		Pouco adequado		Adequado		Muito adequado		Totalmente adequado	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Horário das reuniões convocadas	0	0,00	0	0,0	8	66,7	3	25,0	1	8,3
Periodicidade das reuniões marcadas	0	0,00	1	8,3	5	41,7	5	41,7	1	8,3
Duração de cada reunião	0	0,00	3	25,0	4	33,3	4	33,3	1	8,3
Ordem de trabalhos definida	0	0,00	1	8,3	4	33,3	6	50,0	1	8,3
Gestão do tempo e espaço para discutir e partilhar ideias/sugestões	1	8,33	1	8,3	5	41,7	4	33,3	1	8,3
Tempo para apresentação de propostas/atividades e sua discussão	0	0,00	1	8,33	5	41,7	5	41,7	1	8,3
Marcação de reuniões de grupo de recrutamento prévias à do departamento	0	0,00	0	0,00	6	50,0	6	50,0	0	0,0
Formação de equipas de trabalho específicas (PAA, PE, RI, Avaliação...)	0	0,00	2	16,7	4	33,3	6	50,0	0	0,0
Reuniões com os representantes de grupo de recrutamento	0	0,00	0	0,00	6	50,0	4	33,3	2	16,7

Fonte: Elaboração própria

Apêndice 11- Funcionamento do departamento

Funcionamento do departamento	Nunca		Às vezes		Frequente-mente		Muitas vezes		Sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Articulação, gestão e flexibilização curricular e sua adequação aos alunos	0	0,0	3	25,0	5	41,7	4	33,3	0	0,0
Discussão de metodologias/ estratégias/ práticas de ensino e de avaliação	1	8,3	2	16,7	7	58,3	2	16,7	0	0,0
Partilha de experiências e de boas práticas (avaliação, curriculares, inclusão)	1	8,3	3	25,0	5	41,7	2	16,7	1	8,3
Política Educativa do Agrupamento	1	8,3	4	33,3	6	50,0	0	0,0	0	0,0
Propostas de definição de componentes curriculares locais	3	25,0	4	33,3	5	41,7	0	0,0	0	0,0
Indisciplina dos alunos	1	8,3	3	25,0	6	50,0	2	16,7	0	0,0
Planificação e acompanhamento do processo de ensino aprendizagem	2	16,7	1	8,3	5	41,7	3	25,0	1	8,3
Definição de critérios de avaliação – classificação e correção	1	8,3	0	0,0	8	66,7	3	25,0	0	0,0
Necessidades de formação contínua dos professores	1	8,3	4	33,3	4	33,3	3	25,0	0	0,0
Análise dos resultados escolares por período letivo/trimestral/anual	0	0,0	2	16,7	7	58,3	3	25,0	0	0,0
Trabalho colaborativo entre docentes	0	0,0	4	33,3	4	33,3	3	25,0	1	8,3
Trabalho interdisciplinar entre disciplinas do departamento	1	8,3	7	58,3	2	16,7	2	16,7	0	0,0
Avaliação do desempenho docente	2	16,7	3	25,0	5	41,7	1	8,3	0	0,0
Elaboração de propostas para o Plano Anual de Atividades	0	0,0	2	16,7	8	66,7	2	16,7	0	0,0
Definição de perfil de aprendizagem dos alunos	1	8,3	4	33,3	4	33,3	3	25,0	0	0,0
Definição de um plano de ação para o departamento	3	25,0	3	25,0	3	25,0	3	25,0	0	0,0

Fonte: Elaboração própria

Apêndice 12- Contributo dos docentes

Contributo dos docentes no funcionamento do departamento	Discordo totalmente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo totalmente		Não respondeu	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Parâmetros	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A maioria dos docentes participa na discussão dos assuntos a tratar nas reuniões	0	0,0	1	8,3	3	25,0	7	58,3	1	8,3	0	0,0
A maioria dos docentes colabora no cumprimento da ordem de trabalhos das reuniões	0	0,0	0	0,0	5	41,7	7	58,3	0	0,0	0	0,0
A maioria dos docentes cumpre os prazos estipulados pelo coordenador	0	0,0	0	0,0	3	25,0	9	75,0	0	0,0	0	0,0
A maioria dos docentes ouve o coordenador e os pares, mas não participam	1	8,3	3	25,0	4	33,3	3	25,0	0	0,0	1	8,3
A maioria dos docentes dá o seu contributo positivo na resolução de problemas do departamento	0	0,0	1	8,3	3	25,0	7	58,3	0	0,0	1	8,3
A maioria dos docentes valoriza as opiniões do coordenador	0	0,0	1	8,3	2	16,7	7	58,3	1	8,3	1	8,3
A maioria dos docentes contribui para o bom ambiente da reunião de departamento	0	0,0	1	8,3	4	33,3	5	41,7	1	8,3	1	8,3
A maioria dos docentes cumpre as deliberações do departamento	0	0,0	0	0,0	1	8,3	9	75,0	1	8,3	1	8,3
A maioria dos docentes participa na tomada de decisões dos assuntos tratados na reunião	0	0,0	0	0,0	4	33,3	6	50,0	1	8,3	1	8,3
A maioria dos docentes valida e implementa as decisões tomadas e dão feedback das mesmas	0	0,0	0	0,0	4	33,3	6	50,0	1	8,3	1	8,3

Fonte: Elaboração própria

Apêndice 13- Comunicação nos departamentos

Comunicação nos departamentos curriculares	Discordo totalmente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
O coordenador transmite, tem tempo útil, as decisões dos órgãos com rigor e eficiência.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	9	75,0	3	25,0
O coordenador mobiliza os docentes para o cumprimento das decisões tomadas	0	0,0	1	8,3	0	0,0	8	66,7	3	25,0
O coordenador definiu regras de comunicação em conjunto com os docentes que coordena	0	0,0	1	8,3	3	25,0	6	50,0	2	16,7
O coordenador promove a discussão para a construção de documentos curriculares pedagógicos adequados ao perfil dos alunos do Agrupamento	0	0,0	1	8,3	2	16,7	7	58,3	2	16,7
O coordenador promove a comunicação entre os diversos grupos de recrutamento	0	0,0	1	8,3	1	8,3	9	75,0	1	8,3
O coordenador fomenta as interações pessoais entre os docentes do departamento	0	0,0	1	8,3	1	8,3	8	66,7	2	16,7
Existem processos de comunicação entre o departamento e os demais departamentos	0	0,0	2	16,7	6	50,0	4	33,3	0	0,0
O coordenador encoraja os docentes a participar na vida do departamento	0	0,0	1	8,3	2	16,7	5	41,7	4	33,3
O coordenador dá feedback aos docentes pelo trabalho desenvolvido por estes	0	0,0	1	8,3	1	8,3	9	75,0	1	8,3
O coordenador fornece feedback aos seus pares sobre o trabalho por si realizado	0	0,0	1	8,3	2	16,7	7	58,3	2	16,7
O coordenador promove a discussão dos assuntos num ambiente calmo e comunicativo.	0	0,0	0	0,0	1	8,3	7	58,3	4	33,3

Fonte: Elaboração própria

Apêndice 14- Tomada de conhecimento da informação

Tomada de conhecimento da informação do departamento	Discordo totalmente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo totalmente		Não Respondeu	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Afirmações												
Em reunião formal do departamento convocada para o efeito	0	0	1	8	0	0	9	75	1	8	1	8
Em reuniões informais entre o coordenador e os docentes	1	8	1	8	1	8	7	58	1	8	1	8
Em reunião formal do grupo de recrutamento/disciplina	0	0	1	8	2	17	7	58	0	0	2	17
Através do correio eletrónico enviado pelo coordenador	0	0	0	0	0	0	6	50	4	33	2	17
Através do correio eletrónico enviado pelo presidente do conselho pedagógico ou diretor	2	17	2	17	2	17	4	33	1	8	1	8
Através do correio eletrónico enviado pelo representante de grupo/delegado de disciplina	0	0	1	8	4	33	5	42	1	8	1	8
Através de Informação oficial divulgada na sala dos professores	0	0	2	17	5	41	4	33	0	0	1	8
Através de reuniões separadas entre o coordenador e cada grupo disciplinar	2	17	1	8	3	25	3	25	1	8	2	17
Através de ordem de serviço efetuada pelo diretor/presidente do conselho pedagógico	1	8	1	8	3	25	4	33	0	0	2	17
Não são dadas a conhecer as informações dos órgãos	7	58	2	17	2	17	0	0	0	0	1	8

Fonte: Elaboração própria

Apêndice 15- Escolha do coordenador

Resultados obtidos nos inquéritos	Respostas	Percentagem
Critérios	N=12	%
Antiguidade	0	0
Capacidade para liderar equipas	10	83
Capacidade para resolver problemas e gerir conflitos	10	83
Capacidades comunicativas	5	42
Competência científica, pedagógica e didática	7	58
Competência profissional	4	33
Domínio do edifício legislativo educacional	2	17
Experiência no desempenho do cargo de coordenador de departamento	3	25
Experiência no desempenho de cargos de coordenação (grupo, turma, ...)	1	8
Facilidade de relacionamento pessoal	5	42
Lealdade, ética deontológica e transparência	7	58
Ser autoritário	1	8
Ser da confiança do diretor e ser um exemplo de boas práticas	1	8
Ter autoridade e credibilidade	1	8
Ter formação específica (contínua, especializada) para o exercício do cargo	1	8

Fonte: Elaboração própria

Apêndice 16- Método para selecionar o coordenador

Resultados obtidos nos inquéritos	Respostas	Percentagem
Crítérios	N=12	%
Nomeação pelo conselho geral do Agrupamento	0	0
Nomeação pelo conselho geral após concurso interno de provimento	0	0
Nomeação pelo diretor do Agrupamento	0	0
Nomeação pelo diretor após concurso interno de provimento	0	0
Nomeação pelo conselho pedagógico do Agrupamento	0	0
Nomeação pelo departamento curricular após consenso	1	8
Nomeação pela direção de serviços da DGEstE após concurso interno de provimento	0	0
Eleito por voto secreto entre os membros do departamento	11	92
Nomeação pelo diretor após concurso público externo de provimento	0	0
Nomeação pelo conselho geral após concurso público externo de provimento	0	0

Fonte: Elaboração própria

Apêndice 17- Funções/competências do coordenador

Resultados obtidos nos inquéritos	Respostas N=12	Percentagem %
Promover a cooperação entre os docentes que integram o departamento visando a articulação e a gestão curricular	9	75,0
Transmitir ao conselho pedagógico as necessidades de formação contínua dos docentes que coordena	1	8,3
Incentivar os docentes a atualizarem os seus conhecimentos quer científicos, quer pedagógicos e didáticos	2	16,7
Assegurar a articulação, a gestão e a flexibilização curricular entre os grupos disciplinares do departamento	7	58,3
Promover atividades de investigação-ação visando melhoria da qualidade das práticas de ensino	3	25,0
Auxiliar os docentes que demonstram dificuldades de integração/inclusão no Agrupamento	4	33,3
Intervir no processo de avaliação do desempenho, avaliando ou designando avaliadores internos	0	0,0
Promover a discussão dos resultados escolares visando a melhoria das aprendizagens dos alunos	5	41,7
Promover o reajuste das práticas educativas orientando-as para a promoção do sucesso educativo	4	33,3
Fomentar a definição do perfil de aprendizagem específica para cada ano ou ciclo, em consonância com os documentos curriculares nacionais	0	0,0
Monitorizar regularmente, avaliando a intencionalidade e o impacto das metodologias de ensino adotadas	2	16,7
Privilegiar dinâmicas de trabalho pedagógico de âmbito interdisciplinar e de articulação curricular	7	58,3
Garantir uma boa comunicação entre o departamento e os órgãos do Agrupamento	8	66,7
Promover a implementação de rotinas de avaliação sobre as práticas pedagógicas dos docentes visando a melhoria dos resultados escolares	3	25,0

Fonte: Elaboração própria

Apêndice 18- Características de liderança

- As mais importantes

Resultados obtidos nos inquéritos	Respostas	Porcentagem
	N=12	%
Missão e visão	2	16,7
Conhecimento e cumprimento da legislação	5	41,7
Experiência no cargo	2	16,7
Capacidade para resolver problemas e gestão de conflitos	11	91,7
Autoritarismo	0	0,0
Autoridade	2	16,7
Disponibilidade	4	33,3
Ética e transparência no desempenho do cargo	9	75,0
Comunicação	4	33,3
Inovação	2	16,7
Ter credibilidade	0	0,0
Ser flexível	1	8,3
Capacidade de colaboração	6	50,0
Boa imagem pública	0	0,0
Competência profissional	7	58,3
Obediência e lealdade	0	0,0
Ser coerente	1	8,3
Ser assertivo	3	25,0

Fonte: Elaboração própria

- As menos importantes de liderança

Resultados obtidos nos inquéritos	Respostas	Porcentagem
	N=12	%
Missão e visão	2	16,7
Conhecimento e cumprimento da legislação	3	25,0
Experiência no cargo	7	58,3
Capacidade para resolver problemas e gestão de conflitos	0	0,0
Autoritarismo	12	100,0
Autoridade	7	58,3
Disponibilidade	1	8,3
Ética e transparência no desempenho do cargo	0	0,0
Comunicação	0	0,0
Inovação	2	16,6
Ter credibilidade	0	0,0
Ser flexível	0	0,0
Capacidade de colaboração	0	0,00
Boa imagem pública	11	91,6
Competência profissional	0	0,0
Obediência e lealdade	9	75,0
Ser coerente	2	16,6
Ser assertivo	1	8,3

Fonte: Elaboração própria

Apêndice 19- Práticas/estilos de liderança

Práticas/estilos de liderança	Discordo totalmente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Apresenta ao departamento um relatório crítico anual do trabalho desenvolvido	1	8,3	0	0,0	6	50,0	5	41,7	0	0,0
Atua de forma coerente na liderança do departamento	0	0,0	0	0,0	1	8,3	7	58,3	4	33,3
Confere liberdade aos docentes do departamento para gerirem o seu trabalho	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	41,7	7	58,3
Demonstra abertura para ouvir as opiniões dos colegas de forma a validar as suas decisões	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	50,0	6	50,0
Demora a responder às questões colocadas pelos docentes do departamento	8	66,7	4	33,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Estimula cada um dos docentes a atingirem os objetivos inicialmente traçados	0	0,0	1	8,3	1	8,3	10	83,3	0	0,0
Fomenta a participação dos docentes encorajando-os a dar opiniões e contributos	0	0,0	0	0,0	2	16,7	8	66,7	2	16,7
Gere o departamento atendendo a um plano pedagógico visando a melhoria dos resultados	1	8,3	0	0,0	1	8,3	8	66,7	2	16,7
Gere o departamento de forma burocrática cumprindo ordens emanadas do diretor e do CP	3	25,0	3	25,0	3	25,0	1	8,3	2	16,7
Gere, com firmeza e bom senso, os conflitos entre os docentes do departamento	0	0,0	0	0,0	3	25,0	6	50,0	3	25,0
Implementa estratégias de liderança como a delegação de competências, colaboração, ...	1	8,3	1	8,3	2	16,7	8	66,7	0	0,0
Implementa um plano de ação que segue à risca sem a participação dos docentes que coordena	2	16,7	7	58,3	1	8,3	2	16,7	0	0,0
Institui a criação de equipas educativas dentro do departamento	1	8,3	1	8,3	5	41,7	5	41,7	0	0,0
Mostra disponibilidade para atender os colegas quando solicitado	0	0,0	0	0,0	0	0,0	7	58,3	5	41,7
Ouve as opiniões e as ideias dos docentes do departamento em diversos assuntos	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	50,0	6	50,0
Preside e conduz as reuniões do departamento de forma democrática, com eficiência e eficácia	0	0,0	0	0,0	1	8,3	4	33,3	7	58,3
Promove a participação dos docentes na elaboração do regimento interno	0	0,0	0	0,0	7	58,3	3	25,0	2	16,7
Resolve os problemas considerando diferentes perspetivas e opiniões	0	0,0	0	0,0	2	16,7	7	58,3	3	25,0
Respeita as competências próprias dos grupos disciplinares e monitoriza a sua ação	0	0,0	0	0,0	2	16,7	8	66,7	2	16,7
Reúne ordinariamente com os representantes de grupo disciplinar	0	0,0	0	0,0	2	16,7	7	58,3	3	25,0
Tem em conta as sugestões apresentadas pelos docentes na tomada de decisão	0	0,0	0	0,0	1	8,3	8	66,7	3	25,0
Toma decisões em consenso com os docentes do departamento	0	0,0	0	0,0	0	0,0	8	66,7	4	33,3
Restringe a ação dos docentes impondo ordens e orientações que aqueles devem cumprir	6	50,0	4	33,3	2	16,7	0	0,0	0	0,0
Evita tomar decisões nas reuniões de departamento	6	50,0	5	41,7	1	8,3	0	0,0	0	0,0

Fonte: Elaboração própria

Apêndice 20- Práticas de supervisão

	Discordo totalmente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo totalmente		Não respondeu	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Supervisiona a atividade pedagógica dos docentes que integram o departamento	0	0	3	25,0	3	25,0	5	41,7	0	0,0	1	8,3
Supervisiona a adequação do currículo nacional à especificidade dos alunos do Agrupamento	0	0	3	25,0	5	41,7	2	16,7	1	8,3	1	8,3
Promove o trabalho colaborativo entre os docentes do departamento e outros departamentos	0	0	1	8,3	1	8,3	8	66,7	1	8,3	1	8,3
Promove a troca de experiências e boas práticas entre todos os docentes do departamento	0	0	1	8,3	0	0,0	9	75,0	1	8,3	1	8,3
Acompanha os docentes em período probatório e em início de carreira	0	0	1	8,3	5	41,7	5	41,7	0	0,0	1	8,3
Monitoriza o cumprimento dos programas, metas, aprendizagens e planificações definidas	0	0	1	8,3	3	25,0	2	16,7	5	41,7	1	8,3
Supervisiona a planificação das atividades pedagógicas dos diferentes grupos disciplinares	1	8,3	0	0,0	3	25,0	5	41,7	2	16,7	1	8,3
Encoraja a observação da prática letiva entre os docentes e abre a sua sala de aula aos pares	1	8,3	0	0,0	6	50,0	3	25,0	1	8,3	1	8,3
Presta apoio pedagógico e didático aos docentes que demonstram dificuldades nesse domínio	0	0	0	0,0	2	16,7	7	58,3	2	16,7	1	8,3
Promove a articulação vertical e horizontal entre os grupos disciplinares do departamento	0	0	1	8,3	4	33,3	6	50,0	0	0,0	1	8,3
Assegura a coordenação de procedimentos, normas e regras de atuação e aplicação nos domínios da avaliação de aprendizagens, gestão curricular, diferenciação pedagógica e da inclusão.	0	0	0	0,0	7	58,3	2	16,7	2	16,7	1	8,3
Supervisiona a definição dos critérios de avaliação propostos pelo departamento	0	0	0	0,0	5	41,7	4	33,3	2	16,7	1	8,3
Promove o desenvolvimento profissional dos professores	0	0	0	0,0	4	33,3	6	50,0	1	8,3	1	8,3
Institui práticas de autoavaliação no e do departamento	0	0	0	0,0	2	16,7	6	50,0	1	8,3	3	25,0

Fonte: Elaboração própria

Apêndice 21- Práticas de avaliação de desempenho

Práticas de avaliação de desempenho	Discordo totalmente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo totalmente		Não Respondeu	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Preparação e organização das atividades letivas (planejamento, avaliação, ...)	0	0	2	16,7	4	33,3	4	33,3	2	16,7	0	0,0
Realização das atividades letivas	0	0	3	25	6	50,0	3	25,0	0	0,0	0	0,0
Cumprimento dos programas, metas e aprendizagens essenciais definidas	0	0	1	8,3	2	16,7	8	66,7	1	8,3	0	0,0
Avaliação formativa e sumativa dos alunos	0	0	3	25	4	33,3	5	41,7	0	0,0	0	0,0
Participação nas atividades propostas pelo departamento	0	0	1	8,3	2	16,7	5	41,7	3	25,0	1	8,3
Frequência e aproveitamento de ações de formação contínua centradas na escola	0	0	2	16,7	5	41,7	3	25,0	2	16,7	0	0,0
Observação de aulas e acompanhamento da prática pedagógica	2	28,7	0	0	8	66,7	2	16,7	0	0,0	0	0,0
Apresentação, adequação e qualidade do relatório de autoavaliação	2	28,7	0	0	4	33,3	5	41,7	1	8,3	0	0,0
Contributos para a melhoria do funcionamento do departamento	1	14,9	0	0	3	25,0	4	33,3	4	33,3	0	0,0

Fonte: Elaboração própria

Apêndice 22- Caracterização do cargo de coordenador

Caracterização do Cargo de coordenador	Sim		Não		Não Respondeu	
	N	%	N	%	N	%
É visto como um líder pelos docentes	6	50	6	50	0	0
Tem necessidade de formação específica (contínua, pós-graduação, especializada)	1	8	11	92	0	0
É um porta voz entre o departamento, o diretor e o conselho pedagógico	12	100	0	0	0	0
Gere o departamento de forma autoritária, burocrática e administrativa	0	0	12	100	0	0
Gere o departamento com autoridade e firmeza	8	67	4	33	0	0
Descura os aspetos pedagógicos na gestão do departamento	0	0	12	100	0	0
Negligencia a participação e a opinião dos seus pares na gestão do departamento	0	0	12	100	0	0
Gere o departamento considerando aspetos pedagógicos e a melhoria dos resultados escolares	11	92	1	8	0	0
Assiste às aulas apenas quando solicitado	11	92	0	0	1	8
Monitoriza a ação dos docentes em termos científicos, pedagógicos e didáticos	5	42	6	50	1	8
Fomenta a gestão democrática do departamento	11	92	0	0	1	8
Supervisiona, acompanha e orienta a prática pedagógica dos docentes	6	50	5	42	1	8

Fonte: Elaboração própria

Apêndice 23- Constrangimentos no exercício do cargo

Resultados dos inquéritos	N=12
Falta de tempo para exercer adequadamente o cargo dadas as tarefas e competências atribuídas	11
Falta de formação especializada	1
Ausência de horas de redução da componente letiva	6
Marcação das horas na componente não letiva	1
Falta de espaços físicos (gabinetes/salas próprias) para o exercício do cargo	4
Ausência de suplemento remuneratório pelo exercício do cargo	1
Falta de reconhecimento pelo exercício do cargo	3
Autoridade limitada fruto de ser eleito pelos seus pares do departamento	1
Elevado número de competências adstritas ao cargo	7
Grande diversidade de grupos de recrutamento que dificulta a coesão no departamento	1
Pouca coesão entre os docentes do departamento	3
Por ter de avaliar docentes de departamento	0
Dificuldade em responsabilizar os docentes pelas suas ações	2
Exigência de um elevado grau de conhecimento da legislação	5
Resistência dos docentes às mudanças e dinâmicas introduzidas	10

Fonte: Elaboração própria

Apêndice 24- Perspetivas futuras para o exercício do cargo

Resultados dos questionários	N=12
Deve ter uma carreira de coordenador própria	0
Deve ter um suplemento remuneratório pelo exercício do cargo	1
Deve ter mais horas para o exercício do cargo	6
Deve ser um professor especializado em administração, supervisão ou avaliação de desempenho.	1
Tem de se assumir com um líder perante o departamento que coordena	0
Deve monitorizar os docentes que coordena em termos científicos, pedagógicos e didáticos.	3
Tem de ser um porta voz entre o departamento e os órgãos da escola	7
Deve promover a participação na gestão do departamento	4
Tem de conhecer o trabalho dos docentes de forma a avaliá-los e fornecer o feedback aos mesmos	2
Deve gerir o departamento baseado em aspetos pedagógicos visando melhorar os resultados escolares	5
Deve gerir o departamento com autoridade e firmeza	0
Deve proceder à avaliação do desempenho docente	0
Deve abrir a sua sala de aula aos seus pares	1
Deve fomentar a gestão democrática do departamento	8
Deve ser um supervisor legitimado que acompanha e orienta a prática pedagógica dos docentes	0
Deve saber liderar equipas educativas e fomentar o trabalho colaborativo	9
Deve integrar as equipas de apoio e suporte à inclusão e aprendizagem dos alunos	1
Deve elaborar um plano de ação/carta de missão para o departamento	3
Deve instituir práticas de autoavaliação no e do departamento	2

Fonte: Elaboração própria