



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:
A FUNÇÃO SUPERVISIVA DO COORDENADOR DE
ANO DO 1º CICLO**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, especialidade em
Supervisão em Educação**

Maria Teresa Neves Ribeiro Albuquerque Pinto

2010



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:
A FUNÇÃO SUPERVISIVA DO COORDENADOR DE
ANO DO 1º CICLO**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, especialidade de
Supervisão em Educação**

**Sob a orientação de: Professora Doutora Teresa Maria de Sousa dos
Santos Leite**

Maria Teresa Neves Ribeiro Albuquerque Pinto

2010

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento deste trabalho, apesar do esforço exigido, contribuiu para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, no entanto tal não seria possível sem o contributo de algumas pessoas às quais passo a agradecer:

- À Professora Doutora Teresa Leite, minha orientadora, pela sua disponibilidade, apoio, incentivo, conhecimento e supervisão científica;
- A Directora do Agrupamento, pelo incentivo e por possibilitar a consulta de todos os documentos que foram necessários;
- A Adjunta da Directora do 1º Ciclo por se ter disponibilizado a dar uma entrevista e facilitar a consulta de alguns documentos;
- A todos os professores que participaram neste estudo, em especial aos que se disponibilizaram para participar nas entrevistas, pois sem a sua colaboração não teria sido possível realizar este estudo;
- Às minhas amigas com quem partilhei as minhas alegrias e angústias, por me saberem escutar, por me apoiarem e me darem força para continuar;
- À minha cunhada Fátima, pela sua disponibilidade e apoio;
- Aos filhos e marido pelo incentivo, tranquilidade emocional e sobretudo por me fazerem acreditar que era capaz de levar esta caminhada ao fim.

RESUMO

O presente estudo tem como objectivo principal saber como é perspectivada a função supervisiva do Coordenador de Ano do 1º Ciclo, procurando compreender as concepções dos intervenientes sobre as finalidades e modos de funcionamento deste órgão, de criação relativamente recente e que não existe em todos os Agrupamentos e escolas do 1º Ciclo.

Neste sentido, estudámos o caso das Coordenações de Ano numa Escola do 1º Ciclo, inserida num Agrupamento Vertical de Escolas da região da Grande Lisboa.

Utilizámos a entrevista semi-directiva para sabermos as concepções da Adjunta da Directora, dos quatro Coordenadores de Ano da Escola e de quatro Professores Titulares de Turma sobre as características e funções deste órgão. Realizámos ainda a análise das actas das reuniões de ano em dois momentos distintos: no final de um ano lectivo e no início do seguinte (fim do 1º período), para a identificar os objectivos e formas de organização de reuniões de coordenação de ano no 1º CEB e os eixos de acção dos seus coordenadores, nomeadamente o exercício da função supervisiva.

Através dos dados obtidos pelas duas técnicas, concluímos que existe, nesta escola, o reconhecimento da importância das coordenações de ano, enquanto órgãos intermédios, embora este reconhecimento parta mais da Direcção do Agrupamento e dos professores, do que dos próprios coordenadores.

Existe algum consenso sobre as funções do Coordenador de Ano, ao nível da coordenação e da gestão e que a correcta execução desse papel exige ainda a atribuição de tempo para coordenação no horário destes profissionais.

No que diz respeito às funções de supervisão, embora exista já reconhecimento da sua necessidade e estejam a ser dados alguns passos nesse campo, parece-nos que será necessário aprofundar competências específicas de supervisão dos coordenadores, de forma que estes propiciem um ambiente estimulador do desenvolvimento profissional, baseando as reuniões na reflexão sobre a prática e na procura de soluções e inovações para o desenvolvimento curricular.

Parece-nos também importante desenvolver competências de suporte mútuo entre os professores de um mesmo ano de escolaridade, uma vez que um ambiente de colaboração nas escolas cria as condições para o sucesso de qualquer processo supervisivo.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente; Supervisão; Supervisão pelos órgãos intermédios; Coordenação de Ano no 1º Ciclo

ABSTRACT

The main goal of this study is to know how the function of supervisor of the Coordinator of Grade in a Primary School (1st cycle) is foreseen, trying to understand the conceptions of the participants on the purposes and methods of operation of this relatively recent created body of middle management that is not yet present in all groupings and schools of the 1st cycle.

In order to do so, we studied the management of the School Grade Coordinators of the 1st cycle, inserted in the Vertical Group of Schools of Great Lisbon. We used the semi-directive type of interview to find out the views of the Deputy Director, of the four coordinators of school year and also of four classroom teachers about the characteristics and functions of this body of management. We conducted further analysis of the minutes of teachers' grade reunions in two different moments: at the end of each school year and early next (end of 1st period), to identify the objectives and forms of organization of coordination meetings of the year in the 1st CEB and the axes of action of their coordinators, including the exercise of supervision.

Using data obtained by both techniques, we conclude that there is in this school, the recognition of the importance of coordination of year, while intermediary bodies of management, although this draws more recognition from the Directorate of Grouping and teachers, than from the Coordinators themselves. There is some consensus about the functions of the Coordinator of Grade at coordination and management level and that the proper execution of this role also requires the placement of time for coordination in the time-schedule of these professionals. With regard to the functions of supervision, while there is already recognition of its necessity and some steps in this field are being taken, it seems necessary to further supervise the expertise of the Coordinators, so they can provide their colleagues with a stimulating environment conducting to a professional development, basing their meetings on reflection about their school practice and seeking solutions and innovations for curriculum development. It also seems important to develop skills of mutual support among teachers of the same grade, since a collaborative environment in schools creates the conditions for the success of any supervisory process.

Keywords: Teacher Professional Development, Supervision, Supervision of intermediate bodies of management; Coordination of Year in the 1st cycle

Índice de Quadros	5
Índice de Anexos	6
INTRODUÇÃO	7
Capítulo 1 - Enquadramento Teórico	
1.1 – Desenvolvimento profissional dos professores	9
1.2 – Supervisão	18
1.2.1 – Supervisão e a escola reflexiva	20
1.2.2 – Supervisão e gestão intermédia	23
Capítulo 2 – Problemática e os Objectivos do Estudo	
2.1 – Definição do problema	27
2.2 – Questões da investigação	31
2.3 – Objectivos	32
Capítulo 3 – Metodologia	
3.1 – Natureza e Plano do Estudo	33
3.2 – Caracterização dos participantes	37
3.3 – Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados	39
3.3.1 - Análise documental	39
3.3.2 – Entrevista e análise de conteúdo	40
Capítulo 4 – Apresentação e Análise dos Resultados	
4.1 – Resultado da análise documental das actas do 3º período 2008/09	45
4.2 - Resultado da análise documental das actas do 1º período 2009/2010	52
4.3 - Resultado da análise das entrevistas	61
4.4 – Síntese dos resultados do estudo	74
Capítulo 5 – Considerações Finais	
5.1 – Considerações decorrentes do estudo	77
5.2 – Limitações do estudo	82
5.3 – Sugestões para futuras investigações	83
Referências Bibliográficas	84
Anexos	89

Índice dos Quadros

Quadro 1 – Caracterização dos professores que acompanharam o estudo	38
Quadro 2 – Guião da entrevista	42
Quadro 3 – Análise documental das actas do 3º período 2008/2009	45
(Temas, Categorias e Subcategorias)	
Quadro 4 - Análise documental das actas do 3º período 2008/2009	46
(Análise do 1º Tema)	
Quadro 5 - Análise documental das actas do 3º período 2008/2009	48
(Análise do 2º Tema)	
Quadro 6 - Análise documental das actas do 3º período 2008/2009	50
(Análise do 3º Tema)	
Quadro 7 – Análise documental das actas do 1º período 2009/2010	52
(Temas, Categorias e Subcategorias)	
Quadro 8 - Análise documental das actas do 1º período 2009/2010	53
(Análise do 1º Tema)	
Quadro 9 - Análise documental das actas do 1º período 2009/2010	55
(Análise do 2º Tema)	
Quadro 10 - Análise documental das actas do 1º período 2009/2010	58
(Análise do 3º Tema)	
Quadro 11 - Análise documental das actas do 1º período 2009/2010	59
(Análise do 4º Tema)	
Quadro 12 – Análise do conteúdo das entrevistas	61
(Professores Titulares de Turma, Coordenadores e Adjunta da Directora do 1º Ciclo)	
Quadro 13 - Análise do conteúdo das entrevistas	62
1º Tema: Percepção sobre da criação do cargo	
Quadro 14 - Análise do conteúdo das entrevistas	66
2º Tema: Percepção sobre as funções do Coordenador de Ano do 1º Ciclo	
Quadro 15 - Análise do conteúdo das entrevistas	70
3º Tema: Percepção sobre o papel do Coordenador	
Quadro 16 - Análise do conteúdo das entrevistas	72
4º Tema: Sugestões para a melhoria do processo de coordenação de ano	

Índice de Anexos

Anexo I – Competências do Coordenador de Ano

Anexo II – Pedido de autorização para a realização de entrevistas e consulta de documentação no âmbito do Mestrado em supervisão Pedagógica

Anexo III – Ficha de identificação do Entrevistado

Anexo IV – Acta de Avaliação do 3º período do 2º Ano de 2008/09

Anexo V – Acta de Avaliação do 1º período do 2º Ano de 2009/10

Anexo VI – Quadro de Análise Documental das Actas do 3º Período de 2008/09

Anexo VII – Quadro de Análise Documental das Actas do 1º Período de 2009/10

Anexo VIII – Protocolo da Entrevista com a Adjunta da Directora

Anexo IX – Protocolo da Entrevista com a PCA 3º ano

Anexo X – Protocolo da Entrevista com a PTT do 2º ano

Anexo XI – Quadro da Análise do conteúdo das entrevistas

INTRODUÇÃO

Encontramo-nos na *Sociedade da Globalização e do Conhecimento ou de Informação*. Passou-se de uma sociedade com uma estrutura estável, onde tudo era previsto, para uma sociedade de incertezas e de risco. Passou-se de um modelo social em que uma profissão era para toda a vida, para um outro modelo, onde os desafios são constantes e a *Aprendizagem ao Longo da Vida* uma forma de estar, um novo conceito, um novo paradigma.

Nesta *Sociedade de Informação* é necessário aproveitar e explorar, desde o começo ao fim da vida, todas as ocasiões de actualizar, aprofundar e enriquecer e de se adaptar a este mundo de mudanças.

Esta mudança implica uma escola dotada de autonomia e de um projecto educativo que lhe confira individualidade e especificidade na procura de soluções eficazes para a sua realidade concreta. Uma escola assim exige novas práticas de gestão, de participação de todos os seus membros, de colegialidade, de partilha, de iniciativa e de liderança. No caminho para o seu próprio desenvolvimento enquanto organização, esta escola assenta sobre o desenvolvimento pessoal e profissional dos seus agentes e, ao mesmo tempo, impulsiona esse mesmo desenvolvimento

Aos professores são hoje exigidas diferentes funções. O professor deixou de estar só na sua sala com um grupo de alunos e passou a desempenhar funções dentro dos órgãos de gestão. Passou a coordenar, a projectar, a incentivar, a orientar, a promover, a cooperar, a reflectir, a investigar e a avaliar os seus pares, com os quais trabalha em parceria.

Ao longo destes últimos 6 anos, em que desempenhamos funções de coordenação de estabelecimento, temos assistido a diversas alterações na organização das escolas, especialmente, ao nível do 1º Ciclo.

A criação dos Agrupamentos implicou, alterações significativas na organização escolar. Passou-se de um Conselho Escolar, onde eram discutidos problemas pedagógicos e administrativos, mensalmente, por todos os docentes em bloco, para uma organização mais diferenciada em vários órgãos colegiais: o Conselho de Docentes, o Conselho Pedagógico e Reuniões de Departamento. Do Director de Escola passámos ao Director de Agrupamento e ao Coordenador de Estabelecimento, tendo sido criados no Departamento do 1º Ciclo os cargos de Coordenador Curricular, Coordenador Pedagógico e de Coordenador de Ano. Salientamos a importância destes cargos de

gestão intermédia, visto os seus elementos estarem mais próximo dos Professores Titulares de Turma, serem pares, poderem ser líderes no grupo de professores com quem trabalham e possíveis promotores de mudança no ensino/aprendizagem, sendo também porta-vozes das preocupações e interesses nas instâncias superiores. No Agrupamento de Escolas ao qual pertencemos, foi criada a figura do Coordenador de Ano do 1º Ciclo com funções específicas, devidamente definidas no Regulamento Interno, visto ser um cargo não regulamentado na legislação vigente.

É sobre as Coordenações de Ano, órgãos intermédios de gestão, criados em alguns Agrupamentos especificamente para o 1º Ciclo, que este estudo incide. Pretendemos averiguar até que ponto estes órgãos intermédios exercem funções de supervisão e quais as possíveis vertentes da supervisão que efectivamente põem em prática no exercício do seu cargo.

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta o quadro teórico de referência com a apresentação dos conceitos de desenvolvimento profissional e supervisão. Relativamente à supervisão, procuramos abordar as concepções e práticas em contexto profissional e o papel que a gestão intermédia poderá ter nessas práticas.

No segundo capítulo delineamos a problemática e as questões da investigação.

O terceiro capítulo aborda a metodologia da investigação, dando conta das opções tomadas e dos seus fundamentos, destacando a importância do recurso a entrevistas semi-estruturadas e à análise documental.

No quarto capítulo apresentamos os resultados do estudo, procurando interpretá-los. Concluimos o trabalho com o quinto capítulo, no qual são apresentadas as considerações finais e as recomendações que resultaram do estudo realizado, tendo em conta as questões e os objectivos gerais que o nortearam.

Capítulo 1 - Enquadramento Teórico

1.1 – Desenvolvimento Profissional dos Professores

O conceito de desenvolvimento profissional tem sido frequentemente associado ao de formação contínua - a formação em que os professores são envolvidos e se envolvem, depois de concluída a sua formação inicial. Actualmente, a partir de vários contributos teóricos, como as teorizações sobre a prática reflexiva de Shön e o saber profissional contextualizado de Giméno-Sacristán e ainda com a generalização do conceito de educação ao longo da vida, o desenvolvimento profissional é considerado “como um *continuum* construído a partir da incorporação adequada de saberes e saberes-fazer que são apropriados de formas diversas por cada um” (Roldão,1999, p.133) que se inicia na formação inicial, mas que se prolonga por toda a vida. Assim, o conceito de desenvolvimento profissional docente tem “uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores” (Garcia, 1999, p.137).

No mesmo sentido, Rudduck (1987, cit. in Garcia, 1999) refere-se ao desenvolvimento do professor como:

“(...) a capacidade de um professor para manter a curiosidade acerca da classe; identificar interesses significativos no processo ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com os colegas especialistas como apoio na análise de dados” (p.137).

Partindo deste ponto de vista, o desenvolvimento profissional pressupõe uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções.

Para Griffin (1983, cit. in Garcia, 1999), o conceito é mais abrangente, pois para ele o desenvolvimento dos professores ocorre dentro da escola e deverá ser entendido não apenas ao nível do professor, mas por todos aqueles com responsabilidade ou implicação no aperfeiçoamento da escola, quer sejam directores, supervisores, ou coordenadores. O desenvolvimento profissional “significa qualquer tentativa sistemática de alterar a prática, crenças ou conhecimentos profissionais do pessoal da escola com um propósito de articulação” (p.137).

Articulando estas diferentes dimensões, Nóvoa (1991) apresenta três vertentes no desenvolvimento do professor: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.

No desenvolvimento pessoal, o autor considera a procura individual de formação contínua em que cada professor se envolve. Por desenvolvimento profissional, entende a reflexão que o grupo de professores pode realizar sobre o trabalho que desenvolve, em colaboração, no campo pedagógico. O desenvolvimento organizacional engloba a escola como organização onde os professores exercem a sua actividade profissional, pelo que as mudanças ocorridas ao nível da gestão do currículo e vinculadas através dos projectos de escola se constituem como processos através dos quais os professores também se desenvolvem.

Em 2002, Nóvoa refez o texto de 1991 e reflecte sobre a formação contínua de professores numa perspectiva mais ampla, relacionando-a com as políticas educativas e a profissionalidade docente. O autor reorganiza as vertentes anteriores em duas: “a pessoa-professor no centro da formação contínua/a autoformação participada” e “a organização-escola e o seu projecto educativo/referência essencial para a formação contínua” (Nóvoa, 2002, pp. 38-39). Para enquadrar estas vertentes, o autor afirma:

“A formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Nesse sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar” (Nóvoa, 2002, p.38).

Em síntese, as dimensões individuais, profissionais e organizacionais entrelaçam-se para convergir no percurso docente, qual teia de “tear” (Vasconcelos, 1993) que permitirá tecer a manta do desenvolvimento profissional ao longo da vida do professor, de forma a contribuir para o melhoramento da prática pedagógica.

Por sua vez, Day (2001) dá-nos uma definição abrangente de desenvolvimento profissional, referindo que:

“o desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individualmente ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais” (p.20).

Pela análise dos vários conceitos de desenvolvimento profissional verificamos que ele não acontece no vazio, mas sim inserido num contexto mais vasto de uma organização a escola.

“O desenvolvimento do profissional é muito mais do que proporcionar um serviço a um professor ou a um grupo de professores. Inclui também a dinâmica organizacional da escola, como o clima, a estrutura da autoridade, as normas que definem as relações entre o pessoal da escola, a natureza das comunicações numa escola (...), e os papéis e responsabilidades do pessoal que pertence à organização” (Fenstermacher e Berliner, 1985, cit. in Garcia, 1999, p. 141).

Hoje em dia é consensual, entre os autores, entender a escola como uma unidade de mudança e transformação mas é preciso atender a alguns aspectos fundamentais que poderão facilitar ou dificultar o desenvolvimento quer dos professores quer da própria escola como organização.

Segundo Garcia (1999), é importante haver uma *liderança institucional* entre os professores de “modo a que exista uma rede interna na escola que funcione como impulsionadora de mudanças e inovações” (ibidem,p.141) e uma *cultura de colaboração* com objectivos partilhados entre os professores.

Para além disto, deve haver uma gestão democrática e participativa para que haja uma ligação entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional, que permita aos professores tomarem decisões sobre a sua própria formação e desenvolvimento. Para isso, a escola tem de ter autonomia para implementar o seu projecto educativo, criar órgãos de gestão intermédia mais adequados à realidade, organizar o currículo, os espaços e os tempos segundo as necessidades assinaladas pelos professores.

Na conferência organizada pelo Ministério da Educação e a Comissão Europeia cujo tema era “Pela qualidade e equidade da aprendizagem ao longo da vida” (2007) e que pretendia debater questões sobre a formação de professores e perspectivar futuras práticas, o reitor da Universidade de Lisboa, António Nóvoa, salientou que é necessário “haver condições de trabalho nas escolas que permitam que a formação de professores dominada pela investigação se torne uma realidade concreta”. Lembrando que, por vezes, o excesso e exuberância de discursos escondem uma grande pobreza das práticas, o autor afirma:

“(...) temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, estamos de acordo ao que é preciso fazer, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer (...) produziu-se uma inflação discursiva sobre os professores. Mas eles não foram os principais autores destes discursos e, num certo sentido, viram o seu território ocupado por outros grupos”. (Nóvoa, 2007, p.4).

Neste sentido, é preciso que os professores tomem parte activa no seu desenvolvimento e façam ouvir as suas vozes, o seu querer, a suas necessidades.

Segundo o mesmo autor:

“(...) impõe-se uma abertura dos professores ao exterior (...) a afirmação do seu prestígio e do seu estatuto social. Nas sociedades contemporâneas, a força de uma profissão define-se, em grande parte, pela sua capacidade de comunicação com o público” (Nóvoa, 2007, p.9).

Também o desenvolvimento curricular pode contribuir para o desenvolvimento profissional quando “faz com que os professores trabalhem em conjunto, possam aprender uns com os outros, adquiram novos conhecimentos e se desenvolvam como profissionais”. (Miller, 1992, in Garcia, 1997, p.143).

Segundo Day (2001) o desenvolvimento curricular concorre para o desenvolvimento profissional quando contribui para melhorar o conhecimento e a profissionalidade dos professores, quando, através dele, os professores conseguem transformações e melhorias, no âmbito do seu espaço de influência: a escola, o currículo, o ensino.

Apesar de grande parte do desenvolvimento profissional dos professores ocorrer em grupo ou em parcerias, o desenvolvimento individual também é importante e deve ser tido em linha de conta. Uma das formas mais tradicionais do desenvolvimento profissional dos professores tem sido através do desenvolvimento do ensino, em que os professores aperfeiçoam técnicas e estratégias didácticas, melhorando assim o seu desenvolvimento curricular.

Hoje o ensino é encarado de forma mais abrangente é visto como:

“(...) actividade prática e deliberativa, com uma componente ética. Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional é entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua própria experiência.” (Garcia, 1999, p.144)

A consciência de que os professores detêm um conhecimento próprio que os distingue dos outros profissionais e de que são agentes de intervenção na gestão do currículo tornará possível “a edificação de uma identidade profissional de dentro para fora, a partir de um saber científico próprio e da solidariedade em torno de valores e interesses comuns” (Gomes, 1993, cit. in Alarcão, 2001, p.9).

Por último realçamos o relacionamento entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da profissionalidade.

Hoyle (1980, cit. in Contreras, 2003: 47) define profissionalidade como “o conjunto de atitudes para com a prática profissional entre os membros de uma ocupação e o grau de conhecimento e competências que proporcionam”. Por sua vez, Gimeno-Sácrstan (1990, cit. in Contreras, 2003: 47) define o mesmo termo como “a expressão da especificidade da actuação dos professores na prática, ou seja, o conjunto de actuações, competências, conhecimentos, atitudes e valores a elas ligados e que constituem a especificidade de ser professor”.

Articulando estas duas definições, Contreras (2003: 47) conclui que “a profissionalidade se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que é requerido pelo chamado ofício educativo”.

A noção de profissionalidade está, pois, ligada aos saberes, às competências, à pesquisa, à reflexão, à crítica epistemológica, ao aperfeiçoamento, à capacitação, à inovação, à criatividade, à pesquisa, dentre outras, componentes dos processos de apropriação da base de conhecimento da docência como profissão. Roldão (1999) afirma:

“(...) o profissional exerce assim uma determinada actividade ou função socialmente reconhecida como útil, em função da sua função da sua finalidade, para a qual tem de dominar um conjunto de saberes, que incluem conhecimentos teóricos e práticos, competências e capacidades específicas, exerce-a com uma determinada margem de poder e autonomia e correspondente responsabilização, ou seja, decidindo sobre como procede profissionalmente e prestando contas dessas decisões perante a sociedade e, em particular, os utilizadores da sua actividade e por fim, pratica a sua actividade num quadro de desenvolvimento profissional que implica um permanente processo de análise reflexiva que lhe permite modificar as decisões, ajustar os procedimentos e actualizar os saberes que as situações concretas vão requerendo” (p.112).

Num estudo efectuado por Alarcão e Roldão (2008) sobre a importância da supervisão para o desenvolvimento profissional dos professores, as autoras concluem que o envolvimento dos professores é fundamental na construção da profissionalidade, a qual se desenvolve não apenas de forma individual mas na partilha de experiências e saberes. A observação, a reflexão, de natureza colaborativa e colegial que incida sobre a resolução dos problemas e o feedback, como elemento orientador e estimulador são os alicerces principais para o crescimento da profissionalidade.

É evidente que neste processo de desenvolvimento, nem todos os professores se encontram no mesmo nível¹. Por outro lado, a cultura do individualismo, juntamente

¹ Huberman (1992) distingue cinco fases na carreira docente: entrada na carreira (1-3 anos de experiência profissional) caracteriza-se por mecanismos de sobrevivência; estabilização (4-6 anos) período de

com a balcanização² ainda se verifica nas escolas, contrariamente a uma cultura de colaboração (Hargreaves,2001).

Alguns investigadores consideram, tal como Nóvoa que:

“É no próprio processo de resolução dos problemas da vida da escola, na capacidade para teorizar e para encontrar as respostas mais adequadas, que a formação adquire todo o seu significado. Esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos dá um novo sentido às práticas de formação contínua construídas a partir da escola” (Nóvoa, 2001, p.73).

Actualmente, encontramos pois várias perspectivas sobre a melhor forma de proporcionar o desenvolvimento profissional docente, as quais se concretizam em diferentes tipos de actividades. Oldroyd e Hall (1991, cit. in García, 1999) distinguem dois tipos de actividades de desenvolvimento profissional: aquelas que são organizadas e desenvolvidas por especialistas e a que poderíamos chamar formação contínua, no sentido tradicional do termo; e aquelas que são equacionadas através de formas diversas de apoio profissional colaborativo. Este último tipo de actividades de desenvolvimento profissional tem por base o trabalho entre professores, o qual se pode organizar em diferentes modalidades. Estas modalidades devem ser adequadas à fase da carreira e ciclo de vida de cada professor, uma vez que cada uma tem as suas características, pressupõe níveis de experiência diferentes e requer formas de envolvimento e participação específicas.

Por sua vez, Sparks e Loucks-Horsley (1990, cit. in Garcia, 1999) distinguem cinco modelos:

- o desenvolvimento profissional autónomo, que pressupõe a capacidade do professor identificar as suas próprias necessidades de formação e implicar-se individualmente em processos formativos escolhidos por si, de acordo com essas necessidades;
- o desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio mútuo e na supervisão, que pressupõe o desenvolvimento de capacidades metacognitivas que permitam o reconhecimento, a análise, a apreciação e a problematização das

satisfação profissional; diversificação (7-25 anos) procura por parte dos docentes em inovar e experimentar novas estratégias; serenidade (25-35 anos) tendência para o conservadorismo e resistência às mudanças, desinvestimento (35-40 anos) os professores dedicam-se a actividades fora da escola.

² Balcanização ou cultura docente balcanizada é um acultura composta por grupos distintos, e, por vezes, competindo entre si, lutando pela ocupação de posições e pela supremacia como se fossem cidades-estado independentes, debilmente articuladas (Hargreaves, 2001, p.95)

situações de ensino à luz dos conhecimentos sobre o acto de ensinar e dos valores éticos que o orientam;

- o desenvolvimento profissional centrado nos processos de inovação curricular desenvolvidos na própria escola, uma vez que a implicação activa e colaborativa em projectos de gestão, diferenciação e adequação curricular favorecem a aquisição e aprofundamento de novos conhecimentos sobre o acto de ensinar;
- o desenvolvimento profissional através de acções de formação contínua;
- o desenvolvimento profissional através da investigação-acção, o que pressupõe a capacidade dos professores identificarem problemas na sua prática e se envolverem em processos de pesquisa intencionais e sistemáticos que lhes permitam resolver esses problemas, geralmente com o apoio de um ou de uma equipa de especialistas externos.

Destes modelos, centrar-nos-emos no segundo, o modelo de desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio mútuo e na supervisão.

A reflexão pode ser encarada a dois níveis: a reflexão sobre a acção e a reflexão como estratégia de desenvolvimento profissional.

A reflexão como estratégia para o desenvolvimento profissional visa desenvolver nos professores competências que lhe permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente através da redacção e análise de casos, análises de biografias profissionais, análise do pensamento através das metáforas e análise do conhecimento didáctico do conteúdo através de árvores ordenadas (Garcia, 1999).

O conhecimento de casos é um conhecimento ligado a acção e que se relaciona com situações vividas pelos professores de forma particular. Estas situações são relatadas em histórias carregadas de realismo, vivacidade, significação pessoal e que implicam não apenas componentes cognitivas, mas também afectivas. A utilização de casos na formação de professores é efectuada por um lado, pela leitura, análise e discussão de casos já elaborados ou pela solicitação aos professores que redijam casos relacionados com o seu próprio ensino e, posteriormente, serem analisados pelo grupo.

A redacção e comentários de biografias profissionais também têm sido utilizados como estratégias para o desenvolvimento profissional. Raymond e Townsend (1990, cit. in Garcia, 1999) defendem que:

“(...) a autobiografia é pessoal e experiencial em si mesma; promove a reflexão sobre a experiência e a responsabilidade sobre a própria história. Está orientada para a acção e para a prática. Ao reproduzir os momentos cruciais no desenvolvimento do professor podemos reviver discontinuidades e

discrepâncias e dar-lhes um significado consciente para explicar futuras acções
” (p.155).

Acerca da análise do pensamento dos professores através das metáforas, Garcia (1999) considera que “a metáfora serve de instrumento de análise para averiguar algo sobre a natureza do pensamento do professor e a sua relação com o contexto no qual adquire significado” (p.159). As metáforas são imagens mentais que os professores fazem a partir das suas experiências.

A análise das metáforas é útil para revelar e comunicar sentimentos acerca do ensino, para expressar emoções, para haver uma maior aproximação da realidade da sala de aula, para ilustrar problemas, para descrever a actividade.

O conhecimento didáctico do professor é uma componente central do conhecimento do professor, permite conhecer as formas de representação utilizadas pelo professor para compreender o conteúdo que ensinam e para o transformar em conhecimento ensinável. “Uma via de análise do conhecimento didáctico do conteúdo consiste nas árvores ordenadas, técnica que permite conhecer qual a estrutura que os conceitos adoptam num determinado tema” (Garcia, 1999, p.161).

A reflexão sobre a acção é um processo que tem a intenção de proporcionar aos professores uma análise sobre o ensino que desenvolvem. Este processo tem sido designado por apoio profissional mútuo (*coaching*) e por supervisão de colegas ou supervisão clínica.

O apoio profissional mútuo, também designado por *coaching*, é definido como numa actividade cujo fim consiste em “proporcionar apoio pessoal e assistência técnica aos professores no seu local de trabalho” (Neubert e Bratton, 1987, cit. in Garcia, 1999, p. 162). O supervisor, colega ou observador, dá conselhos e tece críticas construtivas relativamente à demonstração que o professor fez.

Esta modalidade de desenvolvimento profissional implica que os processos não sejam desenvolvidos a nível individual, mas que de alguma forma contribuam para um trabalho mais colaborativo entre os professores (Garcia, 1999).

Apesar dos aspectos positivos deste modelo, podemos referir certas limitações. Primeiro, o apoio profissional mútuo, não se improvisa nem se impõe e segundo requer um projecto e um ambiente de cooperação, democracia e abertura da escola.

A supervisão clínica é uma estratégia reflexiva, através da qual os professores podem trabalhar em conjunto, em colaboração com outros colegas, a fim de melhorarem o seu ensino mediante ciclos sistemáticos de planificação, observação e análise. Para

Cogan (1973) a reflexão clínica “é uma estratégia para o aperfeiçoamento do professor no ensino da classe, utilizando os dados da análise da própria acção como elemento de retroacção”. (1973, cit. in Garcia, 1999, p. 164). É uma mais-valia na capacidade de gerar reflexão e trabalho colaborativo entre os professores.

Contudo, esta modalidade apresenta alguns inconvenientes e o principal está relacionado, segundo o autor, com a cultura tradicional dos professores que é o de recusar abrir as portas das suas aulas para serem objecto de análise por parte de outros colegas.

A reflexão sobre a acção vai implicar uma nova concepção de professor “*o professor como profissional reflexivo*” (Shönn, 1983, cit. in Alarcão, 2001) capaz de reflectir, investigar, gerir ou seja, tomar decisões e de adequar a sua acção educativa à especificidade do contexto num quadro de aceitação da diversidade e das diferenças, de colaboração e de diálogo com diversos intervenientes, que é capaz de levar a cabo o que Shön denomina por reflexão-na-acção (1987, cit. in Garcia, 1999) .

“Ao reflectir sobre a sua própria prática, ao identificar e diagnosticar problemas que nela ocorrem, ao se colocar intencionalmente a possibilidade de intervir em tal situação utilizando metodologias apropriadas, o professor converte-se em investigador da sua própria prática desenvolve o seu profissionalismo e competência epistemologia” Gimeno, 1983, cit. in Garcia, 1999).

Assim, será possível abrir caminhos para que os professores se tornem decisores/gestores, construtores do currículo, da sua profissionalidade, fazendo emergir a tão desejada resposta às actuais necessidades da sociedade.

Um “**novo paradigma profissional**, uma nova concepção de profissionalidade a exigir novos modelos de formação e supervisão que eliminem dicotomias, dicotomias que assinalam a coexistência de concepções inovadoras e tradicionais”(Alarcão, 2008, p.68).

No entanto, apesar de haver uma consonância nos discursos sobre o desenvolvimento dos professores, consideramos, tal como Nóvoa que:

“É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização de escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação. Numa palavra, não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em acções e compromissos políticos”. (Nóvoa, 2007, p.8)

É evidente que, com isto, não pretendemos assumir um posicionamento derrotista e contrário ao que vimos expondo mas é fundamental que se tenha a noção que:

“O sucesso de qualquer reforma depende do envolvimento activo dos professores no seu desenvolvimento e concretização. Se os professores não participarem activamente e não sentirem que a reforma também lhes pertence é praticamente impossível que qualquer mudança venha ter sucesso”. (Nóvoa, 2007, p.8)

Mas os professores no seu desenvolvimento profissional não estão sozinhos, encontram-se inseridos nas escolas e tal como refere Kemmis deverá existir uma dialéctica entre professores e escola e vice-versa:

“(…) que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, e que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham; que as escolas e os sistemas são, de igual modo, independentes e interactivos no processo de reforma; e que a educação apenas pode ser reformada se se transformar as práticas que a constituem” (Kemmis, 1987, cit. in Garcia, 1999, p.171).

Também Canário (1997) considera que:

“(…) a produção (e a mudança) das práticas profissionais remete fundamentalmente, para o processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho, onde coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária. A chave para a produção de mudanças (simultâneas) ao nível dos professores e das escolas passa, então, a residir na reinvenção de novos modos de socialização profissional o que constitui o fundamento mais sólido para encarar como uma prioridade estratégica o desenvolvimento de modalidades de formação “centradas na escola”, por oposição e contraste com a oferta formalizada, descontextualizada e escolarizada que é dominante”. (I congresso de Supervisão na Formação, p.15).

1.2– Supervisão

Em Portugal, o conceito de supervisão surgiu associado à formação inicial e à profissionalização em serviço dos professores e incide na orientação e avaliação das práticas pedagógicas. Assim, a supervisão pedagógica tem sido entendida como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2007).

No entanto, ao longo do tempo o conceito de supervisão tem vindo a sofrer alterações. Se inicialmente estava ligado à formação inicial, à dimensão inspectiva, controlo e avaliação de professores e do ensino, hoje tem uma maior abrangência

visando a reflexão da prática pedagógica pelos professores, na escola, dando enfoque à dimensão de orientação do desempenho docente, num determinado local e momento.

Pretende-se que a supervisão pedagógica conduza não apenas a um desenvolvimento pessoal do professor em formação, mas também a um desenvolvimento profissional. Por este motivo, são importantes as aprendizagens científico-pedagógicas do candidato a professor, mas igualmente importantes as aprendizagens sociais e afectivas, de compreensão, partilha e entreajuda que se devem estabelecer num grupo de professores que trabalha para um mesmo fim.

Acerca de supervisão e da atitude supervisiva Sá-Chaves afirma:

“(...) a supervisão e a atitude supervisiva pressupõe um olhar atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao ser próprio devir” (2004,127).

Para Alarcão e Roldão a supervisão apresenta:

“(...) novas tendências supervisivas apontam para uma concepção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham (incluindo os nela estagiam) condições de desenvolvimento e de aprendizagem” (2008, p.19).

Pelos estudos efectuados e relatados por estas duas autoras a supervisão tem um papel securizante, é importante no processo de formação, como actividade de apoio, orientação e regulação.

A supervisão está também relacionada com a capacidade:

“(...) para gerar dinâmicas e processos de crescimento profissional centrada nos próprios alunos, operacionalizada através de uma atitude reflexiva, questionadora e analítica da acção docente(...)” (Roldão, 2008, p.64).

Analisando os caminhos da supervisão, damos-nos conta que há diversos modelos que podem ser seguidos. Alarcão e Tavares (2007) dão-nos conhecimento de nove cenários, designadamente: os de imitação artesanal; descoberta guiada, behaviorista; clínico; psicopedagógico; pessoalista; reflexivo; ecológico; dialógico e um outro possível que denominaram por integrador. Os cenários apresentados não se excluem, antes pelo contrário, interpenetram-se e contêm, todos eles, elementos válidos. Cada um

lança olhares diferentes, histórica e culturalmente contextualizados, sobre o mesmo fenómeno.

Em todos estes modelos, é importante realçar que qualquer ser humano primeiro é pessoa, e só depois profissional, o que implica que a Supervisão terá de ter por base um clima relacional de afecto, amizade crítica e respeito pela dimensão pessoal do outro, onde se pode vivenciar a harmonia nas relações interpessoais, especialmente entre supervisor e formando (Alarcão, 2007).

O papel do supervisor neste processo é fundamental, quer seja supervisor de professor no início da carreira, quer com os seus pares de igual para igual. Deve, como professor, dominar os conteúdos programáticos, possuir uma boa cultura geral, ter conhecimentos da formação de adultos e de professores, um bom conhecimento de si próprio e uma atitude de bom senso constante (Alarcão, 2007).

Deve ainda ser capaz de desenvolver uma atitude de diálogo permanente, “um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária de colegas que, não obstante a diferença de funções, procuram atingir os mesmos objectivos” (ibidem, p.59).

1.2.1– Supervisão e a escola reflexiva

Como já referimos o conceito de supervisão surge, na maioria das vezes, limitado ao contexto da formação dos novos candidatos a professores, especialmente no nosso país; no entanto, noutros países, nomeadamente Estados Unidos e Canadá, reporta-se a outras áreas como: administrativa, pedagógica curricular, de acompanhamento e orientação profissional. Neste sentido há autores que distinguem dois tipos de supervisão:

- um, com um sentido mais restrito, mais limitado às actividades orientadas para a organização do ensino e dos actos pedagógicos em sala de aula;
- o outro, mais abrangente, extravasando a sala de aula, que visa um “conjunto de actividades orientadas para a organização do contexto educativo e apoio aos agentes da educação com vista à concretização das orientações da escola” (Oliveira, 2000, p.46).

Na perspectiva de Glickman “a *supervisão escolar* é entendida como um instrumento aglutinador que permite reforçar e estimular a coesão pedagógica da escola” (1996, cit. in Oliveira, 2000, p.46).

Os professores que desempenham funções de gestão intermédia encontram-se melhor posicionados para realizar a *supervisão escolar*, a qual deverá ser entendida “como um processo de coordenação e apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos actores sociais da escola”.(Oliveira, 2000, p.47). Entenda-se por *actores sociais* os professores e outros agentes educativos.

Com efeito, a escola deixou de ser só um lugar de aquisição de conhecimentos para ser o lugar essencial para a educação integral das crianças como futuros cidadãos. Neste sentido, aos professores são exigidas novas competências, o que requer a sua implicação na aprendizagem, na formação e no seu próprio processo de desenvolvimento, pois segundo Alarcão “ninguém poderá fazer na vez de ninguém” (1991, cit. in Sá-Chaves, 2000, p. 130) e acrescenta que “também dificilmente alguém poderá fazer sozinho” (ibidem). A Escola, como organização, deverá promover o desenvolvimento destas novas competências, envolvendo os diferentes intervenientes e integrando os conhecimentos, as capacidades e as atitudes inerentes ao “*saber ser*”, “*saber estar*” e “*saber fazer*”, na expressão de um contínuo “*saber em acção*” (Sá-Chaves, 2000).

O conceito de competência não deve ser associado a um mero treino, à reprodução de respostas específicas, mediante uma tarefa previamente determinada. A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE, 2002), definiu competência como a capacidade demonstrada em utilizar conhecimentos e destrezas. O conhecimento é o resultado da assimilação de informação e que tem lugar no processo de aprendizagem. A destreza é a habilidade para aplicar os conhecimentos e utilizar as técnicas a fim de completar tarefas e resolver problemas. No quadro conceptual designado por *Definition and Selection of Competences Project* (DeSeCo), podemos encontrar três categorias de competências: utilizar ferramentas interactivamente (*Use Tools Interactively*); interagir em grupo heterogéneos (*Interact in Heterogeneous Groups*) e actuar autonomamente (*Act Autonomously*).

A primeira categoria está relacionada com a necessidade dos indivíduos utilizarem instrumentos socioculturais necessários para interagirem com o conhecimento, como por exemplo o uso da tecnologia de um modo interactivo; o uso da linguagem, dos símbolos e dos textos interactivamente.

A segunda categoria refere as competências que permitem actuar em grupos heterogéneos, refere a necessidade dos indivíduos serem capazes de se relacionar uns com os outros, já que vão contactar com pessoas das mais variadas culturas. A terceira e última categoria refere as competências necessárias para os indivíduos serem autónomos e responsáveis para dirigirem as suas próprias vidas.

O documento considera o processo de reflexão a chave do desenvolvimento destas competências. A reflexividade é entendida não só como a forma de como as pessoas pensam nos problemas, mas também de como constroem experiências, incluindo pensamentos, sentimentos e relações sociais.

Em síntese, desenvolver competências, é algo que nunca pode ser dado como acabado, pois encontra-se sempre aberto a novos desenvolvimentos.

Esta nova aceção do termo de competência vai implicar mudanças, mas mudar não é fácil, exige aprendizagem, e esta é um desafio importante quer a nível intelectual quer a nível emocional (Hargreaves, 1998).

Os professores necessitam de tempo para reflectir sobre as mudanças. Deverão fazê-lo individualmente e com os outros professores, pelo que necessitam de apoio e de aconselhamento. Importa promover, nas escolas, culturas colaborativas, reflexivas e críticas que estimulem o crescimento pessoal e profissional dos professores e de toda a comunidade educativa:

“Requere-se que a escola pense a si própria, tenha um projecto educativo específico e contextualizado no seu ambiente histórico, geográfico e sociocultural e se responsabilize pelo seu cumprimento e pela avaliação da qualidade da sua concepção e realização. Num sentido convergente vai a consciência do significado profissional da actividade dos professores, não já numa perspectiva individualista e limitada ao interior da sala de aula, mas como um corpo de profissionais colectivamente empenhados no desenvolvimento e qualidade da educação que se pratica na escola” (Alarcão, 2007, p.131).

É aqui que reside a importância da supervisão. Uma supervisão mais abrangente no contexto generalizado de escola, entendida a escola como lugar e tempo de aprendizagem, para todos (alunos, professores, assistentes operacionais e outros funcionários não docentes) e para si própria, como “organização qualificante que, também ela aprende e se desenvolve porque se pensa a si mesma”. (Alarcão, 2007, p. 132)

É esta escola geográfica, sociocultural e historicamente situada, mais responsável, resiliente, mais flexível e livre que Alarcão (2007) designa por *escola reflexiva*.

“Uma escola reflexiva é pois, uma escola inteligente, autónoma e responsável que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência e regista o seu pensamento no projecto educativo que vai pensando para si e experienciando. Só essa escola, situada e reactiva, caracterizada pela sua sensibilidade aos índices contextuais, é capaz de agir com flexibilidade e resiliência nos contextos complexos e difíceis, diferenciados e instáveis que hoje caracterizam as situações das organizações escolares” (Alarcão, 2007, p. 133).

A supervisão na escola reflexiva envolve todos os actores que nela trabalham, empenhados na melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, numa atitude de *investigação acção* (Alarcão, 2000) o que leva a formação e desenvolvimento em situação contextualizada.

O papel do supervisor na escola reflexiva será de um líder, apoiando a formação em contexto de escola, através da reflexão formativa e transformadora, o que se reflecte no desenvolvimento profissional de todos os actores educativos, tendo implicações no ensino-aprendizagem dos alunos.

“ Os supervisores (...) têm de conhecer o pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, acção, avaliação e monitorização. Para que isso aconteça têm de conhecer a escola, a sua cultura, o seu projecto, os constrangimentos que a tolhem, os desejos de mudança e as forças inibidoras “ (Alarcão, 2007, p.149).

O desenvolvimento da escola não é, nem poderia ser, um somatório do desenvolvimento individual dos actores que nela actuam, mas sim a permanente interacção de todos os elementos que a compõem a qual (escola) estimula ou condiciona os contextos que lhe estão afectos.

Na escola reflexiva, há tempo para o exercício da supervisão com o objectivo de promover:

“o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas incluindo a formação de novos agentes”. (Alarcão, 2000, p.18).

A escola é vista assim como uma *organização aprendente*, conceito introduzido por Senge (1994,cit. in Alarcão, 2007) definindo-o como uma organização que tem capacidade de se pensar a si mesma, através do pensamento livre dos seus membros e ao mesmo tempo desenvolver e proporcionar, a esses mesmos membros, que a integram, condições de aprendizagem colectiva e individual. Por esta razão alguns autores designam a escola com uma organização qualificante.

1.2.2– Supervisão e gestão intermédia

Nesta dinâmica de organização, os professores que desempenham funções de gestão intermédia são elementos importantes, uma vez que reúnem as melhores condições para a troca de saberes, pois podem transportar conhecimentos adquiridos das práticas para a formação e vice-versa, estando assim criadas as condições de interacção entre o caminho pedagógico e o caminho experiencial da supervisão. Por outro lado, são os elementos de articulação entre os professores e os órgãos de gestão.

Neste tipo de interacção, estão criadas as condições para uma cultura de partilha, uma cultura de desenvolvimento contínuo, uma convicção de que aprender é para todos e é um processo que nunca termina (Day, 2001).

Mas, nesta partilha de saberes e conhecimentos, o aspecto relacional é fundamental para motivar e dar sentido ao trabalho dos professores.

Rudduck (1991, cit. in Day, 2001) considera que se:

“(...) não forem proporcionadas, regular e adequadamente, oportunidades aos professores para uma auto-renovação de perspectivas e de propósitos, se eles não forem ajudados a adquirir novos hábitos ou a rever os modos de pensamento existentes (...) a melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos (...) das práticas dos seus colegas estarão condicionadas à partida e o seu crescimento condicionado” (p.136).

Trabalhar em equipa é, pois, uma necessidade e um requisito para a melhoria da escola e da qualidade do ensino, mas é também uma competência que se aprende e desenvolve ao longo da vida profissional. Como afirma Perrenoud (2008, p.81) é “portanto, uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional”.

O trabalho em equipa pressupõe um líder, um condutor e “conduzir é dar vida, sem contentar-se apenas em distribuir as falas” (ibidem, p.85). Ser líder é cooperar, é reflectir sobre as práticas e os problemas profissionais, é coordenar. E coordenar é “primeiramente, contribuir para instituir e para que funcionem os *locais de discussão*, para que as coisas sejam ditas debatidas abertamente, com respeito mútuo” (Perrenoud, 2008, p.105)

Assim, este trabalho de equipa estimula um conjunto de competências que permite reflectir para consolidar ou para (re)conceptualizar, gerindo as relações interpessoais, num clima de diálogo, de respeito e de confiança. É na interacção entre as

competências técnicas e científicas com as que são inerentes ao ser humano, como a emoção, a criatividade e a imaginação, que qualquer profissional se desenvolve.

No âmbito dos gestores intermédios, a supervisão tem um carácter globalizante, é uma *supervisão escolar*, na qual o supervisor se encontra perante um grupo de colegas que, apesar de estarem em “estádios diferentes do seu desenvolvimento profissional, partilham o mesmo estatuto profissional e assumem em pleno as suas responsabilidades docentes” (Oliveira, 2000, p.47).

Nesta dimensão da supervisão, a aprendizagem decorre da reflexão que emerge da acção, das emoções, dos sentimentos, das vivências que englobam toda a experiência entre os professores que pertencem ao mesmo grupo.

Um bom mediador, quer a nível da relação quer a nível da instituição, tem que possuir um grau de competência, formação específica e experiência, ser reconhecido e aceite pelo grupo.

Um dos seus principais objectivos destes mediadores, será transformar o grupo numa equipa. Os grupos só se transformam em equipas quando desenvolvem um sentimento de partilha, actuando de forma coordenada por um objectivo comum. Verificamos que quando existe uma equipa (não um aglomerado de pessoas), esta é coesa, existindo interdependência entre os elementos que a constituem, desenvolvendo um trabalho que poderá ser avaliado e que se torna fundamental para qualquer processo de reflexão sistemática e de crescimento continuado. O sucesso de uma equipa de trabalho e a sua satisfação são proporcionais à comunicação existente, a qual deverá ser clara e eficaz e, para isso, é necessário estabelecer uma relação aberta e de confiança. Alarcão e Tavares (2003) defendem que a atitude de bom senso deve fazer parte da figura do Supervisor, como já foi referido neste trabalho.

Nesta visão de supervisão - *supervisão escolar*, o próprio conceito de supervisor também se alarga e “surge como líder facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (Alarcão, 1996, p. 19).

Alarcão e Tavares salientam, ainda, que:

“(...)a nova concepção de supervisor em situações organizacionais e educativas alargadas implica competências cívicas, técnicas e humanas; a) interpretativas; b) de análise de avaliação; c) de dinamização da formação; d) de comunicação e relacionamento profissional” (2003, p.151).

O papel dos coordenadores, como elementos de gestão intermédia, é, portanto, fundamental, como líderes para assumir uma verdadeira prática reflexiva, como dinamizadores do processo educativo, como elementos fundamentais para envolverem todos os elementos na análise, compreensão e resolução de problemas que a actividade profissional coloca.

“Só o fruto dessa análise, o espírito de grupo e o entusiasmo pela profissão que se abraçou poderão ajudar a ultrapassar dificuldades e a levar à escola aquilo de que ela tanto carece hoje em dia: a inovação” (Alarcão, 2007, p.155.)

Este profissional a quem é exigido tanto, quer a nível psicológico, quer a nível profissional, identificando e ajudando na resolução dos problemas, não poderá deixar que o concebam como a figura que sabe tudo e de quem se espera que tudo comande. Ele terá de ser um supervisor inteligente, inovador e flexível para que consiga levar o grupo a funcionar como uma equipa onde a reflexão, a partilha e procura de soluções sejam a base para criar uma escola inovadora onde os principais interessados, os alunos, gostem de estar e desenvolvam as suas capacidades como futuros cidadãos do mundo.

Capítulo 2 - Problemática e Objectivos de Estudo

2.1 – Definição do problema

A sociedade em que hoje vivemos apresenta um ritmo alucinante de mudança. É uma:

“(...) sociedade complexa e sobretudo na concretização das referências discursivas que lhe são feitas, repleta de sinais contraditórios e dificilmente conciliáveis, como globalização e regionalização; paz e violência; economia e esbanjamento; descentralização e contextualização; transparência e mentira; cooperação e individualismo; sabedoria e incultura. Uma sociedade altamente sofisticada e, contudo, tremendamente indefesa (...) Uma sociedade de grande riqueza histórica, mas de enorme incerteza humana e social. Uma sociedade em risco”. (Alarcão, 2000, p. 14)

A partir do século XXI, fala-se da *Sociedade do Conhecimento ou de Informação*, de organizações inteligentes, orientadas para o futuro, que aproveitam as aprendizagens do passado, avaliam as oportunidades, riscos, desafios e retiram as respostas a dar às necessidades *emergentes*.

É este tipo de organização que poderá responder com eficiência e eficácia às novas exigências, cujas lideranças assumem um papel preponderante. Contudo, essas lideranças resultam, essencialmente, da forma como os seus “líderes” conseguem envolver as pessoas que integram as organizações.

As Escolas, por sua vez, enquanto organizações, deverão ser orientadas para o futuro. A resposta a este desafio encontra-se, segundo alguns autores, numa gestão assente na motivação das pessoas, nas suas competências, na conjugação do melhor que há nelas, tendo em linha de conta as motivações, crenças, competição, cepticismo e os medos, sobretudo quando são confrontadas com processos de mudança (Hargreaves, 2001). As escolas devem transformar-se em locais mais atractivos e gratificantes, estando nas mãos dos docentes e dos responsáveis, por elas, lutarem para que assim seja.

Neste sentido, a mudança só é possível se envolvermos todos os actores do processo educativo, não nos esquecendo de que a “aprendizagem dos alunos (ou a ausência dela) está directamente relacionada com as aprendizagens que os professores fazem (ou não) para se tornarem melhores” (Fullan, 2001, p.9).

Para Fullan e Hargreaves (2001) o fracasso das reformas está directamente ligado ao facto de não se “terem centrado na globalidade da escola e do professor e na relação destes com a aprendizagem dos alunos”, sublinhando que a solução para a criação de

escolas verdadeiramente profissionais de qualidade “está nas mãos dos professores e dos directores dessas organizações...” (Fullan, 2001, p.7). Os líderes das Escolas devem ser capazes de gerir com inteligência e articular ou saber articular estratégias de inovação e estarem orientados para a qualidade.

Mas “a vida na escola é também complexa, heterogénea, ambígua marcada por contradições e incertezas. Nela se cruzam percursos diferentes, mundos diversos, valores díspares. Nela se sente a fragmentação dos saberes e a multidimensionalidade da vida real” (Alarcão 2000, p.14).

Para Schön (1983), Sá-Chaves (2000) e Alarcão (2001) as organizações, tal como as pessoas, atingem o grau superior de maturidade quando desenvolvem a reflexividade. Ou seja, os professores e a escola, enquanto organização, devem ser capazes de reflectir, sobre a sua própria experiência e com ela aprender a renovar-se, o que implica a formulação de perguntas pertinentes, construindo as respostas necessárias.

O envolvimento dos professores neste processo é essencial para seu sucesso, pois, sendo esta uma mudança complexa, exige, da parte dos professores, envolvimento, dedicação e determinação.

Também Perrenoud (1999, p.5) afirma que “o progresso da escola é indissociável de uma profissionalização crescente dos professores”; no entanto considera que “mesmo aqueles (sistemas educativos) que estão convencidos de que a escola se deve adaptar à “vida moderna” e a “tornar-se mais eficaz”, não estão prontos para elevar o nível de formação e profissionalização dos professores”, pois as verbas para a educação são cada vez mais reduzidas.

Assim para ultrapassar estes problemas, o autor considera fundamental a “prática reflexiva metódica” prática essa que:

“(...) jamais é inteiramente solitária. Ela própria se apoia em conversas informais, momentos organizados de profissionalização interactiva (Gather Thuller, 1996) em práticas de feedback metódico, de briefing, de análise de trabalho, de reflexão sobre a sua qualidade, de avaliação do que se faz. A prática reflexiva até pode ser solitária, mas ela passa também pelos grupos”... (ibidem, p. 9)

Tendo em conta este quadro de referências, pareceu-nos importante compreender o trabalho levado a cabo pelos Agrupamentos, no que diz respeito aos processos de gestão intermédia. Com efeito, a criação dos agrupamentos verticais de escola deu origem à necessidade de criação de estruturas intermédias e de órgãos de gestão correspondentes, os quais, estando mais próximos das pessoas e dos seus problemas

reais, podem constituir formas de coordenação das actividades lectivas e não lectivas mais eficazes.

O processo de criação e desenvolvimento destes órgãos intermédios, porém, nem sempre tem sido realizado de modo a corresponder às necessidades da comunidade educativa e das situações emergentes dos contextos reais, materializando-se, por vezes, em formas burocráticas de controlo do trabalho dos docentes. Neste contexto, o desempenho de funções dos gestores intermédios corresponderá apenas a uma forma de delegação do poder central do órgão executivo do Agrupamento e não a uma verdadeira gestão intermédia.

Com efeito, como afirma Oliveira (2000, p. 48), cabe aos gestor intermédio “o acompanhamento e supervisão de um conjunto de projectos e actividades, bem como do grupo de professores que participam na sua concretização”. A função supervisiva do gestor intermédio implica um conceito alargado de supervisão (Oliveira, 2000), que não se restrinja apenas a um contexto especificamente de formação contínua, mas abranja o desempenho profissional quotidiano, numa óptica de desenvolvimento profissional docente e, em simultâneo, de desenvolvimento organizacional da escola, valorizando o potencial formativo dos contextos de trabalho (Canário, 1997).

Muito pouco se tem referido acerca da importância das funções de supervisão dos cargos de gestão intermédia. Estes, pelo seu posicionamento hierárquico, situando-se mais próximo dos professores, poderão identificar os desequilíbrios e as disfunções do sistema educativo, promovendo medidas de apoio e de correcção, de forma a melhorar o desempenho dos professores com a finalidade última de promover o sucesso do processo ensino/aprendizagem. Têm também a possibilidade de serem:

”agentes catalisadores da formação contínua dos professores, numa perspectiva mais formal, na medida em que poderão, a partir das actividades de apoio e acompanhamento de colegas, identificar áreas de necessidade de formação específicas” (Oliveira, 2000, p.49).

Esta função formativa e supervisiva do gestor intermédio, porém, não é ainda reconhecida e assumida plenamente em muitos agrupamentos verticais de escolas. Em muitos casos, porque os órgãos intermédios se desgastam na resposta aos pedidos dos órgãos centrais da escola ou do ministério; noutros casos, porque a urgência em dar resposta a problemas contextuais se sobrepõe a uma verdadeira análise e reflexão conjunta sobre esses problemas.

Tendo em conta estes pressupostos, pareceu-nos pertinente aprofundar a compreensão do trabalho desenvolvido pelos órgãos intermédios dos agrupamentos verticais. Destes, optámos pelas estruturas de Coordenação de Ano do 1º Ciclo, procurando captar as suas finalidades e modos de funcionamento sob as várias perspectivas: a perspectiva da Direcção do Agrupamento, através da Adjunta, que está responsável pelo 1º Ciclo; a perspectiva dos Coordenadores de Ano propriamente dito e ainda a dos Professores Titulares de Turma.

De salientar que esta estrutura e este cargo não estão legislados em Decreto-Lei ou Despacho. No entanto, o Decreto-Lei da Autonomia das Escolas nº75/2008, refere que

“Essa autonomia exprime-se, em primeiro lugar, na faculdade de auto-organização da escola. Neste domínio, o presente decreto-lei estabelece um enquadramento legal mínimo, determinando apenas a criação de algumas estruturas de coordenação de 1.º nível (departamentos curriculares) com assento no conselho pedagógico e de acompanhamento dos alunos (conselhos e directores de turma). No mais, é dada às escolas a faculdade de se organizarem, de criar estruturas e de as fazer representar no conselho pedagógico, para o qual se estabelece, por razões de operacionalidade, um número limitado de membros. As escolas podem definir, de acordo com as suas necessidades e especificidades, outros cargos, cujas funções passam a estar enunciadas no Regulamento Interno do Agrupamento.” (Diário da República, 1ª série-nº79-29 de Abril de 2008, pp 2342).

Apresentamos o documento enviado pela Directora do Agrupamento, no início do ano lectivo, sobre as competências do Coordenador de Ano, que mais não é do que um pequeno resumo das funções, que estão definidas no Regimento Interno do Agrupamento (Anexo I).

Podemos agrupá-las em duas grandes áreas: coordenação e gestão e supervisão.

Na Coordenação e Gestão podemos englobar as seguintes competências:

- Submeter ao Coordenador de Departamento as propostas do Conselho que coordena;
- Participar nas reuniões de Conselho de Turma, na tomada de decisão de progressão dos alunos, quando a mesma não tenha sido por unanimidade;
- Transmitir a todos os titulares de turma as orientações do Coordenador, a fim de serem cumpridas as actividades propostas no Projecto Curricular de Escola;
- Manter as actas e dossiê de ano actualizados;
- Apresentar ao Coordenador de Departamento um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

Na Supervisão são referidas as seguintes competências:

- Coordenar a acção do respectivo conselho, articulando estratégias e procedimentos;
- Coordenar a articulação das Áreas Curriculares não disciplinares;
- Apoiar e enquadrar os novos titulares de Turma;
- Programar com os restantes Coordenadores de Ano as actividades de orientação educativa;
- Propor acções de formação para titulares de turma de acordo com as necessidades e sugestões dos mesmos.

Assim, a problemática que deu origem ao presente estudo relaciona-se genericamente com a necessidade de uma melhor identificação das finalidades, orientações e formas de organização dos órgãos intermédios dos agrupamentos verticais de escolas e, mais especificamente, com as finalidades, orientações e modo de funcionamento das Coordenações de Ano, estruturas criadas em alguns Agrupamentos como forma de gestão e coordenação intermédia nas escolas do 1º CEB.

2.2 – Questões de investigação

Tendo em conta a problemática anteriormente definida, a questão de partida do presente estudo pode ser sintetizada da seguinte forma:

Como é perspectivada a função supervisiva do Coordenador de Ano no 1º Ciclo, numa escola de um Agrupamento Vertical?

É evidente que a partir da formulação desta questão principal outras surgiram:

1. Como são organizadas e orientadas as reuniões de coordenação de ano no 1º Ciclo?
2. Como é que os Coordenadores de Ano do 1º Ciclo percebem o seu papel junto dos professores?
3. Como é que os professores percebem o papel do Coordenador de Ano do 1º Ciclo?
4. Quais são os eixos de acção dos Coordenadores de Ano do 1º ciclo?
5. Que factores influenciam essa acção?

2.3 – Objectivos

Pretendemos com este trabalho de investigação atingir os seguintes objectivos:

- Identificar os objectivos e formas de organização das reuniões de coordenação de ano no 1º ciclo
- Conhecer as concepções dos actores sobre as funções dos Coordenadores de Ano do 1º Ciclo;
- Identificar os eixos de acção dos Coordenadores de Ano do 1º Ciclo;
- Identificar os factores facilitadores das funções dos Coordenadores de ano do 1º Ciclo.

Capítulo 3 - Metodologia

3.1 – Natureza e plano do estudo

O estudo realizado é de natureza qualitativa e pode ser inserido no paradigma interpretativo. Ao analisarmos o termo *qualitativo* verificamos que por um lado, remete para o tipo de dados que uma investigação produz, por outro para os modos de actuação que lhe estão associados (Bogdan, 1994). Deste modo, a investigação qualitativa em educação pode assumir muitas formas e ser conduzida em vários contextos.

Optámos por um estudo qualitativo uma vez que pretendíamos conhecer a perspectiva dos sujeitos sobre os fenómenos em análise e a compreensão e descrição dos fenómenos globalmente considerados. Com efeito, Bogdan e Biklen (1994), entre outros, sublinharam o facto da metodologia qualitativa permitir perceber o modo como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo, o que subentende a recolha de dados de carácter descritivo, que possibilitam a compreensão das representações, dificuldades, atitudes, significados e preferências dos sujeitos sobre determinados acontecimentos ou processos. Neste processo, o investigador apresenta-se como o instrumento principal na recolha e análise dos dados. Frequenta os locais de estudo, visto preocupar-se com o contexto em que os fenómenos acontecem.

O investigador é uma pessoa historicamente situada e os seus interesses oriundos da sua posição, etnia, género, idade e sexo que irão influenciar as suas escolhas e a forma de analisar os dados recolhidos durante a pesquisa. O investigador está sujeito, como qualquer outro instrumento de recolha e análise de dados a errar e a interferir com as suas convicções pessoais podendo negligenciar informações importantes. No entanto não podemos esquecer que a subjectividade é parte integrante da mesma, o investigador terá de tomar consciência disso (Bogdan e Biklen, 1994).

Para que isto não aconteça, o investigador tem de ser rigoroso, competente, com uma conversa acessível e fácil com os outros e ser um ouvinte atento e sensível. Deve estabelecer uma relação de confiança e compreensão ao mesmo tempo, demonstrando respeito pelas perspectivas e concepções dos sujeitos em estudo (Lima, 2006).

Em investigação qualitativa “a preocupação central não é saber se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bogdan e Bicklen, 1994, cit. in Carmo e Ferreira, 1998, p.181).

O presente estudo desenvolve-se numa perspectiva de estudo de caso, uma vez que visa a compreensão interna de uma dada situação, num dado contexto, a partir do ponto de vista dos actores.

Segundo Yin (1988, cit. in Carmo e Ferreira, 1988) o estudo de caso é definido por ser uma abordagem empírica que investiga um fenómeno actual no seu contexto real, quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes e quando são utilizadas muitas fontes de dados. Este autor ainda põe em evidência que o estudo de caso constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de “como” e “porquê” e o investigador não exerce controlo sobre os acontecimentos.

Merriam (1988, in Carmo e Ferreira) resume as características de um estudo de caso em cinco aspectos: particular porque se focaliza numa determinada situação; descritivo porque o produto final é uma descrição do fenómeno que está a ser estudado; heurístico porque conduz a compreensão do fenómeno; indutivo porque se apoia no raciocínio indutivo e holístico porque tem em conta a realidade na sua globalidade.

No estudo de caso, como em qualquer outro caso investigativo torna-se necessário assegurar a validade e a fiabilidade. A validade diz respeito à correspondência entre os resultados e a realidade, isto é, ao grau em que os dados traduzem a realidade estudada. A fiabilidade está relacionada com a necessidade de assegurar que os resultados obtidos seriam idênticos aos que se alcançariam caso o estudo fosse repetido.

Por sua vez, Yin (1988, cit. in Carmo e Ferreira, 2008) indica cinco características de um bom estudo de caso: ser relevante, completo, considerar perspectivas alternativas de explicação, evidenciar uma recolha de dados adequada e suficiente e ser apresentado de uma forma que motive o leitor.

Neste sentido, optámos pelo estudo de caso porque pensamos ser a forma de melhor compreender a complexidade inerente ao cargo de Coordenador de Ano do 1º Ciclo, a relação supervisiva entre este elemento e os restantes professores do grupo, a sua influência e possíveis contributos para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

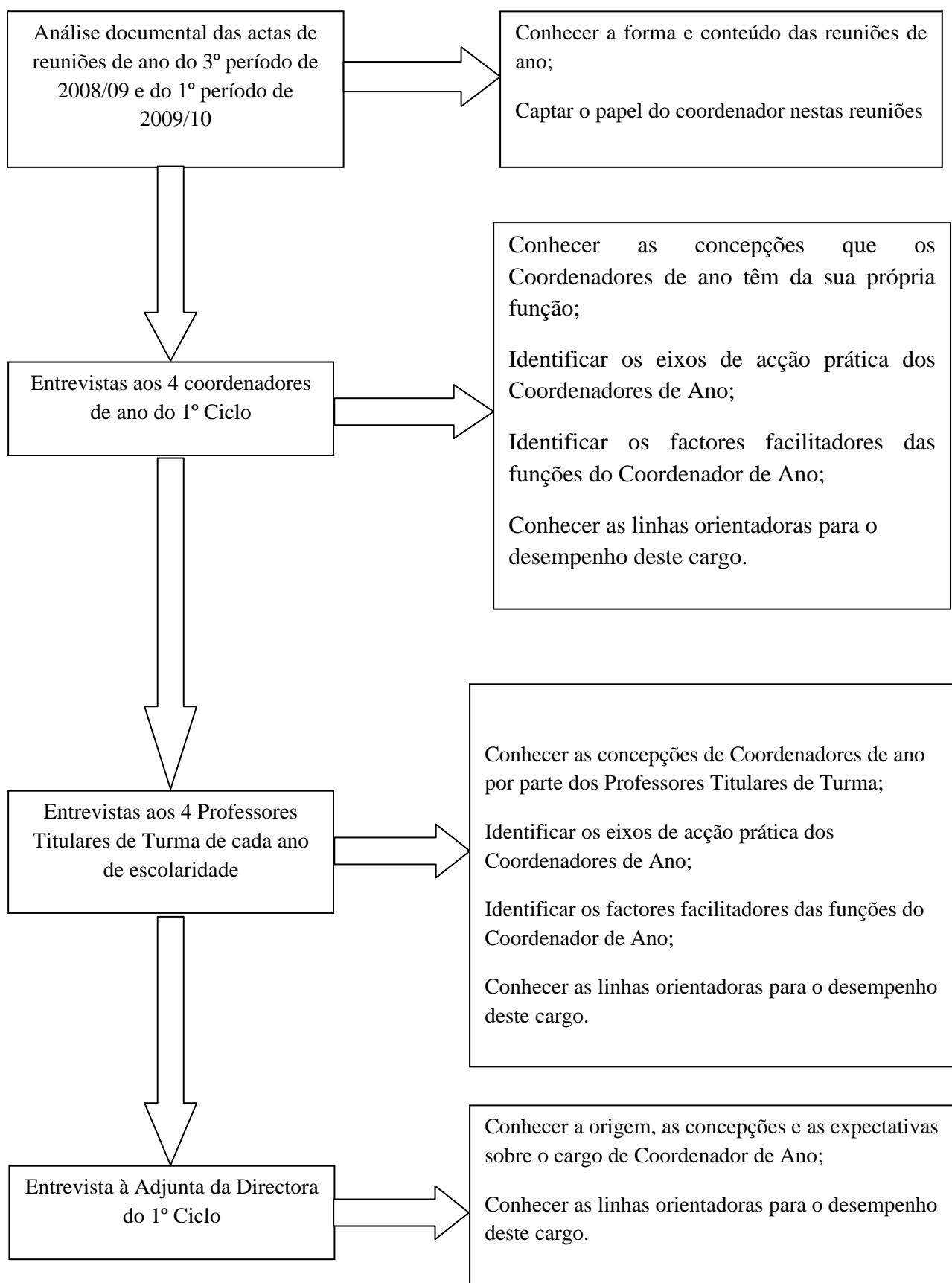
Por outro lado, consideramos que o estudo de caso é tipo de investigação que melhor se adapta à nossa situação, dado que “podem ter graus de dificuldade variável: tanto principiantes como investigadores experientes os efectuam” (Scott, 1965, cit. in Bogdan e Biklen, 1994, p.89).

Este estudo decorreu no ano lectivo 2009/2010, num estabelecimento escolar do 1º Ciclo de um dos Agrupamentos de Escolas da região da Grande Lisboa. Foi solicitada autorização para a recolha de dados através de carta dirigida à Directora do Agrupamento (Anexo II) que prontamente acedeu ao pedido permitindo a consulta do Projecto Educativo, do Regulamento Interno e de toda a documentação necessária e a recolha de dados.

Esta escolha comportava, porém, um risco, uma vez que exercemos profissionalmente no mesmo Agrupamento. Considerámos, porém, que a inserção do observador no contexto poderia constituir uma mais-valia, desde que acautelado o distanciamento necessário para um tratamento de dados rigoroso.

Para este trabalho foi efectuado o plano de estudo, que se apresenta a seguir de forma esquematizada, o qual se iniciou com a análise documental das actas de avaliação dos alunos do final do 3º período do ano de 2009/10. De realçar que numa fase inicial lemos o Projecto Educativo do Agrupamento para nos inteirarmos dos objectivos e dinâmicas do mesmo e o Regulamento Interno, para verificar se o cargo de Coordenador do 1º Ciclo estava devidamente regularizado com os perfis e funções definidos.

PLANO DE ESTUDO



3.2– Caracterização dos participantes

Para a concretização dos objectivos deste estudo, entrevistámos as quatro professoras Coordenadoras de Ano do 1º Ciclo, uma por cada ano de escolaridade; quatro professoras titulares de turma, também uma por cada ano de escolaridade, com diferentes anos de serviço, abarcando os vários níveis de experiência profissional e a Adjunta da Direcção responsável pelo 1º Ciclo.

Antes da realização das entrevistas, com o propósito de recolher dados pessoais e profissionais de todos os inquiridos envolvidos no presente estudo foi preenchida uma ficha de caracterização (Anexo III) garantindo a confidencialidade dos dados obtidos e o anonimato.

Para preservar a identidade dos participantes, foi-lhes atribuído um código pessoal. Assim: às Professoras Coordenadoras de Ano foi dado o seguinte código PCA 1, 2, 3 ou 4 conforme fosse a Professora Coordenadora de Ano do 1º, 2º, 3º ou 4º ano; às Professoras Titulares de Turma foi atribuído o seguinte código: PTT1, 2, 3, ou 4 conforme fosse professora titular do 1º, 2º, 3º ou 4º ano e à Professora Adjunta da Direcção do 1º Ciclo foi atribuído o código PAD.

Estes códigos foram utilizados para a ficha de caracterização, assim como para a análise e apresentação dos dados das entrevistas.

No quadro seguinte apresentamos os dados dos elementos entrevistados.

Quadro 1: Caracterização das professoras que colaboraram no estudo

Sujeitos	Sexo	Idade (anos)	Habilitações Académicas	Tempo de serviço	Outros cargos já desempenhados
PCA1	Feminino	34	Licenciatura	11 anos	Coord. da Bibliot.
PCA2	Feminino	47	Licenciatura	21 anos	Vice-Presidente Coord. de Ano
PCA3	Feminino	52	Licenciatura	32 anos	Coord. Curricular Coord. de Ano
PCA4	Feminino	37	Licenciatura	16 anos	Coord. de Ano
PTT1	Feminino	31	Licenciatura	7 anos	-
PTT2	Feminino	37	Licenciatura	12 anos	Coord. de Ano
PTT3	Feminino	49	Licenciatura	26 anos	Coord. De Ano Coord. Pedagógica
PTT4	Feminino	50	Bacharel	30 anos	Coord. Escola
PAD	Feminino	44	Licenciatura	24 anos	Coord. de Depart. Formadora do PNEP Adjunta da Directora

Como se pode verificar, todas as inquiridas são do sexo feminino e a média das idades é de 42,3 anos. Em termos de tempo de serviço, verificamos que a média é de 19,8 anos. Das 9 professoras entrevistadas, 8 são licenciadas e 1 bacharel. Verificamos também que todas as que desempenham a função de Coordenadora de Ano do 1º Ciclo, já desempenharam a mesma função ou outras funções de coordenação pedagógica, para além da leccionação.

3.3– Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados

Para responder às questões orientadoras do estudo e atingir os objectivos propostos, utilizaram-se as seguintes técnicas de recolha e tratamento de dados considerados mais relevantes para responder às questões orientadoras: a entrevista e análise de conteúdo; a análise documental das actas de avaliação do 3º período do ano lectivo anterior e as do 1º período do ano lectivo em que decorreu o estudo.

Os dados foram recolhidos entre o mês de Março e o mês Abril de 2009/10.

3.3.1 – Análise documental

Segundo Bardin (1977, p.46),

“A análise documental permite passar de um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro). São, por exemplo, os resumos ou *abstracts* (condensação do documento segundo certas regras); ou indexação, que permite, por classificação em palavras-chave, descritores ou índices, classificar os elementos de informação dos documentos de maneira muito restrita”.

O objectivo principal da análise documental é dar forma conveniente e representar de outro modo a informação recolhida, facilitando o acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação com o máximo de pertinência. A análise documental tem algumas similaridades com a análise de conteúdo, uma vez que implica o recorte da informação, a classificação em categorias segundo analogias e diferenças e a indexação das categorias umas em relação às outras. No entanto, apresenta diferenças essenciais: incide sobre documentos e não sobre a comunicação; tem como objectivo a organização da informação em categorias e não a categorização inferencial das mensagens dos sujeitos (Bardin, 1997).

Como *corpus* da análise documental para este estudo, seleccionámos as actas de avaliação do 3º período do ano lectivo 2008/09 (Anexo IV) e as actas de avaliação do 1º período de 2009/10 (Anexo V). Pretendíamos, assim conhecer a forma e conteúdo das reuniões de ano e captar o papel do coordenador nestas reuniões.

Num primeiro momento e com a finalidade de nos envolvermos nos assuntos abordados nas actas, realizámos uma “leitura flutuante” (Bardin, 1977). Verificámos que em cada um dos momentos as actas abordavam assuntos comuns como a avaliação do processo ensino aprendizagem dos alunos, mas haviam temas diferentes, como já era

de esperar. As actas de avaliação do 3º período do ano lectivo de 2008/09 correspondiam ao terminus da actividade lectiva; actas do 1º período de 2009/10 correspondiam ao arranque do ano lectivo.

A análise documental foi realizada através de procedimentos abertos, emergentes do material seleccionado, embora tendo sempre em consideração os objectivos do estudo. Neste sentido, procedemos ao recorte das actas em unidades de registo que corresponderam a unidades de significado com sentido completo (Bardin, 1977), podendo ser constituídas por frases, partes de frases ou conjunto de frases completando-se entre si. Os indicadores foram agrupados em categorias e subcategorias, respeitando a regra da exclusão mútua e homogeneidade da categorização (Bardin, 1977).

Obtivemos, assim, duas grelhas de análise, correspondendo cada uma delas a um período lectivo. Com todas as actas do 3º período de 2008/09, codificadas e categorizadas construímos uma grelha (Anexo VI). Em seguida procedemos da mesma forma para as actas do 1º período do ano lectivo de 2009/2010 tendo construído a grelha que anexamos (Anexo VII).

Apesar das diferenças, procurámos manter algumas das categorias e subcategorias para tornar possível a criação de um quadro comparativo que nos permitisse não apenas extrair conclusões, mas também enquadrar as entrevistas aos sujeitos.

3.3.2– Entrevista e análise de conteúdo

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.134),

“Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas... a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

As entrevistas variam quanto ao grau de estruturação, algumas são guiadas por questões gerais e outras podem centrar-se em tópicos, mas mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas oferecem ao entrevistador uma grande variedade de temas que lhe vai permitir adaptar o seu conteúdo.

Atendendo às características do nosso trabalho, optámos por entrevistas semi-estruturadas. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992, p.194), a entrevista assume-se semi-estruturada “no sentido em que não é nem inteiramente aberta, nem

encaminhada por um grande número de perguntas precisas”. Nas entrevistas semi-estruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico da questão, como acontece nas entrevistas não estruturadas ou livres.

Assim, elaborámos um guião da entrevista, o qual foi organizado em blocos temáticos, contendo um formulário orientador de questões, com base em Estrela (1994). Como se pode ver no quadro da página seguinte, foram considerados 4 Blocos, de acordo com os temas a abordar.

Na realização de uma entrevista semi-estruturada, o entrevistador deve assumir uma atitude de compreensão, facilitação e abertura ao outro, de bom ouvinte, incentivando o entrevistado a explicar melhor ou a desenvolver os seus pontos de vista, não emitindo qualquer tipo de avaliação ou crítica ao longo da entrevista.

A preparação das entrevistas implicou o cumprimento de alguns requisitos metodológicos. Os entrevistados foram contactados pessoalmente e foram informados em que moldes se ia processar a entrevista. Todas as entrevistadas se mostraram receptivas à participação no presente estudo.

Foi imprescindível o recurso ao gravador, não tendo interferido de modo algum na colaboração das entrevistadas. Foi também assegurada a confidencialidade dos dados no sentido de salvaguardar o anonimato da instituição e dos intervenientes em causa.

As entrevistas realizaram-se no mês de Março, durante o período da interrupção lectiva da Páscoa, num gabinete da Escola. A duração média foi de 45 a 60 minutos. Procurámos que as entrevistas ocorressem sem qualquer tipo de constrangimentos externos, colocando os sujeitos à vontade e liberdade para responder às questões. Procurou-se estabelecer um clima de confiança de forma que o discurso das entrevistas fluísse espontaneamente. Foi nossa vontade mostrar, por meio de comportamento não verbal, interesse e atenção pelas palavras dos entrevistados, estimulando-os a avançar. A excelente relação e abertura que se estabeleceu desde o primeiro momento com todas as entrevistadas, a sua simpatia e disponibilidade foram sem dúvida uma mais-valia no processo de recolha de dados.

Terminadas as nove entrevistas foi transcrito o respectivo Protocolo.

A título de exemplo, apresentamos em anexo o protocolo de três entrevistas (Anexos VIII, IX e X), as quais correspondem à transcrição integral do que foi dito.

Quadro nº 2: Guião de Entrevista

Designação dos Blocos	Objectivos específicos	Formulário de questões
<p>Bloco A</p> <ul style="list-style-type: none"> • Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista • Motivar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> • Relembrar o tema e os objectivos do trabalho; • Solicitar a colaboração do entrevistado, destacando a importância da sua colaboração na realização do estudo; • Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas; • Solicitar autorização para realizar o registo audiográfico da entrevista; • Garantir informação sobre o resultado da investigação
<p>Bloco B</p> <ul style="list-style-type: none"> • Funções dos Coordenadores de Ano no 1º ciclo 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as funções atribuídas ao cargo de coordenadores de ano do 1º ciclo; • Conhecer como estas funções contribuem para a melhoria ou não da prática pedagógica do professor titular de turma; 	<ul style="list-style-type: none"> • O que pensa que esteve na origem da criação do cargo de Coordenador de Ano? • Quais as funções do Coordenador de Ano? • Dessas, quais considera mais importantes? Porquê? • Considera que a existência de um Coordenador de Ano é importante para o seu trabalho pedagógico? Em que aspectos? • Como são nomeados os Coordenadores de ano? Concorda com esse processo?
<p>Bloco C</p> <ul style="list-style-type: none"> • Funções supervisivas do Coordenador de Ano 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as percepções que o professor tem sobre as funções do Coordenador de Ano; • Saber até que ponto o Coordenador de Ano exerce ou poderá exercer funções supervisivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o perfil desejável para o Coordenador de Ano; • Pensa que é importante que o Coordenador de Ano tenha funções supervisivas? Porquê? • Acha que o seu Coordenador de Ano exerce funções supervisivas? Quais? • Qual acha que deve ser o papel do Coordenador de Ano na avaliação de desempenho docente? • Que tipo de funções supervisivas poderia o Coordenador de Ano exercer?
<p>Bloco D</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas de melhorar as funções de Coordenador de Ano 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar aspectos que possam contribuir para a melhoria das funções de Coordenador de Ano no âmbito da supervisão pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> • O que mudaria para melhorar as funções de Coordenador de Ano de forma a contribuir para uma prática pedagógica mais reflectida

Após a transcrição de todas as entrevistas, iniciámos a análise de conteúdo. Bardin (1977) afirma que a “análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 31) e salienta ainda que não deve ser utilizada apenas para se proceder a uma descrição do conteúdo das mensagens, pois a sua principal finalidade é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, inferência que recorre a indicadores.

O *corpus* da análise foi constituído pelos protocolos de todas as entrevistas, uma vez que foi material expressamente produzido para este estudo.

Num primeiro momento, lemos os protocolos das entrevistas para nos inteirarmos de uma forma mais global do seu conteúdo e colocar hipóteses de categorização (leitura flutuante, Bardin, 2008).

Tendo por base os temas criados no guião da entrevista e os objectivos do estudo, procedemos seguidamente ao recorte da primeira entrevista em unidades de registo. Considerámos unidade de registo as unidades de significação (Bardin, 1977), podendo estas corresponder a uma frase, parte de frase ou conjunto de frases que se completassem entre si. As unidades de registo são, assim, fragmentos de texto com sentido autónomo, recortadas de acordo com os pressupostos e os objectivos do estudo.

A partir do recorte das unidades de registo foi possível criar indicadores, os quais correspondem a uma redução das unidades de registo ao seu sentido central, de modo a poder ser comparado e agrupado com o discurso dos restantes entrevistados, mantendo esse sentido tão fiel quanto possível à ideia original de cada um dos inquiridos.

Na criação de indicadores, recorremos à unidade de contexto (Bardin, 1977) sempre que tal se afigurou necessário para uma melhor compreensão do sentido do discurso do entrevistado. Considerámos unidade de contexto a globalidade da entrevista.

Considerando, por um lado, os temas já definidos no guião da entrevista e, por outro, os indicadores emergentes da própria entrevista, definimos categorias e subcategorias, as quais “são rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será qualificado e eventualmente quantificado” (Grawitz, 1953, in Carmo e Ferreira, 2008, p. 251). Cada categoria foi definida a partir dos indicadores tendo sido agrupadas e reagrupadas consoante o material idêntico. Como nos diz Estrela (1990) esses indicadores definem o modo operacional de cada categoria ou subcategoria constituinte da grelha de análise.

Assim, inicialmente, procedemos à operação de recorte das quatro entrevistas dos Coordenadores de Ano do 1º Ciclo, em unidades de registo, subcategorias e categorias e estes em temas de acordo com os objectivos e blocos temáticos das entrevistas. Os indicadores permitiram comparar o que cada entrevistado afirmava dos temas abordados, com conteúdos semelhantes, mas com formas diferentes de o afirmar.

Obtivemos, assim, um quadro de indicadores, subcategorias e categorias relativamente estável, que constituiu a grelha base para a análise das restantes entrevistas. Quando necessário, porém, reformularam-se as subcategorias já criadas. Com todas as entrevistas codificadas e categorizadas, a grelha síntese foi objecto de revisão cuidadosa, de modo a verificar organização lógica dos temas, categorias e subcategorias (Anexo IX).

De salientar que, para a criação de indicadores, subcategorias e categorias tivemos em consideração, as cinco regras básicas apontadas por Bardin (1977) como garantia da validade da análise: **exaustividade** (todo o conteúdo) foi incluído nas categorias); **exclusão mútua** (o mesmo elemento só pode pertencer a uma única categoria, o que nos levou a um contínuo ajuste); **objectividade** (clarificação do processo de entrada de cada indicador na subcategoria e desta na categoria), **homogeneidade** (num mesmo conjunto de categorias só pode haver uma dimensão de análise) e **pertinência** (assegurada inicialmente, pelo recurso aos temas constantes nos blocos do guião da entrevista e, posteriormente, pela verificação constante do sistema de categorias face aos objectivos do estudo).

Em relação à fidelidade de categorização, esta foi assegurada intra-observador, realizando o mesmo processo sobre uma das entrevistas, algum tempo depois, e inter-observadores, recorrendo a um juiz externo para análise de uma das entrevistas, tendo-se verificado mais de 75% de acordos inter-observadores.

As unidades de registo foram quantificadas por indicador e por subcategoria, de modo a permitir verificar a frequência com que ocorreram no discurso dos entrevistados. Esta frequência porém, deve ser interpretada com algum cuidado, uma vez que pode ser induzida pelo próprio guião.

Capítulo 4 - Apresentação e Análise de Resultados

4.1 – Resultados da análise documental das actas do 3º período de 2008/09

De forma a identificar os objectivos e formas de organização de reuniões de coordenação das reuniões do ano no 1º CEB e os eixos de acção dos seus coordenadores, analisámos as actas das reuniões de coordenação do ano do final de um ano lectivo e as actas do início do ano lectivo seguinte.

No quadro 3, apresentamos o resultado da análise efectuada às actas do 3º período de 2008/09, análise que pode ser consultada, para mais detalhes, em Anexo VI. Realçamos o facto de as reuniões terem sido lideradas pelas coordenadoras dos vários anos de escolaridade, como se pode verificar nas actas que constam nos Anexos IV e V. De referir ainda que os pontos a tratar nas actas de avaliação de final de período são definidos pela Adjunta da Directora e Coordenadora Curricular. Neste Agrupamento, no 1º Ciclo, expõem-se pautas, e os testes finais de cada período são comuns a todos os alunos, havendo um trabalho de equipa liderado e orientado pelas Coordenadoras de Ano.

Quadro 3 – Análise Documental das Actas do 3º período de 2008/09
(Temas, Categorias e Subcategorias)

Temas	Categorias	Subcategorias
Constatação dos resultados de aprendizagem dos alunos	Resultados Positivos	Resultados globais
	Resultados negativos	Alguns resultados negativos
		Resultados dos Planos de recuperação
		Resultados dos Planos de acompanhamento
Análise da evolução dos alunos	Preocupação com os problemas de aprendizagem	Evolução positiva de alunos com dificuldades de aprendizagem
		Evolução insuficiente de alunos com dificuldades de aprendizagem
	Preocupação com os problemas de desenvolvimento	Necessidade de encaminhamento
		Desenvolvimento de competências pessoais e sociais
	Preocupação com os problemas de comportamento	Evolução positiva
	Ausência de evolução	
Decisões para o próximo ano lectivo	Medidas educativas especiais	Elaboração de Currículo Específico Individual
		Plano de acompanhamento
		Apoio individualizado

Pela análise do quadro, verificamos que foram encontrados três temas: “Constatação dos resultados de aprendizagem dos alunos do ano lectivo”; “Análise dos resultados face ao processo de desenvolvimento” e “Decisões para o próximo ano lectivo”. Estes temas são concordantes com a altura do ano em que se realizaram as reuniões cujas actas analisámos - final do ano lectivo.

No 1º tema, “Constatação dos resultados de aprendizagem dos alunos”, englobámos os resultados positivos e negativos. Nos resultados negativos consideramos os casos dos alunos que tinham alguns resultados negativos e os alunos sujeitos a Planos de Recuperação, Planos de Acompanhamento e Retenções.

No 2º tema, “análise da evolução dos alunos”, considerámos todas as referências das actas à evolução que os alunos fizeram (ou não) durante o ano lectivo, as quais expressam a preocupação dos professores com os problemas de aprendizagem, de desenvolvimento e de comportamento.

No 3º tema, “Decisões para o próximo ano lectivo”, incluímos as propostas efectuadas pelos professores, as quais se referem apenas a medidas educativas especiais.

No quadro seguinte, apresentamos a frequência das unidades de registo por subcategorias, relativamente ao 1º tema.

Quadro 4 – Análise Documental das Actas do 3º período de 2008/09
(Análise do 1º Tema)

Temas	Categorias	Subcategorias	Frequência das UR por subcategorias
Constatação dos resultados de aprendizagem dos alunos	Resultados Positivos	Resultados globais das turmas	21
	Resultados negativos	Alguns resultados negativos	3
		Resultados dos planos de recuperação	34
		Resultados dos planos de acompanhamento	8
		Retenção de alunos	21

Uma análise mais pormenorizada permite perceber que todos os Professores Titulares de Turma referem que a maioria dos alunos atingiu os objectivos relativos ao

ano que leccionavam, tendo alguns deles destacados os alunos com resultados muito positivos. Uma das actas explicita, por exemplo:

“De referir um grupo de alunos que devido ao seu bom desempenho, autonomia e responsabilidade se salientam do restante grupo e que ao terminarem as suas actividades ajudam os colegas em trabalho a pares, tendo sido ao longo do ano uma mais-valia pelo seu exemplo à turma...” (A3PTA)

No que concerne aos resultados negativos na aprendizagem verificamos que há, por parte dos Professores Titulares de Turma, uma tentativa de dar resposta às dificuldades dos alunos, tendo recorrido às medidas apontada no Despacho Normativo nº50/2005 (Planos de Recuperação e de Acompanhamento). Registam-se 21 indicadores relativos à retenção distribuídos da seguinte forma: 6 alunos retidos no 2º ano; 11 alunos retidos no 3º ano e 4 alunos retidos no 4º ano, conforme o quadro que apresentamos em Anexo 6. Consultando o mesmo quadro constatamos que dos 16 Planos de Recuperação e 3 Planos de Acompanhamento, no total de 19 indicadores, elaborados para os alunos do 3º ano de escolaridade, há 11 indicadores de referência de retenção.

Na acta do 3º ano a professora A3PTB diz:

“(...) por não terem desenvolvidos as competências essenciais para a transição de ano, ficam retidos no terceiro ano de escolaridade”.

Fazendo a síntese deste primeiro tema, verificamos que todos os professores realçam os resultados positivos nas 15 turmas e 6 referenciam resultados muito positivos, como se observa pela consulta do quadro no Anexo VI. Em sentido contrário, verificam-se 21 indicadores de retenção. A consulta que fizemos aos documentos da escola, permitiu-nos completar esta informação. Com efeito, a taxa de insucesso escolar é pouco significativa, correspondendo as retenções a 6% do total de alunos. De referir que esta escola é frequentada por 350 alunos distribuídos por 15 turmas. O ano onde se registam mais planos de recuperação e retenções é no 3º ano de escolaridade.

A análise das actas permite perceber que há uma preocupação por parte dos professores com o sucesso dos alunos. Aparentemente, existe ainda concordância entre os problemas verificados e os planos de recuperação propostos, uma vez que o número de retenções é bastante inferior ao número de planos de retenção e acompanhamento, o que leva a concluir que esses planos resultaram e os alunos conseguiram superar pelo menos algumas das suas dificuldades. Por exemplo, a professora que elabora mais Planos de Recuperação (8) retém no final 3 alunos.

Embora a análise das actas não permita captar a dinâmica das reuniões, é possível concluir que as coordenadoras de cada um dos anos conseguiram focar estas reuniões de final de ano na avaliação dos alunos. A avaliação, porém, não surge como uma mera constatação de resultados, procurando-se antes relacionar esses resultados com os esforços realizados pelos professores para superar as dificuldades dos alunos verificadas momento anterior (Planos de Recuperação, Planos de Acompanhamento). Se considerarmos, como Roldão (2010), que o objecto do processo supervisivo de professores é a função de ensinar, parece possível concluir que as reuniões de coordenação de ano procuram exercer a sua função supervisiva, incidindo na análise dos resultados de aprendizagem por relação com o processo de ensino.

No quadro 5 apresentam-se a frequência das unidades de registo por subcategoria, relativamente ao 2º tema.

Quadro 5 – Análise Documental das Actas do 3º período de 2008/09
(Análise do 2º Tema)

Temas	Categorias	Subcategorias	Frequência das UR por subcategorias
Análise da evolução dos alunos	Preocupação com os problemas de aprendizagem	Evolução positiva de alunos com dificuldades de aprendizagem	50
		Evolução insuficiente de alunos com dificuldades de aprendizagem	22
	Preocupação com os problemas de desenvolvimento	Necessidade de encaminhamento	6
		Desenvolvimento de competências pessoais e sociais	3
	Preocupação com os problemas de comportamento	Evolução positiva	2
		Ausência de evolução	4

Sobre o tema “análise da evolução dos alunos”, verificamos que a frequência mais elevada (72) está relacionada com a preocupação com os problemas de aprendizagem. Nesta categoria, encontramos uma subcategoria referente à evolução positiva dos alunos que tem a frequência mais elevada (50 UR no conjunto das actas).

De realçar ainda que, nas outras duas categorias (preocupação com os problemas de desenvolvimento e de comportamento), encontramos uma maior frequência de unidades de registo relativamente à necessidade de encaminhamento adequado dos alunos (6), seguida das referências à ausência de evolução (4).

Em síntese, verificamos que os professores se preocupam, maioritariamente, com os problemas de aprendizagem, fazendo uma enunciação exaustiva das medidas levadas a cabo para minorar as dificuldades dos alunos, como se pode verificar no quadro no Anexo VI. Constatamos ainda, analisando o mesmo quadro em anexo, que o grupo de professores que se preocupa mais com as dificuldades dos anos é o do 2º ano.

Verificamos ainda que o grupo de professores do 1º ano de escolaridade referencia algumas medidas que ajudaram a ultrapassar as dificuldades registadas em alguns alunos, como o excerto seguinte exemplifica.

“Estas alunas beneficiaram de um apoio mais individualizado em actividades que revelaram dificuldades (...) continuou a beneficiar de mais tempo para concluir as fichas”. (A1PTB)

Globalmente, é possível perceber que existe, por parte dos professores, uma grande preocupação com o sucesso dos alunos e a procura de medidas pedagógicas que os possam fazer evoluir. A preocupação com a evolução dos alunos (a nível de aprendizagem, mas também do desenvolvimento e do comportamento), reconhecível através da análise destas actas, remete-nos mais uma vez para a dimensão supervisiva que estas reuniões de ano podem assumir, uma vez que reflecte, de algum modo, a capacidade de questionamento dos processos de ensino e dos seus efeitos (Alarcão e Roldão, 2008).

No entanto, quando esse sucesso não se verifica (“evolução insuficiente de alunos com dificuldades de aprendizagem”) os professores tendem a imputar a responsabilidade aos alunos, não questionando, pelo menos nas actas, o trabalho por eles desenvolvido, como o extracto seguinte mostra:

“(...) evoluiu de forma muito lenta, revelando atitudes de apatia e de desinteresse pelas áreas curriculares e com fraca motivação e auto-estima”.(A2PT)

No quadro 6 apresentamos as unidades de registo por subcategorias referentes ao 3º tema.

Quadro 6 – Análise Documental das Actas do 3º período de 2008/09
(Análise do 3º Tema)

Temas	Categorias	Subcategorias	Frequência das UR por subcategorias
Decisões para o próximo ano lectivo	Medidas educativas especiais	Elaboração de Currículo Específico Individual	12
		Plano de acompanhamento	4
		Apoio individualizado	2

Ao analisarmos o tema “decisões para o próximo ano lectivo”, verificamos que só uma categoria foi criada: medidas educativas especiais. Nesta categoria, a subcategoria que apresenta mais frequência (12), é a que aponta para a elaboração de um Currículo Específico Individual³, quer para alunos que ainda não tinham esta medida educativa, quer para alunos em relação aos quais a medida se mantém, como se pode verificar consultando o quadro, em Anexo VI. O excerto de acta seguinte ilustra este aspecto:

“O Conselho de docentes do segundo ano, após análise e avaliação do Programa Educativo Individual do aluno e sob proposta dos professores envolvidos considera que, no próximo ano lectivo, o aluno continue a beneficiar de seguinte medida Artigo 21º - Currículo Específico Individual ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008 e acompanhar o seu grupo de referência”. (A2PTA)

Em síntese, verificamos que os professores, no que respeita às decisões para o ano lectivo seguinte, se centram nas medidas educativas especiais a adoptar e, dentro destas, daquelas que se relacionam com o Currículo Específico Individual. Consultando o quadro, em Anexo VI, verificamos que os professores apontam para que os alunos beneficiem de apoio da Unidade de Ensino Estruturado e que continuem a beneficiar das medidas do Decreto-Lei nº3/2008. Ora, o Currículo Específico Individual é a medida educativa que maior grau de afastamento apresenta em relação ao currículo comum (Leite, 2005). Embora se compreenda a importância dada pelos professores, nas

³ O Decreto-Lei 3/2008 define os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação.

reuniões, a este tipo de medida (dada a gravidade das situações dos alunos abrangidos), parece, no mínimo, estranho, que os professores não foquem, neste final de ano, aspectos mais genéricos do processo educativo a desenvolver no ano seguinte – processos que afectem todos os alunos e não apenas aqueles que apresentam necessidades educativas especiais. Com efeito, os professores, no final do ano, só apontam medidas para os alunos com necessidades educativas especiais, não sugerindo novas estratégias para resolução dos problemas identificados ou para o desenvolvimento de áreas para os alunos que ficaram retidos, apesar dos Planos de Acompanhamento. Parece-nos que as reuniões de final de ano poderiam ser também um fórum de análise e problematização do trabalho realizado com as várias turmas e o espaço preferencial para a tomada de decisões sobre as mudanças a realizar nos processos de ensino, com base nessa análise. Neste sentido, seria papel dos Coordenadores de Ano focar as reuniões também para a procura de novos caminhos para a prática pedagógica, encorajando e apoiando os professores nessa direcção.

Assim, apesar de a análise das actas mostrar que as reuniões apresentam uma linha de acção comum a todos os elementos do mesmo ano, transparecendo uma certa coesão de grupo, que tem a ver com o trabalho superviso dos Coordenadores de Ano, verifica-se alguma limitação das potencialidades destas reuniões. Por exemplo, nada é referido acerca de outros aspectos complementares ao trabalho do professor em sala de aula, como os apoios (quer especializado quer socioeducativo), o trabalho desenvolvido na biblioteca da escola, as parcerias com outras instituições. Conjugando a ausência de referências a estes aspectos com a ausência de referências a decisões relativas à prática pedagógica para todos os alunos, que salientámos no parágrafo anterior, parece possível inferir uma certa tendência para a assumpção das reuniões de ano como forma de balanço conjunto do trabalho realizado e dos seus resultados, deixando porém à decisão individual de cada professor os processos a desenvolver para resolver os problemas e/ou inovar as práticas. No entanto, como vários autores sugerem, a análise e reflexão conjunta entre professores e a tomada de decisões colectiva são factores essenciais para a evolução da própria escola, “enquanto organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2000, p.13).

4.2 – Resultados da análise documental das actas do 1º período de 2009/10

Realizámos ainda a análise documental das actas do 1º período do ano lectivo seguinte (2009/10). Como nas anteriores, as Coordenadoras de Ano são dinamizadoras das reuniões, competindo-lhes a organização e liderança do grupo.

No quadro 7, apresentam-se os resultados gerais da análise destas actas. Em Anexo VII apresentamos uma das actas.

Quadro 7– Análise Documental das Actas do 1º período de 2009/10

Temas	Categorias	Subcategorias
Constatação dos resultados de aprendizagem dos alunos no 1º período	Resultados Positivos	Resultados globais das turmas
	Resultados negativos	Resultados menos positivos em Língua Portuguesa e Matemática
		Resultados inferiores a Satisfaz em Língua Portuguesa
		Resultados inferiores a Satisfaz em Matemática
		Planos de recuperação
		Planos de Acompanhamento
Análise das estratégias a utilizar face às dificuldades dos alunos	Estratégias para uma evolução positiva das dificuldades detectadas	Apoio às áreas curriculares
		Apoio dos Encarregados de Educação
		Apoio Pedagógico Acrescido
		Apoio dos Serviços Especializados
	Estratégias para minorar os problemas de comportamento	Desenvolver a relação professor/aluno
		Criar estratégias de auto-controlo
		Envolver os Encarregados de Educação no processo Educativo
Medidas Educativas Especiais	Medidas adoptadas para os alunos com NEE	Avaliação pelos Serviços Especializados
		Elaboração de Currículo Específico Individual
		Adequações Curriculares

Avaliação das Actividades dos Projectos Curriculares de Turma para o 1º período	Actividades com a Comunidade	“O Mês dos Avós”
		Motivar e interessar para a leitura e escrita
		Motivar os alunos para a escrita e para a matemática
	Projectos de estudo do meio ou projectos transversais	“Vamos aprender a comer bem!”
		“Aprender fazendo”
		“Aprender a (Com)viver Juntos

Como o quadro anterior mostra, na análise deste grupo de actas foram encontrados 5 temas, os quais podem ser consultados em mais detalhe no quadro, em Anexo VII. No 1º tema, “constatação dos resultados de aprendizagem dos alunos no 1º período”, englobámos os resultados positivos e negativos. Nos resultados negativos considerámos as referências que os professores fazem a alunos com resultados menos positivos e inferiores a satisfaz a Língua Portuguesa e Matemática; Planos de Recuperação e Planos de Acompanhamento.

No quadro 8 apresenta-se a frequência das unidades de registo por subcategoria, relativamente ao 1º tema.

Quadro 8 – Análise Documental das Actas do 1º período de 2009/10
(Análise do 1º Tema)

Temas	Categorias	Subcategorias	Frequência das UR por subcategorias
Constatação dos resultados de aprendizagem dos alunos no 1º período	Resultados Positivos	Resultados globais	24
	Resultados negativos	Resultados menos positivos em Língua Portuguesa e Matemática	18
		Resultados inferiores a Satisfaz a Língua Portuguesa	14
		Resultados inferiores a Satisfaz a Matemática	11
		Planos de recuperação	10
		Planos de Acompanhamento	6

Ao analisarmos o primeiro tema da grelha, “constatação dos resultados de aprendizagem dos alunos no 1º período”, na categoria de resultados positivos, verificamos que todos os Professores Titulares de Turma referem os resultados positivos atingidos pela maioria dos alunos das turmas. Alguns destacam mesmo o muito bom desempenho de uma minoria de alunos, como é o caso de A2PTB:

“A Professora Titular da Turma referiu que, de um modo geral, os alunos revelam motivação para a aprendizagem e que desenvolveram satisfatoriamente os conteúdos abordados. Destacam-se pelo seu muito bom aproveitamento, os alunos (...)”

No que concerne aos resultados negativos, verificamos que há um levantamento exaustivo das dificuldades dos alunos, especialmente aquelas que se relacionam com a Língua Portuguesa e Matemática. Realçamos que há uma maior frequência de identificação de dificuldades na área de Língua Portuguesa (34) do que na Matemática (29). Algumas actas especificam, por exemplo:

“(...) revela mais dificuldades é na interpretação e escrita de textos e na resolução de situações problemáticas”. (A2PTD)

No que diz respeito aos Planos de Recuperação e complementando a informação com o quadro em Anexo III, constatamos que na acta do 4º ano a professora PTB elaborou 7 Planos de Recuperação e que foi na turma D do 3º ano aquela em que se registaram mais planos de acompanhamento.

Em síntese, podemos afirmar que os professores consideram que maioritariamente os alunos apresentam mais dificuldades na área da Língua Portuguesa do que na área de Matemática.

Desta análise, parece possível concluir que existe, nestas reuniões de ano como nas do 3º período do ano lectivo anterior, uma centração relevante nos resultados dos alunos, ou porque constitui uma preocupação dos professores desta escola, ou porque os coordenadores de ano direccionam as reuniões neste sentido.

No quadro 9 apresentam-se a frequência das unidades de registo por subcategoria, relativamente ao 2º tema.

Quadro 9 – Análise Documental das Actas do 1º período de 2009/10
(Análise do 2º Tema)

Temas	Categorias	Subcategorias	Frequência de subcategorias
Análise das estratégias a utilizar face às dificuldades dos alunos	Estratégias para uma evolução positiva das dificuldades detectadas	Apoio às áreas curriculares	38
		Apoio dos Encarregados de Educação	4
		Apoio Pedagógico Acrescido	12
		Apoio dos Serviços Especializados	1
	Estratégias para minorar os problemas de comportamento	Desenvolver a relação professor/aluno	9
		Criar estratégias de auto-controlo	12
		Envolver os Encarregados de Educação no processo educativo	9

Pela análise deste quadro constatamos que o apoio às áreas curriculares é aquele que apresenta uma maior frequência (38), seguido do apoio pedagógico acrescido (12) e do apoio dos Encarregados de Educação (4). Se analisarmos o quadro em Anexo VII, verificamos que os professores tentam dar apoio às áreas curriculares recorrendo ao apoio individualizado (10), ao reforço das aprendizagens (7) e ao desenvolvimento da pedagogia diferenciada (6). O excerto de acta seguinte exemplifica estes aspectos:

“A professora diariamente presta apoio individualizado na sala de aula a estes alunos, tem o cuidado de explicar as tarefas mais pormenorizadamente, reforça a vigilância dos trabalhos de casa, a atenção dos alunos, elogia todas as tarefas que eles conseguem realizar, solicita-os para irem ao quadro executar exercícios de consolidação ou de revisão. Por se tratar de alunos com um ritmo de trabalho lento, beneficiam de mais tempo para a realização das tarefas.”(A3PTA)

Constatamos ainda que, para além das estratégias levadas a cabo pelo professor titular da turma, foi possível em algumas turmas recorrer ao apoio sócio educativo⁴

⁴ No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade, do que decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização para todos os indivíduos - assim as escolas podem recorrer aos professores colocados no ensino especial ou no apoio sócio educativo

prestado por professores colocados nesse serviço e que existe nesta escola, como o excerto de uma das actas pode ilustrar:

“(...) as estratégias específicas de recuperação: (...) orientar os alunos em termos de organização, técnicas e métodos de estudo; propor trabalhos de casa diferenciados, propor fichas de avaliação adaptadas e proporcionar situações de ensino individualizado. Alunos que beneficiam de apoio socioeducativo(...)”(A2PTA)

Em síntese, verificamos que os professores se preocupam em encontrar estratégias para que os alunos ultrapassem as dificuldades registadas nas áreas curriculares. As mais utilizadas são o apoio individualizado, levado a cabo pelos professores dentro da sala de aula, como está registado nas actas dos vários anos, o reforço às aprendizagens e o desenvolvimento de pedagogia diferenciada, são outras estratégias que os professores implementam nas suas aulas. De salientar, que também recorrem ao apoio prestado por professores colocados no apoio sócio educativo. No entanto, as estratégias propostas têm sempre como base um acréscimo de apoio para o aluno e não se prevêem alterações nas estratégias usadas/a usar em sala de aula. Assim, parece possível sugerir que existe uma tendência para centrar o problema no aluno e para o resolver com recurso a formas de remediação externa, em vez de procurar soluções em sala de aula, que exigiriam o questionamento dos processos de ensino e a sua reformulação estratégica (Roldão, 2009).

Constatamos nos grupos do 2º e 3º ano um plano de acção comum: há um cuidado em fazer o levantamento das dificuldades e ajustar as estratégias de acompanhamento dos alunos; nota-se também um certo apoio e supervisão por parte do Coordenador de Ano como líder e aglutinador de estratégias comuns.

No grupo do 3º ano, verificamos que os professores têm um tempo de serviço semelhante (entre 25 a 35 anos de serviço), o que pode influenciar uma certa coesão na forma de analisar as situações e perspectivar formas comuns de intervenção. Se tomarmos como referência as fases da carreira referidas por Huberman (1992), este tempo de experiência docente corresponderia à *fase da serenidade*, em que os professores tendem a ser conservadores e resistentes às mudanças. Com efeito, a análise das estratégias identificadas por estes para os alunos ultrapassem as dificuldades parece ilustrar um certo conservadorismo, aceitando-se as formas de apoio tradicionalmente instituídas e não se procurando novas soluções.

Certificamo-nos que os professores traçam também estratégias para minorar os problemas de comportamento. As que apresentam uma frequência mais elevada são as estratégias de promoção do auto-controlo (12) seguidas da relação professora/aluno (9) e envolvimento dos Encarregados de Educação (9). De destacar que todos os professores do 2º ano de escolaridade utilizam como estratégia o quadro de registo de comportamentos e envolvem os Encarregados de Educação para, em conjunto, tentar resolver os problemas, como se podem observar no quadro em anexo VII. Na acta do 2º ano é referido pela professora PTD o seguinte:

“ (...) Apresentam dificuldades em cumprir as regras de comportamento estabelecidas, apesar da constante chamada de atenção por parte da professora. Para estes alunos, foram definidas estratégias como: recorrer ao reforço positivo e a grelhas de avaliação comportamental, maior envolvimento dos Encarregados de Educação, debate sobre os problemas surgidos, propiciar situações de aprendizagem conducentes à promoção da auto-estima e autoconfiança, mudança de lugar e sempre que seja necessário, comunicação semanal ao Encarregado de Educação do comportamento, elogio por parte da professora ao trabalho realizado, fomentar e valorizar a participação e valorização das áreas de interesse/fortes dos alunos”.(A2PTD)

Em síntese, os problemas de comportamento também são uma preocupação dos professores, recorrendo a várias estratégias para os minorar, principalmente aquelas que envolvem os alunos no seu próprio controlo e os Encarregados de Educação.

Concluindo, verificamos que alguns professores se preocupam com os problemas de comportamento dentro da sala de aula, que reflectem sobre eles e que tentam ajustar as estratégias de forma a controlar as atitudes menos adequadas dos alunos. De notar que, ao contrário do que acontece com os problemas de aprendizagem, focados nas categorias anteriores, os professores procuram encontrar formas de resolução dos problemas de comportamento no interior da sala de aula e no quadro da relação pedagógica.

No quadro 10 apresentamos a frequência das unidades de registo por subcategoria, relativamente ao 3º tema.

Quadro 10 – Análise Documental das Actas do 1º período de 2009/10

(Análise do 3º Tema)

Temas	Categorias	Subcategorias	Frequência de subcategorias
Medidas Educativas Especiais	Medidas adoptadas para os alunos com NEE	Avaliação pelos Serviços Especializados	3
		Elaboração de Currículo Específico Individual	17
		Adequações Curriculares	6

Ao nível das medidas educativas adoptadas para os alunos com Necessidades Educativas Especiais, constatamos a maior frequência (17) é na subcategoria da elaboração de Currículo Específico Individual, seguida das Adequações Curriculares (6). Se consultarmos o quadro, em Anexo VII, verificamos que dentro da subcategoria “elaboração de Currículo Específico Individual”, os indicadores que têm um maior número de frequência de registo são: “continuar a beneficiar das medidas do Decreto-Lei 3/2008” e “ser apoiado na Unidade de Ensino Estruturado”.

Em síntese, as medidas propostas para os alunos com necessidades educativas especiais são maioritariamente a elaboração de Currículo Específico Individual e apoio pela Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Com efeito, a consulta de documentação complementar permitiu verificar que este Agrupamento possui duas salas de atendimento a crianças com Perturbações do Espectro do Autismo, no 1º Ciclo e no 2º e 3º Ciclos de ensino.

Sabemos que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas salas de aula implica a mudança de organização e de estratégias, exigindo por parte dos professores uma atitude diferente. A formação dos Professores Titulares da Turma nesta área é inexistente, no entanto é uma escola, onde desde sempre, se integraram crianças com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, havendo sempre recursos especializados (professores, terapeutas e psicólogos) que trabalham em parceria com os professores e toda a comunidade educativa.

No quadro 11 apresentamos a frequência das unidades de registo por subcategoria, relativamente ao 4º tema.

Quadro 11 – Análise Documental das Actas do 1º período de 2009/10
(Análise do 4º Tema)

	Categorias	Subcategorias	Frequência de subcategorias
Avaliação das Actividades dos Projectos Curriculares de Turma para o 1º período	Actividades com a Comunidade	“O Mês dos Avós”	2
		Motivar e interessar para a leitura e escrita	6
		Motivar os alunos para a escrita e para a matemática	4
	Projectos de estudo do meio ou projectos transversais	“Vamos aprender a comer bem!”	4
		“Aprender fazendo”	1
		“Aprender a (Com)viver Juntos	1

Por último, verificamos que os professores fazem referência aos projectos que constam nos Projectos Curriculares de Turma e que, de alguma forma, estão relacionados com os problemas detectados – “motivar e interessar para a leitura e escrita”; “motivar os alunos para a escrita e para a matemática”.

Por exemplo, na acta do 2º ano é referido por uma das professoras que:

“O Projecto de turma “Brincar com a Leitura”, foi implementado na sala de aula, no início do ano lectivo e os alunos têm participado com gosto e empenho. Algumas actividades foram introduzidas há pouco tempo, é o caso dos cadernos “Vai e vem”. Os alunos aderiram muito bem a esta estratégia, estão muito entusiasmados”. (A2PTA)

Verificamos também que o projecto “Aprender a (Con)viver Juntos” está a ser implementado pela A2PTD, relativamente à qual o registo da acta mostra a preocupação em explicitar as estratégias que fomenta, dentro da sala de aula, para ultrapassar os problemas de comportamento.

Concluindo, verificamos que consoante os Coordenadores de Ano com mais formação, com mais experiência e, eventualmente com mais perfil de coordenação,

assim o grupo apresenta uma melhor definição dos problemas detectados nas turmas e procura estratégias mais adequadas, delineando projectos de acordo com os problemas.

Ao consultarmos o quadro, em Anexo VII, constatamos que todos os professores do 1º e 2º anos de escolaridade desenvolvem projectos no âmbito da motivação para a leitura e escrita. Ressalta assim uma certa coesão de grupo. Nestes grupos, parece existir maior capacidade de supervisão por parte dos coordenadores, os quais levam os professores a envolverem-se na análise, compreensão e resolução dos problemas. “Só o fruto dessa análise, o espírito de grupo e o entusiasmo pela profissão que se abraçou poderão ajudar a ultrapassar as dificuldades e a levar à escola aquilo de que ela tanto carece hoje em dia: a inovação”(Alarcão, 2007, p.155).

Sintetizando, a análise das actas do final de um ano lectivo e do início de outro mostram que nas reuniões por ano, existe:

- Uma incidência notória nos resultados das aprendizagens dos alunos;
- Uma preocupação relevante com os problemas de aprendizagem dos alunos em geral e com os Currículos Específicos Individuais dos alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente;
- Uma enunciação e análise das estratégias para apoio às áreas curriculares em que os alunos apresentam mais problemas;
- Uma escassa preocupação em conceber e planear estratégias futuras, sobretudo ao nível da reformulação das estratégias de ensino em sala de aula.

Deste modo, parece possível afirmar que as reuniões de ano nesta escola assumem uma função supervisiva, na medida em que são estimuladoras da reflexão e questionamento sobre o processo de ensino desenvolvido e sobre os seus efeitos. No entanto, essa dimensão supervisiva parece funcionar sobretudo em retrospectiva, correspondendo a um balanço do trabalho já realizado. Com efeito, é notória a escassez de referências ao planeamento conjunto do trabalho futuro, que parece ser deixado ao critério dos professores, individualmente. Ora, o processo de supervisão, se equacionado numa perspectiva sócio-crítica, implica a partilha de experiências e saberes como elemento formativo essencial (Alarcão e Roldão, 2008). Como estas autoras sublinham, a contribuição da supervisão para o desenvolvimento profissional requer processos de análise sobre a prática desenvolvida mas também, a reconstrução dessa prática, levando ao planeamento conjunto de processos de mudança e inovação.

4.3 – Resultados da análise das entrevistas

A análise do conteúdo das entrevistas às 4 Professores Titulares de Turma, por ano de escolaridade, às 4 Professores Coordenadoras de Ano e à Professora Adjunta da Directora do 1º Ciclo foi organizada num quadro único, em Anexo XI.

Atendendo à extensão do quadro, apresentá-lo-emos de modo faseado: uma primeira abordagem só com os temas, categorias e subcategorias que emergiram das entrevistas efectuadas e posteriormente uma análise mais pormenorizada por tema.

Como podemos verificar no quadro-síntese que se segue, os resultados das entrevistas foram organizados em 4 temas, definidos a partir do guião da entrevista: “Percepção sobre a criação dos cargos de Coordenador de Ano do 1º Ciclo”; “Percepção sobre as funções”; “Percepção sobre o perfil do coordenador e sugestões para melhoria do processo de coordenação de ano”.

Quadro 12 – Análise de Conteúdo das Entrevistas

(Professores Titulares de Turma, Professores Coordenadores de Ano do 1º Ciclo e Adjunta da Direcção do 1º Ciclo)

TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
Percepção sobre a criação dos cargos de Coordenador de Ano do 1º Ciclo	Forma de nomeação para o cargo	Nomeação pelo Director
		Critério inicial de disponibilidade para o cargo de coordenador tinha.
		Após a institucionalização do cargo a Directora do Agrupamento começou a nomear professores com formação em supervisão
		Desconhecimento dos critérios para nomeação
	Motivos da criação do cargo	Necessidade de articulação entre professores
		Necessidade de articulação vertical
		Necessidade de organização
		Necessidade de reorganização dos órgãos colegiais
		Necessidade de manter uma dinâmicas pré-existente
	Necessidade do cargo	Necessidade de criação de cargos no 1º ciclo
		Desnecessário Necessário
Percepção sobre as funções	Definição de Funções	Definição no Regimento do Departamento do 1º ciclo
	Funções que desempenha	Funções de articulação
		Funções de controlo
		Funções de coordenação
		Funções supervisivas
		Funções de avaliação

	Função que não deve desempenhar	Não deve fazer supervisão
		Não deve avaliar os colegas
Percepção sobre o perfil do coordenador	Colaborativo	Dialogante
		Par
	Líder	Dinamizador
		Conhecedor do estado da arte
		Imparcial
		Verdadeiro
		Responsável
Sugestões para melhoria do processo de coordenação de ano	Melhoria das condições para reunir	Criação de horário específico para reuniões de ano
		Criação de um tempo para a realização de toda a parte burocrática
		Eliminação da burocracia
	Mudança da incidência das reuniões	Tempo para planear
		Tempo para reflexão sobre a prática

Pela análise mais pormenorizada do quadro, constatamos que dos 4 temas que faziam parte do guião das entrevistas, emergiram 8 categorias. Três categorias relacionadas com a “Percepção da criação do cargo”; três emergiram da “Percepção da função do cargo”; duas da “Percepção do perfil do coordenador” e duas para “Sugestões da melhoria do cargo”.

Em seguida, apresentamos, de forma mais detalhada, o resultado de cada um dos temas com as unidades de registo das subcategorias, iniciando com o 1º tema.

Quadro 13

1º Tema: Percepção sobre a criação dos cargos de Coordenador de Ano do 1º Ciclo

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UR SC	NºUR		
		TOTAL	PC	PT	PA
Forma de nomeação para o cargo	Nomeação pelo Director	11	4	6	1
	Critério inicial de disponibilidade	2	-	-	2
	Critério actual de formação em supervisão	1	-	-	1
	Desconhecimento dos critérios para nomeação	17	11	6	-
Motivos da criação do cargo	Necessidade de articulação entre professores	3	2	1	-
	Necessidade de articulação vertical	4	1	3	-
	Necessidade de organização	4	3	1	-
	Necessidade de reorganização dos órgãos colegiais	1	1	-	-
	Necessidade de manter uma dinâmica pré-existente	7	-	5	2
	Necessidade de criação de cargos no 1º ciclo	7	-	-	7
Necessidade do cargo	Desnecessário	5	5	-	-
	Necessário	10	1	4	5

Legenda: PC- Professor coordenador; PT – Professor Titular de turma; PA – Adjunta da Direcção do Agrupamento

Ao analisarmos o tema “percepção sobre a criação dos cargos de Coordenador de Ano do 1º Ciclo” Constatamos que emergiram três categorias: “Forma de nomeação para o cargo”, “Motivos da criação do cargo” e “Necessidade do cargo”. Na forma de nomeação para o cargo verificamos que o facto de a nomeação ser feita pela Directora do Agrupamento é referido por vários dos entrevistados. Os excertos das entrevistas que se seguem ilustram esta constatação:

“(...)Pelo menos a mim foi-me comunicado pela Direcção do Agrupamento, pela Presidente, neste caso a Directora, que eu era a Coordenadora do 2º ano, numa reunião de articulação curricular com a Adjunta da Directora com a Coordenadora Curricular, que foi no início do ano e aí foram nomeados os Coordenadores de Ano do Agrupamento.” (PCA2)

“(...) Tenho sido escolhida, por acaso tenho ficado vários anos, mas a razão pela qual me escolheram não foi visível, nunca me disseram:”a professora fica Coordenadora porque tem este perfil ou porque acho que tem de ser por isto ou por aquilo”. Sou nomeada, aceito e ponto final.” (PCA3)

No entanto, a subcategoria com um maior número de unidades de registo (17) refere-se ao desconhecimento dos critérios para a nomeação do mesmo, por parte dos professores. Parece haver, portanto, um desconhecimento geral dos critérios de nomeação para o cargo, por parte dos professores, mesmo daqueles que foram nomeados.

Na verdade, a Adjunta da Direcção, responsável pelo 1º ciclo, é a única que conhece os critérios de nomeação para o cargo de Coordenador do 1º ciclo e refere que estes, evoluíram da disponibilidade, para a formação em supervisão, como se pode verificar no excerto que se segue:

“No início foi complicado e quando apareceu a figura do Coordenador de Ano era um pouco saber quem se disponibilizava para (...) No início era um cargo, que embora não estivesse explícito o que cada um deveria fazer... Mas é um cargo que exige sempre trabalho e dedicação voluntária, porque são horas que se dão a mais... é um trabalho que ao fim e ao cabo não era recompensado (...).

Depois a partir do momento em que se instituiu no nosso Agrupamento que era a Directora a nomear para todos os cargos (...), mais ou menos víamos qual a pessoa que tinha mais perfil para ser Coordenadora de Ano relativamente à sua capacidade de trabalho, à sua responsabilidade, à sua dedicação, à sua maneira de ser, ser líder no seu grupo, de orientar os trabalhos e então começámos de ano para ano(isto tem sido uma caminhada) a perceber que há determinadas pessoas que têm mais capacidades para desempenhar este cargo do que outras (...)

“Não sei, se não seria importante privilegiar, e cada vez mais nós temos pessoas com formação em Supervisão Pedagógica, e ser um dos parâmetros a ter em conta para ser Coordenador de Ano.” (PAD)

O desconhecimento geral pelos professores e pelos coordenadores sobre os critérios de nomeação parece indiciar algum conformismo por parte dos primeiros e, da parte dos últimos, a aceitação do cargo sem questionamento, limitando-se a cumprir ordens, o que não está de acordo com o que a PAD diz serem os critérios de selecção para o cargo pois têm em conta o perfil de liderança, a capacidade de trabalho, a orientação de trabalhos.

Na categoria “Motivos da criação do cargo” constatamos que as subcategorias onde se registam mais unidades de registo (7) são aquelas que se referem à necessidade de manter uma dinâmica pré-existente e à criação de mais cargos no 1º ciclo (de referir que no 1º ciclo apenas existia o cargo de Coordenador de Estabelecimento). Realçamos o facto de a primeira subcategoria ser referida, maioritariamente, por professores e a segunda pela Adjunta da Directora.

Uma das professora do quadro de escola, com 26 anos de serviço, refere na sua entrevista que:

“ Antes de entrar em Agrupamento já existia o Coordenador de Ano, isto porque, facilitava os grupos de ano, porque havendo um elemento que fosse mediador dos colegas de ano com a Directora, que transmitisse tudo o que se passava era muito importante e já há muitos anos sentiu-se a necessidade disso. Pois esta escola foi sempre muito grande, com muitas turmas. E nessa altura a escola era muito complicada pois era maioritariamente frequentada por alunos oriundos de bairros degradados. Sentiu-se necessidade disso, o que foi uma mais-valia.” (PTTA3)

A Adjunta da Direcção refere o facto de, no 1º Ciclo, os cargos se reduzirem exclusivamente ao Director e Subdirector de Escola antes da entrada do Decreto – Lei da Autonomia das Escolas e posteriormente de Coordenador de Estabelecimento, o que veio dificultar a obtenção de pontos, por parte dos professores do 1º Ciclo, para a passagem a professores titulares. Daí, a necessidade de criação e regulamentação de cargos considerados fundamentais, para a organização e dinamização pedagógica do 1º Ciclo:

“Veio o primeiro concurso para professores titulares e aquando do concurso para professores titulares vinha lá uma parte que tínhamos que falar dos cargos que fomos tendo ao longo da nossa carreira. E o professor do 1º ciclo os únicos cargos que desempenhava era de Director de Escola, na altura não era Coordenador de Estabelecimento, era Director de Escola ou Subdirector. Não

havia cargos nenhuns para o 1º ciclo a não ser esses. A partir deste momento, já estando institucionalizado a ideia do cargo do Coordenador de Ano, foi mais valorizado e, gradualmente, à medida que se vai dando mais autonomia ao grupo de ano e mais importância deixa de haver os Conselhos Escolares para haver reuniões de Departamento. É engraçado e é curioso que primeiro surgiu o Coordenador de Ano e depois é que surgiu o Coordenador de Departamento, neste Agrupamento.” (PAD)

Enquanto algumas das Professoras Titulares de Turma referem que a existência deste cargo tem relação com a necessidade de articulação entre professores, os Coordenadores de Ano dão ênfase à organização, como se verifica nos excertos das entrevistas que passamos a transcrever.

“Basicamente é passar a mensagem das reuniões em que os restantes membros do grupo não estejam presentes e articular entre os membros do grupo e restantes professores e chefias intermédias ou superiores, no caso de nos pedirem. É fazer com que todas as actividades se desenrolem e todas nós colaborarmos com o que está estipulado no Plano Anual de Actividades.”(PCA4)

“(…)Serem elementos de articulação entre as hierarquias superiores e os Professores Titulares de Turma. Serão elementos de gestão intermédia.”(PTT2)

Acerca da necessidade ou não do cargo de Coordenador de Ano, constatamos que a maior parte dos entrevistados, Professores Titulares de Turma e Adjunta referem que é necessário, como se pode ver nos excertos seguintes:

“(…)é uma mais valia. É um elemento aglutinador, é como se fosse um único trabalho, ao nível do grupo, acho isso muito importante. Até aquela ideia do dossiê de ano, temos tudo arquivadinho, isso é tudo muito bom. Se houver alguma coisa, há aquela referência a Coordenadora tem, vamos ao dossiê, está lá tudo, é como se fosse o nosso bilhete de identidade. É muito positivo.” (PTT1)

“Os Coordenadores de Ano são fundamentais pois não se pode estar à espera de reunir toda a escola.” (PCA3)

Em síntese, constatamos que os professores desconhecem os critérios de nomeação para o cargo de Coordenador de Ano do 1º Ciclo. Só a Adjunta da Direcção é que os conhece. Em última análise, este desconhecimento pode indiciar falta de participação nas decisões do Agrupamento ou, no mínimo, falta de curiosidade pelas razões subjacentes a essas decisões. De salientar, que este desconhecimento não surge apenas no discurso dos professores, mas também, dos próprios coordenadores, o que nos leva a questionar os motivos pelos quais aceitaram o cargo. Com efeito, parece

existir uma aceitação acrítica da nomeação, quer por parte dos indigitados, quer por parte dos restantes professores.

Os professores, com mais anos de serviço na escola, referem ainda que esta dinâmica dos Coordenadores de Ano, já existia antes da publicação da lei sobre a autonomia das escolas, que é um cargo necessário não só como elemento de articulação entre as chefias e os professores, como também para efeitos de organização. Como vimos, a Adjunta esclarece ainda que a criação deste cargo esteve relacionada com a falta de cargos no 1º Ciclo para pontuar, quando surgiu o concurso a professores Titulares do 1º Ciclo.

Concluindo, o cargo de Coordenador de Ano do 1º Ciclo justifica-se como uma mais-valia na organização do grupo de professores do mesmo ano de escolaridade e na articulação entre os elementos da Direcção e os professores. As coordenações de ano estabelecem-se, assim, como órgãos de gestão intermédia. Para desenvolver de forma cabal as suas funções, parece-nos, porém, que os coordenadores deveriam saber os critérios de selecção para se envolverem mais e saberem o que se espera deles, pois segundo a PAD os professores são escolhidos pelo perfil de liderança e capacidade de trabalho. Em todo o caso, parece-nos que a introdução destes órgãos intermédios na gestão do 1º CEB, mesmo que decorrente da necessidade prática do cargo, deveria ter sido mais discutida pelos intervenientes, de forma a esclarecer o âmbito e a natureza das funções.

Apresentamos agora o quadro 14 com o 2º tema e as unidades de referência das subcategorias

Quadro 14

2º Tema: Percepção sobre as funções de Coordenador de Ano do 1º Ciclo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UR SC	Nº UR		
		TOTAL	PC	PT	DA
Definição de Funções	Definição no Regimento do Departamento do 1º ciclo	4	-	-	4
Funções que desempenha	Funções de articulação	17	12	4	1
	Funções de controlo	31	18	11	2
	Funções de coordenação	2			2
	Funções supervisivas	28	13	12	3
	Funções de avaliação	6	6	-	-
Função que não deve desempenhar	Não deve fazer supervisão	9	5	4	-
	Não deve avaliar os colegas	13	7	6	-

Ao analisarmos o tema “Percepção sobre as funções de Coordenador de Ano do 1º Ciclo”, constatamos que as funções de Coordenador de Ano do 1º Ciclo estão definidas no Regimento Interno do Agrupamento, segundo informação da Adjunta da Direcção, a qual refere:

“(…)quando é feito pela primeira vez o Regimento Interno do Departamento do 1º ciclo passa a figura do Coordenador de Ano a ser institucionalizado ou seja passa a figurar nesse Regimento e é a partir daí que o Coordenador assume de pleno todas as suas funções.” (PAD)

Na categoria das “Funções que o Coordenador de Ano desempenha”, verificamos que a subcategoria que apresenta mais unidades de registo é aquela que está relacionada com funções de controlo (31), seguida das funções supervisivas (28) e de articulação (17). Nas funções de controlo foram englobadas as que estão relacionadas com o cumprimento das actividades do Plano Anual de Actividades; com a coordenação do trabalho do grupo de professores, com a dinamização da utilização das TIC pelos elementos de grupo, com a organização, com o dossiê de coordenação de ano e com a supervisão das actas das reuniões de ano.

Assim, o professor coordenador do 2º ano afirma:

“(…) É mais o timoneiro do leme do barco. Digamos, tenta que o grupo faça as actividades propostas, responda atempadamente às solicitações, procura também que haja articulação com as diversas turmas, (...) que haja partilha, que as planificações sejam cumpridas. Essencialmente assegurar-se que tudo corre bem. De certa forma é ele que dá a cara pelo grupo”. (PCA”)

O coordenador do 4º ano destaca o seguinte:

“Basicamente é passar a mensagem das reuniões em que os restantes membros do grupo não estejam presentes e articular entre os membros do grupo e restantes professores e chefias intermédias ou superiores, no caso de nos pedirem. É fazer com que todas as actividades se desenrolem e todas nós colaborarmos com o que está estipulado no plano anual de actividades.” (PCA4)

Transcrevemos também a opinião de dois professores sobre as funções de controlo dos coordenadores de ano:

“Penso que as funções principais serão: liderar o grupo; fazer com que haja uma prática comum; partilha de material; presidir reuniões; organizar o dossiê de ano; dar sugestões de organização do dossiê do professor; dinamizar actividades em comum e dar sugestões”. (PTT2)

“Tem de ter o dossiê de ano organizado; tem de convocar reuniões para comunicar aos outros elementos o que lhe foi transmitido; tem registar as reuniões em acta; tem de levar o grupo a cumprir com o que está no plano anual de actividade”(...)PTT4

Constatamos que, quer os coordenadores, quer os professores consideram que o papel do Coordenador de Ano do 1º Ciclo, ao nível do controlo, está relacionado com o cumprimento do Plano Anual de Actividades, com a organização do dossiê de ano e com a coordenação do trabalho de grupo.

Uma outra função do Coordenador de Ano do 1º Ciclo, destacada por todos os elementos entrevistados, é a função supervisiva. A coordenadora do 3º ano destaca a importância do papel de supervisor dos colegas em início da carreira, a qual afirma:

“(...)Uma colega, recém-formada, com pouco experiência, veio substituir uma colega do nosso grupo, e verifiquei que ela estava um pouco perdida e desfasada da matéria, da metodologia, do que se fazia. Tudo é uma grande novidade para a colega. Aos poucos e poucos estou a ajudá-la a passar a mensagem, para ela se sentir mais incluída no grupo... passei-lhe a planificação anual, enfim tento ajudá-la. Parece-me que esta é também uma das funções do coordenador, ajudar os novos professores que integram o grupo para se sentirem mais confortáveis e acompanhados.” (PCA3)

Outra professora refere o papel do Coordenador de Ano como elemento aglutinador que permite e estimula a coesão pedagógica do grupo:

“(...) É ele que está à frente do grupo. Quando pedem alguma coisa sobre o grupo é sempre a figura do Coordenador que surge. Articula de certa forma com as chefias do Agrupamento. Quando necessitam de reunir e transmitir informações recorrem também às reuniões de coordenação”.(PCA2)

Para algumas professoras, as funções supervisivas do Coordenador de Ano deverão ser:

“Na partilha das práticas, na partilha das metodologias, na ajuda dos elementos novos. Para mim são estas as funções supervisivas, apesar do pouco tempo que temos, pois hoje em dia preocupamo-nos muito com o que fica registado nas actas, nos documentos que a toda a hora nos solicitam.” (PTT3)

Constatamos ainda, que na subcategoria, “Funções de avaliação”, os coordenadores de ano consideram que podem opinar sobre a avaliação dos professores, visto que, conhecem de perto o trabalho desenvolvidos por todos os elementos. Contrariamente, os Professores Titulares de Turma, consideram que não devem realizar tais funções, pois colocam em causa as relações afectivas/profissionais. No entanto, como afirma Perrenoud (2008), “as equipas pedagógicas que progridem criaram o clima de confiança necessário para que cada um conte fragmentos de sua prática, sem temer ser imediatamente julgado e condenado” (p.161).

Tal como verificámos, anteriormente, ao analisarmos a última categoria deste tema “funções que não deve desempenhar”, maioritariamente, os Professores Titulares de Turma, são de opinião que o Coordenador de Ano não deve desempenhar funções de avaliação dos docentes ou funções supervisivas visando a avaliação dos docentes. Uma das professoras com menos tempo de serviço considera que:

“Funções supervisivas em relação ao nosso trabalho, honestamente não. Eu vejo-o como um par. Partilhar e dizer que não gostou desta ou daquela actividade tudo bem, que não resultou, mas nada de vir fiscalizar, apontar o dedo. Se a supervisão for de partilha, ajuda, pensar no que se fez, tudo bem. Agora se tiver carácter avaliativo é o fim dos coordenadores. Passamos a estar de pé atrás com eles, deixamos de ter aquele à-vontade.” (PTT1)

Outras professoras são peremptórias em afirmar que o Coordenador de Ano não deve ter funções avaliativas dos colegas

“Não deve ter, pois vai entrar em conflito com o resto do grupo. Não, não é essa a sua função”. (PTT4)

Sintetizando o que ficou dito, os professores entrevistados são unânimes em afirmar que o Coordenador de Ano não deve ter funções avaliativas dos docentes. Deve desempenhar funções de supervisão, no âmbito do acompanhamento, da partilha, de controlo e da articulação entre os vários professores do grupo e com as chefias.

Concluindo, os Coordenadores de Ano, desempenham funções supervisivas quer como elementos mais experientes, ajudando os professores em início de carreira, quer como elementos que, com os seus pares, ajudam a reflectir no processo ensino/aprendizagem, colaborando como “chefe de obras” nos *scaffolding*⁵ (Vasconcelos, 2009) do edifício que é o processo ensino/aprendizagem.

Com efeito, a supervisão, no caso dos professores que já se encontram em contexto de trabalho profissional, deve ser uma supervisão horizontal (por confronto com a supervisão vertical, característica da formação inicial), a qual se realiza interpares e de forma colaborativa (Alarcão e Roldão, 2009). Segundo estas autoras,

“as novas tendências supervisivas apontam para uma concepção democrática da supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assumpção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar

⁵ Scaffolding – palavra original inglesa, “pôr, colocar andaimes – numa linha do construtivismo social e numa perspectiva sócio-cultural. O conceito scaffolding é recente entre nós e a sua tradução ainda mais recente” (Vasconcelos, 1995, p.2)

para todos os que nela trabalham (...) condições de desenvolvimento e aprendizagem (p.19).

Por outro lado, é notório no discurso destes entrevistados a recusa da avaliação de desempenho interpares, Os entrevistados consideram, assim, que a supervisão não inclui a avaliação docente.

Uma das funções que os todos os professores referem como inerente ao trabalho do Coordenador de Ano é a função de controlo, especialmente, no que diz respeito ao cumprimento, por todos os professores de grupo, das actividades programadas no Plano Anual de Actividades, na organização do dossiê de ano, como elemento fundamental de consulta e organização do grupo de ano de escolaridade e na coordenação das reuniões.

Apresentamos o quadro 15 onde é abordado o 3º tema e as unidades de registo das subcategorias.

Quadro 15

3º Tema: Percepção sobre o perfil do coordenador

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UR SC	Nº UR		
		TOTAL	PC	PT	AD
Colaborativo	Dialogante	5	2	3	-
	Par	1	1	-	-
Líder	Dinamizador	17	9	8	-
	Conhecedor do estado da arte	2	1	1	-
	Imparcial	2	-	2	-
	Verdadeiro	1	-	1	-
	Responsável	1	-	-	1

Passando para o tema “Percepção sobre o perfil do coordenador” verificamos que foram encontradas duas categorias: “Colaborativo” e “Líder”. Na categoria de colaborativo registamos com mais unidades de registo o “dialogante” (5); na categoria de líder vamos encontrar com um maior número de unidade de registo (17) ser “dinizador”.

Recorrendo ao quadro verificamos que os coordenadores dão realce às características de dinamizador, seguido das características dialogantes, funcionamento como par e conhecimento da arte; por sua vez, os professores titulares realçam as características de dinamizador e ser dialogante, para em seguida valorizarem as

características de imparcialidade, veracidade e conhecimento da arte. Por outro lado, a Adjunta da Directora enfatiza as características de responsabilidade, a capacidade de trabalho, a dedicação e a sua maneira de ser.

A coordenadora do 3º ano refere que:

“(...) tem de ser uma pessoa com boa relação; tem que ter espírito de líder para conseguir levar e envolver os restantes elementos do grupo; tentar mobilizar os colegas para melhorar as práticas do grupo e dominar a parte pedagógica, mas aí todos dominamos pois somos todos bons profissionais.” (PCA3)

Por sua vez as professoras, respectivamente, do 2º e 4º anos de escolaridade afirmam que o Coordenador de Ano tem que::

“Ser líder não por imposição. Não concordo que o Coordenador de Ano seja escolhido por tempo de serviço. Há pessoas com muito tempo de serviço e não têm perfil para serem Coordenador de Ano. Tem que ser acessível; saber ouvir e saber discutir e não impor as suas ideias. Que saiba partilhar.” (PTT2)

“Tem de ser forte emocionalmente, tem de saber passar a mensagem às colegas. Talvez filtrar um bocado o que lhe é dito e aquilo que ele acha que é para fazer e levar avante. Ser muito verdadeiro. Acho que isso é que é importante.” (PTT4)

A Adjunta da Directora refere como capacidades a ter em linha de conta são:

“(...)sua capacidade de trabalho, à sua responsabilidade, à sua dedicação, à sua maneira de ser, ser líder no seu grupo, de orientar os trabalhos.” (PAD)

Concluindo, as professoras consideram que, para o perfil do Coordenador de Ano, a capacidade de liderança é fundamental. Saber dinamizar o grupo a que pertence, ser conhecedor da arte, ser imparcial, verdadeiro e responsável são competências também referidas. Os coordenadores de ano encontram-se assim melhor posicionados para realizar funções de organização e de *supervisão*, quer aquela, em que um professor mais experiente, orienta um outro no início da carreira, como uma supervisão mais abrangente, em que o supervisor se encontra no mesmo patamar de conhecimento dos seus pares e por conseguinte deverá ser entendida como um processo de apoio, impulsionando e dinamizando a reflexão sobre o processo ensino/aprendizagem, levando à procura de novas estratégias.

Apresentamos agora o último quadro, com o 4º tema, o qual reúne as sugestões para melhoria do processo de coordenação de ano e as unidades de registo das subcategorias.

Quadro 16

4º Tema: Sugestões para melhoria do processo de coordenação de ano

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UR SC	Nº UR		
		TOTAL	PC	PT	PA
Melhoria das condições para a realização de reuniões	Criação de horário específico para reuniões de ano	19	9	8	2
	Criação de um tempo para a realização de toda a parte burocrática	1	-	1	-
	Eliminação da burocracia	6	5	1	-
Mudança da incidência das reuniões	Tempo para reflexão sobre a prática	10	9	1	-
	Tempo para planear	4	4	-	-

Como podemos observar no quadro anterior, foram encontradas duas categorias: “Melhoria das condições para reunir” e “Mudança da incidência das reuniões”. Na primeira, verificamos que a subcategoria que apresenta mais unidades de registo é a que diz respeito à criação de horário específico, para as reuniões de ano (19), seguida da eliminação da burocracia (6). Na segunda categoria, constatamos que a subcategoria com mais unidades de referência é aquela em que os professores expressam claramente a necessidade de haver um tempo de reflexão sobre a prática (10).

Em síntese, constatamos que os professores entrevistados consideram importante que, na mancha horária, haja um momento comum para reuniões. Consideram ainda que o ensino está muito burocratizado, isto é, consideram que passam muito tempo a preencher documentos, documentos solicitados pela Direcção e pelo Departamento Curricular, e na organização do dossiê de ano, onde consta tudo o que efectuado em comum no grupo, retirando tempo à reflexão sobre a prática pedagógica, que é fundamental para a melhoria do ensino/aprendizagem. Constatamos também, que todos os professores entrevistados, incluindo a Adjunta da Directora, consideram importante que haja no horário do coordenador tempo dedicado a essa tarefa, como mostram os excertos seguintes:

“(...) horário não o permite, porque não coincide o terminus das aulas. Um professor sai a uma determinada hora e o outro da outra escola sai depois. Há aqui algumas nuances que não se conseguem resolver. Mas há coisas a melhorar. O Coordenador de Ano para mim deveria também ter um horário um pouco mais flexível para poder fazer o trabalho de coordenação. Neste momento não tem. Tem o mesmo horário que tem os outros.”(PAD)

*“Aqui nesta escola desde 1998 que há coordenadores de ano e sempre se funcionou bem, mas nessa altura havia mais tempo e as reuniões eram mais de carácter pedagógico, agora eu noto que é mais burocrático, mais papeis, eles são os PAA, os PCTS, e não temos tão tempo para planificar actividades mais motivadores para os alunos, por isso eu considero que para colmatar este problema os coordenadores deviam ter um tempo para os **papéis** e outro para reflectir, trocar, planificar em fim partilhar.”(PCA1)*

“O que eu acho que é um handicap muito grande à tarefa de coordenador e desumana. Porque se lhe dessem horas de coordenação como fazem noutros níveis de ensino ou pelo menos tirarem as horas de Apoio ao Estudo... o Coordenador também poderia aí dar o seu contributo e ajudar mais os colegas principalmente os contratados que chegam ao grupo e que têm ainda algumas limitações, mas não acontece.”(PCA2)

“Haver uma redução da componente lectiva é impensável, mas podia ficar dispensado do apoio ao estudo, seria uma sugestão. Também era importante fazer-se um estudo dos horários e haver um tempo comum a todo o grupo para permitir as reuniões, porque assim é muito complicado as reuniões são sempre depois das 17 horas”. (PTT2)

“Se calhar retirar o tempo do apoio ao estudo para ter mais tempo para coordenar o ano porque dá muito mais trabalho, tem que ter mesmo horas extras para ter dossiê pronto, papeis que lhe são exigidos ser preenchidos a nível do grupo portanto ter mais, porque o coordenador tem um trabalho acrescido, mas é sem dúvida uma mais-valia senão cada um fazia o que queria”. (PTT3)

Em síntese, é possível concluir, da análise das entrevistas aos diversos participantes neste estudo, o seguinte:

- A aceitação acrítica da nomeação do Coordenador de Ano;
- A necessidade da coordenação do ano como órgão intermédio do Agrupamento e, em consequência, a necessidade do cargo de Coordenador de Ano;
- A atribuição de funções de controlo e supervisão ao Coordenador de Ano;

- A rejeição de funções de avaliação de desempenho docente pelo Coordenador de Ano;
- A definição das características de colaboração e liderança como essenciais ao Coordenador de Ano.

4.4– Síntese dos resultados do estudo

O reconhecimento da necessidade do órgão e do cargo é visível na produtividade das reuniões, como a análise das actas demonstrou. Vimos também, nessa análise, a tendência à centração das reuniões no balanço do trabalho realizado, sem que existisse o necessário complemento do planeamento do futuro. A análise das entrevistas permite perceber que, as funções de controlo e supervisão, atribuídas ao Coordenador de Ano, devem ser desenvolvidas, segundo os próprios, numa relação de colaboração interpares.

Conjugando estes dados com os que decorrem da análise das actas, parece-nos legítimo, porém, perguntar, se a noção de colaboração interpares defendida por estes professores não será reducionista em relação às potencialidades do papel superviso que o Coordenador de Ano poderá ter. Em 2000, Alarcão alargava a sua concepção anterior de supervisor e redefinía o seu papel como

“líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros. A sua acção pode desenrolar-se quer ao nível da integração de novos professores na profissão, quer ao nível da profissionalização dos que, exercendo embora funções docentes, se preparam para ser professores de pleno direito, quer também ao nível dos membros do departamento curricular ou de qualquer outro grupo que se constitua ou tenha possibilidade de vir a constituir-se numa comunidade de profissionais em desenvolvimento e em aprendizagem” (2000, p.19).

O supervisor surge, nesta definição, com a principal função de “fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem no desenvolvimento profissional dos agentes educativos (...)” (Alarcão, 2000, p.19). É esta dimensão formativa da supervisão que a configura como um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento organizacional da escola.

Embora os professores e coordenadores inquiridos sejam unânimes em afirmar as funções de liderança e supervisão do Coordenador de Ano, este contributo da supervisão para o desenvolvimento profissional docente e para o desenvolvimento organizacional da escola não aparece de forma clara nos dados recolhidos. A noção de

supervisão apresentada parece ater-se à partilha de conhecimentos e metodologias de ensino (como se afirma nas entrevistas) e à análise dos resultados do ensino (como é notório nas actas).

Neste sentido, parece possível afirmar que as coordenações de ano, nesta escola, têm já um papel relevante na dinamização dos processos de análise sobre a prática, mas os coordenadores de ano não assumiram ainda, totalmente, o seu papel de supervisores.

O confronto entre os resultados da análise documental das actas com os resultados da análise das entrevistas permite concluir que:

- Os coordenadores de ano, apesar de não o assumirem (como constatamos nas entrevistas), fazem supervisão do processo ensino/aprendizagem, pois analisam os resultados de aprendizagem dos alunos e em conjunto, com os outros professores traçam estratégias de forma a ultrapassarem as dificuldades detectadas (como verificamos nas actas dos 3º e 1º períodos);
- Pelas actas, é possível perceber uma grande preocupação com o sucesso dos alunos e a procura de medidas pedagógicas que os possam fazer evoluir. Nas entrevistas, os professores manifestam a necessidade de tempo para planear e reflectir sobre a prática pedagógica, o que está a ser posto em causa, pelo exagero de trabalho burocrático que lhes está a ser solicitado;
- Pela leitura das actas, verificamos uma determinada organização prévia das reuniões, sendo focados em todos os grupos/turma os mesmos pontos, o que nos leva a pensar da existência de algum controlo por parte dos Coordenadores de Ano. Esse controlo é referido nas entrevistas como sendo uma das funções inerentes a esse cargo;
- Nas entrevistas, os professores destacam que o Coordenador de Ano deve ser líder, dinamizador e responsável. Por sua vez, pela leitura das actas, é possível perceber que existe uma coordenação efectiva das reuniões (o que é visível na estrutura e desenvolvimento destas), que pressupõe liderança das mesmas.

Se analisarmos os resultados da análise das actas e das entrevistas confrontando-os com as competências do professor Coordenador de Ano que constam no Regimento Interno deste Agrupamento (apresentadas no cap. II), parece possível afirmar que as competências relativas à Coordenação e Gestão estão a ser

desenvolvidas nas reuniões (cf. análise das actas) e são reconhecidas pelos intervenientes (cf. análise das entrevistas). No que se refere às competências na área da supervisão, parece-nos que, embora exista já reconhecimento da sua necessidade, haverá ainda que desenvolver de forma mais activa as funções inerentes ao cargo, nomeadamente aprofundando as questões curriculares.

Capítulo 5 - Considerações Finais

5.1 – Considerações decorrentes do estudo

Com este estudo procurámos conhecer como é perspectivada a função supervisiva do Coordenador de Ano do 1º Ciclo numa escola de um Agrupamento Vertical, através da análise documental das actas e da análise das entrevistas efectuadas aos Coordenadores de Ano, aos Professores Titulares de Turma e à Adjunta da Directora do Agrupamento.

Sabemos que este cargo, que não está definido no Decreto-Lei da Autonomia da Escolas, tem uma dinâmica própria e é considerado uma mais-valia na organização curricular e pedagógica ao nível do 1º Ciclo neste Agrupamento. Com efeito, o Agrupamento escolhido confere a este órgão intermédio e ao cargo de Coordenador de Ano uma dimensão e responsabilidade que não se verifica em todos os Agrupamentos.

No capítulo II, definimos para este estudo cinco objectivos específicos, decorrentes das questões orientadoras. Procuraremos agora analisar os resultados obtidos relativamente a cada um desses objectivos.

O primeiro objectivo visava conhecer **as concepções dos coordenadores de ano do 1º ciclo sobre as suas funções e sobre o papel do órgão que coordenavam**. Os coordenadores de ano entrevistados foram nomeados pelo Director do Agrupamento e afirmam desconhecer os critérios que estiveram na base dessa nomeação, o que, de algum modo, revela uma aceitação um pouco acrítica do cargo. Consideram que o cargo foi criado com funções organizativas e de articulação entre professores. Paradoxalmente, alguns coordenadores consideram o cargo desnecessário.

Especificamente no que se refere às funções desempenhadas, realçam as funções de controlo, de supervisão e de articulação. No entanto, as funções de supervisão não são consensuais, uma vez que surgem indicadores salientando que o cargo não as deverá incluir.

Também não parece haver consenso no que se refere ao exercício de funções de avaliação de desempenho dos colegas, uma vez que há coordenadores que consideram que esta é uma das suas funções e outros que consideram que a avaliação de desempenho dos docentes não deve ser feita pelos coordenadores de ano.

Quanto ao perfil do Coordenador de Ano, a maior parte dos professores que exerce este cargo salienta como característica ideal a capacidade de dinamização, o que

parece coerente com as funções organizativas e de articulação horizontal do trabalho docente antes realizadas.

O segundo objectivo deste estudo visava conhecer **as concepções que os professores têm sobre o cargo e as funções dos Coordenadores de Ano do 1º Ciclo**, confrontando-as com as dos colegas que exercem esse cargo. Verificámos que, tal como os coordenadores de ano, também os professores desconhecem os critérios de nomeação para o cargo, sabendo apenas que tal nomeação é da responsabilidade do Director do Agrupamento. De facto, a única entrevistada que mostrou conhecer os critérios de nomeação foi a Adjunta da Direcção do Agrupamento.

Quanto aos motivos pelos quais o cargo foi criado, os professores referem a necessidade de manter uma dinâmica pré-existente na escola do 1º ciclo, factor que não surge no discurso dos Coordenadores de Ano. Também em sentido contrário ao das afirmações dos coordenadores, dão mais importância à necessidade do cargo para o estabelecimento de articulação vertical (entre ciclos) do que de articulação horizontal (entre professores do mesmo nível). Ainda em contradição com as opiniões dos coordenadores, os professores entrevistados (tal como a Adjunta da Direcção) consideram o cargo necessário.

Quanto às funções do Coordenador de Ano, os professores estão de acordo com os coordenadores, considerando que estas são essencialmente de controlo, de articulação e de supervisão. De salientar que não há referências por parte dos professores a funções avaliativas, as quais aparecem apenas pela negativa, isto é, os professores consideram, tal como os coordenadores, que estes não devem exercer funções de avaliação dos colegas.

Relativamente ao perfil ideal do coordenador, os professores salientam, tal como os coordenadores, que é essencial a capacidade de dinamização, acrescentando a capacidade diálogo. Referem ainda que o coordenador deve ser imparcial e verdadeiro, aspectos que não surgem nas entrevistas dos coordenadores.

O terceiro objectivo do estudo pretendia identificar **os eixos de acção dos Coordenadores de Ano do 1º Ciclo**. A análise das actas das reuniões de coordenação permitiu-nos perceber que, no final do ano lectivo, os aspectos mais focados são os que dizem respeito aos resultados das aprendizagens dos alunos, à análise da evolução destes e à tomada de decisões para o ano lectivo seguinte. No final do 1º período do ano lectivo seguinte, as reuniões incidem também sobre os resultados da aprendizagem dos alunos, mas incluem ainda a discussão sobre as formas de superar as dificuldades que

estes apresentam. Nestas reuniões, faz-se também a avaliação das actividades propostas nos Projectos Curriculares de Turma.

Analisando as actas, verificamos que estas, embora não nos permitam captar a dinâmica das reuniões, indiciam a capacidade dos Coordenadores de Ano para levar o grupo de professores a reflectir sobre os resultados de avaliação dos alunos e a procurarem estratégias para ultrapassar as dificuldades detectadas, fazendo assim incidir a sua função supervisiva no questionamento dos processos de ensino e dos seus efeitos.

No entanto, este questionamento parece centrar-se mais nos resultados que nos processos, uma vez que raramente se problematizam as estratégias de ensino em sala de aula. Em vez disso, é conferida especial relevância aos processos extra-sala de aula de apoio aos alunos com dificuldades (educação especial, apoio pedagógico acrescido, mais apoio dos Encarregados de Educação).

Um quarto objectivo do estudo visava identificar **os factores facilitadores das funções dos Coordenadores de ano do 1º Ciclo**. Tal como já referimos, parece haver, por parte dos professores e dos coordenadores, uma aceitação acrítica dos critérios de nomeação, uma vez que os desconhecem e nunca mostraram curiosidade em conhecê-los. Esta aceitação implícita pode, quanto a nós, facilitar o desempenho do cargo numa primeira fase mas, eventualmente, acabará por originar resistências por parte dos professores, se estes não reconhecerem aos coordenadores as competências necessárias para o exercício do cargo. Neste sentido, parece-nos que a divulgação e discussão entre os docentes dos critérios de nomeação poderão facilitar o desempenho do cargo pelos coordenadores e constituir um elemento de estabilidade no próprio Agrupamento.

Por outro lado, parece-nos que o perfil do coordenador que resulta da conjugação das percepções dos professores e dos coordenadores deve ser tido em conta para a nomeação dos últimos, uma vez que parece haver consenso sobre esse perfil.

Um outro factor facilitador do desempenho do cargo poderá ser a divulgação e o debate alargado sobre as funções do coordenador, debate que poderá ser alargado a todas as escolas de 1º Ciclo do Agrupamento. Com efeito, os resultados das entrevistas permitem constatar que apenas a Adjunta da Direcção refere as funções que o Agrupamento definiu, para este órgão intermédio e o papel do coordenador: a liderança, capacidade de trabalho e orientação dos trabalhos no grupo. Parece-nos haver uma falha, por parte dos professores e coordenadores, desconhecem os critérios e funções visto que no Regimento Interno do Agrupamento as funções estão definidas.

Os professores e os coordenadores, por seu lado, enfatizam as funções de controlo e de supervisão, mas a análise mais detalhada dos indicadores mostra que as concepções de controlo e, sobretudo, de supervisão, nem sempre têm o mesmo significado e abrangência para os vários entrevistados.

A questão da avaliação de desempenho, por sua vez, constitui um aspecto sobre o qual há visões contraditórias nos dois grupos de inquiridos: os coordenadores dividem-se quanto ao facto de essa ser ou não uma das suas atribuições, enquanto os professores explicitam que não deve ser e a Adjunta da Direcção não se refere ao assunto.

Parece-nos pois que a atribuição ou não desta função aos coordenadores de ano deve ser, também ela, objecto de discussão interna nas escolas do 1º Ciclo deste Agrupamento.

Finalmente, o último objectivo visava propor **linhas orientadoras para o desempenho deste cargo**.

A análise das actas mostra que existe uma certa coesão de grupo, pois as reuniões apresentam uma linha de acção comum a todos os elementos, quer de um mesmo ano, quer dos vários anos. Embora, seja possível que esta linha de acção comum, seja emanada do Agrupamento, podemos inferir que os Coordenadores exercem um papel supervisivo quando levam os colegas a analisar, em conjunto, os resultados de aprendizagem dos alunos, traçando estratégias para que estes ultrapassem as dificuldades registadas. Com efeito, como vimos anteriormente, constata-se que os professores centram os problemas nos alunos; porém, parece-nos que essa centração nos alunos é insuficiente, uma vez que não existe um real questionamento do processo de ensino, nem a reformulação das estratégias dentro da sala de aula, notando-se a tendência para a apresentação dos apoios externos à sala de aula como medidas para ultrapassar as dificuldades.

É evidente, que o questionamento do processo ensino/ aprendizagem, reflexão sobre a prática pedagógica e a procura de novas estratégias, exige, por parte dos professores um trabalho de equipa, uma cultura positiva de entreajuda, colaborativa, aberta, espontânea, cordial, empática e solidária entre todos. Como vimos no enquadramento teórico, a análise e reflexão conjunta entre professores e a tomada de decisões colectiva são factores essenciais para a evolução da própria escola. Parece-nos que a criação deste espírito de colaboração entre professores, deve ser uma das prioridades dos coordenadores de ano, para que as reuniões tenham efeitos mais claros, nas decisões curriculares em relação a cada turma.

Parece-nos também, que estas reuniões poderiam ter um carácter mais formativo, na medida em que, os Coordenadores poderiam levar o grupo a analisar e a questionar o trabalho efectuado e tomar decisões sobre as mudanças a realizar nos processos de ensino, focalizando para novos caminhos. O Coordenador, como líder de grupo tem um papel importante nesta reflexão, pois deverá ter a sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas, a capacidade de analisar e conceptualizar os problemas, a capacidade de estabelecer uma comunicação eficaz, a fim de se aperceber, das opiniões e os sentimentos dos professores e competências em desenvolvimento curricular e prática de ensino. Na verdade, todos os professores entrevistados consideram que os Coordenadores de Ano do 1º Ciclo são uma mais-valia no apoio aos seus pares e no processo supervisivo. Esta percepção deve ser, quanto a nós, o ponto de partida para uma potencialização das funções de Coordenador e para o desenvolvimento deste órgão intermédio.

Com efeito, se as reuniões de ano, nesta escola, assumem já uma certa dimensão supervisiva, na medida em que são estimuladoras de reflexão e questionamento sobre o processo de ensino desenvolvido e sobre os seus efeitos, esta dimensão pode ser potencializada através da dinamização de processos de apoio mútuo entre professores, visando claramente a melhoria das práticas. Como vimos, Alarcão e Roldão (2008) entre outros autores, sublinham a contribuição da supervisão para o desenvolvimento profissional, mas explicitam que, para além da análise sobre a prática desenvolvida, é necessária a reconstrução dessa prática, levando ao planeamento conjunto de processos de mudança e inovação.

É esta dimensão formativa da supervisão, que contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento organizacional da escola, que nos parece dever ser melhorada e potencializada. É nossa convicção que os conhecimentos e práticas desenvolvidas no domínio da supervisão podem contribuir de forma decisiva para uma escola mais autónoma. Neste sentido, a Direcção do Agrupamento deverá incentivar a formação de mais profissionais na área da supervisão em educação.

Para além de supervisores, os Coordenadores de Ano são fundamentais como elementos de articulação com os Órgãos de Direcção do Agrupamento, na organização das reuniões, no cumprimento das actividades programadas no Plano Anual de Actividades, na organização do dossiê de ano, onde constam todos os documentos elaborados pelo grupo e na execução de toda a parte burocrática. Porém, todos os Coordenadores e os Professores Titulares de Turma entrevistados consideram

demasiado o trabalho burocrático solicitado pela Direcção e pelo Departamento Curricular, o qual retira tempo à reflexão sobre a prática pedagógica que é fundamental para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Numa tentativa de minimizar este problema, todos os professores incluindo a Adjunta da Directora, são de opinião que deva existir um tempo, no horário dos Coordenadores, dedicado a esta tarefa, de modo a libertá-lo para a reflexão sobre a prática pedagógica. Esse tempo poderá ser retirado nas horas de componente não lectiva, como por exemplo nas horas de apoio ao estudo.

Concluindo, os dados que recolhemos permitem perceber que existe, nesta escola, o reconhecimento da importância das coordenações de ano, enquanto órgãos intermédios, embora este reconhecimento parta mais da Direcção do Agrupamento e dos Professores do que dos próprios Coordenadores.

Existe também algum consenso sobre as funções do Coordenador de Ano, ao nível da coordenação e da gestão, mas parece-nos que deve existir uma melhor divulgação sobre a regulamentação interna a este nível e um debate mais alargado sobre o modo de potencializar o seu papel. A correcta execução desse papel exige ainda a atribuição de tempo para coordenação no horário destes profissionais.

No que diz respeito, às funções de supervisão, embora exista já reconhecimento da sua necessidade e estarem a ser dados alguns passos nesse campo, parece-nos que será necessário aprofundar competências a este nível. Assim, consideramos que será necessário aprofundar as competências específicas de supervisão dos coordenadores, de forma que estes propiciem um ambiente estimulador do desenvolvimento profissional, baseando as reuniões na reflexão sobre a prática e na procura de soluções e inovações para o desenvolvimento curricular, através dos processos de questionamento, feedback e apoio que são característicos da supervisão. Mas, parece-nos também importante, desenvolver competências de suporte mútuo entre os professores de um mesmo ano de escolaridade, uma vez que, um ambiente de colaboração nas escolas cria as condições para o sucesso de qualquer processo supervisivo.

5.2 – Limitações do estudo

Acerca das limitações do estudo, consideramos que este teria ficado enriquecido e os seus resultados teriam sido mais esclarecedores se tivesse sido possível realizar a

observação de reuniões de ano, para tirar as dúvidas sobre a forma como os Coordenadores de Ano do 1º ciclo exercem a sua liderança, como organizam as reuniões e como exercem de facto as funções supervisivas no grupo, isto é, para conhecer a real dinâmica das reuniões.

Outro aspecto a realçar é o facto de o estudo ter sido realizado na escola onde exercemos funções de coordenação de estabelecimento. Este facto pode ter originado algum bloqueio nas respostas às entrevistas e criou, por vezes alguma dificuldade em nos distanciarmos da realidade conhecida. No entanto, assumimos correr este risco, visto considerarmos que era importante saber como é que este órgão e a sua coordenação estão a ser equacionados pelos professores e pelos próprios coordenadores, uma vez que se trata de um órgão e de um cargo relativamente recentes e em cuja criação este Agrupamento foi pioneiro e investiu fortemente. Com efeito, neste Agrupamento, à Coordenação de Ano do 1º Ciclo é atribuída a importância de um órgão de gestão intermédia, o que não se verifica na maioria dos Agrupamentos. Por esta razão, considerou-se que a recolha de dados noutra Agrupamento não teria o mesmo alcance.

5.3 – Sugestões para futuras investigação

Este estudo poderá constituir um ponto de partida para o aprofundamento das possibilidades e limites do papel das Coordenações de Ano de 1º Ciclo nos Agrupamentos Verticais de Escolas. Como tal, seria interessante perceber a forma pela qual estes órgãos se articulam com outros cargos existentes nas escolas do 1º Ciclo, como o Coordenador Pedagógico ou a Coordenação do Departamento Curricular do 1º Ciclo, nos Agrupamentos em que esse departamento existe.

Por outro lado, seria importante também conhecer as formas de relação destas Coordenações com as de outros níveis de ensino (nomeadamente a Coordenação do Pré-escolar e as coordenações dos Departamentos dos Ciclos de ensino subsequentes), visando compreender e, eventualmente, contribuir para melhorar a articulação curricular vertical, facilitando as transições entre níveis educativos ou ciclos de Ensino Básico.

6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. (1991). Dimensões de Formação. In *Actas do I Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 69-77.

ALARCÃO, I. (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ALARCÃO, I. (org.) et al. (1996). *Formação Reflexiva de professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (1998). Revisitando a Competência dos Professores na Sociedade de Hoje. *Revista Aprender*, 21, pp. 46-50.

ALARCÃO, I. (2001). Do Olhar Supervisivo ao Olhar sobre a Supervisão. In M. Rangel, (org.). *Supervisão Pedagógica. Princípios e Práticas*. Campinas: Papyrus Editora, pp. 11-55.

ALARCÃO, I. (2001a). *Compreendendo e construindo a profissão de professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Centro Integrado de Formação de Professores.

ALARCÃO, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Formosinho, (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I*. Porto: Porto Editora, pp. 217-238.

ALARCÃO, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*, Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I., ROLDÃO, Maria do Céu (2008), *Supervisão um contexto de desenvolvimento profissional de professores*, Mangualde: Edições Pedago Lda.

ALARCÃO, I., TAVARES, J. (1987), *Supervisão da prática pedagógica uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

ALONSO, M. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola. Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva sobre a Prática da Inovação/Formação*. (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.

ALONSO, L. (2000). A construção social do currículo: uma abordagem ecológica e praxica. *Revista de Educação*, IX (1), pp. 53-68.

ALONSO, L. (2003). Desenvolvimento profissional dos professores e inovação educativa. *Revista Elo – A formação de professores*, (número especial), pp. 167-185.

ALONSO, L. (2008). *Competências Educativas: hacia un aprendizaje genuíno*, Andalucía Educativa, número 66, pp.24-30

BAPTISTA, Isabel (2005). *Dar Rosto ao Futuro A educação como compromisso ético*, Editora: Profedições, Lda.

BARDIN, Laurence, (1977). *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70,

BARROSO, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta

BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

BOLÍVAR, A. (1997). A Escola como Organização que Aprende. In R. Canário(org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 79-100.

CANÁRIO, Rui (1997). *A Escola: o lugar onde os professores aprendem*, I Congresso Nacional de Supervisão na Formação, Universidade de Aveiro.

CANÁRIO, Rui (1997). *Formação e Situações de Trabalho*, Porto: Porto Editora.

CARDOSO, Ana Paula Oliveira (2002). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica, o professor e o contexto escolar*, Porto: Asa Editores.

CARMO, Hermano, FERREIRA, Manuela Malheiro (1998), *Metodologia da Investigação guia para Auto-aprendizagem*, Lisboa: Universidade Aberta.

CONTERAS, Domingo (2003). *Autonomia da Classe Docente*, Porto: Porto Editora

DAY, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores Os desafios da aprendizagem permanente*, Porto: Porto Editora

DEB (1997). *Relatório do Projecto de Reflexão participada sobre os currículos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

DEB (2001). *Currículo nacional do ensino básico – Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

ECO, Umberto (1997), *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*, Lisboa: Editorial Presença

ESTRELA, A. (1994). *Teoria e prática da Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora

FORMOSINHO, J. (1987). O currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único. In *O insucesso escolar em questão. Caderno de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50.

FORMOSINHO, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5(3), pp. 23-48.

FORMOSINHO, J., MACHADO, J. (2000). Reforma e mudanças nas escolas. In J. Formosinho, F. Ferreira, J. Machado. *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA, pp. 15-30.

FULLAN, Michael, HARGREAVES, Andy (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*, Porto: Porto Editora

GARCIA, Carlos Marcelo (1995). *Formação de Professores para uma mudança educativa*, Porto: Porto Editora.

HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Amadora: Editora McGraw-Hill.

LEITE, C. (1999). A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. *Território Educativo*, 7, pp. 20-26.

LEITE, C. (2003). *Para um escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA Editores.

LEITE, C., FERNANDES, P. e GOMES, L. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma – conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.

NÓVOA, A. (1989). *Os professores: quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Cruz Quebrada: ISEF/UTL.

NÓVOA, A. (1992). *Organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

NÓVOA, A. (2007). *O regresso dos professores*, in Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida , Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia

Oliveira, M L (200) – *O Papel do Gestor pedagógico Intermédio na Supervisão Escolar*, in Alarcão I (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão*, Porto: Porto Editora

PERRENOUD, P. (1993). *Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação Perspectivas Sociológicas*, Lisboa: Publicações D. Quixote, Instituto de Inovação Pedagógica, Nova Enciclopédia.

PERRENOUD, P. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança – Prática Reflexiva e participação crítica*, Revista Brasileira de Educação Set-Dez 1999, nº12, pp. 5-21,

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html
consultado em 23/02/2009

PERRENOUD, P. (2001). *Porquê Construir Competências a partir da Escola?* Porto: ASA Editores.

PERRENOUD, P. (2008). *10 Novas Competências para Ensinar*, São Paulo: Artmed.

PERRENOUDP., THURLER, M. (2002). *As competências para ensinar no séc XXI*, São Paulo: Artmed

QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Relatório Nacional de Progresso (2009)- Programa de Trabalho “Educação e Formação 2010”, Portugal.

ROLDÃO, M. C. (1995). *O Director de Turma e a Gestão Curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ROLDÃO, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (2000). *Os Desafios da Profissionalidade e o Currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ROLDÃO, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Editorial Presença.

ROLDÃO, M. C. (2008). *Formação de Professores, Currículo, Supervisão Textos Seleccionados, Escola Superior de Santarém*.

ROLDÃO, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino*. Gaia: Fundação Manuel Leão

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Portfolios Reflexivos. Estratégias de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Supervisão: Concepções e práticas. Contributos nas áreas da formação de professores e outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SÁ-CHAVES, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SÁ-CHAVES, I. (2004). *Supervisão Pedagógica, Textos seleccionados, Universidade de Aveiro*.

SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

TAVARES, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve – Relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.

TAVARES, J. (1997). A Formação como Construção do Conhecimento Científico e Pedagógico. In I. SÁ-CHAVES, (org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, pp. 60-73.

VIEIRA, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: ASA Editores. *O exercício da supervisão em estruturas de gestão intermédia. O Coordenador de Ciclo e o Director de Turma*

ANEXOS

ANEXO I – Competências do Coordenador de Ano

INFORMAÇÃO

Para conhecimento de todos os coordenadores de ano, segue um pequeno resumo das competências

Competências do Coordenador de Ano

Coordenar a acção do respectivo Conselho, articulando estratégias e procedimentos.
Coordenar a articulação das Áreas Curriculares não Disciplinares.
Apoiar e enquadrar os novos titulares de Turma.
Programar com os restantes Coordenadores de Ano as actividades de orientação educativa.
Submeter ao coordenador de departamento as propostas do Conselho que coordena.

Participar, nas reuniões de Conselho de Turma, na tomada de decisão da progressão dos alunos, quando a mesma não tenha sido por unanimidade.
Transmitir a todos os titulares de Turma as orientações do coordenador, a fim de serem cumpridas as actividades propostas no Projecto Curricular de Escola.
Propor acções de formação para titulares de Turma de acordo com as necessidades e sugestões dos mesmos.
Manter as actas e dossier actualizados.
Apresentar ao coordenador de departamento um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

Miraflores, 14 de Setembro de 2009

A directora

ANEXO II – Pedido de autorização para a realização de entrevistas e consulta de documentação no âmbito do Mestrado em supervisão Pedagógica

Ex.^a Senhora Directora

ASSUNTO: Pedido de autorização para realização de entrevistas e consulta de documentação no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica.

Maria Teresa Neves Ribeiro Albuquerque Pinto, professora do Agrupamento [REDACTED] e aluna do segundo ano do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Escola Superior de Educação de Lisboa, vem solicitar a V. Exa. autorização para realizar entrevistas aos quatro professores Coordenadores de Ano do 1º Ciclo da EB1 [REDACTED] e a 4 professores titulares de turma.

Estas entrevistas integram o trabalho empírico da investigação, parte fundamental do projecto de dissertação, no âmbito do curso de mestrado em Supervisão Pedagógica em Educação, com o título *Desenvolvimento Profissional Docente: a função supervisiva do Coordenador de Ano do 1º ciclo do Ensino Básico*

A participação dos professores nesta investigação tem como objectivo conhecer a sua percepção sobre a imagem que têm das funções inerentes ao cargo de Coordenador de Ano do 1º Ciclo.

Informo, que as entrevistas serão confidenciais e que o seu tratamento estará de acordo com as recomendações éticas aconselháveis.

Solicito igualmente, autorização para utilizar o nome da escola na divulgação dos resultados e dissertação a que o estudo dá origem.

Com os meus melhores cumprimentos

Pede deferimento,

Maria Teresa Neves Ribeiro Albuquerque Pinto

Algés, 15 de Janeiro de 2010

ANEXO III – Ficha de identificação do Entrevistado

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO (Adjunta da Direcção do 1º Ciclo)

Qual a sua idade? _____

Qual é a sua habilitação académica e profissional? _____

Qual a sua situação profissional? _____

Há quantos anos exerce a profissão de professora do 1º ciclo? _____

Desde quando foi nomeada como Adjunta da Direcção do 1º Ciclo? _____

Que outros cargos já desempenhou no Agrupamento? _____

ANEXO IV – Acta de Avaliação do 3º período do 2º Ano de 2008/09

Recebida
a
23/06/2009

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Agrupamento de Escolas - [redacted]

[redacted] Escola Sofia de Carvalho

1º Ciclo
2008 / 2009
6ª Reunião
3º Período
2º Ano

ACTA DE AVALIAÇÃO

Aos vinte e dois dias do mês de Junho de dois mil e nove pelas nove horas, sob a presidência da Coordenadora de ano [redacted], reuniram o conselho acima indicado, com a presença dos seguintes elementos:

INTERVENIENTES	NOME	RUBRICA
Presidente da reunião	[redacted]	[redacted]
Professora da turma A	[redacted]	[redacted]
Professora da turma B	[redacted]	[redacted]
Professora da turma C	[redacted]	[redacted]
Professor da turma D	[redacted]	[redacted]
Professora do Ensino Especial	[redacted]	[redacted]
Professora do Ensino Especial	[redacted]	[redacted]
Professora do Ensino Especial	[redacted]	[redacted]
Educadora Especial U.E.E.	[redacted]	[redacted]
Professor de Educação Física	[redacted]	[redacted]
Professor de Educação Física	[redacted]	[redacted]
Professor de Musica	[redacted]	[redacted]

Deu-se início à reunião, de acordo com o ponto único: Avaliação dos alunos.

A professora da turma do segundo A, [redacted], referiu que dos vinte e dois alunos da turma, uma criança está sinalizada com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de Carácter Permanente.

O aluno [redacted] beneficiou da seguinte Medida Educativa, ao abrigo do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro: Artigo 21º- Currículo Específico Individual.

Analizados os dados e informações transmitidos pela Professora Titular de Turma e Professora de Educação Especial, concluímos que o aluno [redacted] revelou evidentes progressos psicossociais. A intervenção pedagógica baseou-se em metodologias adequadas à necessidade do aluno, planificação centrada em actividades naturais.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Agrupamento de Escolas - Vila Flor

Escola Sofia de Carvalho

1º Ciclo
2008 / 2009
6ª Reunião
3º Período
2º Ano

O Conselho de Docentes do segundo ano, após análise e avaliação do Programa Educativo Individual do aluno e sob proposta dos professores envolvidos considera que, no próximo ano lectivo, o aluno continue a beneficiar da seguinte medida Artigo 21.º - Currículo Específico Individual ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008 e acompanhar o seu grupo de referência. -----

Todos os alunos da turma desenvolveram com facilidade as competências essenciais de transição de ano. Os alunos João Sabino Moura e Jorge Rafael Tavares da Silva beneficiaram de um Plano de Recuperação. As medidas estabelecidas surtiram efeito, verificou-se um maior empenho por parte deles e registaram-se também progressos considerados relevantes para a sua transição de ano, derivado a um grande trabalho e empenho ao longo do ano, que foi realizado, para que conseguíssemos estes resultados, que se traduzem também no dever cumprido perante a comunidade e os alunos.-----

O envolvimento dos Encarregados de Educação, destes dois alunos tornou-se muito importante na evolução das suas aprendizagens, procuraram cumprir as medidas estabelecidas no referido plano e que são da sua responsabilidade. O Encarregado de Educação do aluno João referiu que o apoio foi reforçado ao fim de semana, pelo facto, de durante a semana o seu horário não lhe permitir prestar o referido apoio.-----

No entanto e perante o atrás referido estes alunos desenvolveram as competências essenciais de transição de ano, passando para o terceiro ano de escolaridade.-----

Conforme já referenciado em actas anteriores os alunos: André Filipe Lima da Silva, Avelino, Jorge Rafael Tavares da Silva e Julio César Rebocho da Silveira, propostos para serem observados por um psicológico, o que não efectuado durante o presente ano lectivo.-----

Para a aluna Mariana Isabel Henriques foi proposta a continuação da Terapia da Fala para o próximo ano lectivo.-----

A professora da turma B, Eugénia Lourenço referiu que na generalidade os alunos apresentaram resultados bastante positivos e desenvolveram as competências essenciais de transição de ano. Dos vinte e dois alunos da turma transitaram todos, à excepção do aluno Lucas Saymon Silva. *v. Henrique*

A aluna Sinta Djal progrediu e apresentou melhorias significativas em todo o seu percurso escolar no entanto, evidencia ainda algumas dificuldades na assimilação dos conteúdos programáticos. Beneficiou de todas as medidas implementadas no respectivo

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Agrupamento de Escolas -- **[Redacted]**

[Redacted] Escola Sofia de Carvalho

3/9
1º Ciclo
2008 / 2009
6ª Reunião
3º Período
2º Ano

— Plano de Recuperação, à excepção do apoio sócio educativo, nomeadamente do reforço das aprendizagens, apoio individualizado pela Professora, adaptações nas fichas e mais tempo para a realização das tarefas e dos testes. O envolvimento do Encarregado de Educação foi pouco significativo, devido à barreira linguística, como já foi referido anteriormente. A proposta de transição da aluna foi muito ponderada pela professora. Apresentada e analisada a situação, o grupo de ano decidiu que seria benéfico transitar a aluna no sentido de acompanhar o grupo e dar continuidade às medidas implementadas no presente ano lectivo e como reforço positivo. -----

O aluno **[Redacted]** desenvolveu um trabalho muito positivo e realizou as tarefas com mais interesse, empenhando-se de forma significativa na sua recuperação. Continua a apresentar fragilidades do foro emocional que por vezes, afectam o seu rendimento escolar. Beneficiou de todas as medidas implementadas no respectivo Plano de Recuperação, à excepção do apoio sócio educativo, especialmente do reforço das aprendizagens, apoio individualizado pela Professora adaptações nas fichas, mais tempo para realização das tarefas e dos testes. O envolvimento do Encarregado de Educação foi muito reduzido apesar dos contactos realizados por parte da professora, no sentido de o responsabilizar pelas medidas estabelecidas no Plano de Recuperação. -----

A aluna **[Redacted]** progrediu significativamente na sua aprendizagem. Revelou mais autonomia e segurança na realização das tarefas individuais. Foi notória a evolução desta aluna, apresentando resultados satisfatórios em todas as áreas curriculares. Beneficiou das medidas implementadas no respectivo Plano de Recuperação tais como, o reforço das aprendizagens, apoio individualizado pela Professora, adaptações nas fichas e mais tempo para realização das tarefas e dos testes. As medidas estabelecidas no Plano de Recuperação, da responsabilidade do Encarregado de Educação foram cumpridas na totalidade. -----

Pelo atrás exposto os alunos referidos com Plano de Recuperação, desenvolveram as competências essenciais de transição de ano e no próximo ano lectivo frequentarão o terceiro ano de escolaridade. -----

Relativamente ao aluno **[Redacted]**, apesar de ter evoluído no processo de aprendizagem, revelou muitas dificuldades em acompanhar e assimilar os conteúdos programáticos, referentes ao segundo ano de escolaridade e não desenvolveu as competências essenciais de transição de ano. O seu comportamento, continua pouco

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Agrupamento de Escolas - **Miraflores**

Escola Sofia de Carvalho

1º Ciclo
2008 / 2009
6ª Reunião
3º Período
2º Ano

assertivo, apresentando muita dificuldade na relação com os colegas e professores, manifestou pouco empenho na realização das suas tarefas e pouco interesse por toda a actividade escolar. -----

Beneficiou de todas as medidas implementadas no respectivo Plano de Recuperação, à excepção do apoio sócio educativo. As medidas estabelecidas foram as seguintes: reforço das aprendizagens, apoio individualizado pela Professora, aplicação de Pedagogia Diferenciada, reforço da auto-estima e adaptações nas fichas. O Encarregado de Educação cumpriu a maioria das medidas estabelecidas da sua responsabilidade e mostrou-se atento ao percurso escolar do seu educando. Apesar do esforço por parte de todos os intervenientes, o aluno não superou as dificuldades e deste modo, não transita ao terceiro ano de escolaridade. Será elaborado, para o próximo ano lectivo, um Plano de Acompanhamento.-----

Os alunos **Luís Miguel Ferreira** e **Diogo Miguel Ferreira**, com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Prolongado beneficiaram da seguinte medida educativa: Currículo Específico Individual e Modalidade Específica de Educação - Unidade de Ensino Estruturado.-----

Analizados e analisados os dados dos Programas Educativos Individuais, pela Professora da Turma e Professora de Educação Especial, o Conselho de ano concluiu que os alunos, ao longo do ano lectivo, apresentaram evoluções significativas em todas as áreas programadas. No próximo ano lectivo, deverão continuar a beneficiar da mesma medida educativa. Os relatórios específicos de avaliação encontram - se nos processos dos alunos. -----

A Professora da turma C, **Maria José Agapito**, referiu que dos vinte e dois alunos que constitui a turma, dois não transitaram de ano: **Ricardo Simões Cordeiro** e **Roberto Carlos Mendes**.-----

O aluno **Ricardo Simões Cordeiro** beneficiou das seguintes medidas educativas: Apoio Pedagógico Personalizado, Adequações Curriculares Individuais, Adequações no Processo de Avaliação e Modalidade Específica de Educação - Unidade de Ensino Estruturado.-----

Analizado e avaliado o respectivo Programa Educativo Individual pela Professora Titular da Turma e Professora de Educação Especial, o Conselho de Ano concluiu que o aluno

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Agrupamento de Escolas - ~~Vilrafiões~~

~~Escola Sofia de Carvalho~~

1º Ciclo
2008 / 2009
6ª Reunião
3º Período
2º Ano

5/9

fez progressos ao longo do ano, tendo desenvolvido as competências definidas nas Adequações Curriculares que constam do seu Programa Educativo Individual. No entanto, estas adequações foram consideradas mínimas, não lhe dando bases suficientes para que transite de ano. Pelo apresentado, o Grupo de Ano decidiu que, no próximo ano lectivo, o aluno deverá integrar uma turma de primeiro ano para adquirir e desenvolver a aprendizagem da escrita e da leitura. O relatório final de avaliação encontra-se no processo do aluno.-----

O aluno ~~Roberto Carlos Mendes~~ com Plano de Recuperação a partir do mês de Fevereiro evoluiu mas de uma forma muito lenta, revelando atitudes de apatia e de desinteresse pelas áreas curriculares e com fraca motivação e auto-estima. Tem realizado trabalhos ao nível do primeiro ano com bastante ajuda por parte da professora e beneficiando de mais tempo para a realização dos mesmos, dado que ainda não adquiriu o mecanismo da leitura. Na área da matemática assimilou alguns dos conteúdos programados por revelar gosto e interesse pela mesma, no entanto o seu desempenho na referida área é afectado devido às dificuldades reveladas na área de Língua Portuguesa. Apesar dos contactos feitos pela professora as medidas da responsabilidade do Encarregado de Educação não foram na maioria cumpridas. Irá ser elaborado um Plano de Acompanhamento para aplicar no próximo ano lectivo.-----

Os alunos ~~Diogo Tavares~~ e ~~Marco Lourenço~~, beneficiaram das medidas estabelecidas nos seus Planos de Recuperação evoluíram de um modo satisfatório, tendo desenvolvido as competências essenciais para a transição de ano, tendo sido bastante ponderada pela professora. Apresentada e analisada a situação, o Grupo de Ano decidiu que seria benéfico transitar os alunos e acompanharem a turma, uma vez que revelaram bastante esforço, motivação e a boa relação com o grupo. É de referir que o envolvimento dos Encarregados de Educação foi muito importante, sendo cumpridas as medidas da sua responsabilidade.-----

Os restantes alunos, transitaram tendo desenvolvido as competências essenciais de transição de ano com aproveitamento de suficiente, bom e muito bom.

A professora ~~Valentina Koenig~~ procedeu à avaliação sumativa final dos 20 alunos constituintes da turma D.-----

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Agrupamento de Escolas – ~~Vitória~~

~~Escola Sofia de Carvalho~~

1º Ciclo
2008 / 2009
6ª Reunião
3º Período
2º Ano

As medidas que constam do Plano de Acompanhamento do aluno ~~Rodrigo Silveira~~, referentes à Professora e ao aluno foram implementadas e cumpridas na totalidade. No que se refere ao Encarregado de Educação não foram cumpridas. -----

Aos alunos ~~Luís Guilherme~~ e ~~Cláudia Gregório~~ foram implementadas medidas diferentes das estabelecidas no Plano de Acompanhamento devido ao facto destas não se adaptarem aos alunos. As medidas estabelecidas foram reformuladas pela professora e que constam da acta de avaliação intercalar. As medidas promovidas referentes à Professora foram desenvolvidas e cumpridas na totalidade. No que concerne ao aluno não foram cumpridas as alíneas: realizar os trabalhos de casa e estudar diariamente. Os Encarregados de Educação cumpriram e implementaram na totalidade todas as medidas propostas. -----

O aluno ~~Virgílio Bica~~, o seu Plano de Acompanhamento foi reformulado e adaptado às necessidades reveladas no decurso do ano lectivo. Estas medidas constam da acta de avaliação intercalar. As medidas propostas, da responsabilidade da Professora foram incrementadas progressivamente consoante o desenvolvimento das competências do aluno. -----

O aluno evidenciou esforço e empenho na progressão e desenvolvimento das competências de ano. Melhorou a relação com os seus pares e com a Professora.

O Encarregado de Educação envolveu-se de forma significativa no cumprimento das directrizes e das medidas referenciadas no seu Plano de Acompanhamento (reformulado). -----

O aluno continua a ser acompanhado pela Psicóloga pertencente ao Centro de Saúde de Linda-a-Velha, aguarda-se relatório. A Terapeuta da Fala realizou a sua avaliação técnica, aguarda-se o relatório técnico. A Professora e o grupo de ano analisaram e consideraram benéfico transitar o aluno, de modo a dar continuidade às medidas implementadas no presente ano lectivo e como reforço positivo. O aluno desenvolveu as competências essenciais de transição de ano. -----

O aluno ~~Manuel Sena~~, ao abrigo do Decreto - lei 3/2008 de 7 de Janeiro, Artigo 16º ponto 2 alíneas a), b), d) , desenvolveu as competências essenciais de transição de ano de acordo com seu Programa Educativo Individual e as Adequações Curriculares estabelecidas. -----

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Agrupamento de Escolas - ~~Miraflores~~

~~Escola Sofia de Carvalho~~

1º Ciclo
2008 / 2009
6ª Reunião
3º Período
2º Ano

7/9
X

A Professora Titular da Turma promoveu de forma efectiva todas as medidas do P.E.I., pelo facto do aluno ter evoluído significativamente nas aprendizagens, esta considerou benéfico desenvolver algumas competências referentes ao segundo ano, não constantes das suas adequações curriculares. O aluno evidenciou esforço e interesse na progressão e desenvolvimento das competências. Continua a apresentar: défice a nível da atenção \ concentração, dificuldades na estruturação de ideias a nível oral e escrito e problemas auditivos. O Encarregado de Educação foi mais uma vez confrontado com esta situação, no primeiro Período, não existindo qualquer resolução. -----

O Encarregado de Educação não cumpriu com as medidas constantes do P.E.I. O Conselho de Docentes do segundo ano, após análise e avaliação do Programa Educativo Individual do aluno e sob proposta do Departamento de Educação Especial, considera que o aluno, no próximo ano lectivo, deverá manter as seguintes medidas educativas: apoio pedagógico personalizado a cargo da Professora Titular de Turma e da Professora de Educação Especial; adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação. Encontra - se no processo do aluno o respectivo relatório.-----

O aluno ~~Luís Cruz~~ beneficiou das seguintes medidas: Plano Educativo Individual e as Adequações Curriculares ao abrigo do Decreto-lei nº 3\2008 de 7 de Janeiro, não desenvolveu as competências de acordo com o estabelecido. No segundo e terceiro período ocorreu um desinteresse acentuado a nível do desenvolvimento das competências, recusando-se a realizar e participar nas actividades de sala de aula. O seu comportamento tem-se agravado de forma progressiva, regrediu significativamente no desenvolvimento da socialização e cumprimento de regras. A professora Titular aplicou as medidas constantes do seu P.E.I. assim como diferentes estratégias a nível lúdico. Todas as intervenções decorrem num clima de tranquilidade e com bastante diálogo a fim de elevar a auto estima do aluno, criar com ele uma relação empática e de comportamentos e atitudes assertivas. O Encarregado de Educação envolveu-se de forma significativa no cumprimento das directrizes e das medidas referenciadas no seu P.E.I. O aluno é seguido no Hospital S. Francisco Xavier na área de Pedopsiquiatria e beneficia de terapia da fala três vezes por semana, na escola. Pelo apresentado e analisada a situação, o grupo de ano decidiu que deve continuar a beneficiar do Decreto-lei nº 3\2008, terapia da fala e acompanhamento Pedopsiquiátrico.-----

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Agrupamento de Escolas -- ~~Alameda~~

~~Escola Sofia de Carvalho~~

1º Ciclo
2008 / 2009
6ª Reunião
3º Período
2º Ano

O aluno ~~Diogo Gonçalo Calças~~, beneficiou das medidas Plano Educativo Individual e as Adequações Curriculares ao abrigo do Decreto Lei 3/2008, não desenvolveu as competências, de acordo com o seu Programa Educativo Individual e as Adequações Curriculares estabelecidas. O aluno encontra-se a ser seguido em consultas de pedopsiquiatria no Hospital S. Francisco Xavier. Aguarda-se relatório clínico. -----

A professora Titular aplicou as medidas constantes do seu P.E.I. assim como diferentes estratégias a nível lúdico, fomenta e valoriza a participação. Todas as intervenções decorrem num clima de tranquilidade e com bastante diálogo, a fim de elevar a auto estima do aluno e criar uma relação de empatia. -----

Após análise e avaliação do Programa Educativo Individual e tendo em conta as dificuldades graves descritas no seu perfil de funcionalidade, por referência à CIF e de acordo com o Conselho de Docentes do segundo ano e do Departamento de Educação Especial, propõem que, no próximo ano lectivo: beneficie do artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 – Currículo Específico Individual e seja apoiado pela Unidade de Ensino Estruturado da escola.-----

O aluno ~~Jenique Martins~~, beneficiou de Plano de Recuperação, as medidas propostas, da responsabilidade da Professora Titular foram incrementadas progressivamente consoante o desenvolvimento das competências do aluno, com resultados positivos.-----

O aluno evidenciou esforço e empenho no cumprimento das medidas o que resultou numa progressão e desenvolvimento das suas competências de transição de ano. O Encarregado de Educação tomou conhecimento do plano no final do terceiro período, não cumpriu as medidas propostas e não se envolveu no processo de recuperação do seu educando. -----

O aluno desenvolveu as competências mínimas de transição de ano. A Professora e o grupo de ano, pelo acima exposto, propõem que no próximo ano lectivo deve beneficiar de apoio Sócio educativo. -----

O aluno ~~Asmeel Singh~~ não desenvolveu as competências mínimas de transição de ano, existindo uma barreira linguística que ainda não foi superada pelo aluno. A Professora Titular aplicou todas as medidas propostas no seu Plano de Recuperação. O aluno não atingiu os objectivos propostos. As dificuldades situam-se principalmente na área da Língua Portuguesa, tanto na compreensão como na descodificação de mensagens. O contacto com o Encarregado de Educação foi dificultado por este não compreender

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Agrupamento de Escolas - [redacted]

[redacted] Escola Sofia de Carvalho

1º Ciclo
2008 / 2009
6ª Reunião
3º Período
2º Ano

Português. Será elaborado um Plano de Acompanhamento. A Professora e o grupo de ano, pelo acima exposto, propõem que o aluno no próximo ano beneficie de apoio sócio educativo. -----

Todos os alunos desenvolveram as competências essenciais de transição de ano, excepto os alunos Bruno Miguel Cruz Silva, Diogo Gonçalo S.M. Pereira Calças, Jasmeet Singh que não desenvolveram as competências essenciais de transição de ano, ficando retidos.-----

As Actividades de Enriquecimento Curricular têm decorrido com normalidade, os alunos continuam a manifestar gosto e interesse por todas. -----

Constata-se que após as actividades, os alunos revelaram agitação e muito cansaço tornando-se difícil retomar as actividades curriculares.-----

O Professor de Música, João Ferreira referiu que procedeu à avaliação nos mesmos moldes do período passado. Junto às grelhas individuais de avaliação está anexado uma reflexão sobre a avaliação do processo de aprendizagem da turma.

A Professora do Ensino Especial, Sandra Rosa esteve presente nesta reunião, em virtude de no primeiro e segundo período de aulas ter apoiado os alunos: Bruno Ferreira e Diogo Ferreira.-----

Não havendo mais nada a tratar, deu-se por encerrada a reunião, da qual foi lavrada a presente acta que depois de lida e aprovada será assinada, nos termos da Lei. ----

Assinaturas

Visto em 26/06/09

A Presidente da Reunião

[redacted signature]

O Secretário

[redacted signature]

P/ A Directora

[redacted signature]

ANEXO V – Acta de Avaliação do 1º período do 2º Ano de 2009/10



1.º Ciclo
2009 / 2010
4.ª Reunião
1.º Período
1.º Ano

REUNIÃO DE CONSELHO DE ANO

AVALIAÇÃO FINAL DO 1.º PERÍODO

Aos dezoito dias do mês de Dezembro de dois mil e nove, pelas quinze horas e trinta minutos, sob a presidência da Coordenadora de Ano, reuniu-se o Conselho acima indicado, na Escola EB 1 Sofia de Carvalho, com a presença dos seguintes elementos:

INTERVENIENTES	NOME	RUBRICA	
PROFESSORES	Presidente da Reunião:	[Redacted]	[Signature]
	Prof. Titular do 1.ºA	[Redacted]	[Signature]
	Prof. Titular do 1.ºB	[Redacted]	[Signature]
	Prof. Titular do 1.ºC	[Redacted]	[Signature]
	Prof. Titular do 1.ºD	[Redacted]	[Signature]
	Prof. de Ensino Especial	[Redacted]	[Signature]
	Prof. de Ensino Especial	[Redacted]	[Signature]
	Prof. de Música – AEC	[Redacted]	[Signature]
	Prof. de Educação Física – AEC	[Redacted]	[Signature]
	Prof. de Inglês – AEC	[Redacted]	[Signature]

Ordem de trabalhos:

Ponto um – Avaliação do aproveitamento e comportamento dos alunos da turma;

Ponto dois – Referência dos alunos que irão beneficiar de planos de recuperação;

Ponto três – Definição de estratégias específicas de recuperação;

Ponto quatro – Avaliação das actividades do projecto curricular de turma.

Em cumprimento do primeiro ponto da ordem de trabalhos, foram apresentadas as propostas de avaliação referentes aos alunos das turmas, procedendo-se à atribuição de classificações de acordo com os critérios de avaliação das diferentes áreas.

Os professores das Actividades Extra-Curriculares estiveram presentes no início desta reunião para entregar as avaliações do primeiro período relativas aos alunos do primeiro ano.

Turma A

Aproveitamento global da turma:

Muito Bom Bom Satisfatório Pouco Satisfatório

- Número total de alunos avaliados: vinte e três.

- Número de alunos sem níveis inferiores a Satisfaz: vinte e três.

- Número de alunos com níveis inferiores a Satisfaz a Língua Portuguesa: zero.

- Número de alunos com níveis inferiores a Satisfaz a Matemática: zero.

A professora **Luísa Muro e Silva** referiu que a turma demonstra grande vontade de adquirir novos conhecimentos; mostrando-se muito interessada e participativa. Os alunos estão a evoluir dentro dos objectivos estabelecidos para o primeiro período. No que concerne às Fichas de Avaliação, os resultados foram positivos. O aluno **João Dima** de origem romena, apesar de algumas dificuldades na compreensão da língua portuguesa, o seu vocabulário é ainda reduzido, está a acompanhar bem os conteúdos leccionados. A aluna **Luísa** e **Luísa** apesar de estarem a acompanhar o ritmo dos restantes alunos, demonstram ter um pouco mais de dificuldades na compreensão da leitura, trocando com alguma frequência os fonemas dados. A professora está a proporcionar situações de ensino individualizado, reforçando a participação activa destas alunas. Os encarregados de educação já foram contactados no sentido de apoiarem e trabalharem em casa com os seus educandos. As alunas **Mary Mella e Madalena Dias** já dominam o mecanismo da leitura, sendo as mais rápidas a terminarem as tarefas propostas pela professora. Para ocupar o tempo que lhes sobra, a professora propõe leituras de livros pertencentes à biblioteca de sala com o objectivo de as ajudar à sua evolução e prática na leitura. O aluno Afonso Guedes apresenta algumas dificuldades na dicção e articulação das palavras. Contactado o

1.º Ciclo
2009 / 2010
3.ª Reunião
1.º Período
1.º ano

encarregado de educação, este informou a professora que esta situação não é propriamente um problema, sendo apenas sinal de alguma imaturidade.

- Alunos com necessidades educativas especiais, abrangidos pelo decreto-lei nº3/2008:

Ricardo Simões Cordeiro de Magalhães alíneas: a), b), d), f);

O aluno está diagnosticado com Perturbação do Espectro do Autismo e beneficia do acompanhamento das docentes da Unidade de Ensino Estruturado.

Na sala de aula a professora titular de turma incentiva a participação do Ricardo nas tarefas do grupo, em especial nas actividades orais (ouvir histórias, identificar personagens), uma vez que a nível da motricidade fina o aluno apenas executa rabiscos. Para colmatar esta dificuldade existe, na sala de aula, uma estrutura com os trabalhos adaptados que o aluno realiza quando não há possibilidade de acompanhar a actividade dos colegas. Participa nas actividades de Expressão Plástica (plasticina e massa de modelar).

Quando o aluno permanece na sala de aula não perturba o funcionamento do grupo/turma.

O aluno participa em todos eventos e visitas de estudo promovidos pela professora titular de turma, sempre acompanhado pela docente de educação especial.

As medidas e outras estratégias implementadas nas diferentes disciplinas para a superação das dificuldades diagnosticadas a este aluno, anexam-se à presente acta.

Comportamento global da turma:

Muito Bom Bom Satisfatório Pouco Satisfatório

- Alunos mais perturbadores:

David Miguel Tavares;

Miguel Silva Canário;

Foram definidas as seguintes **estratégias para a superação dos problemas de comportamento**:

Salienta-se uma hiperactividade na turma, que requer uma intervenção constante da parte da professora para controlar alguns excessos de indisciplina. Sobressaem neste campo os dois alunos acima referidos. Para estes alunos a estratégia adoptada, passa pelo diálogo, e uma maior atenção e preocupação em mantê-los activamente ocupados. A professora tem mantido um diálogo constante com os encarregados de educação, no sentido de os manter informados da evolução dos seus educandos, tornando-os participativos nesta acção.

Sempre que exista algum comportamento negativo na turma, o aluno é sempre chamado à atenção e tenta-se resolver a situação através de uma hetero e auto-avaliação.

- Alunos com problemas de assiduidade e pontualidade:

Todos os alunos são assíduos e pontuais.

- Alunos que atingiram ou ultrapassaram o limite de faltas previsto por lei:

Não existem alunos que tenham ultrapassado o limite de faltas.

As faltas existentes por doença ou consultas médicas foram todas justificadas pelos encarregados de educação.

Quanto ao último ponto da ordem de trabalhos, **avaliação das actividades do projecto curricular de turma**, efectuou-se o balanço das actividades realizadas no primeiro período:

Comemoração "Mês dos Avós". Criou-se interacção entre avós, alunos e professora, em ambiente de sala de aula. A adesão a esta iniciativa teve uma participação muito elevada por parte dos avós que se mostraram muito entusiasmados com a iniciativa.

Em relação à actividade de turma "Contos Infantis" os objectivos estão a ser atingidos pois nota-se um maior interesse e motivação pela aprendizagem da leitura por parte dos alunos.

As histórias são discutidas oralmente, o que proporciona um incremento do vocabulário bem como a capacidade de dialogar e expor ideias. Os alunos têm demonstrado bastante interesse, empenho e motivação na realização das diferentes actividades: dramatizações, modelagem das personagens em barro ou plasticina, ilustrações, recortes, completar sequências e recontos.

Turma B

Aproveitamento global da turma:

Muito Bom Bom Satisfatório Pouco Satisfatório

- Número total de alunos avaliados: vinte e um.

- Número de alunos sem níveis inferiores a Satisfaz: dezanove.

- Número de alunos com níveis inferiores a Satisfaz a Língua Portuguesa: dois.

- Número de alunos com níveis inferiores a Satisfaz a Matemática: zero.

A professora titular da turma, **Anabela dos Santos Brito**, referiu que apesar do grupo turma revelar ritmos de aprendizagem diferentes, encontra-se bastante motivado para as aprendizagens escolares e evoluiu positivamente ao longo do primeiro período.

Na sua grande maioria adquiriram os conteúdos leccionados com bons resultados. Contudo, há a referir os seguintes alunos que ainda manifestam dificuldades:

- Alunos com dificuldades de aprendizagem, mas sem Plano de Recuperação: quatro.

Ricardo Martins, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática;

Vanilde Rita, na área de Língua Portuguesa;

1.º Ciclo
2009 / 2010
3.ª Reunião
1.º Período
1.º ano

Gabriel Parreira, na área de Língua Portuguesa;

Diogo Carreiras, na área de Língua Portuguesa;

O aluno Ricardo Martins iniciou a escolaridade com cinco anos. É um aluno que necessita da ajuda da professora de forma a realizar as tarefas solicitadas. Neste momento, já se encontra mais motivado para as aprendizagens, contudo, ainda é muito imaturo. É uma criança que se cansa com facilidade. Nem sempre reconhece todas as letras estudadas. Manifesta algumas dificuldades na transposição da letra de imprensa para a manuscrita. Consegue ler algumas sílabas com ajuda, mas não lê palavras. A nível da Matemática manifesta dificuldades na decomposição de números, e na adição e subtracção com lacunas. Para fazer face às suas dificuldades a professora tem continuado a actuar com o apoio individualizado na sala de aula, respeitando o seu ritmo de aprendizagem, utilizando material manipulável e solicitando com mais frequência a participação do aluno, bem como o reforço positivo.

A aluna Matilde Rita só lê pequenas palavras e frases se ajudada. É uma criança que leva muito tempo a terminar as tarefas devido ao facto de se distrair com muita facilidade e de ser muito conversadora. Assim, a professora passou a apelar frequentemente à sua concentração na realização das suas tarefas escolares.

A professora salientou ainda os alunos Gabriel Parreira e Diogo Carreiras, que evoluíram positivamente na área que revelam algumas dificuldades, a Língua Portuguesa. Já reconhecem todas as letras trabalhadas e lêem pequenas palavras com ajuda. A professora tem continuado a solicitar a participação dos alunos, e também tem privilegiado a troca de saberes e experiências baseada na inter-ajuda entre alunos, em que os alunos que sentem menos dificuldades ajudam aqueles que manifestam mais dificuldades.

Há ainda a registar a aluna Maria Gonçalves, que apresenta uma curiosidade e interesse pelas aprendizagens superiores às dos seus pares. A aluna começou a aprender a ler por iniciativa própria, através de livros que tinha em casa. A professora aproveitou as capacidades de leitura desta aluna para incentivar a restante turma, solicitando-a para a leitura de pequenos textos e os enunciados das tarefas. É de realçar que as suas capacidades de escrita não acompanham a evolução na leitura, nessa área a aluna situa-se ao nível da restante turma.

Comportamento global da turma:

Muito Bom Bom Satisfatório Pouco Satisfatório

- Alunos mais perturbadores:

Ronaldo Abdulfattah;

Margarida Cabral;

Niogo Carrelha;

Martide Rita.

Foram definidas as seguintes **estratégias para a superação dos problemas de comportamento**: desde o início do ano lectivo que foi implementado um momento de reflexão no final do dia, para avaliar o comportamento individual de cada aluno. É feito também um registo individual numa tabela mensal, utilizando um código de cores. Quando se registam progressos os alunos são sempre valorizados e elogiados.

Uma vez que o maior problema dos alunos referidos é o facto de serem muito conversadores, a professora no início de Outubro atribuiu novos lugares aos alunos de forma a combater essas distrações.

O envolvimento dos Encarregados de Educação informando-os do comportamento dos seus educandos também foi outra estratégia utilizada a partir do mês de Outubro.

Alunos que atingiram ou ultrapassaram o limite de faltas previsto por lei:

Maria de Bragança Gonçalves.

Esta aluna excedeu o limite de faltas previsto por lei, no entanto, estão todas justificadas pela Encarregada de Educação e estão relacionadas com a gripe A.

Relativamente a **avaliação das actividades do projecto curricular de turma**, efectuou-se o balanço das actividades realizadas no primeiro período:

Em relação à actividade da turma: "O livro é um amigo" foram trabalhados vários livros, a maioria destes são contemplados pelo Plano Nacional de Leitura, onde se pretende promover o prazer da leitura e a motivação para a escrita. Privilegiou-se a exploração dos temas com debates colectivos, desenvolvendo nos alunos o espírito crítico e o poder de argumentação. As actividades realizadas passaram por completar sequências, interpretar a história pintando as imagens certas, recontar a história através de ilustrações, recorte e colagem de imagens, ilustrar o momento mais significativo da história, dramatizar e improvisar situações. O balanço das actividades foi muito positivo, onde se destacou o interesse, empenho e motivação de todos os alunos.

Turma C

Aproveitamento global da turma:

Muito Bom Bom Satisfatório Pouco Satisfatório

- Número total de alunos avaliados: vinte e três
- Número de alunos sem níveis inferiores a Satisfaz: vinte e dois.
- Número de alunos com níveis inferiores a Satisfaz a Língua Portuguesa: um.
- Número de alunos com níveis inferiores a Satisfaz a Matemática: um.

A professora **Carla Jorge** referiu que a turma apresentou um bom nível de aproveitamento ao longo do primeiro período. São alunos atentos, interessados e trabalhadores. Nas provas de avaliação realizadas apresentaram bons resultados com a excepção do aluno **Abílio**

Abílio

- Alunos com dificuldades de aprendizagem, mas sem Plano de Recuperação: um.

Abílio Cruz, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões;

O aluno **Abílio Cruz**, desde o início do ano revela bastantes dificuldades e já não acompanha o restante grupo. A professora decidiu, depois de consultar o grupo de ano, fazer um trabalho diferenciado para o aluno.

As medidas e estratégias implementadas nas diferentes disciplinas para a superação das dificuldades diagnosticadas para este aluno, anexam-se à presente acta.

Comportamento global da turma:

Muito Bom Bom Satisfatório Pouco Satisfatório

- Alunos mais perturbadores:

Diego Santos;

Lucas Ribeiro;

Hugo Tomás;

Gonçalo Sacadura;

Pedro Francisco.

Foram definidas as seguintes **estratégias para a superação dos problemas de comportamento**:

- Foi colocada uma grelha de comportamento, baseada num código de cores, na sala de aula, na qual se regista a conduta diária de cada um. Nos últimos quinze minutos da aula há

um momento de auto avaliação e no final da semana realiza-se uma assembleia de turma com o intuito de fazer o balanço do comportamento semanal atribuindo pequenos prémios aos alunos que cumprem as regras na sala de aula, no refeitório e nos intervalos;

- Há também um contacto constante com os Encarregados de Educação sempre que há uma alteração de aproveitamento ou de comportamento, através do telefone, via email institucional ou, para os pais que não têm Internet, através da caderneta do aluno, quer seja para comentar uma atitude de indisciplina ou alguma dificuldade, quer seja para aprovar um bom comportamento ou elogiar um trabalho realizado com empenho.

- Desenvolver atitudes de auto-estima, respeito mútuo e regras de convivência, de autonomia e de participação de uma forma lúdica, apresentando algumas situações e perguntando aos alunos o que fariam se tivesse acontecido com eles.

- Corrigir atitudes e comportamentos;

- Fomentar a autonomia e a responsabilidade individual;

- Promover a auto-estima e a confiança em si próprio;

- Integrar o aluno nos diversos aspectos da vida escolar e da comunidade;

- Negociar regras e castigos em conjunto com o aluno e restante turma;

- Avaliação do comportamento pelo próprio aluno, pelos seus colegas e pela professora;

- Solicitar um maior envolvimento e acompanhamento do encarregado de educação nas tarefas escolares e nas actividades lectivas, organizando certas tarefas para serem realizadas em conjunto, os chamados "trabalhos de casa para os pais", uma dessas actividades foi construir um geoplano com um modelo;

As estratégias têm sido implementadas desde o início do ano lectivo e verificou-se uma certa melhoria a nível comportamental.

- Alunos com problemas de assiduidade e pontualidade:

██████████ com problemas de pontualidade;

Foram aplicadas as seguintes medidas: inicialmente o pai, o Encarregado de Educação da aluna, foi contactado telefonicamente pela professora titular de turma, foi também contactado via e-mail institucional, mas, como os atrasos continuaram a professora informou a Coordenadora da Escola que contactou o pai telefonicamente, por e-mail, que o convocou a vir à escola e, como a situação não foi resolvida foi elaborado um relatório para a Comissão de Protecção de Menores.

Não houve alunos que atingiram ou ultrapassaram o limite de faltas previsto por lei, as faltas dadas estão justificadas pelos respectivos Encarregados de Educação ou pelos médicos, no caso de doenças mais prolongadas.

1.º Ciclo
2009 / 2010
3.ª Reunião
1.º Período
1.º ano

Quanto ao último ponto da ordem de trabalhos, **avaliação das actividades do projecto curricular de turma**, efectuou-se o balanço das actividades realizadas no primeiro período: Uma vez que a professora não conhecia a turma, e esta ser constituída por uma grande maioria de rapazes, sentiu necessidade de trabalhar e reforçar os comportamentos e regras diariamente, utilizando estes tempos para trabalhar a área de formação cívica.

Actividade de sala: Desenvolver o gosto pela leitura: "Viagem ao Mundo dos Contos", esta actividade foi implementada desde o início do ano lectivo. Os seus objectivos estão a ser atingidos pois os alunos demonstram um maior interesse pelos livros e pela leitura. De salientar também o desenvolvimento do vocabulário dos alunos e a aprendizagem de novos vocábulos em especial para os alunos de origem chinesa. Para além de serem trabalhados os livros dos "Baús" organizados para o Plano Nacional de Leitura, foram escolhidos alguns livros para motivar o interesse dos alunos pela leitura e pela escrita. Inicialmente foi trabalhado o livro "O Lobo Culto" durante a leitura foram relembradas as diferentes atitudes do lobo, ao longo de toda a história, com o intuito de elaborar um conjunto de regras para a sala de aula e daí partir para um diálogo sobre as normas de convivência durante os intervalos e sobre as regras a cumprir no refeitório da escola. Outras obras foram escolhidas sempre com a intenção de introduzir algum tema das áreas curriculares ou não curriculares, como a formação cívica, especialmente através de fábulas e da exploração da moralidade implícita. Os alunos têm demonstrado bastante interesse, e motivação na realização das diferentes actividades resultantes da leitura e exploração de cada obra: dramatizações e apresentações aos Pais, modelagem das personagens em barro ou plasticina, ilustrações, recorte, ordenação e colagem de imagens e recontos orais

Turma D

Aproveitamento global da turma:

Muito Bom Bom Satisfatório Pouco Satisfatório

- Número total de alunos avaliados: vinte e um.

- Número de alunos sem níveis inferiores a Satisfaz: dezanove.

- Número de alunos com níveis inferiores a Satisfaz a Língua Portuguesa: dois.

- Número de alunos com níveis inferiores a Satisfaz a Matemática: dois.

A professora **Christina Gomes** referiu que o aproveitamento geral da turma é, até ao momento, bom. Todos os alunos atingiram os objectivos estabelecidos para este primeiro período com a excepção dos alunos **Lara Cruz** e **Elder Pereira** que não se encontram a acompanhar a turma.

- Alunos com dificuldades de aprendizagem, mas sem Plano de Recuperação: um.

Elder Pereira nas áreas da Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e nas Expressões Plástica e Dramática.

O aluno **Elder Pereira**, como já foi referido em actas anteriores, sofre de leucemia, pelo que tem necessidade de faltar várias vezes à escola. No entanto, desde cedo revelou grandes dificuldades que o foram afastando cada vez mais do grupo turma. Por tudo o que foi explicado, a professora irá pedir uma avaliação deste aluno por parte da Equipa do Ensino Especial.

- Alunos com necessidades educativas especiais, abrangidos pelo decreto-lei nº3/2008

Alexandra Dias da Cruz, alíneas: a), b) e d).

Esta aluna foi reavaliada pela equipa do Ensino Especial, que concluiu que a aluna necessita de alterações das medidas educativas estabelecidas no seu Programa Educativo Individual. Deste modo, a aluna passará a beneficiar de um Currículo Específico Individual. Este currículo prevê alterações significativas ao currículo comum e será o nível de funcionalidade da aluna que vai determinar o tipo de modificações a realizar.

Comportamento global da turma:

Muito Bom Bom Satisfatório Pouco Satisfatório

A turma não revela problemas de comportamento. Os alunos cumprem regularmente as regras de sala de aula, e de convivência social no recreio. Os casos de conflito entre alunos acontecem pontualmente, mas são logo resolvidos na sala de aula nos tempos destinados aos Conselhos de Turma, e também através do preenchimento do quadro dos comportamentos.

- Alunos com problemas de assiduidade e pontualidade:

Guilherme Freitas Madeira de Almeida. Este aluno embora seja assíduo nunca é pontual.

Guilherme chega todos os dias por volta das dez horas da manhã, e por vezes até mais tarde. Deste modo as actividades realizadas pela turma durante o período da manhã são diariamente perdidas pelo aluno. Para recuperar este atraso, a professora aproveita os momentos de trabalho autónomo da turma e as aulas de Apoio ao Estudo, para trabalhar com este aluno individualmente. Para inverter esta situação, a professora já falou pessoalmente com a avó do aluno (uma vez que é quem vem buscar a criança ao final do dia). Já foram enviados, por email, recados à mãe, mas nunca foram respondidos, nem

nunca compareceu na escola como lhe foi pedido. Numa fase posterior, esta situação foi comunicada à Coordenadora da escola [REDACTED], que de imediato enviou uma carta registada convocando a mãe do aluno para uma reunião na escola onde estariam presentes a própria Coordenadora de escola [REDACTED], a Coordenadora Curricular [REDACTED] [REDACTED] e a professora da turma do aluno. Mesmo assim a mãe não compareceu. A professora, vai aguardar pela reunião de avaliação em Janeiro para falar com a Encarregada de Educação com o objectivo de superar esta situação que tanto prejudica este aluno.

A professora referiu que o aluno [REDACTED] faltou à escola a partir do dia seis de Novembro até ao final deste primeiro período. O motivo de tão grande ausência foi uma pneumonia que levou a criança a várias hospitalizações e internamentos. A docente referiu que se manteve sempre em contacto com a mãe do aluno, por email, e que por isso esteve sempre a par do estado clínico do aluno. A professora referiu ainda que o [REDACTED] não realizou nenhuma Prova de Avaliação.

- Alunos que atingiram ou ultrapassaram o limite de faltas previsto por lei:

Alguns alunos atingiram o limite de faltas permitidas por lei. No entanto estão todas justificadas, uma vez que se deveram a casos de gripe A.

Quanto ao último ponto da ordem de trabalhos, **avaliação das actividades do projecto curricular de turma**, efectuou-se o balanço das actividades realizadas no primeiro período: A professora referiu que os alunos aderiram muito bem às actividades desenvolvidas na Área de Projecto com o tema "Ler e Explorar Histórias". Todas as actividades se relacionaram com o trabalho de histórias, contos, lengalengas. Por cada história trabalhada os alunos realizaram sempre uma actividade lúdica que foi sempre exposta na sala. Como exemplos de actividades a professora referiu o reconto através da ordenação de imagens, construção de personagens, interpretação da história pela pintura da resposta certa, construção de livros, memorização de lengalengas, modelagem de personagens ou de objectos da história e pequenas dramatizações.

Ainda de acordo com o ponto um, as professoras confrontaram os resultados a atribuir nas pautas do primeiro período. Analisaram várias fichas de trabalho e de avaliação de alguns alunos das quatro turmas, auscultaram a opinião das colegas e estabeleceram critérios de apreciação comuns.

De acordo com o ponto dois e três da ordem de trabalhos o primeiro ano não tem planos de recuperação, mas as turmas A, C e D definiram estratégias de recuperação para alguns alunos, conforme grelhas em anexo.

De acordo com o último ponto da ordem de trabalhos, **avaliação das actividades do projecto curricular de turma** foi também avaliado o projecto comum do primeiro ano: Alimentação e hábitos de vida saudável: "Vamos aprender a comer bem!", este projecto foi iniciado no dia dezasseis de Novembro para comemorar o Dia da Alimentação. Foi apresentado um Power Point sobre os alimentos saudáveis e não saudáveis, depois de um pequeno debate os alunos colaram uns alimentos móveis na Roda dos Alimentos, fizeram também pinturas de alimentos saudáveis que foram afixadas no refeitório; recortaram-se alimentos que foram colados no cesto dos alimentos saudáveis ou no cesto dos alimentos não saudáveis, Foram elaborados painéis colectivos e realizaram-se também experiências científicas relacionadas com os alimentos e o seu sabor. Os alunos participaram activamente e com muito entusiasmo e interesse nestas actividades, colocaram muitas questões e envolveram os seus pais e familiares, alguns mudaram o hábito de só trazer doces para o lanche, vão aparecendo já algumas peças de fruta.

Para além de todas as actividades programadas este projecto tem também uma vertente prática que visa a aquisição de regras de convivência nos espaços comuns, ao saber estar e ao saber comer bem. São atribuídos quinze minutos diários para a aplicação da parte prática deste projecto no refeitório da escola entre as onze horas e quarenta e cinco minutos e as doze horas. A execução da vertente mais prática do projecto foi programada desde o final do primeiro período até ao final do segundo período.

As professoras também seleccionaram um conjunto de histórias para estimular este projecto, tais como: "A Sopa Verde", "O Pescador e o Peixinho", "O Lobo e o Cordeiro", "O Corvo e a Raposa", "A Raposa e a Cegonha", "A Casinha de Chocolate" e outras ainda em fase de apreciação. Este subprojecto inserido no projecto "Alimentação e hábitos de vida saudável" será denominado "Um conto, um alimento".

E nada mais havendo a tratar, deu-se por terminada a reunião da qual foi lavrada a presente acta.

O Presidente da Reunião



O Secretário



PLA Directora



Visto em 27/12/09

ANEXO VI – Quadro de Análise Documental das Actas do 3º Período de 2008/09

ANÁLISE DAS ACTAS DO 3º PERÍODO 2008/09

Temas	Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Referências				Frequência dos Indicadores	Frequência das Sub-categorias	
Constatação dos resultados de aprendizagem dos alunos	Resultados Positivos	Resultados globais	Maioria dos alunos atingiu os objectivos relativos ao	A1PTA A1PTB A1PTC A1PTD	A2 PTA A2PTB A2PTC A2PTD	A3PTA A3PTB A3PTC A3PTD	A4PTA A4PTB A4PTD	15	21	
			Enumeração dos alunos com resultados muito positivos	A1PTA A1PTD		A3PTA A3PTB A3PTC A3PTD		6		
	Resultados negativos	Alguns resultados negativos	Minoria de alunos não atingiu os objectivos em leitura e escrita	A1PTA A1PTB					2	3
			Apenas um aluno não atingiu os objectivos em LP	A1PTC				1		
			1 aluno com Plano de recuperação				A4PTD	1		
	Resultados negativos	Planos de recuperação	2 alunos com Plano de Recuperação		A2PTA2 A2PTD2				4	34
			3 alunos com Plano de Recuperação		A2PTC3	A3PTD3		6		
			4 alunos com Plano de Recuperação		A2PTB4		4			
			5 Planos de Recuperação			A3PTA5		5		
			6 alunos com Plano de recuperação			A4PTB6		6		
8 Planos de Recuperação					A3PTB8		8			
1 aluno com Plano de acompanhamento					A3PTA	A4PTD	2			
2 alunos com Plano de Acompanhamento					A3PTB2		2			
Retenção de alunos	Planos de Acompanhamento	4 alunos com Plano de Acompanhamento		A2PTD4				4	8	
		1 aluno retido		A2PTB			1			

Análise da evolução dos alunos	Preocupação com os problemas de aprendizagem	Evolução positiva de alunos com dificuldades na aprendizagem	2 alunos retidos		A2PTC2		A4PTB2 A4PTD2	6	21		
			3 alunos retidos		A2PTD3	A3PTB3	6				
			4 alunos retidos			A3PTA4 A3PTD4	8				
					Devido às medidas estabelecidas no Plano de Recuperação		A2PTA A2PTB 3 A2PTC A2PTD			6	50
					Devido ao apoio individualizado		A2PTB 3	A3PTA A3PTB	5		
					Devido ao reforço da aprendizagem	A1PTA A1PTB	A2PTB 3		5		
					Devido aos esforços por elas desenvolvidos	A1PTB	A2PTA A2PTB A2PTC A2PTD 3	A3PTA A3TDB 2	11		
					Devido a adequações no processo de avaliação	A1PTA A1PTB2	A2PTB 3 A2PTC	A3PTA	8		
					Devido ao envolvimento do Encarregado de Educação		A2PTB 3 A2PTC	A3PTA	6		
					Devido às medidas estabelecidas no Plano de Acompanhamento		A2PTD 3		3		
					Devido à melhoria do comportamento	A1PTB			1		
		Devido ao apoio da terapia da fala			A4PTA	1					
		Devido ao Apoio Sócio Educativo			A3PTA 2 A3PTC	4					
		Evolução insuficiente de alunos com dificuldades na aprendizagem	Devido a ter frequentado o 1º período no Brasil		A1PTC		1				
			Devido ao pouco empenho e interesse pelas actividades escolares		A2PTB A2PTC	A3PTA A3PTB	4				
			Devido à baixa auto-estima		A2PTC		1				
			Devido à fraca motivação		A2PTC		1				

ANEXO VII – Quadro de Análise Documental das Actas do 1º Período de 2009/10

ANÁLISE DAS ACTAS DO 1º PERÍODO 2009/10

Temas	Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Referências				Frequência dos Indicadores	Frequência das Sub-categorias	
Constatação dos resultados de aprendizagem dos alunos no 1º período	Resultados Positivos	Resultados globais	<p>Maioria dos alunos atingiu os objectivos relativos ao 1º período</p>	A1PTA A1PTB A1PTC A1PTD	A2PPTA A2PPTB A2PPTC A2PPTD	A3PTA A3PTB A3PTC A3PTD	A4PTA A4PTB A4PTC	15	24	
			<p>Enumeração dos alunos com resultados muito positivos</p>	A1PTA(2) A1PTB(1)	A2PPTA A2PPTB A2PPTC A2PPTD	A4PTA A4PTB	9			
	Resultados negativos	Resultados menos positivos em Língua Portuguesa e Matemática	<p>Alunos que apresentam algumas dificuldades na Língua Portuguesa</p>	A1PTA(3) A1PTB(4)	A2PPTA A2PPTB A2PPTD(5)	A3PTA		14	18	
			<p>Alunos que apresentam algumas dificuldades na Matemática</p>	A1PTB	A2PPTA A2PPTD	A3PTA	4			
	Resultados inferiores a Satisfaz a Língua Portuguesa	Resultados inferiores a Satisfaz a Língua Portuguesa	<p>5 alunos apresentam resultados inferiores a Satisfaz na Língua Portuguesa</p>		A2PPTD				1	14
			<p>4 alunos apresentam resultados inferiores a Satisfaz na Língua Portuguesa</p>		A2PPTC			1		
			<p>3 alunos apresentam resultados inferiores a Satisfaz na Língua Portuguesa</p>		A2PPTA A2PPTB	A3PPTC A3PPTD	A4PPTA A4PPTC	6		
			<p>2 alunos apresentam resultados inferiores a Satisfaz na Língua Portuguesa</p>	A1PTB A1PTD		A3PPTB	A4PPTB	4		
			<p>1 aluno apresenta resultados inferiores a Satisfaz na Língua Portuguesa</p>	A1PTC		A3PPTA		2		
			<p>6 alunos que apresentam resultados inferiores a Satisfaz na Matemática</p>				A4PPTB	1		

			Valorizar as áreas fortes dos alunos	A1PTC A1PTB	A2PTD	A3PTA		2	
								3	
		Envolver os Encarregados de Educação no processo educativo	Dialogar constantemente com os encarregados de educação	A1PTA A1PTB A1PTC	A2PTA A2PTB A2PTC A2TPD	A3PTA	A4PTA	9	9
								3	
		Avaliação pelos Serviços Especializados	Alunos com graves dificuldades e aprendizagem	A1PTD	A2PTB A2PTD			3	3
								1	
		Elaboração de Currículo Específico Individual	Desenvolver um trabalho incidindo nas áreas da comunicação, socialização e autonomia e com cariz funcional	A1PTA				1	17
								9	
		Medidas adoptadas para os alunos com NEE	Continuar a beneficiar das medidas do Decreto-Lei 3/2008	A1PTD	A2PTA A2PTC A2PTD	A3PTA A3PTB A3PTC A3PTD	A4PTC	9	
								7	
		Adequações Curriculares	Ser apoiado na Unidade de Ensino Estruturado	A1PTA	A2PTC A2PTD	A3PTB A3PTC A3PTD	A4PTC	7	
								1	
			Continuar com as medidas estabelecidas e acompanhar a turma	A1PTA				1	6
								5	
			Desenvolver o Apoio Pedagógico Personalizado	A1PTA A1PTD	A2PTA A2PTC		A4PTC	5	

Avaliação das Actividades dos Projectos Curriculares de Turma para o 1º período	Actividades com a Comunidade	"O Mês dos Avós"	Interação entre os avós, os alunos e professores na sala de aula	A1PTA				1	2
			Participação muito elevada por parte dos avós	A1PTA			1		
	Motivar e interessar para a leitura e escrita	Projecto "Contos infantis"	Projecto "Contos infantis"	A1PTA				1	6
			Projecto "O livro é meu amigo"	A1PTB			1		
			Projecto "Viagem ao mundo dos contos"	A1PTC			1		
			Projecto "Ler e contar histórias"	A1PTD			1		
			Projecto "Cadernos de leitura"		A3PTB		1		
			Projecto "Brincar com a leitura"		AZPTA		1		
			Projecto "Cadernos viajantes" de Matemática e Língua Portuguesa		AZPTA A2PTB A2PTC A2PTD		4	4	
	Projectos de estudo do meio ou projectos transversais	"Vamos aprender a comer bem!"	Criar nos alunos hábitos de vida saudável	A1PTA A1PTB A1PTC A1PTD				4	4
			Adquirir regras de convivência nos espaços comuns						
			Desenvolver nos alunos o respeito pelo meio ambiente		A2PTB		1	1	
		"Aprender a (Con)viver Juntos"	Projecto interdisciplinar abrangendo todas as áreas curriculares e não curriculares		A2PTD			1	1

ANEXO VIII – Protocolo da Entrevista com a Adjunta da Directora

PROTOCOLO DA ENTREVISTA
COM AJUNTA DA DIRECÇÃO RESPONSÁVEL PELO 1º CICLO

30/03/2010

A entrevista decorreu sem atropelos no gabinete na Direcção, numa mesa redonda, de forma calma e serena. Às 14h e 30 minutos e durou aproximadamente 30 minutos. A entrevistada respondeu a todas as perguntas de forma calma e ponderada.

Siglas utilizadas:

E- entrevistadora

AD1ºC – Adjunta da Directora do 1º ciclo

E – Como surge o cargo de coordenador do 1º ciclo neste Agrupamento?

AD1ºC – Se bem me lembro desde que entramos em Agrupamento houve a necessidade de fazer reuniões por grupos de ano e surgiu a ideia de que alguém tinha que se responsabilizar por esse ano, para organizar as reuniões, para coordenar as reuniões. E em conversa, na altura, com a Presidente do Conselho Executivo, surgiu a figura do Coordenador de Ano, porque também se passou a reunir por grupos de ano. Dantes havia as reuniões do Conselho Escolar e, normalmente os grupos de ano não funcionavam como grupo de ano, funcionavam como um grupo que trabalhava em conjunto. Nesta escola sempre houve essa prática, reunia-se, planificava-se, faziam-se fichas em comum para o mesmo ano, mas não havia aquela obrigatoriedade de ser tudo feito em grupo de ano, porque havia um Conselho Escolar onde tudo se decidia, onde tudo era falado, inclusivamente as reuniões de avaliação eram feitas em Conselho Escolar. A partir do momento em que se começa a dar mais ênfase aos grupos de ano, aparece a figura de Coordenador de Ano, que passa a ser uma figura que gradualmente vai tendo cada vez mais importância no grupo. Inicialmente era uma figura meramente simbólica e depois foi tendo cada vez mais peso. E isto porquê? Veio o primeiro concurso para professores titulares e aquando do concurso para professores titulares vinha lá uma parte que tínhamos que falar dos cargos que fomos tendo ao longo da nossa carreira. E o professor do 1º ciclo os únicos cargos que desempenhava era de Director de Escola, na altura não era Coordenador de Estabelecimento, era Director de Escola ou Subdirector. Não havia cargos nenhuns para o 1º ciclo a não ser esses. A partir deste momento, já estando institucionalizado a ideia do cargo do Coordenador de Ano, foi mais valorizado e, gradualmente, à medida que se vai dando mais autonomia ao grupo de ano e mais importância deixa de haver os Conselhos Escolares para haver reuniões de Departamento. É engraçado e é curioso que primeiro surgiu o Coordenador de Ano e depois é que surgiu o Coordenador de Departamento, neste Agrupamento. Porquê? Porque, lá está, dada a tal importância que o grupo começava a assumir o Coordenador de Ano foi assumindo determinadas competências que depois, é engraçado, dá-se uma nova viragem, aparece a figura de Coordenador de Departamento, por acaso até fui eu a primeira a assumir esse cargo neste Agrupamento, em que há funções que depois passam para a Coordenação de Departamento e começam-se a definir muito bem as

funções de Coordenador de Ano. Quando é revisto pela primeira vez o Regimento do Departamento, quando é revisto não, quando é feito pela primeira vez o Regimento Interno do Departamento do 1º ciclo passa a figura do Coordenador de Ano a ser institucionalizado ou seja passa a figurar nesse Regimento e é a partir daí que o Coordenador assume de pleno todas as suas funções. Apesar de não estar legislado, foi feita uma adequação como funcionavam noutros ciclos. Assim como nos outros ciclos para além do Coordenador Departamento havia os Subcoordenadores e funcionavam com Conselhos de Turma, nós adaptamos os Conselhos de Turma ao Conselho de Ano, em que a figura do Coordenador de Departamento e do Subcoordenador eram importantes e como nós tínhamos um Coordenador de Departamento, veio posteriormente, adaptámos o Coordenador de Ano e foi criada também uma outra figura que não existia, não havia nada legislado foi a Coordenadora Pedagógica.

E – Que funções são inerentes ao cargo de Coordenador de Ano?

AD1ºC – As funções do Coordenador Ano do 1º ciclo estão definidas no Regimento Interno do Departamento do 1º ciclo, onde as suas funções estão lá muito específicas e muito explícitas, salientando-se as mais importante que são o facto de coordenar todas as reuniões de grupo; de ter a responsabilidade da organização do dossiê de ano; de ter a responsabilidade de atribuir, dentro do seu ano, tarefas aos vários elementos do seu grupo; de ter a responsabilidade sobre as actas de maneira a que quando elas são entregues tenham sido vistas e que estejam de acordo com as normas estabelecidas. É o primeiro supervisor, digamos assim, das actas do seu ano. Assim, a grosso modo, são estas as principais funções do Coordenador de Ano.

Ah... como no nosso Agrupamento implementámos também uma nova dinâmica, desde do ano lectivo anterior, 2008/09, que é a dinâmica de fazer fichas comuns para cada de ano escolaridade, em todo o Agrupamento, excepto no 1º ano que só se fazem no último período, o Coordenador de Ano é também um dos responsáveis por dinamizar esta nova dinâmica e, juntamente, com os Coordenadores de Ano das outras escolas reunir e aferir conteúdos que foram trabalhados. Estamos a caminhar cada vez mais para um trabalho conjunto não só ao nível do ano, mas também do Agrupamento onde a figura do Coordenador de Ano é fundamental para essa unidade em que os Coordenadores de Ano dos vários anos se reúnem para trocaram opiniões e aferirem conteúdos. Claro que não é se calhar aquilo que desejaríamos, mas acho que já se está no caminho, pelo menos uma vez por período, há uma co-responsabilidade de todos os coordenadores do mesmo ano do Agrupamento.

E- Quais os critérios de nomeação para tal cargo?

AD1ºC – No início foi complicado e quando apareceu a figura do Coordenador de Ano era um pouco saber quem se disponibilizava para... e normalmente havia sempre quem se disponibilizasse. Depois como no início era um cargo, que embora não estivesse explícito o que cada um deveria fazer, mas é um cargo que exige sempre trabalho e dedicação voluntária, porque são horas que se dão a mais... é um trabalho que ao fim e ao cabo não era recompensado. E houve várias pessoas que começaram a não querer, porque realmente dá trabalho, porque realmente é de responsabilidade... depois a partir do momento em que se instituiu no nosso Agrupamento que era a Directora a nomear para todos os cargos, nós os Coordenadores de Departamento, nomeadamente o Coordenador do Departamento do 1º ciclo com a Directora reúne e até se auscultava a Coordenadora de Estabelecimento e mais ou menos víamos qual a pessoa que tinha mais perfil para ser Coordenadora de Ano relativamente à sua capacidade de trabalho, à sua responsabilidade, à sua dedicação, à sua maneira de ser, ser líder no seu grupo, de orientar os trabalhos e então começámos de ano para ano, isto tem sido uma caminhada, a perceber que há determinadas pessoas que têm mais capacidades para desempenhar este cargo do que outras. Então começou-se a distinguir e a fazer por escolha, quem seria a pessoa dentro daquele grupo de ano que reunia as condições para poder assumir esse cargo. E tem sido assim.

E – Pensa que os coordenadores de ano devem ter funções supervisivas?

AD1ºC - Eu acho. Aliás acho que é importante que um colega do mesmo do grupo de ano que seja, como acabei de dizer, responsável, dinâmica, líder que faça uma supervisão, não uma supervisão de carácter meramente avaliativo, mas de carácter formativo. E penso que o ideal seria que o Coordenador de Ano tivesse um papel fulcral, porque está dentro dos conteúdos do ano, está dentro dos conteúdos programáticos, está dentro das competências a desenvolver para esse ano, está dentro de tudo e é a pessoa que directamente lida com os colegas e mais de perto. É muito mais fácil o Coordenador de Ano fazer um trabalho de supervisão no âmbito e só de carácter formativo. Acho que é uma das figuras importantíssimas ao nível da supervisão pedagógica nesse aspecto formativo. Não sei se não seria importante privilegiar, e cada vez mais nós temos pessoas com formação em Supervisão Pedagógica, e ser um dos parâmetros a ter em conta para ser Coordenador de Ano. Porque hoje cada vez mais os professores estão a fazer uma aprendizagem e muitos até apostam na sua formação pessoal e já há muita gente a caminhar para a formação em Supervisão Pedagógica e porque não, essas pessoas tendo turma e fazendo parte de um ano não fazerem mesmo a supervisão pedagógica no seu grupo de ano, et qui ça, até no Agrupamento, não só no seu grupo de ano mas também no ano do Agrupamento. Se houver vários Coordenadores fazer um trabalho de supervisão a nível dos Coordenadores dentro do ano a que pertence.

E- O que mudaria para melhorar as práticas do Coordenador de Ano

AD1ºC – Bom. Há muita coisa a mudar. Não falando só nos Coordenadores de Ano ao nível do grupo de ano. Eu sei que não é fácil. Mas há muita coisa a mudar. Começa por assumir que fazem parte de um grupo. Começa por aí. Algumas pessoas ainda não se aperceberam que é preciso viver mesmo o dinamismo de um grupo. A partilha, a troca de práticas, de materiais ... embora, no nosso Agrupamento, até já se faça e até tentamos promover, fazendo reuniões

para tal. Há grupos de ano que funcionam muito assim, há outros que ainda não. É claro que temos muitos obstáculos. Aqui, nesta escola não. É uma escola grande em que dá para funcionar por grupos de ano pois em cada ano há várias turmas. Em escolas onde há só uma turma, por ano, é muito mais difícil o conceito de grupo funcionar porque são anos diferentes, portanto alguma coisa tem de mudar. Também não é muito viável os professores deslocarem-se a outra escola e reunirem com outros professores que não sejam da sua escola apesar de serem do mesmo Agrupamento. Porque o próprio horário não o permite, porque não coincide o terminus das aulas. Um professor sai a uma determinada hora e o outro da outra escola sai depois. Há aqui algumas nuances que não se conseguem resolver. Mas há coisas a melhorar. O Coordenador de Ano para mim deveria também ter um horário um pouco mais flexível para poder fazer o trabalho de coordenação. Neste momento não tem. Tem o mesmo horário que tem os outros. Pelo menos uma hora por semana para organizar por exemplo o dossiê.... É claro que tudo isto é feito, agora são horas extras não são horas contempladas no horário do coordenador. Acho que dar essa importância ao Coordenador, ao exigir responsabilidades também temos que dar uma contrapartida. Não é fácil, porque depois debatemo-nos com os problemas de ter pessoas que fiquem no Apoio ao Estudo com os alunos desse professor. Temos uma série de entraves que não vão facilitar, mas eu acho que seria o ideal. Vamos tentar fazer da melhor maneira mas realmente... e outra coisa importante é o Coordenador de Ano também se assumir com as suas funções como Coordenador, que alguns já se assumiram outros não tanto. O grupo funciona, tem um coordenador, mas não é visível esse trabalho de coordenação. Noutros é muito visível e muito identificado, vê-se logo quem é o Coordenador de Ano. Noutros não, dilui-se muito, porque o próprio Coordenador de Ano não tem aquele espírito de líder... e há anos em que é difícil encontrar alguém, porque há pessoas que não reúnem aquelas condições que nós consideramos ideais para ser Coordenador de Ano, mas não nos resta outra alternativa e alguém tem que ser e como não há contrapartidas não podemos estar a exigir sempre à mesma pessoa.

E- Quer acrescentar mais alguma coisa que se tenha lembrado?

AD1^oC – Não, penso que disse tudo.

E – Então obrigada pela sua disponibilidade e colaboração.

ANEXO IX – Protocolo da Entrevista com a PCA 3º ano

**PROTOCOLO DA ENTREVISTA
COM A COORDENADORA DO 3º ANO**

25/03/2010

A entrevista decorreu sem atropelos no gabinete na Direcção, numa mesa redonda, de forma calma e serena. Teve início por volta das 16:30m. Durou aproximadamente 30 minutos. A entrevistada respondeu a todas as perguntas de forma calma e ponderada.

Siglas utilizadas:

E- entrevistadora

PCA3 – Professora Coordenadora do 3º ano

E – Quem nomeia os Coordenadores de ano

PCA3 – A Directora e não sei quais os critérios de selecção, nunca me disseram fica como Coordenadora de Ano por isto, isto e isto. Tenho sido escolhida, por acaso tenho ficado vários anos, mas a razão pela qual me escolheram não foi visível, nunca me disseram: “A professora fica Coordenadora porque tem este perfil ou porque acho que tem de ser ou por isto ou por aquilo”. Sou nomeada, aceito e ponto final.

E – Quais as funções de Coordenador de Ano?

PCA3 - As funções do coordenador são várias realmente: convocar os professores pertencentes ao grupo para reuniões; estar presente nas reuniões quando somos convocados, e no início do ano tivemos algumas de Departamento onde só estiveram presentes os Coordenadores de Ano do Agrupamento; depois passar a mensagem aos restantes professores do grupo; organizar o dossiê de coordenação; quando surgem colegas novas no grupo passar toda a mensagem, a dinâmica, a metodologia, as estratégias... como aconteceu agora no nosso grupo. Uma colega, recém-formada, com pouco experiência, veio substituir uma colega do nosso grupo, e verifiquei que ela estava um pouco perdida e desfasada da matéria, da metodologia, do que se fazia. Tudo é uma grande novidade para a colega. Aos poucos e poucos estou a ajudá-la a passar a mensagem, para ela se sentir mais incluída no grupo... passei-lhe a planificação anual, enfim tento ajudá-la. Parece-me que esta é também uma das funções do coordenador, ajudar os novos professores que integram o grupo para se sentirem mais confortáveis e acompanhados.

Depois somos solicitadas para reuniões como por exemplo reuniões com a Coordenadora da Biblioteca, sobre o Plano Nacional de Leitura (PNL), depois, lá está, temos de passar a mensagem aos restantes professores. Considero que esta passagem da mensagem das reuniões que temos, aos restantes professores do grupo, é sem dúvida o mais difícil, para mim, claro. Por exemplo temos uma reunião pontual com a Coordenadora de Estabelecimento por

causa de uma determinada situação, pontual em que ela quer saber a nossa opinião. Os Coordenadores de Ano são fundamentais pois não se pode estar à espera de reunir toda a escola. No entanto nas reuniões de Departamento por vezes perde-se um pouco, pois é complicado encontrar um tempo comum a todos. No ano passado havia uma tarde comum a todos e já nem era preciso marcar, pois tínhamos esse tempo para reunirmos o que era muito bom.

E- Dessas funções, quais aquelas que considera mais importantes? Porquê?

PCA3 - As funções de Coordenador que eu considero importante são sem dúvida a passagem correcta da mensagem; a planificação em grupo; a abordagem da metodologia das actividades e sobretudo ajudar os elementos que entram de novo no grupo.

E- Qual o perfil desejável para o Coordenador de Ano?

PCA3 – É difícil. É preciso ter-se um perfil específico. Tem que ter mais tempo disponível do que os outros; tem de ser uma pessoa com boa relação; tem que ter espírito de líder para conseguir levar e envolver os restantes elementos do grupo; tentar mobilizar os colegas para melhorar as práticas do grupo e dominar a parte pedagógica, mas aí todos dominamos pois somos todos bons profissionais.

E – Pensa que o Coordenador de Ano deve ter funções supervisivas? Quais?

PCA3 - Penso que o Coordenador de Ano deveria ter funções supervisivas, mas também estamos muito sobrecarregadas no horário. Repare, somos professores com turma e ainda fazemos Apoio ao Estudo duas vezes por semana; reuniões ... temos um horário igualzinho ao dos restantes professores com um cargo de muita responsabilidade. A função de coordenador é importante e é uma mais valia para o grupo, deveria ter funções supervisivas mas deviam ver a nossa situação em questão de horário. Não temos nenhuma redução no horário em lado nenhum, por exemplo no Apoio ao Estudo poderia haver. Algumas coisas falham, como por exemplo a organização do dossiê. Temos todos os documentos para organizar e arquivar e não temos tempo. Se tivesse, pelo menos uma hora para as funções de coordenação era completamente diferente. Assim há uma acumulação. O Coordenador de Ano melhoraria as suas funções se tivesse no seu horário tempo para desempenhar as funções de Coordenador de Ano.

Penso também que hoje em dia não temos tempo para reflectir a parte pedagógica o que é fundamental. Há uns anos tínhamos tempo para reflectir, trocar opiniões e partilhar as práticas pedagógicas. Havia uma partilha muito maior pois não nos exigiam tantos documentos, tantos papeis, caímos no outro extremo de tanta burocracia. A parte que é importantíssima que é a parte pedagógica fica um pouco esquecida e que para mim, que sou professora é fundamental e é essa parte que me preocupa mais.

E – Acha que o Coordenador pode ter um papel relevante na avaliação de desempenho? Como?

PCA3 - Penso que é complicado pois é um colega. Mas pode haver situações pontuais em que a opinião dele possa ajudar. O Coordenador sabe de muitas coisas que não transparecem para

fora do grupo, mas que poderia ajudar na avaliação. Não como elemento de avaliação mas como de informação quando solicitada pelo avaliador. Não como avaliador pois iria criar no grupo um certo mal-estar. Assim como na supervisão. Supervisão sim, mas como formação e nunca com carácter avaliativo. Pois o Coordenador é um par como todos os professores e isso iria criar um fosso na relação que se quer aberta e espontânea.

E- O que mudaria para melhorar as práticas do Coordenador de Ano de forma a contribuir para uma prática pedagógica mais reflectida?

PCA3- - Para melhorar as funções do coordenador era fundamental haver uma compensação no horário, não na redução da componente lectiva porque isso seria impossível, mas na componente não lectiva, visto que a exigência é muito e é um cargo com responsabilidade. Para estar mais disponível para o grupo. Não temos qualquer tipo de compensação, o que questionamos esta função pois é um trabalho acrescido a todo o outro. No entanto considero que é uma mais valia nesta escola que é muito grande.

E- Quer acrescentar mais alguma coisa que se tenha lembrado?

PCA3- Não, penso que disse tudo.

E – Então obrigada pela sua disponibilidade e colaboração.

ANEXO X – Protocolo da Entrevista com a PTT do 2º ano

PROTOCOLO DA ENTREVISTA
COM A PROFESSORA TITULAR DA TURMA DO 2º

22/03/2010

A entrevista decorreu sem atropelos no gabinete da Direcção, sentadas à volta de uma mesa redonda, de forma calma e serena. Teve início por volta das 16h e durou aproximadamente 30 minutos.

Siglas utilizadas:

E- entrevistadora

PTT2 – Professora Titular da Turma do 2º ano

E – O que pensa que esteve na origem da criação do cargo de coordenador de ano?

PTT2 – Penso que a os coordenadores de ano surgiram como uma tentativa de fazer com que as informações que superiormente eram discutidas ou faladas em reuniões onde os professores não tinham assentamos, fossem divulgadas por estes professores. Serem elementos de articulação entre as hierarquias superiores e os professores titulares de turma. Serão elementos de gestão intermédia. No entanto isto levanta alguns problemas, pois as informações que chegam às nossas mãos já não são tão original, como quando partiu da reunião inicial. Perde-se alguma informação no circuito.

E - Quais as funções do coordenador de ano?

PTT2 – Penso que as funções principais serão: liderar o grupo; fazer com que haja uma prática comum; partilha de material; presidir reuniões; organizar o dossiê de ano; dar sugestões de organização do dossiê do professor; dinamizar actividades em comum e dar sugestões. Estando numa escola com tantos professores e tantas turmas não é mal pensado haver um coordenador de ano. No entanto considero que não devem terminar com as reuniões de docentes essas também são fundamentais, para ter a opinião de todos os professores. O coordenador só se justifica como dinâmica de grupo e para levar os elementos a cooperar em conjunto.

E- Como são nomeados os Coordenadores de ano? Concorda com esse processo?

PTT2 – A nomeação é pela Directora. Penso que não há critérios de nomeação a não ser que se baseiem em termos de professores com mais tempo de serviço ou perfil. Nunca nos foram comunicados. Somos informados no início de ano que somos coordenadores de ano.

E- Considera que a existência de um coordenador de ano é importante para o seu trabalho pedagógico? Em que aspectos?

PTT2 – É importante e não é. É importante para me levar a pensar, partilhar com os outros professores, a ser inovadora. Mas tenho que lhe reconhecer qualidade e sabedoria.

E – Qual o perfil desejável do Coordenador de Ano?

PTT2 - Ser líder não por imposição. Não concordo que o coordenador de ano seja escolhido por tempo de serviço. Há pessoas com muito tempo de serviço e não têm perfil para serem coordenador de ano. Tem que ser acessível; saber ouvir e saber discutir e não impor as suas ideias. Que saiba partilhar.

E- Pensa que é importante que o coordenador de ano tenha funções supervisivas? Porquê?

PTT2 – Concordo e não concordo com as actividades supervisivas do coordenador. Ele pode supervisionar as actas, os documentos a serem elaborados... agora o trabalho em si não concordo. Supervisionar a parte burocrática tudo bem, um mapa um questionário, se o teste foi elaborado e aplicado ... agora, entrar para dentro do trabalho do colega de todo não concordo. Pode dar sugestões. Supervisão com carácter avaliativo não concordo porque os coordenadores não têm formação para esse efeito. Vai ferir susceptibilidades. As actividades de supervisão como partilha, como cooperação, falar das boas práticas concordo plenamente. Até porque no nosso grupo é isso que acontece, quando alguém tem uma ideia, e não é por ser coordenador ou não ser, as ideias são partilhadas, discutidas e se concordamos fazemos o trabalho se não concordamos fazemos de maneira diferente mas a meta traçada é comum e é atingida.

Assim como não concordo que tenha funções avaliativas se o grupo funcionar bem, se não há intrigas, se há partilha, e se o próprio Coordenador é uma pessoa integra, aí até podia dar a sua opinião. Agora quando há grupos onde não resulta esta dinâmica a avaliação não deve ser efectuada pelo Coordenador de Ano. Sabemos que a partir do momento em que o Coordenador entrar na avaliação a relação passa a ser difícil, começa a haver atritos e a relação passa a deteriorar-se.

E - Acha que o seu coordenador de ano exerce funções supervisivas? Quais?

PTT2 - Penso que faz alguma supervisão em determinados pontos. A nossa Coordenadora de ano não supervisiona o nosso trabalho pessoal, isto é, as nossas planificações diárias, o nosso dossiê de professora... ou seja a maioria do trabalho individual. Todavia, em reuniões de grupo ela tenta sempre saber se estamos todas a cumprir com a planificação anual, se há conteúdos que ainda não foram trabalhados, se tudo está feito no que toca ao trabalho que possa envolver o grupo de ano. Tenta saber se as responsáveis pelas actividades delineadas no Plano anual de Actividades executam a avaliação das mesmas e também alerta as colegas dos timings a cumprir referente ao trabalho que possa ser exigido. Penso que esta supervisão é feita no sentido de ajudar, partilhar e cooperar de

modo a que todos os elementos do grupo cumpram e desenvolvam todas as actividades delineadas no Plano Anual de Actividades e planificação Anual. É uma maneira de haver sintonia e não grande disparidade nas diferentes turmas.

E- O que mudaria para melhorar as funções de coordenador de ano de forma a contribuir para uma prática pedagógica mais reflectida?

PTT2 – É muito complicado ser coordenador de ano pois não temos qualquer compensação. As horas de trabalho que este cargo exige saem das horas do trabalho individual e muito em casa para além das 7 horas do trabalho individual. Haver uma redução da componente lectiva é impensável, mas podia ficar dispensado do apoio ao estudo, seria uma sugestão. Também era importante fazer-se um estudo dos horários e haver um tempo comum a todo o grupo para permitir as reuniões, porque assim é muito complicado as reuniões são sempre depois das 17 horas. O que vale ao grupo é que todas dominamos as TIC o que é uma mais valia e nos facilita o trabalho dito burocrático.

E- Quer acrescentar mais alguma coisa que se tenha lembrado?

PTT2 – Não, penso que disse tudo.

E – Então obrigada pela sua disponibilidade e colaboração.

ANEXO XI – Quadro da Análise do conteúdo das entrevistas

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIA	INDICADORES	Nº UR	UR SC
Percepção sobre a criação do cargo de coordenador de ano do 1º Ciclo	Forma de nomeação para o cargo	Nomeação pelo Director	Os coordenadores de ano no 1º Ciclo são nomeados pela Directora do Agrupamento	PCA4 (1) PTT1(1) PAD (1) PCA1(1) PTT2(3) PCA2(1) PTT3 (1) PCA3 (1) PTT4(1)	11
		Critério inicial de disponibilidade para o cargo de coordenador tinha.	No início foi complicado e quando apareceu a figura do Coordenador de Ano era um pouco saber quem se disponibilizava para.	PAD(1)	1
	Desconhecimento dos critérios para nomeação	Após a institucionalização do cargo a Directora do Agrupamento começou a nomear professores com formação em supervisão	Não sei, se não seria importante privilegiar, e cada vez mais nós temos pessoas com formação em Supervisão Pedagógica, e ser um dos parâmetros a ter em conta para ser coordenador de ano.	PAD(1)	2
		Necessidade de articulação entre professores	Os Coordenadores de Ano devem, futuramente, ter formação em Supervisão Pedagógica	PAD(1)	
			Não sabemos quais os critérios utilizados	PCA4 (3) PTT1(1) PCA1 (2) PTT2(3) PCA2(3) PTT3(1) PCA3 (3) PTT3(1)	17
	Motivos da criação do cargo	Necessidade de articulação entre professores	A coordenação de ano surge da necessidade de criar uma forma de articulação entre os vários grupos de professores	PCA4 (1) PTT1(1) PCA2(1)	3
			Acho que foi mais para fazer a ligação entre os órgãos de gestão principais e intermédios e professores	PCA1 (1) PTT2(3)	4
		Necessidade de reorganização dos órgãos colegiais	A coordenação de ano surgiu a partir da extinção das reuniões dos antigos Conselhos Escolares	PCA4 (1)	4
			Os coordenadores de ano justificam-se nas escolas grandes	PCA1 (1) PTT1(1) PCA3 (1)	
	Necessidade de manter uma dinâmicas pré-existente	Necessidade de reorganização dos órgãos colegiais	Os antigos Conselhos Escolares acabaram porque eram reuniões de um grupo muito grande de pessoas	PCA4 (1)	1
Nesta escola já havia coordenador de ano há muito tempo, no tempo das Directoras de Escola antes da			PTTA3 (5)	7	

			<p>Os coordenadores estabelecem a articulação entre os professores e as chefias intermédias e superiores</p> <p>Os coordenadores estabelecem a articulação entre os vários professores</p> <p>Os coordenadores de ano têm a responsabilidade de atribuir tarefas aos elementos do seu grupo</p>	<p>PCA3 (1)</p> <p>PCA4 (1) PTT1(2)</p> <p>PCA2(1) PTT3(1)</p> <p>PCA3 (2)</p> <p>PCA4 (1) PAD(1)</p> <p>PCA1(1)</p> <p>PCA2(1)</p>	
	Funções de controlo		<p>Os coordenadores asseguram o cumprimento do Plano Anual de Actividades</p> <p>Os coordenadores coordenam o trabalho do grupo de professores</p> <p>Os coordenadores dinamizam a utilização das TIC pelos elementos de grupo</p> <p>Os coordenadores organizam o dossiê de ano</p> <p>Os coordenadores devem seleccionar os assuntos a tratar em reuniões de grupo.</p> <p>Os coordenadores de ano supervisionam as actas</p>	<p>PCA4 (5)</p> <p>PCA2(1)</p> <p>PCA4 (2) PTT1(1)</p> <p>PCA2(3) PTT2(3)</p> <p>PCA3 (2) PTT4(3)</p> <p>PCA1(3)</p> <p>PCA1 (1)</p> <p>PCA3 (1) PTT1(1) PAD(1)</p> <p>PTT2(1)</p> <p>PTT4(1)</p> <p>PTT4(1)</p> <p>PAD(1)</p>	31
	Funções de coordenação		<p>Os coordenadores de ano coordenam todas as reuniões de grupo</p> <p>Os coordenadores de ano são responsáveis por dinamizar as fichas comuns por ano de escolaridade, em todo o Agrupamento</p>	<p>PAD(1)</p> <p>PAD(1)</p>	2

		Funções supervisivas	O coordenador deve ter funções supervisivas	PCA1 (5) PTT3 (1) PCA2 (5)	28
			Ajudar os novos professores que integram o grupo para se sentirem mais confortáveis e acompanhados	PCA3 (1) PTT3 (1)	
			Supervisionar também se está a decorrer tudo bem com normalidade nas diversas turmas.	PCA2 (1) PTT2(4)	
			É partilha, é conhecer o outro, ajudar o outro e reflectir	PCA2 (1) PTT1(2) PTT2(2)	
			Supervisionar a parte burocrática tudo bem, um mapa, um questionário, se o teste foi elaborado e aplicado	PTT2(2)	
			Os coordenadores de ano devem fazer supervisão formativa	PAD(3)	
		Funções de avaliação	O coordenador de ano deve fazer a avaliação de desempenho dos professores do grupo	PCA1 (3)	6
			O coordenador de ano deve opinar sobre a avaliação de desempenho dos professores	PCA2(1) PCA3 (2)	
	Funções que não deve desempenhar	Não deve fazer supervisão	O coordenador de ano não deve ter funções supervisivas	PCA4 (2) PTT1(2)	9
			Para se fazer supervisão é preciso ter formação específica	PCA4 (3) PTT4(2)	
		Não deve avaliar os colegas	O coordenador de ano não deve fazer a avaliação de desempenho dos colegas	PCA4 (2) PTT1(1) PCA2(1) PTT2(3) PCA3 (2) PTT3(1) PTT4(1)	13
			A avaliação de desempenho não faz parte das funções do coordenador de ano	PCA4 (1)	
			O coordenador de ano não tem formação para avaliar os seus pares	PCA4 (1)	
	Percepção sobre o perfil do coordenador	Dialogante	Nalguns casos, o coordenador de ano tem que ter “capacidade de encaixe” Tem de ser uma pessoa de boa relação	PCA4 (1) PCA3(1) PTT1 (1) PTT2 (2)	6

	Par	No nosso grupo, o coordenador tem um perfil igual ao dos outros professores	PCA4 (1)	
Líder	Dinamizador	Acho que um coordenador de ano deve saber dinamizar as colegas, levá-las a fazer as coisas. É mais o timoneiro do barco	PCA1(4) PTT1(2) PCA3 (1) PTT2 (4) PCA2 (4)	24
	Conhecedor do estado da arte	Importante saber ouvir os colegas, a experiência e transmitir superiormente aquilo que o grupo sente E dominar a prática pedagógica	PTT4(2) PCA3 (1) PTT2(1)	
	Imparcial	É isso imparcial é fundamental desenvolvimento do seu trabalho	PTT3(2)	
	Verdadeiro	Ser muito verdadeiro. Acho que isso é muito importante	PTT4(1)	
	Responsável	O Coordenador é nomeado relativamente à sua capacidade de trabalho, à sua responsabilidade, à sua dedicação , à sua maneira de ser(...)	PAD(1)	
	Criação de horário específico para reuniões de ano	Para melhorar as funções do coordenador é necessário um tempo específico para reuniões de ano	PCA4 (3) PTT2(4) PAD(2) PCA1(3) PTT3 (3) PCA2(2) PTT4(1) PCA3 (1)	26
Melhoria das condições para reunir	Criação de um tempo para a realização de toda a parte burocrática	Penso também que o coordenador poderia ter um horário que permitisse fazer toda a parte burocrática	PTT1(1)	
	Eliminação da burocracia	Nas reuniões perdemos muito tempo com burocracias	PCA4 (2) PTT4(1) PCA1 (1) PCA2 (1) PCA3(1)	
Mudança da incidência das reuniões	Tempo para reflexão sobre a prática	Se tivéssemos um tempo específico para reuniões, poderíamos reflectir melhor sobre a prática	PCA4 (1) PTT1(1) PCA1 (1) PCA2 (1) PCA3(1)	10
		Por falta de tempo, não abordamos as questões pedagógicas mais importantes	PCA4 (1) PCA1 (1) PCA2 (2) PCA3 (1)	
Sugestões para melhoria do processo de coordenação de ano				

			Tempo para planejar	Se tivéssemos um tempo específico para reuniões, poderíamos pensar melhor nas planificações Há uns anos tínhamos tempo para reflectir, trocar opiniões e partilhar as práticas pedagógicas	PCA4 (2) PCA (1) PCA3 (1)	4
--	--	--	---------------------	---	---------------------------------	---