

Orientação

AGRADECIMENTOS

Caminhar no sentido do crescimento e transformação profissional é procurar motivação para nunca desistir e estar preparada para a mudança. Esta caminhada profissional só é possível porque, como pessoas, somos capazes de pensar intelectualmente que estes passos nos trarão conforto e orgulho pessoal. Foi, muitas vezes, uma caminhada lenta mas nestes momentos mais complicados foram muitas as pessoas que estiveram presentes e que não deixaram os passos intelectuais parar por completo. Como tal, quero agradecer a todas as pessoas que incentivaram, apoiaram, criticaram e que, por uma ou todas as razões, permitiram que este projeto fosse elaborado.

Inicialmente, agradeço à Professora Doutora Deolinda Ribeiro por acompanhar esta caminhada desde o grau de licenciatura, pela disponibilidade, conhecimento científico e desempenho profissional em motivar os alunos por aprender através da investigação, da crítica e do autoconhecimento.

Agradeço, à minha família que, do seu jeito habitual, incentivou quase anonimamente esta conquista profissional, sabendo que para estes, é um orgulho voltado para a história familiar.

Aos amigos que acompanharam cada dia de caminhada e de paragem, ouviram e leram cada palavra, questionaram e ajudaram o pensamento reflexivo de um trabalho que com eles foi, totalmente, colaborativo e cooperativo. Sem todos eles não teria continuado.

A uma díade em especial que me acompanha desde o Projeto de licenciatura, com a qual, num diálogo desafiante, comecei a pensar na matrícula deste mestrado, realizámo-la e juntas concretizámo-lo. Com a Luísa Claro continuarei a trabalhar e a refletir num propósito que é de interesse comum – a Educação de infância.

Agradeço ainda à Direção da instituição e à equipa pedagógica que possibilitou a integração dos objetivos deste estudo no contexto educativo.

Por fim, estou grata à minha convicção e fé que nunca me apagaram da memória a vontade de querer ser melhor e mais completa a cada dia que passa.

A todos, muito obrigado

RESUMO

O Projeto de investigação aqui apresentado pretendeu conhecer e compreender quais as funções de coordenação pedagógica na gestão dos processos educativos no contexto onde a investigadora desenvolve a sua prática pedagógica, com vista à sua transformação.

Tendo verificado uma realidade onde prevalecia o conformismo profissional e ausência de estratégias promotoras de desenvolvimento das pessoas e do contexto, a investigadora procurou promover oportunidades para iniciar o processo de transformação desta realidade observada.

Esta tomada de consciência levou a definir objetivos que nortearam o estudo, estando relacionados com a transformação da realidade que se pretendeu refletir, investigar e transformar. Pretendeu-se, essencialmente, caracterizar perceções sobre a coordenação dos processos pedagógicos, identificar necessidades de transformação, conceber e desenvolver estratégias de promoção de uma cultura reflexiva e identificar as potencialidades dessas estratégias na transformação de conceções e de práticas pedagógicas.

Este estudo, de natureza qualitativa e interpretativa envolveu a equipa pedagógica num plano de formação em que a metodologia seguiu estratégias reflexivas próprias da investigação ação configurando um estudo de caso. Assim, a investigadora recolheu os dados obtidos através de questionários às educadoras de infância, registos de observação e atas das reuniões pedagógicas e analisou-os, exercendo uma função de observadora participante.

Através da triangulação de resultados e considerações finais foi possível destacar a importância do desenvolvimento da capacidade de refletir em equipa, possibilitando oportunidades a todos as envolvidas de se formarem e de enriquecerem as suas práticas supervisivas, de caráter pessoal e coletivo, sobre a ação pedagógica.

Palavras-chave: supervisão, coordenação pedagógica, colaboração, reflexão, transformação

ABSTRACT

The purpose of this research project is to understand and transform the function of the pedagogic coordination in the management of educational processes where the researcher currently practices her pedagogic activity.

Having witnessed professional conformism and the lack of strategies that promote people and context, the researcher sought to develop new opportunities to start the transformation process.

This awareness led to defined objectives that guided the study and were related to the environment that we wished to debate, investigate and transform. Essentially we aimed to define perceptions about the coordination of pedagogic processes, identify the need for transformation, develop strategies for promoting a culture of reflection and identify the potential of these strategies in transforming pedagogic concepts and practices.

This qualitative and interpretative research involved the pedagogic team in a plan where the methodology followed reflexive strategies suited to research featuring a case study. Therefore, we gathered data through surveys given to the kindergarten teachers, records of observation and pedagogic meeting minutes. The researcher was a participating observer.

Through result triangulation and final considerations, it was possible to highlight the importance of developing the ability to think as a team, enabling all involved to develop and enrich their supervising techniques, both personal and collective, upon the pedagogic practice.

Keywords: supervision, pedagogic coordination, cooperation, reflection, transformation

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL	5
1. Conceitos e perspectivas de supervisão	5
1.1 Influência da supervisão nos processos pedagógicos	9
1.2 Perspetiva colaborativa da supervisão	14
1.3 Desafios da mudança em contexto educativo	17
2. Visões sobre a liderança	19
2.1 Liderança em contexto educativo	20
2.2 Desafios de liderança para o coordenador pedagógico	25
3. Enquadramento legal	30
3.1 A evolução do perfil de competências legais do coordenador pedagógico	31
3.2 A perspetiva legal do coordenador pedagógico nas escolas do ensino particular e cooperativo: IPSS	35
CAPÍTULO 2 – CARATERIZAÇÃO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO DO ESTUDO	39
1. Caraterização do contexto	39
1.1 Políticas institucionais	40
1.2 Caraterização dos sujeitos participantes no estudo: as educadoras de infância	41

2. Justificação da problemática	43
2.1 Questão de partida	47
2.2 Objetivos do estudo	47
3. Enquadramento numa linha de investigação	48
3.1 Metodologia de investigação	52
3.2 Técnicas de recolha de informação	56
3.2.1 Inquérito por questionário	57
3.2.2 Técnicas de registo da observação	58
3.3 Técnicas de análise de dados	60
3.4 A análise documental	63
CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS	65
1. Conceção da função de coordenação pedagógica: questionário às educadoras de infância	65
2. Transformação das dinâmicas da equipa educativa: atas das reuniões e notas de campo	77
3. Triangulação dos resultados	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
Limitações do estudo	100
Implicações do estudo	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
Sitografias	110
Documentação e Legislação consultada	110
ANEXOS	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Concepção e práticas de supervisão	10
Figura 2 - Quadro de Jim Collins	24
Figura 3 - Pirâmide de Maslow	29

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Interpretação das competências do coordenador pedagógico no Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio e no Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril	34
Quadro 2 – Quadro síntese de caracterização das educadoras de infância	43

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO TIPO A (SUPORTE DE PAPEL)

Anexo 1 - Questionário às educadoras de infância

Anexo 2 – Quadro 1: Categorização das concepções das educadoras de infância expressas nos questionários

ANEXO TIPO B (SUPORTE DIGITAL)

Anexos 1, 2, 3, 4 e 5 – Questionários às educadoras de infância

Anexos 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12 – Atas das reuniões pedagógicas

INTRODUÇÃO

Este projeto de investigação surgiu da necessidade de investigar o ambiente educativo onde ocorrem interações entre os adultos e no qual o coordenador pedagógico assume funções de mediador do processo pedagógico, tendo como objetivo uma educação que se pretende de qualidade. Este estudo foi motivado pela visão crítica e emancipatória da investigadora, numa perspetiva de compreender como a coordenação pedagógica, deve criar condições para o desenvolvimento das capacidades reflexivas da equipa de profissionais e do contexto em que a ação educativa se desenrola, estabelecendo estratégias de motivação para a mudança, como forma de responder adequadamente às exigências educativas (Vieira & Moreira, 2011). A mudança implicou como afirma Freire “a dialetização” entre a situação observada e a que se pretendeu transformar. No decorrer deste estudo sempre acreditámos que “mudar é difícil mas é possível” (Freire, 2012, p. 76).

Em ambiente educativo é importante estarmos preparados para os desafios quotidianos, tanto com as crianças como com os adultos que diariamente interagem, com o propósito de criar um contexto o mais agradável possível e facilitador de aprendizagens. As relações interpessoais “entre educadores, entre educadores e auxiliares de ação educativa (...) são um meio importante de formação profissional com efeitos na educação das crianças. Cabe ao diretor pedagógico (...), em colaboração com os educadores, encontrar formas e os momentos de trabalho em equipa” (ME, 2002, p. 41). Assim, a relação interpessoal entre toda a comunidade é preponderante para um ambiente de qualidade, no qual a coordenadora pedagógica assume uma função de liderança. Ao longo deste projeto procurou-se compreender quais as funções deste líder pedagógico, e de que forma deve motivar e comprometer a equipa para a reflexão sistemática sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Esta estratégia, voltada para a melhoria da qualidade da ação pedagógica pode

conduzir a momentos onde é necessário compreender os interesses dos intervenientes e intervir neles como uma forma de chegar ao que será o ideal de cada um, conhecer as perceções que têm sobre o que é a reflexão e qual o seu propósito. Considerámos que este levantamento de questões faz parte da ação da coordenadora pedagógica.

O presente trabalho enquadra um estudo de investigação-ação, no qual nos propusemos estudar o caso concreto da realidade pedagógica da investigadora. Nesse contexto a função de coordenação pedagógica estava intrinsecamente relacionada com a mediação de conflitos e gestão de recursos humanos, num ambiente rotineiro e acrítico em que as reuniões pedagógicas eram voltadas para a organização do plano anual em detrimento da reflexão sobre os processos pedagógicos.

A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa e interpretativa centrada nos processos pedagógicos. A autora deste projeto foi a investigadora de práticas assumindo uma observação participante do contexto e agindo estrategicamente com os conhecimentos que mobilizou da teoria e da prática. O método qualitativo foi fundamental para interpretar os fenómenos e perspetivar a mudança do contexto, sendo possível conhecer os interesses da equipa de educadoras de infância que participou neste processo de transformação de conceções e de práticas. Focámos o estudo deste caso num processo de “partilha, reflexão e confronto de ideias e práticas, de teorias pessoais e públicas” (Vieira & Moreira, 2011, p. 58) que, através da colaboração e investigação-ação da autora e das educadoras participantes possibilitou uma transformação pessoal e coletiva.

Tendo em conta os resultados obtidos através da análise dos questionários e das atas das reuniões pedagógicas acreditámos que, ainda que parcialmente, foram alcançados os objetivos propostos pela investigadora na fase inicial do projeto. Uma vez que, foi possível evidenciar alterações na conceção de ação-reflexão sobre os processos pedagógicos, valorizando estratégias reflexivas em equipa, ao mesmo tempo que as perceções sobre a função de coordenação pedagógica foram-se aproximando de práticas supervisivas. No entanto,

embora seja evidente a mudança conceitual as implicações na prática foram pouco flexíveis como foi possível concluir aquando a triangulação de resultados.

No primeiro capítulo, concebemos o enquadramento teórico e conceitual que norteou as opções da investigadora, sobre o processo de formação e de investigação. As suas inquietações teoricamente fundamentadas, através das leituras realizadas, cruzaram o conhecimento que tinha da realidade com os saberes empíricos de alguns autores como, Alarcão (1996 e 2001), Vieira (2010) Alarcão & Roldão (2010).

No segundo capítulo, caracteriza-se a instituição onde decorreu o projeto e a respetiva equipa pedagógica que possibilitou o seu desenvolvimento. Fundamenta-se a metodologia usada no estudo, numa perspetiva de investigação qualitativa, inserida num paradigma interpretativo que parte da realidade para a transformar.

Ao embrenharmo-nos num estudo que visou a transformação de teorias e práticas de um contexto educativo, acreditámos que foi possível crescer colaborativamente. Segundo Alarcão & Canha (2013, p. 48) a “colaboração exige confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências, acreditar que com ele é possível ir mais longe do que sozinho”. Assim, esta investigação teve a colaboração de cinco educadoras de infância que participaram direta e indiretamente na recolha e tratamento dos dados. Para tal, foram realizados questionários, reuniões de reflexão sobre as práticas das quais foram elaboradas atas e registos de observação utilizados pela investigadora como instrumentos de recolha de dados.

A análise e triangulação destes dados são abordados no terceiro e último capítulo, cumprindo-se as regras de confidencialidade e ética profissional de cada investigador e interpretando-se a importância deste estudo no contexto educativo onde ocorreu.

No final deste documento apresentam-se as considerações finais que reiteram a importância deste estudo centrado no papel de coordenação pedagógica: funções e desafios de supervisão.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL

Neste primeiro capítulo encontraremos o enquadramento teórico e conceitual que fundamenta as ideologias da investigadora, como investigadora de práticas. O campo de estudo foi aqui, teoricamente fundamentado à medida que a investigadora cruzou o conhecimento que tinha da realidade com os saberes empíricos de alguns autores. Consciente da complexidade do tema, foi importante fundamentá-lo teoricamente, iniciou-se por aceder as conceções da supervisão, colaboração e de liderança como uma prática adequada à função do coordenador na gestão dos processos pedagógicos. Faz-se ainda referência ao enquadramento legal por ser parte integrante do ensino em Portugal.

1. CONCEITOS E PERSPETIVAS DE SUPERVISÃO

O conceito de supervisão sofreu transformações ao longo do tempo e a emergência da dimensão colaborativa e reflexiva, com vista ao auto conhecimento e regulação de práticas, apresenta-se atualmente como uma necessidade premente, contrariando a ação solitária do professor para a ocorrência do desenvolvimento do saber profissional (Amaral, 2011). A conceção de supervisão avançada anteriormente por Alarcão & Roldão (2010, p. 15) “ganhou uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e auto-formativa à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores de saber específico inerente à sua função social”.

O exercício reflexivo em educação permite que nos debruçemos sobre a concepção de supervisão. Waite (1995) e Glickman, Gordon & Ross-Gordon. (2004) citados por (Vieira & Moreira 2011, p. 12) utilizam a grafia “SuperVisao e superVisão” para definir o conceito da palavra, como se tratasse de uma necessidade de o professor ver a educação com uma visão super orientada para valores dialógicos e democráticos. Cabe ao supervisor/professor construir a sua prática educativa assente numa metodologia estruturada, de observação e de descoberta, com a intencionalidade de desenvolver práticas sustentadas, melhorar o seu desempenho num processo dinâmico e sistemático de reflexão sobre e para a prática. O professor mantém um olhar reflexivo sobre as suas práticas (auto-supervisão) e uma postura colaborativa de partilha de saberes com os seus pares (perspetiva colaborativa), de forma a desenvolver teorias práticas e emancipatórias. A formação reflexiva do professor/supervisor é como uma prática estimulante de emancipação pessoal e profissional “mediante o desenvolvimento dos saberes disciplinar, didático e criativo, mas também das capacidades de ação educativa, auto-regulação, comunicação e negociação (...) uma postura crítica face aos contextos educativos” que envolve a comunidade educativa num processo de transformação e de aprendizagens coletivas. (Vieira, 2010b). Pressupõe um auto conhecimento e auto regulação de práticas para que o professor seja o primeiro a olhar-se e a escutar-se, atribuindo sentido ao seu pensamento e ações. Acredita-se que o professor refletindo na, para e sobre a sua ação, pode modificar e transformar práticas individuais (autoavaliação/regulação) e coletivas (hétero avaliação/dialógica). Ao modificar as suas práticas, será capaz de refletir num domínio pessoal e profissional fundamentado em reflexões sistemáticas e leituras críticas que comprovam a solidez do seu raciocínio e da sua ação pedagógica. O constante hábito de refletir sobre e para a prática, implicando todos os agentes que participam no processo de educação direta ou indiretamente “tem como finalidade ideológica, a emancipação dos sujeitos, implicando: experiência vivida e prática reflexiva

na promoção de aprendizagens significativas; valorização do esforço, motivação e compromisso por parte dos agentes educativos” (Vieira & Moreira, 2011, p. 21).

A prática da supervisão pode ser considerada 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, 2010, p.16). Neste caso, o professor mais experiente, supervisor, deverá permitir o crescimento de todos os atores envolvidos. Será um processo em que formando e supervisor, não descurando o papel de cada um, crescerão em conjunto pela partilha de práticas, de saberes profissionais e de experiências vividas. As competências de relação interpessoal e de comunicação criadas por esta interação são “decisivas no estabelecimento de uma relação de supervisão centrada na colaboração, no apoio e no aconselhamento tendo em vista o desenvolvimento de práticas lectivas adequadas” (Reis, 2011, p.17).

Ao acreditarmos nas potencialidades de uma escola reflexiva estamos a defender uma prática de relações múltiplas entre os intervenientes do processo pedagógico. Segundo Tavares (2001), as relações pessoais e interpessoais da comunidade educativa são a base de ambientes construtivos, reflexivos, afetivos, que emergem da visão da realidade e de diferentes níveis de perceção no sentido de promover ambientes de aproximação entre a ação das pessoas entre si. A qualidade das relações interpessoais pressupõem, para o autor (2001, p. 35), a existência de relações autênticas e genuínas, “dialogantes, afetivas, de consciência e de sentimento de si, inteligentes livres e responsáveis” numa sociedade emergente”.

Numa escola reflexiva o educador é considerado potencial supervisor da sua ação educativa, poderá iniciar um processo de cooperação, apoio e transformação de práticas com outros fortalecendo as relações interpessoais e, criando oportunidades de emancipação pessoal, social e profissional. Nesta perspetiva, a supervisão assume duas vertentes de formação: a formação pessoal, do sujeito que reflete sobre a sua ação e, no caso de educadores que

colaboram em contexto de trabalho, será uma formação, interpares e colaborativa como refere Alarcão & Roldão (2010). As autoras apresentam uma noção de Supervisão que nos “remete para a criação e sustentação de ambientes promotores de construção e de desenvolvimento profissional num percurso sustentado de progressivo desenvolvimento de autonomia profissional” (2010, p. 54).

Progressivamente, e à medida que o educador vai desenvolvendo o seu saber profissional, toma decisões mais fundamentadas e seguras para a ação sustentadas num quadro teórico de referência. Neste momento o educador reflexivo poderá ser cada vez mais autónomo e consciente das suas dificuldades, potencialidades e da sua evolução. Fernandes & Vieira (2010, p. 278) também defendem que “este processo de auto-estudo crítico deverá assumir diversas formas, da reflexão sobre a prática à sua investigação rigorosa, implicando momentos de introspeção, confronto e disseminação”.

Numa visão assente numa matriz reflexiva pretende-se que os supervisores em contexto educativo assumam uma função de liderança, no sentido da verificação ou da avaliação, ou seja, “no sentido de exercício de poder sobre os outros” (Alarcão & Tavares, 2010, p.145) sem comprometer este poder de forma hierárquica ou superior mas como observadores atentos e participativos. O que o processo superviso pressupõe é uma colaboração entre educadores e supervisores, num esforço conjunto de compreender situações complexas de ensino e de procura de estratégias conducentes à melhoria dos processos educativos. Para que tal aconteça, o processo superviso deve ser um processo contínuo, em que todos os atores colaborativamente, participam na reflexão sobre a ação, emergindo desta participação uma dialética de formação e desenvolvimento para todos. A reflexão conjunta entre profissionais da educação promove a partilha de saberes sobre a prática pedagógica que emerge de cada contexto educativo promovendo assim o desenvolvimento e desempenho profissional pessoal e coletivo.

Ser-se reflexivo é então ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido. A reflexão é assim um exercício intencional que se baseia

“na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça” (Alarcão, 1996, p.175), divergindo de um ato rotineiro, reativo e intuitivo.

Em suma, a prática é o espaço real onde o professor atua e reflete sobre os efeitos da sua ação, de forma a desenvolver capacidades, conhecimentos e atitudes que não dependem apenas da assimilação do conhecimento científico mas também de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real (Vieira, 2010b).

1.1 INFLUÊNCIA DA SUPERVISÃO NOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS

A supervisão tem como objeto as teorias e práticas da pedagogia. Daí que o seu uso implica a indagação crítica sobre os processos pedagógicos, com a finalidade de compreender e gerir a imprevisibilidade e complexidade das situações educativas. (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva & Fernandes (2010). Estando o educador em contexto educativo a Supervisão torna-se Pedagógica porque reflete e emerge do ambiente educativo no sentido de o melhorar. A influência da supervisão no processo pedagógico é como uma prática estimulante de emancipação pessoal e profissional, que envolve os diferentes agentes educativos num processo de transformação e de aprendizagens coletivas. Vejamos através da figura 1 como a supervisão pode influenciar o processo pedagógico do educador.

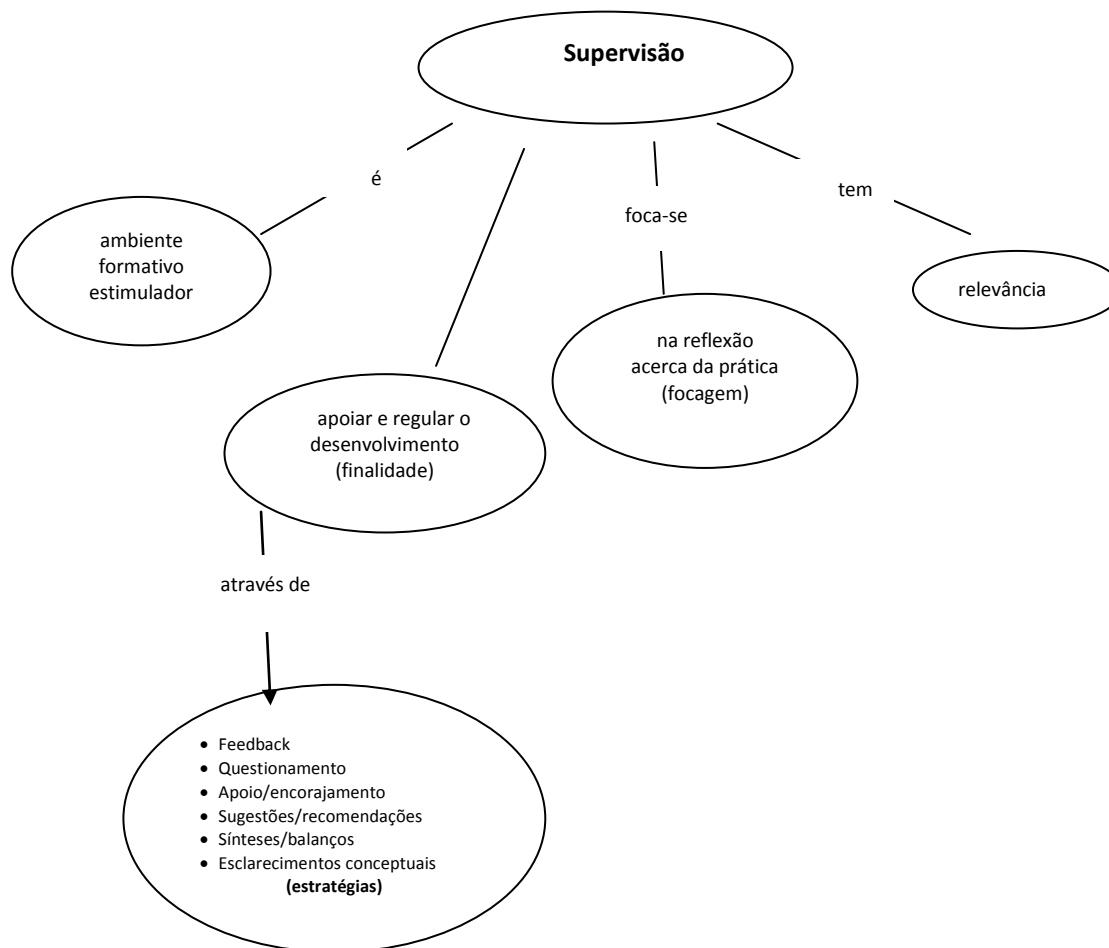


Figura 1 – Concepção e práticas de supervisão (Alarcão & Roldão, 2010, p. 53)

Partindo da figura 1, apresentada por Alarcão & Roldão (2010, p.53), podemos compreender a Supervisão como uma pedagogia em torno da prática pedagógica. As autoras atribuem quatro subcategorias à supervisão relacionando-a com uma “racionalidade construtivista-reflexiva” que se adequa a diversos contextos. A supervisão é uma prática que surge de um ambiente educativo formativo e estimulador, em que o supervisor deve ter um papel de permanente questionamento, análise, e interpretação do processo e da ação pedagógica. A supervisão apoia e regula o desenvolvimento profissional pois o educador reflexivo tem como finalidade observar a prática, questionar e

relacioná-la com a teoria, agir e experienciar situações complexas por forma a melhorar o processo pedagógico e “o autoconhecimento relativo a saberes e práticas” (Alarcão & Roldão, 2010, p.53). Ao analisar constantemente o contexto educativo o supervisor foca-se nas suas práticas e nas da comunidade educativa, alargando assim o campo da supervisão para uma visão colaborativa. Ao encontrarmos, no contexto educativo, uma equipa pedagógica que dê relevância à supervisão compreendemos que todos os intervenientes crescem profissionalmente melhorando e transformando o processo pedagógico. Estes ambientes são impulsionadores de construção e desenvolvimento profissional onde alunos, educadores, formadores, e supervisores utilizam estratégias que permitem promover esse desenvolvimento. As estratégias que o supervisor utiliza devem ser adequadas aos objetivos pedagógicos e adaptadas às necessidades de transformação e melhoria da educação que pratica. Para tal, assume-se que o supervisor deve ter um papel de mediador, dando feedback, questionando, sugerindo e dialogando com os outros intervenientes no processo de reflexão sobre a prática. Todos os intervenientes no processo pedagógico devem sentir-se encorajados, orientados para a reflexão e motivados para transformar e melhorar a sua ação pedagógica. A observação, reflexão, apoio, o questionamento crítico e construtivo, e o feedback são algumas das estratégias mais utilizadas em contextos supervisivos. Alarcão & Roldão (2010) salientam a importância do feedback como uma estratégia essencial para o apoio, encorajamento, questionamento e esclarecimento conceptual e teórico, em ambientes de supervisor/aluno ou em situações de acompanhamento de grupo. A supervisão tem assim, relevância no processo pedagógico porque pretende que todos os profissionais se orientem por uma prática reflexiva que irá regular e transformar a ação pedagógica e cumulativamente o saber profissional individual e coletivo.

O contexto educativo é encarado ao mesmo tempo como formativo ao proporcionar ambientes estimuladores de “natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisivo” (Alarcão & Roldão, 2010 p. 54) entre pares de formação, partilhando conhecimentos para

a prática profissional de cada interveniente. A supervisão visa a problematização, a pesquisa, o diálogo, o apoio, a experimentação, a observação e o desenvolvimento de práticas e saberes num processo formativo, que se pretende refletido e sustentado em estratégias que promovam o progressivo desenvolvimento da autonomia profissional.

Interpretando o papel da supervisão no contexto educativo, conseguimos relacioná-lo com a função do diretor/coordenador pedagógico. Citando Alarcão (2001, p.47) compreendemos que “a supervisão escolar deverá aqui ser entendida como um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos actores sociais da escola”. O coordenador pedagógico deve ter como objetivo melhorar a qualidade do ensino e de formação nas escolas, respeitando as individualidades e valorizando o desenvolvimento profissional coletivo em contraposição a uma simples transmissão de conteúdos formais e administrativos.

Desta forma, ambientes supervisivos de qualidade pressupõem que o coordenador tenha capacidade de liderar, orientar e estimular o grupo para: a desconstrução e reformulação de práticas, os momentos de reflexão e questionamento, a partilha de perceções e experiências entre pares, a existência de um espírito crítico e flexível para aceitar e encarar a mudança com otimismo, a flexibilidade de estratégias, o apoio e disponibilidade da equipa, recolher informações e conhecer o meio escolar, planear e construir novas perspetivas num ambiente reflexivo, colaborativo e de parceria (Alarcão & Roldão, 2010, p. 65). As mesmas autoras também caracterizam ambientes supervisivos de pouca qualidade onde existe: défice de estratégias diversificadas e flexíveis, pouco apoio e acompanhamento do processo por toda a equipa, abordagens superficiais aos processos, escassa avaliação, ausência de trabalho colaborativo na equipa, curta duração de momentos de reflexão sobre, na e para a prática, baixo nível de formação académica e de procura de formação contínua, resistência pessoal à mudança e dificuldades organizativas que valorizem e promovam contexto de aprendizagem entre a equipa no processo educativo.

A supervisão em contexto educativo é o conteúdo principal deste projeto que pretende compreender qual a função e os desafios para o coordenador pedagógico na promoção de ambientes supervisivos estimulantes. Ao defendermos a supervisão como uma prática adequada ao melhoramento e transformação do processo educativo é necessário definirmos o que é o processo educativo.

O processo educativo ocorre na escola ao longo de todo o ano e subentende várias dimensões: a dimensão pedagógica, administrativa, a gestão escolar, a gestão financeira, as políticas e dinâmicas institucionais, a dimensão temporal, social e histórica, a relação humana e democrática. Alarcão (2001, p. 46) concebe estas distintas áreas da dimensão escolar como práticas de supervisão quando afirma que a supervisão “se inscreve no conjunto de atividades orientadas para a organização do contexto educativo e o apoio aos agentes da educação com vista à concretização das orientações da escola (desenvolvimento de projetos, organização de actividades paraescolares, relação com a comunidade, gestão do pessoal, actividades de formação do corpo docente e auxiliar, etc)”. Alarcão (2001, p. 47) citando Glickman (1985), refere-se à supervisão escolar, num sentido amplo

“we can think of supervision as the glue of a successful Scholl (...) the glue is the process by which some person or group of people is responsible for providing a link between individual teacher needs and a organizational goals”.

A supervisão na escola é então entendida como um processo de coordenação, apoio e regulação das práticas pedagógicas, curriculares de desenvolvimento profissional e social para todos os atores que participam no processo educativo. O processo educativo deve reger-se por princípios democráticos, participativos, cativantes, que respeitem a formação de cada um, promovendo a autonomia em consonância com um processo avaliativo, comprometido fundamentalmente com a aprendizagem para a vida. Destaca-se assim a dimensão pedagógica que se sobrepõe à dimensão administrativa da escola (Pereira, 2012). As práticas refletidas na escola passam a sofrer uma mudança voltada para ambientes democráticos e de parceria que podem

responder a questões burocráticas, administrativas, financeiras e principalmente a mudanças significativas que promovam a melhoria da pedagogia e formação dos docentes. O papel do coordenador é o de organizar o ambiente educativo de forma a criar situações de encontro entre pares que potenciem a compreensão das necessidades da escola, as perspetivas de cada educador, a definição de estratégias orientadas para a qualidade na educação. A qualidade da educação deve estar explícita nos objetivos do projeto educativo de cada instituição educativa, fazendo parte de um compromisso de todos e para todos. Portanto, a gestão escolar democrática é uma condição fulcral para alcançar uma educação de qualidade, focalizada na própria intencionalidade educativa. O objetivo do coordenador, que pretende conhecer, observar, interpretar e agir estrategicamente na procura da qualidade da educação, deve comprometer o conhecimento da sua equipa, promovendo relações interpessoais de cooperação, colaboração, comunicação e motivação ao longo de todo o processo educativo.

O processo educativo na educação pré escolar fundamenta-se, de entre outros documentos orientadores, pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar (OCEPE) que, numa “escola inclusiva”, pressupõem “o envolvimento de todos os intervenientes – profissionais, crianças, pais e comunidade” (ME, 2002, p. 20). Cabe ao coordenador institucional, em conjunto com os outros atores educativos, organizar e refletir todo o processo educativo no dia a dia, para garantir o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, bem como dos adultos que desempenham funções educativas.

1.2 PERSPETIVA COLABORATIVA DA SUPERVISÃO

É necessário, antes de mais, compreender a Supervisão Pedagógica como uma prática estimulante de emancipação pessoal e profissional que, ao envolver os diferentes atores educativos em processos de transformação e de

aprendizagem, requer, entre todos, a colaboração como ideal de desenvolvimento profissional, quer individual, quer coletivo (Vieira & Moreira, 2011).

A supervisão pedagógica assumida pelo pensamento reflexivo do profissional de educação é uma ação “instauradora da esperança, da inventividade, da intuição, do gosto de experimentar, da descoberta, da reflexão e da dialogicidade” que alimenta uma cultura colaborativa (Vieira, 2010a, p. 9). Assim, o educador reflexivo para além de assumir atitudes críticas e construtivas sobre a sua prática é capaz, enquanto sujeito que pertence a uma comunidade escolar, de mobilizar esses saberes interferindo nas conceções de outros pares. Estes, caso não tenham por hábito refletir sob as suas práticas, vivem o dia a dia em rotinas fechadas e pré determinadas por outros ou pelo tempo que assumem como líder pedagógico. Shulman (1997) citado por (Alarcão, 2002, p.223) preconiza a reflexão como característica de desenvolvimento de “comunidades de aprendentes” que se juntam para debater e reconstruir novas aprendizagens alimentando o saber profissional. Neste sentido, há algumas atitudes que são necessárias para ação reflexiva e adotada como prática supervisiva: a abertura de espírito para aceitar críticas, ouvir opiniões e aceitar alternativas; a responsabilidade nas práticas pessoais e refletidas, como momentos de reflexão pessoal sobre a ação pedagógica; o empenhamento sistemático por melhorar as ações pedagógicas através do ato reflexivo adquirindo uma capacidade de renovar a ação evitando a rotina (Zeichner,1992).

Deste modo, a perspetiva colaborativa implica que as ações do supervisor possam ser observadas direta ou indiretamente por outros pares e que, esta observação seja alvo de olhares curiosos e motivados em querer partilhar, compreender e colaborar em ambientes colaborativos de aprendizagens múltiplas, onde o diálogo com os outros seja uma realidade potenciadora de melhorias na ação pedagógica de todos. Assim, o processo sistemático de reflexão que a supervisão proporciona não se reflete só num indivíduo mas também nos seus pares, modificando uma comunidade e melhorando a

conceção de educação dentro da instituição educativa. Considera-se, por isso, importante “a valorização da estratégia de construção conjunta de saberes pela participação activa de todos e, sobretudo, a importância atribuída ao clima propício para que [estes] momentos de reflexão [venham] a ter consequência nas acções dos profissionais” e na melhoria da qualidade da educação (Ribeiro 2001, p. 92). A colaboração como uma proposta organizacional, é vista como uma solução flexível para as mudanças rápidas e para uma maior capacidade de resposta e de equidade educativa, possibilitando que os educadores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo colaborativamente as competências profissionais, tendo em vista um aperfeiçoamento contínuo da acção docente pessoal e coletiva. Considerando a colaboração uma estratégia relevante para a democracia na educação, esta será certamente, promotora do desenvolvimento das comunidades educativas (Hargreaves, 1998).

Vieira considera a colaboração e o trabalho em equipa uma acção “potencialmente emancipatória para todos os participantes envolvidos” (Vieira, 2010b, p. 16). A acção de refletir sobre a prática é um dos primeiros passos para uma mudança individual e coletiva, de emancipação social, pela aprendizagem pessoal e pela carga transformadora que a acção e a reflexão na e para a acção comportam. Ou seja, o desenvolvimento pessoal do docente reflete-se num todo coletivo da sua acção, que acontece num contexto educativo – a escola. A participação educativa deve ser entendida ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, subentendendo a planificação, organização, realização e avaliação na e da acção. Para Vieira & Moreira (2011) qualquer que sejam as estratégias de supervisão utilizadas, elas devem criar oportunidades para que o professor desenvolva competências críticas sobre a sua acção, capacidade de indagação e de colaboração com os pares. Podendo através do ato refletido, ser um supervisor crítico e co construtor de saberes que sustentem um desenvolvimento profissional contínuo e orientado para acções cada vez mais emancipatórias.

Pedro da Ponte veicula a colaboração entre professores como um trabalho de equipa que possibilita que diversos participantes trabalhem “em conjunto

com relativa igualdade e numa relação de ajuda mútua, procurando atingir objetivos comuns (...) objetivos individuais, decorrentes da sua função profissional, da sua personalidade e dos seus projectos” (Ponte, 2004, p. 3). São estes os princípios orientadores da perspectiva colaborativa que defendemos ao longo deste projeto, e que acreditamos que possam vir a influenciar a transformação dos processos pedagógicos, tornando-os mais aliciantes e motivadores, assentes em objetivos individuais e coletivos. Os coordenadores das instituições educativas que estudem formas de colaboração podem promover a criação de uma formação em contexto educativo, e que certamente potenciará aprendizagens na equipa, porque esta, estando motivada, irá, progressivamente, assumir uma cultura reflexiva sobre a prática, havendo assim ambientes de partilha de experiências, conquistas e constrangimentos. A aprendizagem cooperativa e colaborativa estimula o confronto de ideias e experiências entre pares, onde mais facilmente, todos se sentem apoiados e com vontade de trabalhar para um fim comum. Neste caso a experiência de uns, os conhecimentos de outros e a reflexão das práticas de todos cruzam-se e interligam-se nos momentos de reflexão em equipa.

1.3 DESAFIOS DA MUDANÇA EM CONTEXTO EDUCATIVO

Do ponto de vista organizacional, a mudança passa, em primeiro lugar, pela observação atenta do supervisor, a quem compete compreender as necessidades da comunidade aprendente e projetar “ambientes de trabalho construtivos e intelectualmente estimulantes” (Vieira, 2010a, p. 9). Trata-se de um processo de transformação pessoal pela supervisão pedagógica que, só se vê como pedagógica porque implica processos educacionais na instituição educativa. É importante que o supervisor compreenda a mudança como um processo progressivo e de envolvimento dos atores que dela fazem parte. Para

projetar a mudança, é necessário mudar concepções. Para tal, é necessário que cada um dos atores esteja motivado para essa auto e hétero formação. Na perspectiva de escola reflexiva, apresentada por Alarcão (2002), pretende-se que a escola (crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários) usufrua de uma formação reflexiva, no sentido de aprendizagem para todos, onde o tempo e o lugar de sala de aula funcionam como uma organização aprendente e em constante mudança.

O termo “mudança” subentende alterações estruturais e comportamentais, onde a “necessidade de flexibilidade e de capacidade de resposta reflete-se na tomada descentralizada de decisões, a par de estruturas de tomada de decisão mais horizontais” (Hargreaves, 1998, p. 10). Aqui, o coordenador pedagógico assumirá a postura central de líder, na medida em que é o mediador da organização educativa, importando que revele atitudes democráticas, de compromisso com a equipa, conscientes e participativas, que compreenda as necessidades da equipa e que reaja estrategicamente para melhorar a qualidade da educação. Acreditamos que este papel de líder não se confronta apenas com situações favoráveis e compreendidas democraticamente, nem encontra colaboradores constantemente motivados. Esta seria uma visão ideal de qualquer processo de mudança.

Parece-nos pertinente, portanto, centrarmo-nos em características de conflito que a mudança pode originar. Num ambiente em constante mudança, as funções e as dinâmicas variam constantemente, surgem problemas e oportunidades imprevisíveis e as relações interpessoais podem quebrar-se (Alarcão, 2001). São exemplos de problemas: a fraca participação, falta de formação, reduzida capacidade de liderança, ausência de autonomia, a burocratização, a ausência de prestação de contas e irresponsabilidade (Lima, 1998).

Numa instituição educativa, seja ela de que tipo for, desenvolver mudanças estruturais, organizacionais, de conduta e métodos operacionais, implica sempre uma postura de defesa por parte dos que colaboram nesse contexto, onde as condutas adversas à mudança vão surgindo por parte de quem já se

acomodou à profissão, aos métodos e ao tempo de serviço e que, por vezes, recusa qualquer nova aprendizagem. Este processo irregular deve ser seguramente alicerçado pelo coordenador que deve agir de forma rápida e eficaz, tentando não impor mudanças de forma autoritária e autocrática. Segundo Canário (1991, p. 6), “as reformas impostas ‘de cima’, produzem mudanças formais, mas, raramente, transformações profundas, duráveis e conformes com as expectativas e os objetivos dos reformadores”. Vieira & Moreira (2011, p. 9) citam Perrenoud (1997), reafirmando que “a gestão dos estabelecimentos de ensino não pode acomodar-se a um controlo autoritário das práticas. Segundo o autor falta inventar outros modelos, que passam pela cooperação entre iguais, pela supervisão mútua, pelo trabalho de equipa e pela construção de uma cultura profissional”, sendo este um processo que cabe ao coordenador orientar e onde “avaliadores e avaliados devem partilhar os mesmos quadros de referência (...) significa também que todos se consideram agentes de mudança sistemática e líderes transformadores num sentido global, vendo-se não apenas como parte do sistema, mas como o próprio sistema” (Vieira & Moreira, 2011, p. 25). Ao acompanhar os caminhos de supervisão, administração e de liderança, o coordenador pedagógico orienta a equipa de forma a conseguir um quadro organizativo que melhor dê resposta às necessidades pedagógicas e administrativas e, conseqüentemente, à consolidação de uma vida democrática no contexto educativo.

2. VISÕES SOBRE A LIDERANÇA

Segundo o dicionário de Língua Portuguesa – da Editora Verbo (Amor & Vaza 2008), a palavra “liderança” significa “espírito de chefia, de capacidade de dirigir um grupo, de liderar”, ou “função daquele que dirige, do líder”, ou ainda “exercício de condução ou de influência que é aceite pelos dirigidos”. Vejamos

então o que se entende por liderar, quais as perspectivas de vários autores e alguns estilos de liderança em contexto educativo que se adequam aos desafios de coordenação pedagógica.

2.1 LIDERANÇA EM CONTEXTO EDUCATIVO

Os termos “líder” e “liderança” vêm normalmente associados a cargos empresariais e de gestão. Só em finais do sec. XX é que entraram no léxico pedagógico. Numa primeira abordagem, importa reter que liderar “implica a existência de um indivíduo que tem capacidade de influenciar um grupo de indivíduos” (Neves, 2001, p. 377).

Considerando a liderança como uma atividade em que o “comportamento de um permite e ajuda de terceiros a alcançarem objectivos predefinidos” este processo é fundamental dentro de qualquer organização desde que seja organizado (Whitaker, 2000, p.88) citado por (Couto & Pereira, 2011). Assim sendo, a escola não é exceção à regra quando verificamos que, como refere Fiedler & Chemers (1981) “qualquer organização que não conte com uma liderança eficiente vive em apuros” citado por (Couto & Pereira, 2011, p. 202)

Nas instituições de ensino, os processos de administração, gestão e organização escolar são regulados por diretrizes legais do Ministério da Educação e Ciência, tanto nas escolas do ramo público como privado. Existem, como veremos no ponto três deste capítulo, normativos legais que sustentam as instituições de ensino e proclamam a sua autonomia na gestão dos processos pedagógicos. A autonomia das escolas permite uma gestão mais adequada e democrática à realidade educativa. Desta forma, a organização e dinamização dos processos educativos é distinta tendo em conta a natureza das escolas. Cada agrupamento/escola têm autonomia para dinamizar e elaborar as aspetos essenciais para o seu bom funcionamento, de forma a garantir o bem-estar, a igualdade e a equidade para todos. Nas escolas públicas, com características de

um ensino universal, obrigatório e gratuito, residem os princípios da Lei 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo, que no artigo 45º., alínea 4, define que:

“a direcção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes dos professores, alunos e pessoal não docente”

Nas instituições de ensino particular e cooperativo, a gestão organizacional segue os princípios da referida Lei e de outras emanadas pelo Ministério da Segurança e Solidariedade Social, podendo esta gestão realizar-se de forma independente, organizada e direccionada às necessidades da comunidade onde estão inseridas e dos objetos sociais para os quais foram fundadas como é o caso das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS's). Estas instituições são geridas por grupos de pessoas, que não têm fins lucrativos, apenas prestam um serviço social de gestão destas associações em articulação com um diretor técnico e/ou coordenador pedagógico. Sendo este o caso da instituição representada para a realização deste estudo.

Nas escolas particulares e cooperativas, os coordenadores são escolhidos para o cargo, tendo em conta os seus currículos, experiência, emancipação profissional e/ou mesmo assumindo o cargo de gestores pessoais da instituição. Qualquer que seja a escola e/ou o nível de ensino, todos os cargos de liderança e gestão organizacional estão centrados no poder central – o diretor e/ou coordenador pedagógico. Por vezes encontramos dinâmicas hierárquicas que indicam que o diretor ou a direcção exercem uma supervisão vertical sob a coordenadora pedagógica, como a que observou no contexto educativo deste estudo. Uma vez que, a investigação deste projeto ocorre no contexto educativo de uma IPSS parece-nos importante definir o termo “liderança” por forma a garantir veracidade das nossas constatações.

Para Sanches (1998), a liderança exerce-se num campo de intervenção que abrange dimensões fundamentais da vida quotidiana das organizações: a natureza dos processos de tomada de decisão, a gestão dos conflitos organizacionais, o nível de qualidade das suas realizações, as formas de prever e lidar com o impacto resultante da turbulência dos ambientes institucionais e

sistémicos em que se movem os intervenientes no processo e ainda o grau de abertura à comunidade envolvente.

A liderança é ver um todo, expectar um objetivo e liderar o processo para o alcançar, conseguindo organizar pessoas, conhecer as suas qualidades e adaptar as tarefas a cada sujeito, fornecendo-lhe materiais, gerindo o tempo para concretizar a ação e criar ambientes estimulantes de feedback positivo e construtivo. As questões de liderança, numa conceção abrangente, podem englobar duas ou mais pessoas, pelo que é necessário que o líder seja alguém com uma visão competente e organizada. Esta é a visão de liderança que consideramos se adequar à função de coordenador pedagógico, enquanto um líder do contexto educativo. Este, deverá conhecer a equipa e interpretar as necessidades do processo pedagógico utilizando práticas supervisivas que sustentem a investigação e a ação pedagógica.

A visão é outra componente importante da liderança. Beare, Caldwell & Millikan (1992, p. 99) referem-se aos “líderes excecionais” como possuindo “uma visão das suas escolas – uma imagem mental de um futuro desejável – que partilham com toda a comunidade escolar”, enumerando quatro aspetos essenciais: os líderes excecionais têm uma visão de futuro para as suas organizações; devem comunicá-la/partilhá-la por formas que fortaleçam o compromisso entre os membros da organização; a partilha requer comunicação/conhecimento dos propósitos a alcançar; e para que a liderança alcance sucesso é indispensável dar atenção à institucionalização dos princípios caracterizadores da visão de futuro.

Liderar uma escola supõe uma gestão organizada, assente em valores democráticos, partilhados com todos os órgãos diretivos, com as equipas educativas, com o grupo de discentes e com as famílias implicadas no processo de ensino e de aprendizagem, assim como, supõe ter um bom conhecimento da comunidade envolvente. Como defende Costa (2000) citado por (Castro & Diogo, 2010), a liderança não compõe um campo neutro em que cada um poderá liderar seguindo um modelo “take away”, mas um empenhamento organizacional em que ocorre a necessidade de mudança e transformação e em

que é necessário que o líder faça o levantamento do contexto sócio-histórico, espacial, cultural e económico. Neiva & Ferreira (2008, p.75) consideram que “à semelhança de outras organizações, as escolas desenvolvem um conjunto próprio de valores, prioridades, mitos, lendas e modos de realizar determinadas acções. Quer isto dizer que as escolas têm as suas próprias culturas organizacionais, que podem unir os membros da organização, nomeadamente os líderes e liderados, criando sinergias entre eles”.

A liderança numa escola está intimamente relacionada com a transformação e o desenvolvimento multidisciplinar de grupos de pessoas, em que se supõe que os órgãos diretivos e de coordenação estudem o contexto sociológico e geográfico da escola e delineiem metas a alcançar. Ghilardi & Spallarossa (1989, p. 103) vão neste sentido, quando indicam que a função do diretor e do coordenador é de liderança na escola: dirigindo e coordenando atividades de um grupo em função das metas previamente fixadas; motivando os membros do grupo, a fim de sentirem como seus os objetivos estabelecidas; e representando os objetivos perante os interesses individuais e externos.

Para Jim Collins (1995) citado por (Rego & Cunha, 2008 p. 62) a liderança depende de vários fatores, sendo possível chegar a um nível elevado de desempenho organizacional quando um líder for capaz de conhecer as suas energias para gerir grupos competitivos, mas também quando este for capaz de reconhecer as suas capacidades individuais: fraquezas, consciência de maturidade e de mobilização de saberes e ponderação. Um líder deve conseguir estabelecer relação entre a humildade e a determinação, procurando um futuro duradouro e promissor, não elevando as vitórias sobre si próprio, mas sobre a equipa de profissionais que impulsiona. Passaremos, de seguida, a analisar a figura 2 onde Jim Collins (1995) desenvolve diferentes tipos de liderança e níveis hierárquicos que constituem a ascensão e características de um líder.

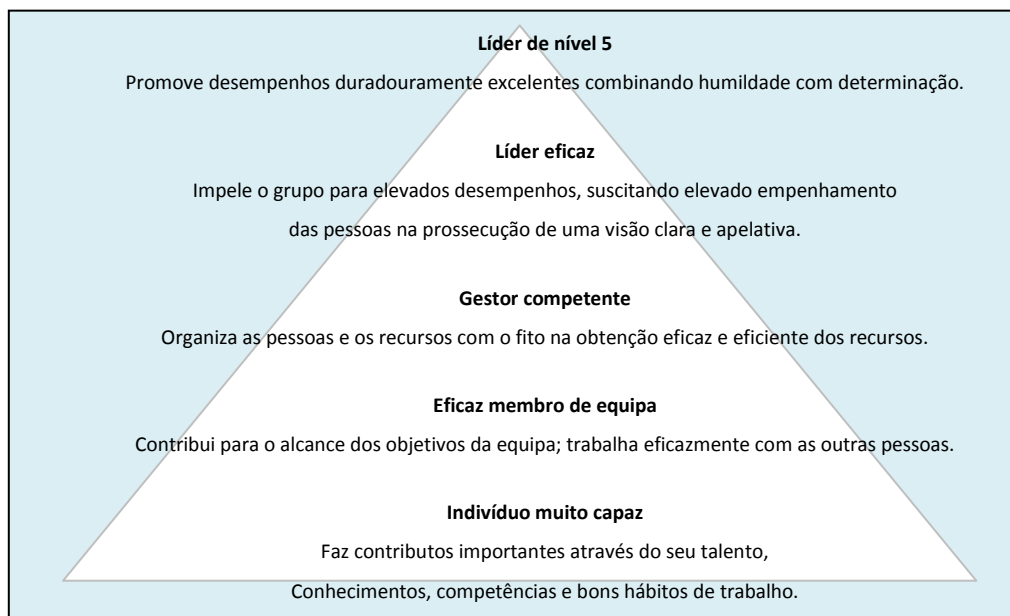


Figura 2 - Quadro de Jim Collins (in Rego & Cunha 2008, p.62)

A interpretação desta figura leva-nos a acreditar que, mover um grupo de pessoas num mesmo sentido impõe conhecer as competências, capacidades, motivações, intenções, necessidades de cada indivíduo, o que um coordenador pedagógico competente deve fazer, recolhendo informação sobre os seus pares, para que, as estratégias e convicções possam ir ao encontro do que pretende alcançar e do nível de perceção e interesse dos adultos que mobiliza. Ou seja, é preciso conhecer as pessoas, para atuar nas suas necessidades e no contexto com o objetivo de conseguir os melhores resultados e garantir a qualidade da educação. O coordenador pedagógico deve dar oportunidades aos profissionais da educação para intervirem e serem intelectualmente ativos (promotores de mudança) responsabilizá-los pelas tarefas, respeitar e conhecer minimamente os fatores externos à vida profissional como à constituição familiar, às ambições, às competências, limitações e receios da equipa. Este conhecimento das características do indivíduo deverá fazer parte de uma das estratégias de coordenação pedagógica, realizando um levantamento dos interesses e características dos pares, seja por diálogo entre eles e/ou através de questionários de satisfação. Desta forma evidencia preocupação com a equipa,

estabelece comunicação, promove a responsabilização e o comprometimento com os testemunhos, encoraja a determinação e confiança de toda a equipa e de cada membro em particular durante todo processo educativo (Cardoso, 1997).

Consideramos ainda pertinente não deixar de parte a diferenciação que alguns autores estabelecem entre gestão e liderança. Neiva & Ferreira (2008, p. 73) consideram que os

“gestores se sujeitam mais à situação, administrando, interrogando-se sobre questões relacionadas com o tempo e o modo e preocupando-se com a utilização de procedimentos eficazes, enquanto os líderes procuram agir sobre as situações, com sentido de inovação, questionando-se sobre o quê e o porquê e possuindo uma visão de longo alcance da organização. (...) orientação, promoção e crescimento das pessoas e da própria organização, sendo a criatividade, a emotividade e a espontaneidade elementos importantes.

Independentemente do contexto e de quem dirige, a eficácia da liderança depende de diferentes fatores como: desempenho, alcance de objetivos, crescimento pessoal e/ou pessoal, sobrevivência e ambição profissional, satisfação, qualidade de vida dos gestores ou líderes e dos sujeitos que cooperam ou não na estruturação das estratégias delineadas para um processo de liderança eficaz. Para seguirmos num sentido mais específico de como liderar iremos abordar no ponto seguinte estilos e modelos de liderança defendidos por alguns autores e que podem ajudar o coordenador pedagógico a compreender a liderança como um ato responsável e que implica envolvimento pessoal e conhecimento geral dos intervenientes no processo educativo.

2.2 DESAFIOS DE LIDERANÇA PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO

A liderança é um processo que ocorre no contexto educativo e que pressupõe uma organização técnica e competente do líder no sentido de

motivar os profissionais “liderados” como um todo para a ordem de tarefas e para um objetivo comum e coletivo (Neiva & Ferreira, 2008). O coordenador pedagógico visto como um líder da sua equipa educativa tem que saber como envolver os profissionais e encontrar o caminho para manter o ensino, organizado, fundamentado e orientado para a melhoria educativa. A função deste líder educativo encontra diversos desafios como por exemplo: gerir os recursos humanos, motivar para um crescimento e desenvolvimento profissional, estabelecer estratégias que integrem toda comunidade e permitam cumprir os objetivos, planear e projetar a melhoria do ensino dentro da instituição educativa. Neste sentido e como refere Castro (2011, p. 37) “vão-se assumindo como atores estratégicos, contribuindo para que as escolas sejam centros da ação educativa concreta”.

A realidade instalada deve ser reconhecida por todos os intervenientes para que se sintam peças fundamentais de um mesmo *puzzle*. No entanto há que fortalecer este espírito de equipa e de trabalho com recompensas não só de alcance de objetivos coletivos, mas também de interesses individuais e estimulantes para cada pessoa envolvida. Um líder deve atuar de forma congruente com as suas palavras, ser verdadeiro, motivar a equipa, estar presente nos momentos de sucesso e de insucesso, deve transmitir valores, ser exigente e conhecedor das verdadeiras capacidades da sua equipa, mobilizando competências para promover ambientes inovadores, colaborantes, cumpridores e de desenvolvimento profissional, sendo que estas características relacionam-se com a supervisão em contexto que abordámos anteriormente. Compreendemos que existem diferentes tipos de liderança assim como existem pessoas diferentes envolvidas no mesmo processo educativo.

Importa para este projeto de investigação definir a função de coordenação pedagógica, procurando interpretar diferentes perspetivas de liderança de que nos falam alguns autores e as quais considerámos adequadas à postura de um coordenador.

A definição de líder transformacional de Rego & Cunha (2008) refere que o líder é determinante e determinado e defendem que atua em 6 níveis:

primeiro, estimula o empenhamento dos sujeitos transmitindo-lhes a realidade desejada e o tempo destinado para atingir essa meta; segundo, exemplifica o que desenhou com contributo pessoal na tarefa; terceiro, ao dialogar com os sujeitos, deposita neles expectativas para que todos se sintam impulsionados para cumprir a visão inicial da qual se sentem parte integrante; quarto, o líder promove a aceitação e a concretização dos objetivos por parte da equipa incentivando a cooperação entre todos num mesmo projeto; quinto, o líder transformacional tenta direcionar a atenção sob cada um dos colaboradores reconhecendo o seu empenhamento e as suas dificuldades na execução da tarefa, dando feedback positivo e encorajador no sentido de direcionar cada membro da equipa para a área onde manifestam mais potencial; e sexto, o líder desperta para a tomada de consciência da equipa no sentido de questionarem, de se sentirem confiantes e críticos para refletirem sobre o objetivo proposto a alcançar e as estratégias delineadas pelo líder, demonstrando deste forma um espírito aberto à mudança e à inovação. Este poderá ser o estilo de liderança mais adequado às comunidades escolares e à função de coordenação pedagógica que mais se relaciona com a supervisão em contexto educativo, uma vez que utiliza algumas estratégias de práticas reflexivas como é o caso do feedback, sobre o qual nos debruçamos no ponto 1.1 do primeiro capítulo deste projeto.

Cardoso (1997) apresenta-nos o estilo democrático que deverá ser adotado por um líder participativo, que incentiva e estimula a participação dos pares para o objetivo que se impõe. Existe então uma troca de expectativas e de saberes entre todos, sendo que cabe ao líder orientar o debate e sugerir alternativas para que seja tomada a decisão. A divisão de tarefas fica ao cargo da equipa que tem liberdade em decidir os pares com quem quer trabalhar. O líder embora seja participativo limita as suas tarefas para orientação e nos comentários é objetivo, limitando as suas críticas aos factos e elogios.

Fullan & Hargreaves (2001) citado por (Prates, Aranha & Loureiro, 2010) consideram que existe um tipo de liderança específico que promove o desenvolvimento de culturas colaborativas: aquele em que a tomada de

decisões é partilhada de forma coletiva, relacionando-se assim como o estilo democrático de Cardoso (1997) referido anteriormente. Os mesmos autores referem ainda que “não é o líder carismático e inovador que faz avançar as culturas colaborativas; pelo contrário, é um tipo de liderança mais subtil, que faz com que as actividades sejam significativas, para aqueles que nelas participam” (Prates, Aranha & Loureiro, 2010, p. 93). Para tal, Hargreaves (1998) também citado por (Prates, Aranha & Loureiro, 2010) sugere a partilha, por parte dos líderes, da “visão” e da “definição da missão” da escola para o desenvolvimento de culturas colaborativas.

São vários os autores que evidenciam os aspetos de diferenciação de “liderança” na escola, vendo este local como uma organização complexa e em permanente transformação. Neste momento acreditamos que, uma instituição educativa ativa e em constante desenvolvimento deverá sustentar uma liderança orientada para os valores democráticos, incentivando os profissionais a adotar atitudes críticas e construtivas, de participação e aprendizagem, com criatividade e compromisso tendo em vista a transformação de realidades e melhoria na qualidade da educação. Estas práticas relacionam-se com a escola reflexiva e supervisão de Alarcão (2001).

Segundo Neiva & Ferreira (2008, p. 74), têm vindo a surgir novas perspetivas dando ênfase à capacidade transformacional do líder nas relações estabelecidas com os restantes membros da organização. Os autores referem que “estas perspetivas salientam a influência nos ideais, a motivação inspiradora que leva o grupo a trabalhar em prol dos interesses da organização, a estimulação intelectual de todos e de cada um dos indivíduos que compõem a organização e a consideração individual”. Nesta linha de pensamento, a associação entre a liderança transformacional e a liderança democrática orientada para os valores participativos afigura-se coerente e até possível de articular na construção de um perfil de liderança que se adequa na perfeição ao contexto educativo, onde se cruzam diferentes perspetivas e saberes práticos.

Conhecer e caracterizar a população que faz parte do contexto educativo é um fator determinante para que o coordenador pedagógico possa atuar

estrategicamente no processo educativo. A caracterização do contexto e da equipa que participou neste projeto está caracterizada no capítulo 2 deste documento.

Acreditamos que o líder deverá ter em conta, na seleção da sua forma de liderar as características da organização e do grupo de pessoas, assim como de cada sujeito envolvido, as suas características, as suas emoções, as suas inseguranças e as suas motivações. Consideramos importante não deixar de parte algumas perspetivas de análise do processo de motivação humana e profissional às quais um líder competente deve ter em atenção. A apresentação da perspetiva de Maslow, considera-se adequada ao contexto educativo pois refere-se ao levantamento das características e expectativas dos pares que, anteriormente, falámos neste trabalho. Em 1954, Maslow apresentou uma pirâmide de necessidades em que estas eram hierarquizadas da seguinte forma:



Figura 3 - Pirâmide de Maslow, acedido da internet a 15-05-2013

Em primeiro lugar, esta pirâmide de necessidades pode ser encarada como um conjunto de escadas que devem ser subidas, apenas podemos passar para o degrau seguinte quando o anterior for ultrapassado. Esta visão pode ser um pouco redutora mas explica de forma simples este conceito.

Começando na base da pirâmide com as questões fisiológicas, apenas quando o indivíduo consegue suprir estas necessidades básicas pode pensar em

subir para o degrau seguinte, esta pequena explicação pode ser utilizada nos “degraus” seguintes. Tal como é possível observar na figura 3, o degrau da realização pessoal encontra-se em ultimo lugar, considerando o autor, como um patamar que nem todos conseguem alcançar. O ser humano tem necessidade de se sentir bem consigo mesmo, de se sentir aceite, ter uma autoestima elevada, de sentir o respeito da parte dos outros, estes aspetos são de extrema importância para alcançar a realização pessoal que muitos almejam mas que poucos atingem, a satisfação pessoal é fruto não só de uma realização a nível pessoal mas também a nível profissional, uma pessoa que não se sinta realizada profissionalmente muito dificilmente se sentirá realizada pessoalmente.

Acredita-se que, só conhecendo os atores e o contexto de forma interessada, informada e aprofundada, sabendo aquilo que é esperado de si e as suas próprias características e convicções, o líder pode definir as características de liderança que melhor se adequam porque “a eficiência nas organizações depende da activação da liderança adequada, quando e sempre que necessário” (Whitaker, 2000, p.89) citado por (Couto & Pereira, 2011, p.202).

3. ENQUADRAMENTO LEGAL

Ao longo dos anos as competências dos órgãos de administração e de gestão nas escolas foram sofrendo alterações legais que promoveram a autonomia e a descentralização das escolas enquanto instituição e dos corpos gerentes enquanto gestores dos estabelecimentos tendo em vista uma pedagogia colaborativa. Foi sendo necessário adequar os órgãos de administração, definir competências, funções, direitos, deveres, políticas de funcionamento e de organização que fossem ao encontro das necessidades da Educação. Contudo, a

legislação aplicada, ao longo das décadas, às escolas do ensino público e às do ensino particular e cooperativo não varia muito pelo menos no que se refere à definição de competências, direitos e deveres dos corpos administrativos e de direção técnica/coordenação pedagógica. Vejamos, de seguida, algumas destas mudanças legais e organizacionais que ajudaram a autora deste projeto a enquadrar legalmente o perfil de competências do coordenador pedagógico. Foi apresentada também uma breve análise do enquadramento legal para as instituições particulares de solidariedade social, uma vez que este projeto se desenvolve numa destas instituições.

3.1 A EVOLUÇÃO DO PERFIL DE COMPETÊNCIAS LEGAIS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

A evolução do sistema educativo e, conseqüentemente, da administração escolar revela-se com mais determinação aquando a consagração da Constituição da República de 1976, onde se falava que seria necessário elaborar uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Na década de 70 a “escola tradicional” centrava na imagem do professor a autoridade, em que não existia participação mas sim um ensino de instrução e transmissivo (Martins, 2001, p. 11). A passagem no 25 de abril de 1974, veio trazer a liberdade e a democracia à sociedade e às escolas possibilitando o acesso ao ensino e à aprendizagem, ainda que de forma gradual a toda a população.

Passados 10 anos, surge a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro que veio alterar, os princípios de participação e democraticidade da escola como uma comunidade educativa mais alargada e ativa envolvendo a comunidade, as famílias, as autarquias e outros agentes locais. O sistema educativo português deveria, segundo o artigo 3º, alínea I), da referida Lei:

“contribuir para desenvolver o espírito e a prática democrática, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias”

Ainda no artigo 45.º da referida lei, é dada a relevância a critérios de natureza pedagógica e científica em detrimento de critérios de natureza administrativa.

A especificidade do Ensino Particular e Cooperativo, também é referida na LBSE, Lei n.º 46/86 que temos vindo a referir, e que merece total destaque neste enquadramento uma vez que é neste ensino que se enquadra este projeto. Para tal o capítulo VIII, artigo 56.º regula o funcionamento de estabelecimentos e cursos, referindo no ponto 1 que:

“As instituições de ensino particular e cooperativo podem, no exercício da liberdade de ensinar e aprender, seguir os planos curriculares e conteúdos programáticos do ensino a cargo do Estado ou adoptar planos e programas próprios (...)”

Porém a LBSE, não definia concretamente os princípios de autonomia das escolas na parte da configuração organizacional e administrativa, por não retirar ao estado o papel de educador e de centralizador de políticas educativas. Para tal, a 3 de fevereiro de 1989, foi criado o Decreto-lei n.º 43/89 que regulamenta a importância da elaboração de um Projeto Educativo próprio para cada escola, que conte com a participação de todos os intervenientes da comunidade local (famílias, docentes, alunos, funcionários, comunidade local, associações culturais, etc.), assim a autonomia e concretização deste projeto deverá ser da responsabilidade de todos. É um documento estratégico que constitui um regulador de práticas educativas e um impulsionador de diversos documentos normativos que dele partem como: o plano anual de atividades e os regulamentos internos das escolas.

As políticas de centralização e de colocação da autonomia e do poder de administração nas escolas foram sendo melhoradas e cada vez mais docentes, associações de pais e encarregados de educação refletiram e reuniram esforços para atuar em políticas de descentralização e alcançar os interesses específicos no sistema de ensino português. Após saírem alguns normativos que definiram

os órgãos de administração e gestão das escolas surgiu a figura do coordenador a quem cumpria fazer cumprir as orientações do diretor (Martins 2001).

Mais tarde, o Decreto-lei n.º 115-A/98 vem definir o regime de administração e gestão das escolas no qual consta a figura do diretor e do coordenador com “um papel secundário no que diz respeito à tomada de decisões” (Castro, 2011, p. 35). Segundo a autora, o coordenador de estabelecimento assume “uma figura de liderança formal intermédia” pois compete-lhe a função de “veículo de informação” entre os docentes do estabelecimento e o diretor que se encontra numa posição hierárquica acima. Porém, e segundo a mesma autora, foram alguns os coordenadores que se destacaram com posições de liderança ativas e autónomas no sentido de se movimentarem nos interesses e especificidades das suas organizações educativas e se destacarem do órgão central.

Em 2008, surge a 22 de abril o Decreto-lei n.º 75 que criou o cargo de diretor de escola que deverá ser acompanhado por um subdiretor e alguns adjuntos. Este decreto veio definir a formação especializada que estes corpos gerentes devem possuir para liderar a escola e designar os responsáveis pelos seguintes departamentos: curriculares, de coordenação e supervisão pedagógica. Este novo normativo faz referência, no prólogo à importância das escolas como serviço público com uma determinada missão e que para responder a “essa missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, (...) deve organizar-se a governação das escolas”. Salienta-se ainda a participação das famílias e comunidades favorecendo a relação de lideranças fortes, e é reforçada a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos da direção.

Importa neste momento concluir a análise a estes normativos legais que fazem referência às competências delegadas ao coordenador pedagógico ao longo dos últimos anos representadas no Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio e no Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, e que digamos são praticamente as mesmas. Para tal passamos a apresentar o quadro 1 que faz referência aos decretos supra citados.

Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio	Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril
Capítulo III, Coordenação do estabelecimento, artigo 32.º Coordenador	CAPÍTULO III - Regime de administração e gestão, SECÇÃO III Coordenação de escola ou de estabelecimento de educação pré –escolar, Artigo 40.º Coordenador
1 - A coordenação de cada estabelecimento de educação ou de ensino integrado num agrupamento de escolas é assegurada por um coordenador. 3 - O coordenador deve ser um docente dos quadros, em exercício de funções no estabelecimento, sendo eleito, por três anos, pela totalidade dos docentes em exercício efectivo de funções no mesmo estabelecimento.	1 — A coordenação de cada estabelecimento de educação pré -escolar ou de escola integrada num agrupamento é assegurada por um coordenador. 4 — O mandato do coordenador de estabelecimento tem a duração de quatro anos e cessa com o mandato do director.
Capítulo III, Coordenação do estabelecimento, artigo 33.º Competências	CAPÍTULO III - Regime de administração e gestão, SECÇÃO III Coordenação de escola ou de estabelecimento de educação pré –escolar, Artigo 41.º Competências
a) Coordenar as actividades educativas do estabelecimento, em articulação com a direcção executiva; b) Cumprir e fazer cumprir as decisões da direcção executiva e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas; c) Veicular as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos; d) Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas.	a) Coordenar as actividades educativas, em articulação com o director; b) Cumprir e fazer cumprir as decisões da direcção executiva e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas; c) Transmitir as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos; d) Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas
CAPÍTULO IV - Estruturas de orientação educativa e serviços especializados de apoio educativo, SECÇÃO I - Estruturas de orientação educativa, Artigo 34.º Estruturas de orientação educativa	CAPÍTULO IV - Organização pedagógica, SECÇÃO I - Estruturas de coordenação e supervisão, Artigo 42.º Estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica
1 - Com vista ao desenvolvimento do projecto educativo da escola, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com a direcção executiva, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa.	1 - Com vista ao desenvolvimento do projecto educativo, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o director, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.

Quadro 1 - Interpretação das competências do coordenador pedagógico no Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio e no Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Verificamos que ao longo desta década, apesar de não ter havido grandes alterações nas competências discriminadas para o coordenador pedagógico foi sendo regulada a sua função dentro do contexto educativo, surgindo o termo “supervisão” na organização pedagógica. No Decreto-lei n.º 115-A/98 o coordenador ocupa uma posição mais abrangente não se definindo quais as suas competências práticas. Enquanto no Decreto-lei n.º 75/2008 é

estabelecido ao coordenador competências específicas no trabalho de equipa e de supervisão do ambiente educativo. Importa ainda assim referir que este último decreto tem vindo a sofrer alterações. Com o Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de Julho, o governo procede à segunda alteração ao Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, já alterado pelo Decreto Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro. As principais preocupações apresentadas no preâmbulo desta lei são aperfeiçoar o sistema educativo, com normas que

“garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas (...) a hierarquização no exercício de cargos de gestão, (...) a consolidação de uma cultura de avaliação e o reforço da abertura à comunidade (...) consagram-se mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direção, de gestão e de gestão intermédia (...) reforça e visa os requisitos de formação”.

3.2 A PERSPETIVA LEGAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DO ENSINO PARTICULAR E COOPERATIVO: IPSS

As Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) possuem uma legislação própria definida pelo Ministério da Educação e Ciência através do Decreto-lei n.º 152/2013, de 4 de novembro, que aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (EEPC) e pelas portarias do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Este decreto, como refere no seu prólogo, surgiu da necessidade emergente destas instituições acompanharem as sucessivas alterações no ensino público pretendendo “consagrar um modelo que rompe com o passado e abre caminho a uma nova realidade de autonomia semelhante à das escolas públicas”, já abordado no ponto anterior.

Durante 30 anos o EEPC, regido pelo Decreto-lei n.º 553/80, de 21 de novembro foi objeto de várias alterações dispostas em despachos e portarias. Pretendeu-se, com estas alterações, que as escolas do ensino particular e cooperativo, gerissem os seus projetos educativos, planos de atividades, criassem o regulamento interno, se responsabilizassem pela autonomia

pedagógica (contratação de docentes e gestão curricular), ao mesmo tempo exigiu-se que as escolas do ensino particular e cooperativo fossem autónomas administrativa e financeiramente num regime de autossuficiência. Ao estado competia apoiar pedagogicamente de forma a garantir a qualidade pedagógica e científica do ensino e apoiar financeiramente segundo o regulado no Decreto-lei n.º 152/2013. No capítulo II, secção II, artigo 41º, deste mesmo decreto lei são definidas as competências da direção pedagógica de orientação da ação educativa da escola, e que merecem destaque neste projeto designadamente:

- “a) Representar a escola junto do Ministério da Educação e Ciência em todos os assuntos de natureza pedagógica;
- b) Planificar e superintender nas atividades curriculares e culturais;
- c) Promover o cumprimento dos planos e programas de estudos;
- d) Velar pela qualidade do ensino;
- e) Zelar pela educação e disciplina dos alunos.”

O Ministério da Solidariedade e da Segurança Social através da Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, estabelece normas reguladoras das condições de instalação, funcionamento e financiamento das Creches, e pelo Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho é estabelecido o regime jurídico da educação pré-escolar definindo o respetivo sistema de organização e financiamento. No que se refere à organização e competências da direção técnica na resposta social a Portaria n.º 262/2011, consagra no artigo 9º:

- Ao director técnico compete:
- a) Desenvolver um modelo de gestão adequado ao bom funcionamento da creche;
- b) Supervisionar os critérios de admissão, conforme o disposto no regulamento interno;
- c) Promover a melhoria contínua dos serviços prestados e a gestão de programas internos de qualidade;
- d) Gerir, coordenar e supervisionar os profissionais;
- e) Enquadrar e acompanhar os profissionais da creche;
- f) Implementar programas de formação, inicial e contínua, dirigidos aos profissionais;
- g) Incentivar a participação das famílias e da equipa no planeamento e avaliação das atividades, promovendo uma continuidade educativa;
- h) Assegurar a interlocução com outras entidades e serviços, tendo em conta o bem-estar das crianças.”

O Decreto-lei 147/97, de 11 de junho, surgiu da expansão da Rede Nacional de Educação Pré escolar e integra duas redes complementares: a rede pública e

a rede privada. Na rede privada integra os estabelecimentos que fazem parte do ensino particular e cooperativo e as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). Este normativo legal, refere-se no capítulo III à organização do pré-escolar, destinando o artigo 13º à direção técnica:

“2. Ao Director pedagógico compete, nomeadamente:

- a) Coordenar a aplicação do projecto educativo do estabelecimento de educação pré-escolar;
- b) Coordenar a actividade educativa, garantindo, designadamente, a execução das orientações curriculares, bem como as actividades de animação sócio-educativa;
- c) Orientar tecnicamente toda a acção do pessoal docente, técnico e auxiliar;
- d) Organizar, de acordo com as normas de cada instituição, a distribuição do serviço docente e não docente;
- e) Estabelecer o horário de funcionamento de acordo com as necessidades da família, salvaguardando o bem estar das crianças e tendo em conta as normas de cada instituição.”

Sendo ainda importante referir que estes estabelecimentos estão apoiados pela tutela pedagógica através do Ministério da Educação e Ciência, sendo a tutela técnica da competência do Ministério da Solidariedade e Segurança Social, havendo períodos de avaliação, e de fiscalização consagrados na lei.

CAPÍTULO 2 – CARATERIZAÇÃO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO DO ESTUDO

No capítulo 2 será apresentado o contexto em estudo, procurando caraterizar o campo de intervenção e os participantes deste projeto de investigação. Conforme as intenções da autora deste projeto, neste capítulo foi apresentada a questão de partida e os objetivos que nos propusemos alcançar, a metodologia utilizada e as diversas técnicas de recolha e análise de dados que foram recolhidas como evidências de um projeto de investigação ação.

1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO

O contexto onde se desenvolveu este projeto de investigação é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada no Distrito do Porto, Concelho de Vila Nova de Gaia. Esta instituição desde janeiro de 1980 assegura funções educativas recebendo o estatuto de IPSS em abril de 2000. Sendo uma IPSS, que orienta a sua atividade social para as respostas sociais de creche e pré-escolar, esta instituição tem como principal missão: a promoção da qualidade de vida da comunidade, especialmente na solidariedade social, prestar apoio e assistência às famílias de meios socioeconómicos variados, em ações do âmbito educativo, cultural e recreativo assim como, promover a integridade social através de uma educação de qualidade, do desenvolvimento contínuo e melhoria da qualidade de vida de crianças e famílias que fazem parte da comunidade escolar. Neste sentido, esta instituição cumpre todas as normas do Instituto de Solidariedade e Segurança Social no âmbito da promoção da educação, do crescimento global e integração da criança na sociedade. A equipa faz-se representar por: uma Direção (presidente, secretário, tesoureiro e dois vogais) e vinte funcionárias, todas do sexo

feminino. Sendo a equipa pedagógica constituída por seis educadoras, das quais uma é, ao mesmo tempo, coordenadora pedagógica/diretora técnica e nove ajudantes da ação educativa, havendo ainda mais cinco funcionárias que ocupam lugares administrativos, de cozinha e de serviços gerais. Ao longo deste projeto referimos à função de coordenação pedagógica no feminino por ser a que se objetiva no campo de intervenção do estudo.

Este projeto de investigação, estudado e desenvolvido na instituição apresentada anteriormente, refere-se à supervisão escolar de que nos fala Alarcão (2001), num sentido mais alargado fora da sala de aula, num contexto de práticas pedagógicas e organizacionais, orientadas para o contexto educativo e para o apoio dos agentes de educação (corpo docente e auxiliar) que se referem fundamentalmente às funções e desafios do desempenho de um coordenador pedagógico na instituição educativa. Importa ainda referir que, participou nesta investigação a equipa pedagógica, sendo a investigadora parte integrante deste grupo.

1.1 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS

A instituição representada aposta num trabalho de cooperação e de colaboração onde todos os intervenientes do processo educativo procuram partilhar, cooperar e complementar tarefas e esforços para a melhoria da qualidade de ensino nas duas respostas sociais. Para tal, a direção e a coordenadora pedagógica planearam realizar: reuniões com os encarregados de educação (início e final de ano); algumas reuniões periódicas com a equipa docente (de carácter mensal e/ou sempre que necessário); reuniões com a equipa educativa institucional (de carácter trimestral); entre as equipas de sala (de carácter mensal) e ainda entre a coordenadora pedagógica e a equipa de ajudantes da ação educativa sempre que necessário.

Os princípios orientadores da instituição defendem que estes encontros entre profissionais permitem criar oportunidades de reflexão em equipa que se espera que venham a promover a regulação de práticas pedagógicas e a mudança de perspetivas educacionais voltadas para uma melhoria contínua da educação que se pretende praticar na instituição. Constatou-se a necessidade de existir mais união entre as profissionais e mais responsabilidade partilhada em uma educação que se pretende refletida e de qualidade (Projeto Educativo, 2013-2016).

1.2 CARATERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES NO ESTUDO: AS EDUCADORAS DE INFÂNCIA

No quadro 2 apresentamos a informação relativa ao corpo docente que faz parte da investigação neste projeto. Recolheu-se informação no Projeto Educativo da Instituição (2013/2016) relativa à idade, sexo, tempo de serviço enquanto profissionais da educação, tempo de serviço na instituição, categoria profissional, formação académica e, por último, a escola de formação que frequentaram para a obtenção do grau académico.

Neste sentido verificamos que três das educadoras têm mais 40 anos, e exercem a profissão de educadoras de infância há mais de 15 anos sendo que o tempo de serviço varia entre os 17 e 23 anos. É também este grupo de educadoras que pertence ao quadro da instituição há mais de 12 anos, sendo que, a educadora que completa mais tempo de serviço tem, até à data, 23 anos de serviço na instituição. Destas três docentes, apenas duas são licenciadas, embora em níveis de especialização distintos. As escolas de formação variam de igual forma. A educadora A é licenciada em Administração Escolar pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e contempla mais tempo de serviço na instituição, sendo o único local onde exerceu a profissão. A educadora C é licenciada em Ensino Especial pela Escola Superior de Educação

de Paula Frassinetti. A educadora B tem apenas o grau de bacharelato conferido também pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Tanto a educadora C como a B, exerceram a profissão de educadoras de infância noutras instituições mas é na instituição em estudo que apresentam o maior tempo de serviço. As educadoras mais novas, entre os 28 e os 33 anos, exercem a profissão há mais de 6 anos, sendo que 10 anos é o maior tempo de serviço apresentado. A educadora D tem 10 anos de tempo de serviço concretizados apenas nesta instituição. A educadora E tem 9 anos de tempo de serviço, importa referir que esta educadora foi ao mesmo tempo coordenadora pedagógica da instituição enquanto se desenvolveu este projeto. Ambas as docentes exercem a categoria profissional de educadoras de infância tendo auferido o grau de licenciatura em instituições distintas como podemos verificar no quadro 2 apresentado mais à frente.

A autora deste projeto exerce a sua atividade profissional na instituição, interagindo com todos os intervenientes do processo educativo, tendo papéis de observadora participante, acompanhamento reflexivo, colaborante enquanto educadora da equipa e investigadora de práticas. Ao longo do ano de elaboração do projeto também assumiu a responsabilidade de Responsável pelo Sistema de Gestão de Qualidade (RSGS) que lhe permitiu fazer um acompanhamento mais específico do processo pedagógico e interagir com mais frequência na comunidade educativa que faz parte da instituição.

Esta instituição apresenta um corpo docente consolidado há já mais de 13 anos em que não existem registos de formação contínua, este facto é preponderante na realização deste projeto por refletirem um equipa com poucos hábitos de formação que se revelam em práticas reflexivas pouco fundamentadas e organizadas.

Educadora	Idade	Sexo	Tempo de Serviço (anos)	Tempo de serviço na instituição representada (anos)	Categoria profissional	Formação académica	Escola de formação
A	48	Feminino	23	23	Educadora de infância	Licenciatura em Administração escolar	Escola Superior de Educação - IPP
B	47	Feminino	20	11	Educadora de infância	Bacharelato em Educação de Infância	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
C	41	Feminino	17	12	Educadora de infância	Licenciatura em ensino especial	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
D	33	Feminino	10	10	Educadora de infância	Licenciatura em Educação de Infância	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
E	35	Feminino	9	9	Educadora de infância /Coordenadora pedagógica	Licenciatura em Educação de Infância	Instituto Piaget – Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo
F (investigadora)	28	Feminino	6	3	Educadora de infância /RSGS	Licenciatura em Educação de Infância	Escola Superior de Educação - IPP

Quadro 2 – Quadro síntese de caracterização das educadoras de infância

2.JUSTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

A formação ao longo da vida é um dos princípios que cada profissional de educação deve ter em conta e que está definido pela Lei n.º 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo, no capítulo IV, artigo 30.º, alínea 1 onde se encontram os princípios gerais sobre a formação de educadores e professores, referindo que a formação contínua deve complementar e atualizar a formação inicial numa perspetiva de educação permanente. Formação essa que irá melhorar o desempenho profissional e promover o desenvolvimento de

competências para que cada educador seja capaz de enfrentar os desafios da educação que encontra dia após dia nas instituições educativas. Como referido no ponto anterior, a equipa educativa da instituição em estudo apresenta níveis de formação distintos não sendo observado pela autora deste projeto o interesse por avançar em níveis de formação académica, sendo esta uma problemática a ter em conta neste projeto. Acreditamos que a formação é uma mais-valia para o saber profissional fazendo face a uma sociedade imprevisível e complexa.

Este estudo idealizou-se pela inquietação pessoal da sua autora e realizou-se com a vontade de motivar os profissionais de educação a refletir sobre as suas próprias ações e, fundamentalmente, para dar resposta às necessidades da instituição educativa. Simultaneamente procurou-se valorizar os que lá exercem práticas de supervisão: administrativas, pedagógicas, curriculares, de acompanhamento e orientação profissional (Alarcão, 2001, p. 46). Segundo a mesma autora (2001, p. 20) a supervisão é uma

“função que exige uma profunda leitura da escola e do mundo, uma profunda compreensão dos limites e das potencialidades do outro entre os outros e uma forte capacidade de interação mobilizadora no respeito pela liberdade e no fomento da cooperação, uma função que exige conhecimento, experiência, capacidade de relacionamento e mobilização”

A temática em estudo surgiu com o propósito de conhecer, refletir e melhorar a função de coordenação pedagógica na gestão dos processos pedagógicos na instituição aqui apresentada. A inquietação da educadora/investigadora, foi procurar formação nesta área, emergindo de alguns indicadores de qualidade negativa de supervisão, observados pela própria, como por exemplo: a falta de flexibilidade do corpo docente em encarar novas práticas com otimismo profissional, podendo uma das causas ser a existência de uma equipa com hábitos enraizados e passivos de formação contínua; a escassez de trabalho colaborativo e cooperativo; a falta de método e de dinamismo no trabalho de equipa; os momentos de reunião que nos remetem para um défice de reflexão em equipa, sendo estes encontros marcados por temas de organização e gestão do plano anual de atividades e ainda, a ausência de avaliação das práticas pedagógicas individuais e coletivas.

Observou-se que as práticas reflexivas de organização dos processos pedagógicos nesta instituição eram muito diminutas, existia mesmo uma falta de método e de estratégias claras para criar dinamismo na equipa.

Identificada a problemática, e idealizando caminhos de formação para conhecer métodos de desenvolvimento capazes de fundamentar e alterar este ponto de partida, surgiram algumas questões que inquietavam a autora deste projeto. Num momento inicial questionava-se: que atitude tomar perante a passividade e o conformismo profissional? Como desenvolver práticas num contexto individualista? Como promover uma cultura reflexiva em equipa? Que competências deve mobilizar a coordenadora pedagógica? E que estratégias deverão ser usadas? A investigadora deste projeto procurou formação para ser capaz de agir no contexto educativo no sentido de transformar as práticas que identificou como inibidoras de desenvolvimento profissional.

Avaliar o presente, e projetar ações futuras que promovam o desenvolvimento pessoal e a melhoria dos processos pedagógicos no contexto educativo deve ser o desafio constante de qualquer profissional de educação. No entanto, acreditamos que mudar hábitos enraizados, conseguir experimentar uma metodologia diferente e transformar pensamentos são processos que levarão algum tempo a conseguir. Para tal foi necessário, apostar na investigação e na formação em contexto como motor de gerar aprendizagens pessoais dentro de uma instituição educativa que se pretende reflexiva e democrática. Estamos de acordo com Freire (2012. p. 41) quando prevê que ao “educador democrático não pode negar-se o dever de (...) ensinar que implica e exige a presença de educadores e de educandos criadores, investigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” implicando desta forma toda a comunidade escolar no processo educativo.

A elaboração deste projeto de investigação procurou, nas suas linhas orientadoras, fortalecer a prática educativa através de ambientes de trabalho construtivos, participantes, cooperantes, de auto e hetero formação e intelectualmente estimulantes para a equipa pedagógica da instituição, no sentido de reestruturar práticas pedagógicas, torná-las mais flexíveis e

motivadoras para todos os que beneficiam do processo de ensino e de aprendizagem da instituição (Vieira, 2010c). Foi motivado pela curiosidade da investigadora por conhecer as concepções de coordenação pedagógica e saber quais os desafios que se encontram ao exercer esta função.

Justifica-se a presente temática como impulsionadora de mudança pessoal (atitudes, comportamentos, crenças e valores) e que pretende projetar uma mudança de hábitos e costumes na equipa educativa despoletando nos intervenientes do processo educativo o constante interesse por refletir sobre, na e para a prática. O plano de ação deste estudo pretende mobilizar saberes teóricos, definir objetivos e estratégias que compreendam a supervisão pedagógica como uma prática fundamental ao desenvolvimento profissional de cada educador e um saber basilar do perfil do coordenador pedagógico. A profissionalidade docente requer, como afirma Alarcao & Roldão (2010, p. 16) “um profissional dotado de uma inteligência pedagógica, multidimensional e estratégica, e de capacidade reflexiva e auto-reguladora”, opondo-se a um saber tradicional que afasta a interação entre a teoria e a prática no ambiente educativo.

Acredita-se que a sociedade está em permanente mudança e o sistema educativo deve estar preparado para dar resposta à imprevisibilidade dos contextos. Desta forma, a equipa educativa deve transpor o conhecimento teórico para a prática de forma a contextualiza-la e problematizá-la sendo capaz de agir livremente e com a responsabilidade de melhorar a qualidade educativa. Considera-se que deve haver uma preocupação com a formação e a reflexão em equipa sobre os processos educativos como forma de promover ambientes de reflexão entre profissionais da educação. Justificar a problemática deste projeto leva-nos a concordar com Pereira & Ely (2005, p. 62) que referem “para gerir essa escola reflexiva é necessário ter um projeto, um projeto construído a partir de um diagnóstico inicial, um projeto vivo, dialogado e com objetivos claros”, como se pretende que seja o documento aqui apresentado.

2.1 QUESTÃO DE PARTIDA

A educadora/investigadora considerou de extrema importância realizar este estudo como uma melhoria na sua formação profissional, pretendendo estar preparada para o futuro e para promover hábitos de reflexão na equipa pedagógica da qual faz parte e que ajudaram a melhorar a organização educativa e projetar ambientes de trabalho colaborativo cada vez mais estimulantes. Ao longo deste projeto focamo-nos na função do coordenador pedagógico como um supervisor que se deve apoiar nos seus pares para motivar o crescimento profissional individual e coletivo. Como tal foi necessário, aprofundar o conhecimento sobre esta função e quais os desafios que se depara, surgindo como questão de partida:

Como organizar as funções do coordenador pedagógico para melhorar a supervisão dos processos educativos?

2.2 OBJETIVOS DO ESTUDO

Através da investigação em educação, foi realizado este estudo que procurou dar resposta a algumas inquietações que foram observadas e sentidas em contexto educativo, e que foram objeto de reflexão nos pontos anteriores deste projeto. São premissas gerais: interpretar a realidade, compreender as necessidades e elaborar um trabalho de investigação que será, ao mesmo tempo, de auto e hétero formação, ultrapassar barreiras profissionais como a reflexão, comunicação, formação, trabalho em equipa, gestão e liderança, e promover momentos de desenvolvimento profissional e a progressiva melhoria do ambiente pedagógico no contexto educativo.

Nesta perspetiva, para melhor fundamentar as intenções com o estudo apresentado, definimos objetivos relacionados com a transformação da realidade, sobre os quais se pretende refletir e investigar:

- Caracterizar perceções sobre a coordenação dos processos pedagógicos;
- Identificar necessidades de transformação na coordenação dos processos pedagógicos;
- Conceber e desenvolver estratégias de promoção de uma cultura reflexiva sobre os processos pedagógicos;
- Identificar potencialidades das estratégias reflexivas na transformação de conceções e de práticas pedagógicas.

3. ENQUADRAMENTO NUMA LINHA DE INVESTIGAÇÃO

A elaboração deste projeto assumiu o desenvolvimento de uma investigação de natureza qualitativa, inserida num paradigma interpretativo, tendo como interesse compreender significados e interpretar os comportamentos humanos, descobrindo qual o significado que os sujeitos dão à problemática em estudo, explicada no ponto dois deste capítulo. A autora deste projeto acredita na qualidade e desenvolvimento de práticas através de hábitos de reflexão sistemáticos próprios da supervisão colaborativa que se foca nas atividades realizadas por pessoas inseridas nos mesmos contextos educativos (Alarcão & Canha, 2013). Este é o enfoque do projeto, alicerçado pela vontade de modificar práticas reconhecidas como inibidoras de emancipação profissional e fechadas em práticas de isolamento em um ambiente com baixo nível de motivação para a formação continuada e pouca abertura de espírito para aceitar outras perspetivas. Ao longo deste projeto de investigação

valoriza-se a auto reflexão e a reflexão partilhada, tendo como objetivo promover um conhecimento construtivo para adquirir novos significados e perspetivar a mudança na realidade educativa.

Os participantes no estudo inserem-se no contexto educativo a investigar sendo que a própria investigadora faz parte desse contexto, possibilitando uma observação naturalista do ambiente educativo, da ação e dos atores porque a observadora participa na vida do grupo (Estrela, 1999). A observação participante fez parte do processo de investigação, possibilitando à educadora/ investigadora intervir no contexto, fazer o levantamento do problema a observar, traçar objetivos ao longo do processo, definir estratégias de regulação da ação que regularam a ação e que, possibilitaram algumas mudanças positivas visíveis no ambiente educativo. Segundo Smith (1971) citado por Estrela (1999, p. 34) a “observação participante situa-se preferencialmente num plano de observação-ação, desencadeadora de novas situações resultantes da intervenção do observador”. Esta observação e ação da investigadora de forma participativa teve a intenção e foi fundamentada em teorias supervisivas que apoiam o trabalho colaborativo e cooperativo, como uma forma de desenvolver as práticas reflexivas no contexto educativo e onde se espera que os atores da educação “interajam consigo e interajam com os ambientes que os cercam, desenvolvendo-se e contribuindo para o desenvolvimento daqueles com quem convivem, do campo de atividade em que atuam e dos contextos em que se movem” (Alarcão & Canha, 2013, p. 76).

Após caracterizar as educadoras participantes neste estudo a investigadora constatou que se tratava de uma equipa que se movimentava no mesmo contexto mas mantinha relações interpessoais afastadas do hábitos de refletir colaborativamente e na empregabilidade da dialética teoria e prática no contexto educativo. Para tal, a investigadora baseada em Alarcão & Canha (2013), compreende a “perspetiva ecodesenvolvimentista”, avançada por estes autores, como adequada ao objeto deste estudo, pois ao caracterizar as educadoras colaborantes verificou-se que são profissionais com diferentes níveis de formação académica e hábitos distintos mas que partilham do mesmo

contexto educativo, o qual se pretende modificar. A perspetiva ecológica, designada por Bronfenbrenner (1997) citada por (Alarcão & Canha, 2013, p. 69) ao evidenciar a importância das “transições ecológicas” evidencia os estados de desenvolvimento dos sujeitos em relação com o contexto, ou seja, ao longo da sua caminhada o indivíduo vai conhecendo novas pessoas, interagindo nos ambientes, aprendendo com a interação, estabelecendo ligações que se manifestam em mudanças nos comportamentos e no meio em que se relaciona. Estas transformações são vistas como transições de ecodesenvolvimento, pois “manifestam-se nas posições que as pessoas assumem na sua relação com o meio e resultam de uma mudança no seu papel”. Esta perspetiva relaciona-se com este projeto na medida em que a investigação ocorreu com pessoas que se movimentaram num ambiente comum, criando assim a possibilidade dos participantes se envolverem em atividades de investigação e de formação colaborativa com vista ao desenvolvimento profissional emancipatório para todos os intervenientes no processo.

Num paradigma interpretativo estão presentes fatores subjetivos uma vez que, o sujeito que investiga dá o seu significado à investigação em que se embrenha, baseando o seu estudo em pressupostos teóricos que validam a pesquisa dos dados de uma realidade que se pretende melhorar. Nestas investigações são assumidas e valorizadas as perceções de outros participantes no estudo, utilizando a recolha de dados através de diferentes métodos: análise documental, notas de campo, questionários e registos de observação. Ou seja, o sujeito investigador constrói uma teoria crítica do seu campo de estudo, procurando dar significado à questão de partida através da observação, das informações retiradas do contexto educativo em análise e do conhecimento que tem dos pares observados. Nesta perspetiva os fenómenos sociais e educativos que registou foram analisados de “forma holística a partir das diversas perspetivas e tendo por base e por referência as crenças, os valores e as significações atribuídas” (Parente, 2002, p. 167) de todos os observados e dele próprio, a fim de tornar possível a compreensão do problema real e atuar

com base nos conhecimentos e competências que mobiliza. Valorizamos estes pressupostos ao longo de todo este projeto, na medida em que reflete uma das funções que a coordenadora pedagógica deve primar, para conhecer e interpretar o contexto a desenvolver promovendo práticas motivadoras e enriquecedoras para todos os intervenientes no processo.

Seguindo a linha de investigação interpretativa pretendeu-se, com este estudo, dar resposta às dúvidas iniciais da investigadora sobre as funções de coordenação pedagógica na gestão dos processos educativos, tendo como objetivo elaborar um projeto que fosse promotor de auto aprendizagens e motivador de práticas reflexivas coletivas, pois segundo Vieira (2010c, p. 200),

“a construção de um projecto de investigação deveria ser, acima de tudo, um processo de auto-questionamento e posicionamento do investigador face à realidade, e que as decisões espelham percepções sobre se e como essa realidade pode ser alterada.”

No paradigma interpretativo a teoria e a prática influem numa retroalimentação mútua, uma vez que a análise de conteúdo é feita sobre os registos dos dados observados e vivenciados que, para além de serem suportados em bases teóricas, fazem parte integrante da formação do educador reflexivo e da sua emancipação profissional (Vieira & Moreira, 2011). O sujeito investigador implicado na prática observa e regista-a tendo uma opinião crítica e reflexiva, existindo uma interrelação entre ele, o problema que pretende esclarecer e o contexto histórico/social/cultural onde se desenvolve a ação e a investigação, sendo dada a importância à visão holística da educação.

A derivação do sujeito com a prática e com o objeto do conhecimento é para Berger (2009) definido com o conceito de epistemologia da escuta e do olhar em que reforça a implicação do sujeito investigador nas práticas educativas, dando a sua visão e perceção sobre o tema a investigar e, ao mesmo tempo, reflete e interpreta sobre a ação enquanto parte integrante do objeto em análise. Deste modo, a investigação sustentada em teorias e conhecimentos mobilizados pela investigadora, operaram numa dedução e análise sistemática sobre a prática, de modo a tornar a realidade em estudo suscetível de análise. Neste estudo, a investigadora sustentou o seu discurso e ideais em teorias

explicativas que suportaram o seu pensamento e as suas atitudes, procurando credibilizar ações adotadas de forma rigorosa e fundamentada.

3.1 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este projeto de investigação seguiu uma orientação de natureza qualitativa que permitiu compreender e interpretar o sentido e dinâmica dos processos educativos no contexto de trabalho da investigadora. Esta, através de uma observação direta e participante foi problematizando, observando e analisando indicadores que deram enfoque ao que pretendeu estudar – os desafios e a função de coordenação pedagógica. Esta metodologia qualitativa e naturalista, que possibilitou a observação dos intervenientes no seu contexto de trabalho, tornou a autora deste projeto uma educadora/investigadora na medida em que, foi a própria que levantou o problema, observou o contexto, recolheu os dados, elaborou registos e refletiu sobre estes, interpretando, os comportamentos da equipa educativa participante, a realidade envolvente e, propondo-se ao mesmo tempo transportar os saberes teóricos para a prática educativa.

A análise qualitativa foi mais dirigida à descrição e compreensão e dos fenómenos de natureza humana. Assim, tornou-se necessário conhecer crenças, valores, perspetivas pedagógicas, características da comunicação nos momentos de reflexão e na interação entre os pares, para ser possível agir na transformação de práticas e co construção de saberes no campo da supervisão pedagógica. O método qualitativo foi usado para interpretar fenómenos a partir das perspetivas do outro, respeitando os seus marcos de referência, e interessou-se por “conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que também acabam por construir interactivamente” (Almeida & Freire, 1997, p. 95).

Quando numa investigação qualitativa o investigador está interligado com o objeto de estudo pela participação ativa compete a este, a utilização dos dados do estudo apenas para investigação e desenvolvimento do contexto educativo, respeitando o sigilo profissional de todos os participantes. Ao longo do percurso da investigação, a investigadora encontrou algumas dificuldades, uma vez que a presença da investigadora pode ter provocado alterações no comportamento dos observados, inibindo a sua espontaneidade. Defendendo a importância do trabalho colaborativo, e estando este projeto de investigação tão ligado com a realidade do contexto em análise, pretendeu-se que as educadoras implicadas estivessem informadas de todas as etapas do processo de investigação. Só assim, e de acordo com o que temos vindo a refletir com base em autoras como Alarcão e Vieira, quando falam em conceitos de supervisão e de colaboração, é possível existir momentos de interesse e motivação para a reflexão conjunta e partilha de opiniões, que darão lugar a possíveis mudanças conceituais e transformação de práticas, implicando todos os profissionais do contexto educativo.

Para Wilson citado por (Estrela, 1999, p. 34) “a observação participante é fundamentalmente, uma técnica de análise qualitativa do real, centrada na interpretação dos fenómenos, a partir das diversas significações que os participantes na acção lhes conferem”. Acreditando nesta técnica de análise, foi possível perspetivar a mudança no grupo porque se pretendeu atuar nas suas dificuldades, compreender os significados, partilhar conhecimentos, mostrar aptidões e competências, desenvolver aprendizagens, promover novos saberes e, motivar cada interveniente para as mudanças desejadas. Sendo esta, a função da coordenadora pedagógica, a de intervir na equipa educativa de forma participante e estimulante para que todos se sintam motivados a refletir sobre os processos. A coordenadora pedagógica deve conhecer o grupo de trabalho e partir dele, acompanhando-o e apoiando-o no processo de supervisão que propõe desafios e aprendizagens para todos. O observador participante deve, então, centrar as suas atenções no grupo, sendo ele o impulsor da investigação, ocupando um papel de intervenção principal e

devidamente fundamentado. No entanto, acreditamos que todos os intervenientes neste processo de mudança são observadores participantes porque fazem parte do mesmo contexto e são as suas perspetivas que possibilitam um crescimento coletivo. Coutinho (2013, p. 18) refere que, “o investigador e o investigado interagem e cada um por si molda e interpreta os comportamentos de acordo com os seus esquemas socio-culturais, num processo de dupla busca de sentido”. Esta perspetiva, possibilitou à investigadora deste projeto e às educadoras participantes a possibilidade de interpretar e refletir sobre as práticas educativas sendo ao mesmo tempo construtoras de um conhecimento individual e coletivo que partiu da reflexão sistemática da realidade educativa comum.

Neste estudo foram traçados objetivos específicos que pretenderam estabelecer uma articulação entre as estratégias de investigação e as estratégias de ação no contexto.

Assumindo características da metodologia da investigação-ação no estudo de caso foi utilizada a análise de cariz indutivo, praxeológico e holístico. A investigadora refletiu sobre a prática procurando transformá-la. A visão pessoal e as teorias em que se orientou atribuíram significado à ação, permitindo compreender a prática como um todo. Para Almeida & Freire (1997) refletir sobre questões de ordem prática evidencia uma investigação onde os objetivos são voltados para a transformação da realidade, promoção da autoconsciência dos indivíduos e desenvolvimento social de grupo. Numa perspetiva qualitativa de estudo de caso com a metodologia de investigação-ação, a investigadora baseia-se no método indutivo sobre o próprio caso, porque pretendeu compreender e esclarecer a sua intenção, centrada num problema real que, para si própria, pode ser melhorado. Para tal, construiu a sua teoria em estudos da especialidade, interpretou a realidade, partindo do próprio terreno, e de forma sistemática, levantou questões e recolheu dados que vieram comprovar a problemática do seu estudo e possibilitar extrair conclusões, através da interpretação de situações que observou e vivenciou na prática (Coutinho, 2013, pp. 28-29).

O processo de investigação-ação moveu-se numa permanente ação-reflexão centrado em práticas concretas que visaram não só a busca do conhecimento como também, a transformação do pensamento e ação do grupo que o estudo envolveu. O plano de investigação-ação que suportou este projeto foi ao encontro da ideia de professor emancipatório de Freire (2012, p. 49) quando afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Devemos ter capacidade para compreender e aprender através da reflexão que fazemos sobre a prática em colaboração com outros agentes educativos, no sentido de recolher informação que possa suportar uma possível mudança nos contextos.

Tal como já se referiu, neste projeto a educadora/investigadora definiu um problema concreto localizado no seu contexto educativo. A investigadora regulou o processo, *passo a passo*, através de estratégias de recolha de informação direta (participação ativa, observação participante) e indireta (questionários, notas de campo, atas das reuniões pedagógicas, e análise documental como procedimento de tratamento da informação) que calendarizou durante o período de investigação. Desta forma, e segundo Cohen & Manion (1989, p. 223) “os resultados subsequentes [podem] ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso”.

Como afirma Vieira & Moreira (2011, p. 58) a investigação-ação no contexto educativo é “como uma estratégia de questionamento auto-reflexivo, sistemático (...) das tentativas de mudança e melhoria da prática educativa, feito por grupos de participantes, através das suas ações na prática e através da sua reflexão sobre os efeitos dessas ações”. Neste sentido esta metodologia revela-se atrativa para alguns educadores pela sua ênfase praxeológica na resolução de problemas entre profissionais envolvidos e motivados por pesquisarem e compreenderem os problemas da prática e se empenharem numa educação transformadora. Aqui o papel da supervisora/investigadora é o de mediadora de práticas, facilitadora de métodos de compreensão e

promotora de estratégias de intervenção adequadas que facilitem a construção e a expansão das capacidades reflexivas dos sujeitos implicados, podendo a supervisão dos processos pedagógicos ser mais eficaz. Oliveira-Formosinho (2002b, p. 102), explica a supervisão como um processo de desenvolvimento e mediação organizacional e profissional onde o coordenador pedagógico “é capaz de interagir com outros professores sob formas que os próprios professores experienciam como formas de apoio, [assim] a supervisão será mais eficaz e o crescimento mais provável”.

A metodologia de investigação-ação sobre a qual nos debruçamos anteriormente, permitiu acolher, nessa mesma investigação, o estudo de um caso em particular, que foi objeto de estudo da investigadora ao longo da realização deste projeto. Acreditamos que a relação entre estas duas abordagens metodológicas a investigação-ação e o estudo de caso, ajudaram a clarificar pormenores que fizeram parte do contexto educativo em estudo, clarificando os fenómenos observados, e que compreenderam aspetos importantes do caso investigado, ajudando a provocar a mudança e a credibilidade na investigação e experimentação.

Para melhor compreender a índole prática deste projeto foram recolhidas ao longo do processo de investigação informações que justificam a pertinência da problemática de estudo, contextualizada no ambiente educativo da educadora investigadora. Os instrumentos de recolha de dados que seguidamente se explicam, permitiram compreender, pela interpretação e perspetivação a mudança no contexto educativo.

3.2 TÉCNICAS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO

A importância de selecionar os instrumentos de recolha adequados ao objeto e objetivos de estudo foi relevante para o estudo empírico. Neste projeto de investigação foram escolhidos os seguintes instrumentos para

recolha de informação: questionários (às educadoras de infância da instituição), observação em contexto não estruturada, notas de campo realizadas pela investigadora e análise das atas das reuniões pedagógicas. A recolha da informação realizou-se de outubro de 2013 a junho de 2014, compreendendo um período longitudinal do ano letivo.

3.2.1 Inquérito por questionário

Os questionários tiveram como finalidade recolher as opiniões/percepções das educadoras participantes nesta investigação acerca das funções da coordenadora pedagógica, e sobre a regulação dos processos educativos que orientam as práticas da instituição onde decorreu todo o processo pedagógico. Foram escolhidas estas profissionais por ser o grupo de docentes da instituição do qual a investigadora faz parte e também porque a função de coordenadora pedagógica já foi exercida pela maioria das docentes deste grupo, apenas uma das cinco educadoras inquiridas e a própria investigadora nunca desempenharam funções de coordenação. Neste sentido considerámos que este estudo partiu da observação e reflexão da investigadora sobre o próprio contexto pretendendo, através de um trabalho colaborativo, promover o desenvolvimento profissional pessoal e coletivo.

A aplicação dos questionários teve uma intenção diagnóstica pretendendo perceber o olhar das educadoras sobre o problema identificado pela investigadora. Posteriormente, foram analisados, tendo sido interpretadas as respostas das inquiridas, à luz dos conhecimentos que a investigadora mobilizava. Desta forma, desejou-se obter informação, analisar perspetivas, recolher opiniões e interpretar os dados, tendo em conta os objetivos deste estudo.

O questionário por escrito é um instrumento de recolha indireta de informação, envolvendo sempre a direção de perguntas a indivíduos, tentando,

a investigadora, com as respostas, obter opiniões pessoais sobre as concepções, as vivências e acontecimentos num dado grupo educativo de modo a que “o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las”, demonstrando as percepções de um grupo específico de indivíduos às mesmas perguntas (Bell, 2002, p. 26).

Os questionários utilizados neste estudo contêm questões abertas nas quais as educadoras inquiridas fizeram um texto expositivo das suas opiniões e têm questões fechadas nas quais a investigadora sugeriu opções possíveis de resposta (Léssard-Hébert, 1996), (ver anexo 1, tipo A).

Para Coutinho (2013) algumas vantagens de utilizar questionários são a obtenção rápida de resposta, o baixo custo que acarreta, a rapidez na obtenção dos dados e a possibilidade de interpretar diferentes opiniões, sendo isto possível com um pequeno grupo, como neste caso concreto.

3.2.2 Técnicas de registo da observação

Uma das técnicas de registo observação-reflexão deste projeto consistiu nas notas de campo que a investigadora foi realizando, tendo em conta o contexto que observou e a reflexão que fez da ação para agir estrategicamente na transformação de concepções e práticas. Foram registos definidos pela investigadora de situações concretas e momentos de reflexão pessoal sobre comportamentos e características que vivenciou e lhe provocaram curiosidade, não tendo necessariamente a ver com a vontade de terceiros.

Neste tipo de observação naturalista, a investigadora observa o que acontece na realidade e escreve numa folha de papel, variando os registos em função da implicação do investigador e da sua intenção com os mesmos. Como considera Coutinho (2013, p. 197), esta “observação não-estruturada em que o investigador parte para o terreno apenas com uma folha de papel” pretende ser distinta dos registos de observação aplicados em grelhas pré-definidas em

função das variáveis em que o observador se pretende debruçar. Consideramos a observação não estruturada eficaz para este projeto na medida em que foram observadas muitas situações que evidenciaram as transformações das dinâmicas da equipa educativa não tendo estas sido pré-determinadas pela autora. Valorizámos os diálogos e as reflexões em equipa nos momentos de reunião pedagógica e em encontros ocasionais, o levantamento de hipóteses e possibilidades transformadoras, a experimentação e as mudanças de atitudes e/ou comportamentos que ocorreram na ação pedagógica.

A observação da realidade neste estudo pretendeu ser direta e participante, pelo que a investigadora, a partir dos registos de observação recolheu dados para analisar e refletir na ação, sobre a ação e para a ação. Foi à luz daquilo que detetou na realidade observada que a investigadora planeou as tarefas que pretendia desenvolver no contexto para recolher informações para o estudo. Os registos de observação a que chamamos notas de campo consistem em comentários da observadora que pretenderam acompanhar e revelar a sua implicação no estudo e na ação, o que foi pensando e sentindo. Segundo Bogdan & Biklen (2003, p. 150) as notas de campo são como “ um diário pessoal, ideias, estratégias, reflexões e palpites (...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha. Seguindo esta ideia, a investigadora deste projeto registou acontecimentos a que assistiu e/ou um diálogos em que participou por considerar pertinentes para o seu estudo.

Uma observação participante é uma atividade completamente subjetiva porque parte da interpretação que um sujeito faz da realidade que observa com os seus interesses, conhecimentos, saberes e valores pessoais. Daí este projeto se focar principalmente no papel da coordenadora pedagógica, investigando as perspetivas de um pequeno grupo de educadoras. Esta abordagem deverá ter os objetivos bem definidos para identificar os aspetos mais relevantes para o estudo. Para Bell (2002, p. 143), “quer a observação seja estruturada ou não, quer seja participada ou não, o papel [do investigador] consiste em observar e registar da forma mais objetiva possível em interpretar

depois os dados recolhidos”. Importa então, que o investigador saiba o que quer observar durante a sua interação com os sujeitos, no contexto educativo que acompanha e que questiona, sendo necessário antes de questionar saber o que questionar de forma a não fugir do objetivo em estudo. A investigadora como participante e membro ativo da equipa pedagógica que observou procurou tornar possível a análise holística que credibiliza um investigador empírico.

Os registos de observação podem ser de diferentes momentos desde que o investigador compreenda a situação como favorável ao processo investigativo. Prevemos assim, uma observação sistemática na medida em que existiram momentos de reflexão pré-determinados (reuniões de equipa pedagógica) onde a investigadora teve um papel ativo na recolha de dados que suportaram o seu projeto empírico. Este instrumento de recolha de informação através de registos de observação em datas determinadas deve verificar a sistematicidade dos comportamentos e conceções dos sujeitos, sendo possível no decorrer do processo verificar se ocorreu ou não transformação na realidade.

Sendo a observação uma técnica de recolha de dados que lida com sujeitos, importa ainda ter em conta as obrigações morais e éticas que caracterizam o respeito que a investigadora deve ter para com o contexto e sujeito investigados. Durante este projeto as educadoras que participaram nesta investigação estiveram informadas de todos os procedimentos que as comprometeram, garantindo o anonimato e a confidencialidade das suas opiniões.

3.3 TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

A autora deste projeto, considerou importante organizar o seu pensamento seguindo uma orientação de análise de conteúdo que lhe possibilitasse refletir, planear e agir no contexto que pretendeu transformar. Na análise dos dados

seguiu-se a perspetiva de Bardín (2000, p. 95-96), iniciando com uma pré-análise ou “leitura flutuante” dos documentos, através da qual se retiraram as primeiras impressões e orientações que o estudo evidenciava. Esta pré-análise teve como finalidade organizar as ideias iniciais para, posteriormente, escolher o conteúdo de análise orientando-o para o seu objetivo e para a interpretação final do projeto.

A análise de dados numa investigação qualitativa é interpretada por alguns autores, como Bell (2002) e Coutinho (2013) como “difícil e problemática”, uma vez que os dados recolhidos, normalmente de carácter textual, são de natureza subjetiva e podem ser bastante distintos, e variáveis durante todo o período de investigação. Foi necessário que a investigadora fosse organizada de forma a compilar o conteúdo recolhido pelos instrumentos de recolha de dados, focando o seu interesse no que realmente pretendeu estudar. A análise de conteúdo permitiu interpretar e analisar as respostas dos questionários, dos registos de observação que se organizaram nas notas de campo e na análise das atas das reuniões pedagógicas que de forma direta e indireta permitiram a reflexão crítica e sistemática sobre a temática na qual a investigadora se empenhou.

A investigadora ao analisar a informação recolhida procurou regularidades e indicadores comuns entre eles de forma a poder retirar unidades de análise que se organizaram em categorias que, mais uma vez, se apoiaram em pressupostos teóricos estudados. Segundo Coutinho (2013), a categorização são unidades de análise retiradas de características comuns entre dados recolhidos e o pensamento do investigador, sendo assim possível reunir muita informação que diz respeito às intenções do investigador, aos objetos de pesquisa, às questões levantadas, entre outros. Ao serem identificadas as categorias, a investigadora iniciou o tratamento dos resultados dando especial atenção à sustentação destes dados em perspetivas teóricas de forma a garantir a fiabilidade do estudo. Para produzir resultados válidos e objetivos, o processo de análise deve,

“ser codificado da mesma forma (...) pois a qualidade científica dos dados obtidos numa investigação (...) está intrinsecamente ligada aos instrumentos usados e ao

processo de recolha de dados (...) não existindo desvios relevantes entre as codificações realizadas em ambos os momentos, conclui-se que os resultados são fiáveis” (Coutinho, 2013. p. 223).

A análise qualitativa dos dados, como refere Coutinho (2013, p. 216), citando Bravo & Eisman (1998) “envolve sempre três dimensões básicas: a teorização (categorização), a seleção (codificação) e análise (redução de dados)”, estes três modos de análise permitiram à investigadora deste projeto, interpretar os dados e chegar a algumas conclusões.

A categorização emerge de “um processo de redução de texto que procura a identificação e a codificação das unidades de análise presentes” nos instrumentos de recolha de dados que a investigadora utiliza, que no caso deste projeto surgiram dos questionário às educadoras de infância e das atas das reuniões pedagógicas (Máximo-Esteves, 2008, p. 105). Ao analisar os questionários a investigadora: procurou padrões de discurso repetidos entre as respostas das participantes, identificou as conceções das educadoras sobre o tema em análise procurando unidades de análise que se organizam em categorias que foram ao encontro da questão de partida da investigação e também possibilitaram evidenciar a transformação da realidade, tal como proposto por Máximo-Esteves (2008). As categorias surgiram como ideias-chave sobre a temática do estudo, e foram um ponto de partida para a descrição, análise e interpretação de resultados, explorada no capítulo 3 deste projeto. A análise das atas permitiu também reunir categorias que pretenderam evidenciar as transformações das dinâmicas da equipa pedagógica ao longo do processo de investigação.

Estas categorias conceptuais representaram os comportamentos que pretendeu captar ao longo da investigação, desta forma a investigadora analisou os dados e fundamentou a informação recolhida com os conhecimentos teóricos que mobilizou das suas leituras. Sustentado em referentes teóricos este projeto de investigação tornou-se real e devidamente fundamentado, refletindo-se nas mudanças evidenciadas e observadas no contexto educativo. Analisar os dados garantindo o rigor científico e o carácter empírico para o qual a investigação se direciona é uma tomada de decisão que

deve estar presente, ao longo do curto tempo de investigação, para qualquer investigador. O fator tempo num projeto pequeno é limitador, para tal Basseby citado por (Bell, 2002, p. 158) chama a atenção “aos investigadores individuais pelo tempo (...) que deve produzir uma pesquisa estruturada em resposta a um problema existente ou potencial para que o resultado tenha utilidade para a instituição”.

3.4 A ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental é um importante alicerce para a caracterização e compreensão do contexto pois, para além de acrescentar informações institucionais ainda completa o estudo e as diligências da investigadora.

Para este projeto fez-se o levantamento de alguns documentos existentes na instituição nomeadamente: projeto educativo e atas das reuniões pedagógicas, sendo que as atas foram documentos relevantes de análise para este estudo. As reuniões de equipa pedagógica que deram origem às atas foram momentos da ação estratégica da investigadora para intervir na ação agindo estrategicamente nos interesses da equipa e necessidades do contexto. O tratamento do conteúdo abordado nas reuniões pedagógicas foi alvo de reflexão por parte da investigadora nas notas de campo ao longo de todo o processo de investigação. Considerámos que as atas são artefactos escritos que evidenciam situações pedagógicas às quais a investigadora qualitativa deve estar atenta.

Ao mesmo tempo foram analisados alguns documentos normativos legais emanados pelo Ministério da Educação e Ciência e pelo Ministério da Solidariedade e da Segurança Social que contextualizam o contexto educativo em estudo e fazem referência à função e às competências do coordenador pedagógico assim como estabelecem como devem ser estruturadas e organizadas as estruturas de coordenação e supervisão pedagógica

promovendo um trabalho colaborativo da ação docente, que foi explorada ao longo deste projeto.

CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS

A descrição, análise e interpretação dos resultados foi exposta, neste capítulo, pela investigadora, tentando dar resposta à questão de partida - *Como organizar as funções do coordenador pedagógico para melhorar a supervisão dos processos educativos?* - bem como aos objetivos delineados ao longo da elaboração deste documento. Foi feita a descrição de cada técnica de recolha de dados utilizada de forma a compreendermos como foram recolhidos, tratados e refletidos. Para o efeito, realizámos questionários, reuniões de equipa pedagógica e registos de observação. Analisou-se cada evidência do estudo e a triangulação dos resultados.

1. CONCEÇÃO DA FUNÇÃO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: QUESTIONÁRIO ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA

Os dados apresentados de seguida, referem-se aos questionários aplicados à equipa pedagógica em janeiro de 2014 (ver anexo 1, tipo A). Esta equipa é composta por cinco educadoras de infância da instituição em estudo.

Recorrendo ao ponto 1.2 do capítulo 2 deste projeto, onde foi realizada a caracterização deste grupo de trabalho, conseguimos identificar, fazendo uma pré-análise através de uma “leitura flutuante” (Bardín 2000), que se tratou de um grupo de docentes com características distintas quer ao nível da formação inicial, quer em termos de antiguidade na carreira. Aparentemente o único elo de ligação era a partilha do contexto educativo. Os questionários procuraram

aceder às conceções das educadoras de infância sobre a função de coordenação pedagógica neste contexto educativo, sendo esta a intenção da investigadora. Estes questionários foram aplicados numa fase de diagnóstico do projeto no entanto, foi possível identificar nas respostas das educadoras algumas estratégias de mudança que a autora vinha aplicando na ação, como veremos durante a análise. Após a leitura, foi possível considerar cinco categorias principais e algumas subcategorias emergentes da análise precisa e cuidada. Com esta técnica de análise de dados, pretendeu-se identificar a problemática do estudo, definida pela autora, e a pertinência de modificar as práticas no contexto educativo.

Passaremos de imediato a interpretar o conteúdo das categorias, identificadas a negrito, obtidas pelas respostas das educadoras de infância expressas nos questionários. Para esta análise, foi realizado um quadro de categorias que se encontra em anexo (ver anexo 2, tipo A, quadro 1). Importa ainda referir que o leitor pode confirmar e aceder aos questionários das educadoras de infância que se encontram em anexo em suporte digital (ver anexo 1, 2, 3, 4, 5, tipo B).

Relativamente às **conceções da função da coordenação pedagógica**, as respostas apontaram para o seguinte: a coordenação pedagógica como função de mediação e a coordenação pedagógica como função de responsabilidade institucional; considerámos então estas conceções como subcategorias que passamos a analisar.

Todas as educadoras afirmaram ser importante haver um coordenador pedagógico. Pela análise das respostas foi possível alcançar a conceção de coordenação pedagógica para cada uma delas.

A educadora A e B partilharam da mesma opinião, concebendo a coordenação pedagógica como função de mediação quando referiram que o coordenador pedagógico é o “mediador nas relações de toda a equipa pedagógica” e “alguém que atue como mediador dentro do grupo de profissionais” respetivamente.

Nas respostas das restantes educadoras, considerámos que caracterizaram a coordenação pedagógica como função de responsabilidade institucional. Para a educadora C, o coordenador é “um elemento que tem responsabilidade para que tudo corra bem dentro da instituição”. Já para a educadora D, o coordenador é “um elo de ligação entre toda a comunidade educativa”, tendo sido possível, verificar-se que, na opinião destas, o coordenador não é apenas responsável pelo grupo de profissionais como também por toda a comunidade que faz parte da instituição. A educadora E referiu que o coordenador é “alguém responsável ao nível pedagógico”, tendo admitido que o coordenador pedagógico é importante na resolução de “assuntos e matérias organizacionais”, bem como na definição de uma linha orientadora da ação pedagógica.

Considerou-se haver uma aproximação na conceção de coordenador pedagógico apresentado por cada participante, tendo sido possível verificar que as educadoras associaram a figura do coordenador como mediador de práticas, responsável pelo processo pedagógico da instituição. A coordenadora pedagógica deverá, então, garantir a satisfação e o desenvolvimento da comunidade educativa envolvida. Esta conceção da função de coordenação pedagógica relaciona-se com a colaboração na escola entre a coordenadora e a restante equipa com o intuito de organizar e refletir sobre a ação pedagógica. A este propósito, Oliveira (2001, p. 47) encara o coordenador como um “gestor intermédio (...) onde a supervisão escolar deverá aqui ser entendida como um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos actores sociais da escola”.

A questão quatro do questionário é uma questão de carácter fechado, assim foi solicitado às educadoras que concordassem ou discordassem das sugestões apresentadas pela investigadora que identificavam qual a função do coordenador pedagógico (ver anexo 1, tipo A). Neste sentido, quatro educadoras, a A, B, C e D discordaram da opinião de que a função do coordenador seria de administração escolar e concordaram que deve ser de organização e desenvolvimento curricular. A educadora E e D concordaram

totalmente com as alíneas c) e d), tendo afirmado que a função de coordenador pedagógico está relacionada com a orientação educativa, com a supervisão pedagógica e formação de formadores. Considerando-se que todas as afirmações são válidas, o coordenador pedagógico deve assumir-se como um líder que identifica as necessidades e as potencialidades da comunidade escolar, considerando os desequilíbrios de todos os setores de atividade da instituição, tendo este a legitimidade e a autonomia para “promover medidas de apoio e correção (...) em vários domínios da ação escolar: sociocultural; orientação educativa; organização e desenvolvimento curricular; supervisão pedagógica e formação de formadores; gestão e animação de formação; comunicação educacional e gestão da informação” (Oliveira, 2001, pp. 49 e 50).

A segunda categoria de análise relaciona-se com os **desafios da função de coordenação pedagógica**, sendo *função* uma palavra-chave da análise. Através das respostas, considerámos ser possível apresentar duas subcategorias sobre a função de coordenação pedagógica: a função prescritiva e a função de colegialidade, que passaremos a explicar.

A primeira subcategoria – coordenação pedagógica como função prescritiva – foi encontrada nas respostas das educadoras A, C e E.

A educadora A considerou que os desafios são “estabelecer metas para que a equipa desenvolva (...) manter a comunicação com toda a comunidade educativa (...) motivar a equipa, acompanhar o processo educativo e “forçar” toda a equipa a refletir sobre o trabalho a desenvolver”. Esta educadora exprimiu de forma assertiva a sua opinião, abordando perspetivas que apontaram para uma conceção prescritiva da função de coordenadora pedagógica como alguém que *estabelece metas*, e *acompanha o processo educativo forçando* a participação da equipa. A educadora E mencionou que “é também um desafio equilibrar e fazer funcionar toda a equipa (...)” tendo ido ao encontro da função prescritiva de coordenação. Esta conceção é contrária à noção de supervisão pedagógica colaborativa, na medida que se considera que todos os intervenientes devem fazer parte da reflexão do processo pedagógico,

sendo assim possível envolver a comunidade em processos de transformação e de aprendizagem (Vieira & Moreira, 2011).

A visão apresentada pela educadora C veio corroborar a concepção de coordenação pedagógica como prescritiva, tendo sido apresentada uma visão ativa. Esta educadora considerou que o coordenador pedagógico “tem de exercer uma função de liderança (...) ser firme, (...) além de sugerir, mandar ou mesmo ordenar”. Esta postura autoritária, na nossa perspetiva, entra em conflito com a função de liderança apresentada neste projeto, pois “ser firme (...) mandar (...) ordenar” são atividades controversas às que pretendemos para uma coordenadora pedagógica e líder de uma instituição educativa. Colocámo-nos a par da opinião de Rego & Cunha (2008) apoiando uma liderança participativa em que o líder, através da sua ação atrai a atenção dos outros intervenientes no processo, motivando o seu envolvimento para um interesse que diz ser “de todos e para todos”, dando voz ativa aos sujeitos. A liderança democrática na perspetiva democrática de Cardoso (1997) compromete a participação do líder nas atividades, sendo que o líder é visto como orientador do diálogo e da troca de ideias entre toda a equipa, intervindo com comentários objetivos e reguladores de pensamento e práticas, limitando as suas críticas e elogios ao objetivo que se pretende que toda a equipa alcance.

Uma das subcategorias que apresentámos no quadro 1 (ver anexo 2, tipo A) procurou interpretar as respostas das educadoras relacionando-as com a coordenação pedagógica como função de colegialidade. Considerámos que as perspetivas apresentadas de seguida se enquadraram nas defendidas para este projeto. Designadamente, o levantamento das necessidades da equipa, a flexibilização as estratégias de desenvolvimento coletivo, a comunicação entre pares sobre os processos pedagógicos e a mediação de práticas motivadoras num ambiente dinâmico e participativo.

Para a Educadora A, a coordenadora pedagógica deve “manter a equipa unida e coerente, estabelecer pontes de diálogo entre docentes e (...) as restantes funcionárias (...) tornar o espaço escolar mais dinâmico (...) fortalecer as relações interpessoais (...)”.

A educadora B, referiu como desafio para a coordenadora pedagógica “aumentar o grau de realização e satisfação no trabalho” Esta última revela ainda que um dos desafios que se coloca à função de coordenador pedagógico é o de “coordenar e acompanhar as reuniões pedagógicas, promovendo oportunidades de diálogos”.

A educadora D considerou que “organizar o trabalho a realizar, traçar metas e formas de as atingir. Conseguindo que a equipa participe com motivação” são os desafios que se colocam à função de coordenação, indo esta opinião ao encontro da da educadora E. Esta última, considera que o desafio é “encontrar uma linha orientadora onde se conciliem várias perspetivas (...)”. Todas estas educadoras consideraram nas suas respostas que o papel da coordenação pedagógica encontra vários desafios. Esses desafios estão intrinsecamente relacionados com as dinâmicas de interação entre os profissionais da educação no mesmo contexto. Conciliar as diferentes perspetivas e projetar ambientes de transformação, que se identifiquem com as necessidades de todos e com o desenvolvimento coletivo relacionam a coordenação pedagógica como uma função de colegialidade de que nos fala Alarcão & Roldão (2010, p. 59), destacando “a importância do trabalho conjunto na supervisão (..) [que] aspira ao estabelecimento de *comunidades de prática reflexiva*”.

A terceira categoria de análise (ver anexo 2, tipo A) procurou identificar nas respostas das educadoras as **estratégias de supervisão dos processos pedagógicos**. Na resposta da educadora A, foram valorizados os momentos de “avaliação (...) observação (...) registo (...) analisar e estabelecer estratégias” como caminhos a seguir pela equipa pedagógica. A educadora B valorizou as estratégias como forma de “pôr em prática coisas novas”, sendo importante retirar deste comentário a aceitação de novas estratégias na prática que, possivelmente, só ocorrem em ambientes educativos onde é valorizada a reflexão dos profissionais com o intuito de potenciar o processo pedagógico.

A coordenadora e todas as educadoras envolvidas são então vistas como supervisoras das suas práticas, “compreende-se que a tarefa de supervisor

deverá assentar num contínuo processo de interação consigo próprio e com os outros, devendo incluir estratégias de observação, reflexão e acção” (Ribeiro, 2001, p. 90).

Para as educadoras C e D, respetivamente, as diferentes formas de gerir o processo pedagógico foram relacionadas com “os objetivos do processo pedagógico” e com “o grau de comunicação (..) [promovendo] uma gestão mais democrática e organizada com maior antecipação”. Estas educadoras valorizaram nas suas respostas os momentos de reunião e de diálogo, considerando a marcação prévia das reuniões como um facilitador à organização da equipa e dos princípios democráticos por ela defendidos tendo referido a educadora D que “o processo pedagógico pode ser gerido (...) de uma forma dinâmica (...) em que todas as ideias são válidas”.

A educadora E assumiu uma posição mais transmissiva no que diz respeito às formas de gestão do processo pedagógico. Para esta, “a forma mais relevante de gerir os processos pedagógicos (...) é aquela em que é possibilitado e facultado o conhecimento, transmitindo saberes, culturas, experiências”. O facto de conceber o conhecimento como aquele que é transmitido, colocou-a numa perspetiva inversa à que é defendida neste projeto, ou seja, numa perspetiva prescritiva e não colaborativa. Recordando que na segunda categoria as suas respostas também se relacionaram com a função prescritiva da coordenação pedagógica, pudemos concluir que esta educadora apresentou um perfil desviado do que se defende neste estudo. Será ainda de salientar que a educadora E foi, simultaneamente, a coordenadora pedagógica do contexto onde se desenvolveu este estudo, realçando a pertinência deste estudo como potenciador de transformação pessoal e coletiva no contexto educativo.

A “organização aprendente” de que nos fala Alarcão & Tavares (2010, p. 148) na qual acreditámos pressupõe que o “empenhamento e a partilha de opiniões e práticas [constituem-se] em processos de aprendizagem e de construção colaborativa de saberes”, havendo assim a possibilidade de todos os intervenientes refletirem em equipa, interpretando conceções e construindo um saber coletivo. Pretendeu-se com esta investigação compreender a

mudança na comunidade educativa como fulcral para o desenvolvimento de uma comunidade aprendente, em que é necessário existir mudança nas conceções das educadoras e nas práticas colaborativas de supervisão dos processos pedagógicos. Considerámos que a coordenadora pedagógica deve agir no ambiente educativo de forma integradora, conhecendo as necessidades da equipa e projetando ambientes reflexivos de formação em contexto para todas as profissionais.

Atendendo às necessidades da ação educativa nesta instituição, verificámos que todas as educadoras caracterizaram as funções de coordenadora pedagógica como adequadas e sugeriram algumas possibilidades de melhoria para o desempenho desta função (ver anexos 1, 2, 3, 4 e 5, tipo B, questão 7.1).

A educadora A considerou que devia haver um ambiente mais dinâmico em que “os docentes e outros tenham acesso a mais informação e formação”. Para a educadora B, “a distribuição de tarefas (...) com a ajuda de todos os profissionais” pode motivar cada colaborador a contribuir para o sucesso do processo pedagógico. A educadora C valorizou a “responsabilidade por parte de toda a gente”, tendo incidido esta sua opinião no processo pedagógico que tem vindo a ser desenvolvido e que na sua perspetiva tem melhorado. A educadora D enalteceu a necessidade do processo pedagógico ser planeado de forma “democrática e organizada com maior antecipação”. A educadora E sugeriu que o processo pedagógico seria passível de ser melhorado caso houvesse “mais formações, e maior disponibilidade de tempo não letivo”. A necessidade de formação foi referida, nesta questão, por duas educadoras distintas, como um fator relevante para a evolução do profissional de educação. Ao relacionarmos estas afirmações com as características do perfil profissional de cada educadora, foi possível encontrar algumas ligações. Pois, tal como verificámos, aquando da caracterização das educadoras participantes neste estudo no quadro 2 do segundo capítulo, a formação base de cada educadora é em educação de infância e apenas três das seis educadoras possuem a licenciatura a este nível. Das três restantes, uma educadora tem especialização em ensino especial,

outra educadora concluiu a licenciatura em administração escolar e uma outra educadora encontra-se com o grau de bacharel em educação de infância. Esta característica formativa da equipa foi uma das problemáticas que a investigadora deste projeto identificou como constrangedora às práticas supervisivas reflexivas de desenvolvimento educativo do processo pedagógico.

A quarta categoria – **constatação da pertinência da problemática do projeto** conduziu-nos à necessidade de compreendermos as perspetivas da equipa pedagógica tendo em conta a sua opinião sobre a realização de reuniões. Uma vez que as reuniões de equipa pedagógica foram identificadas pela investigadora como momentos que não promoviam completamente a reflexão em equipa, esta procurou recolher as perceções das participantes, tendo em conta a valorização das reuniões como momentos que possibilitam a reflexão do processo pedagógico.

As educadoras consideraram relevante que a coordenadora pedagógica promovesse reuniões pedagógicas que regulem o processo educativo. Nestas reuniões, as educadoras manifestaram, através das suas respostas, que as educadoras de infância deveriam estar sempre presentes. As educadoras C e E consideraram que é também importante que as auxiliares da ação educativa fizessem parte destas reuniões. As educadoras A e C valorizaram as reuniões da equipa pedagógica como muito importantes e as educadoras B e D consideraram que são momentos essenciais para a regulação de práticas. A educadora E partilhou das mesmas opiniões que todas as outras considerando as duas respostas anteriores como válidas. (ver anexos 1, 2, 3, 4, 5, tipo B, questão 8 e 9).

As educadoras A, B e C, quando questionadas se consideravam as reuniões pedagógicas suficientes para a reflexão dos processos pedagógicos, deram uma resposta afirmativa e as educadoras D e E deram uma resposta negativa, estando esta opinião, intimamente relacionada com a da investigadora. Assim, e se contarmos com a opinião da investigadora, as respostas dividiram-se da seguinte forma: três afirmaram que as reuniões da equipa pedagógica são

suficientes para a reflexão sobre o processo pedagógico e outras três consideraram que não são suficientes (ver anexos 1, 2, 3, 4, 5, tipo B, questão 10 questionário). Compreendamos então a justificação que cada educadora deu e que se relacionou com a motivação e pertinência da problemática do projeto identificada pela investigadora.

A educadora A, apesar de ter afirmado que as reuniões são suficientes para a reflexão, demonstrou, ao justificar a sua resposta, uma opinião paradoxal escrevendo “são mais de caráter de planeamento e de gerir conflitos (...) não estão a ser de caráter reflexivo”. A educadora B valorizou a reflexão, manifestando que se “o assunto a tratar não ficar concluído há sempre possibilidade de marcar nova reunião para a sua conclusão”. A educadora C referiu que “as reuniões pedagógicas (...) estão mais organizadas, não se tem “perdido” tanto tempo a falar do que não é importante”. A educadora D justificou a sua resposta de não concordância escrevendo que “as reuniões são um importante meio de partilha de opinião apesar da reflexão feita nesses momentos ser importante não será por si só suficiente. Falta de tempo e da regularidade tornam as reuniões por vezes pouco produtivas”. A educadora E partilhou da opinião da educadora D ao ter afirmado que “considero importante que cada membro da equipa, individualmente, deve também fazer uma reflexão de forma a auto avaliar o que faz e o que considera importante”. Todas as educadoras valorizaram as reuniões de equipa, desde que estas sejam de caráter reflexivo, possibilitem a partilha de opiniões e sejam sistemáticas. Importa ainda não deixar de referir, o interesse demonstrado pelas educadoras na realização de uma reflexão individual que deverá ser precedente às reuniões de equipa. Esta perspetiva insere-se na perspetiva colaborativa da supervisão considerada no primeiro capítulo deste projeto. O educador reflexivo é aquele que alimenta uma cultura colaborativa, na medida em que assume atitudes críticas e construtivas sobre a sua própria prática, capazes de pela ação, observação e reflexão serem impulsionadoras da construção de saberes coletivos (Vieira, 2010b).

Anteriormente, tentámos identificar o conteúdo das reuniões e a periodicidade das mesmas, agora ao passarmos à análise da última categoria – **promover de tempo dedicado às reuniões de equipa** - tentaremos aceder às conceções da equipa pedagógica tendo em conta a metodologia adotada nas reuniões (ver anexo 2, tipo A). A regularidade com que ocorriam as reuniões foi outro dos indicadores identificados pela investigadora como inibidor de crescimento e desenvolvimento profissional, o qual impede a reflexão em equipa sobre os processos pedagógicos

Encontrámos na resposta da educadora A unidades de análise que permitiram a explicação desta categoria. Para esta “as reuniões são marcadas em conformidade com as necessidades da equipa”, no entanto a investigadora deste projeto observou que as necessidades da equipa eram de carácter organizacional do plano de atividades, não sendo este conteúdo o suficiente para a reflexão do processo pedagógico. Já a educadora B referiu uma opinião transformadora sobre a regularidade das reuniões, escrevendo “a dinâmica e metodologia das reuniões tem vindo a mudar, a meu ver, para melhor. A marcação da próxima reunião (...) é um ponto positivo”. A educadora C, valoriza o aumento destes momentos de reflexão evidenciando que “tem havido mais reuniões (...)as reuniões pedagógicas (...) estão mais organizadas não se tem “perdido” tanto tempo a falar do que não é importante”. As educadoras D e E, respetivamente, revelaram a sua preocupação a “falta de tempo e da regularidade tornam as reuniões por vezes pouco produtivas”, “pouco tempo que dispomos para essas reuniões”.

A análise desta informação fornecida pelas educadoras será interpretada no ponto 3 deste capítulo, no exercício de triangulação de resultados.

Através da análise dos questionários e dos registos de observação da investigadora conseguimos identificar algumas problemáticas: **a falta de método nas reuniões de equipa, o tempo de reunião e a regularidade com que ocorrem as mesmas e o escasso envolvimento da equipa na reflexão sobre o processo pedagógico**. Conseguimos então constatar que os momentos de reflexão em equipa foram pouco frequentes e, quando ocorreram outros

assuntos a tratar, como a organização dos dias comemorativos do plano de atividades e a resolução de conflitos da equipa foram predominantes. A educadora E deu, no final do seu questionário uma opinião que foi tida em conta na metodologia de investigação-ação deste projeto, referindo que “para conseguirmos uma reflexão (...) mais eficiente, certas reuniões teriam de ser dirigidas e com a intenção de reflexão” (ver anexo 5, tipo B, questão 11.1). Este foi um dos impulsionadores da ação da investigadora e que será objeto de análise no ponto seguinte.

A análise destes questionários permitiu-nos refletir sobre a conceção que cada uma das educadoras participantes tinha sobre a função da coordenadora pedagógica na gestão dos processos pedagógicos. Foi possível constatar que algumas respostas das educadoras A, B e D associaram-se àquela que é evidenciada neste projeto de investigação pela autora. No entanto, em outras respostas do referido questionário das mesmas respondentes, esta conceção distanciou-se da que é pretendida para este projeto. Pretendemos com isto concluir que se verificou uma posição pouco fundamentada e segura das educadoras, realçando mais uma vez as intenções deste estudo e da sua perspetiva colaborativa. Tomemos como exemplo as respostas da educadora B, quando num certo momento do questionário considerou o coordenador pedagógico “como um mediador dentro do grupo de profissionais (...) no sentido de promover (...) o trabalho coletivo” em outro momento considerou que “há diferentes formas de gestão uma vez que cada pessoa tem a sua maneira de trabalhar” (ver anexo 2, tipo B). Pareceu-nos que estas respostas não se relacionaram porque a conceção de coordenação ou assume uma visão colaborativa ou cada coordenador pode gerir os processos de forma diferenciada.

As respostas da educadora E, que durante este projeto de investigação exerceu as funções de coordenadora pedagógica, distanciam-se das conceções que defendemos neste projeto, apresentando uma ideia de coordenadora pedagógica como “alguém responsável” pela tomada de

decisões, encarando o processo pedagógico como uma ação “em que é possibilitado e facultado o conhecimento, transmitindo saberes, culturas e experiências, assumindo assim a função prescritiva que já abordámos anteriormente (ver anexo 5, tipo B).

Podemos constatar que este tipo de respostas distanciaram-se daquilo que se pretende de uma coordenadora pedagógica.

Creemos que com o envolvimento das educadoras nesta investigação, ter possibilitado a transformação de conceções e práticas.

2. TRANSFORMAÇÃO DAS DINÂMICAS DA EQUIPA EDUCATIVA: ATAS DAS REUNIÕES E NOTAS DE CAMPO

A análise apresentada de seguida teve como objetivo identificar a transformação que ocorreu nas dinâmicas da equipa educativa partindo da análise das atas de reuniões pedagógicas e do cruzamento destas com as notas de campo (N.C.) que foram os registos de reflexão da investigadora sobre a ação observada. Importa ainda referir que nestas reuniões estiveram presentes todas as educadoras que constituem a equipa pedagógica sendo que, uma delas é educadora e coordenadora e outra é a investigadora deste projeto. Foram selecionadas pela investigadora sete atas que procuraram comprovar a motivação do seu estudo, a ação desencadeada ao longo deste processo de investigação, a transformação das dinâmicas da equipa, a sistematicidade dos comportamentos e conceções dos sujeitos. Pretendeu-se verificar se ocorreram ou não transformações na realidade, durante o período em análise de outubro de 2013 a junho de 2014. A análise das atas respeita a ordem cronológica dos acontecimentos (ver anexo 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, tipo B).

Foi, mais uma vez, utilizada a análise de conteúdo recorrendo a categorias de análise que, na opinião da investigadora, melhor identificam as informações pretendidas para a realização deste projeto, e também porque considerámos adequada ao tratamento dos dados que foram recolhidos.

Outro critério utilizado para esta análise foi o aproveitamento das letras A, B, C, D, e E, respetivamente, para identificar os comentários das educadoras, sendo que a investigadora considerou pertinente manter esta identificação uma vez que, no terceiro ponto deste capítulo será apresentada a triangulação dos dados recolhidos, onde se constata as evidências do estudo.

Antes de mais importa enquadrar o leitor na decisão da investigadora por analisar as atas emergentes das reuniões pedagógicas. Recordando a fase inicial deste estudo, a investigadora evidenciou que as reuniões de equipa pedagógica ocorriam em momentos pontuais, sendo que a regularidade das mesmas era agendada tendo em conta a necessidade de organizar o plano de atividades anual em detrimento da reflexão sobre os processos pedagógicos. É de salientar que esta característica não é apenas evidenciada pela opinião da investigadora mas, já na fase inicial desta investigação, a educadora A respondeu no seu questionário: “as reuniões são marcadas em conformidade com as necessidades da equipa. São mais de carácter de planeamento e de gerir conflitos (...) não estão a ser de carácter reflexivo (...)” (ver anexo 1, tipo B, questão 10). Esta evidência foi um dos pontos de partida deste projeto de investigação-ação.

Na sua primeira reflexão (N.C. de 28 de outubro de 2013) revela que durante o mês de outubro de 2013 não houve nenhuma reunião pedagógica, embora estivesse planeado haver uma, a equipa por incompatibilidade de horário e falta de comunicação não se reuniu. Através deste registo evidencia a necessidade de transformar esta prática, pois estes momentos de encontro entre a equipa pedagógica podem ser espaços produtivos para a reflexão coletiva. Neste caso considerámos que esta observação é pertinente para a investigação pois motivar a equipa para a reflexão coletiva é uma das funções

supervisivas que compete à coordenadora pedagógica. As reuniões de reflexão sobre e para a prática são vistas por Vieira & Moreira (2011) como um espaço promotor de “emancipação dos sujeitos” que refletem colaborativamente sobre as experiências vividas comprometendo-se a melhorar o processo pedagógico.

Refletindo sobre a categoria – **conteúdo** – identificámos ao analisar as primeiras atas que o conteúdo é de natureza informativa, não sendo identificado nenhum momento de reflexão sobre o processo pedagógico. Vejamos.

“A coordenadora iniciou falando de como estava planeado decorrer o Dia Nacional do Pijama (...) Foi agendada a entrega do Plano de acolhimento inicial (...) falou-se que cada educadora guarda as planificações mensais nas capas da sala (...)” (Ata de 4 de novembro de 2013, ver anexo 6, tipo B, p.1).

“a coordenadora referiu que seria importante agendarem os dias abertos para a apresentação das AEC”(Ata de 22 de novembro de 2013, ver anexo 7, tipo B, p.2)

Em novembro, a investigadora refletiu sobre como abordar este assunto, questionando-se se as suas colegas partilhavam da mesma opinião e caso a resposta fosse positiva, de que forma interceder para transformar esta prática. Nas notas de campo que elaborou revelou também que, apesar de na reunião de setembro ter ficado definido que as reuniões seriam de carácter mensal, o mesmo não estava a acontecer pois, como já tinha registado anteriormente, durante o mês de outubro não há registos de reuniões da equipa pedagógica. Ao refletir sobre o conteúdo das reuniões e a falta de regularidade das mesmas, a investigadora decidiu na próxima reunião colocar à discussão a reflexão sobre as capacidades supervisivas das educadoras, utilizando como propósito a necessidade de se elaborar um documento que regulasse o processo pedagógico (N.C de 25 de novembro de 2013). Foi então que, na reunião de 29 de Novembro (ver anexo 8, tipo B), após terem sido discutidos alguns assuntos do plano de atividades a investigadora, que assume também o cargo de Responsável pelo Sistema de Gestão da Qualidade (RSGQ), tendo colocado uma questão para que todas as educadoras refletissem. Tendo sido escrito em ata

“A RSGQ, referiu que seria necessário elaborar um modelo de relatório que avaliasse o projeto pedagógico, e para isso apresentou um modelo de avaliação que consta no

Manual da Qualidade em Creche. Em conjunto todas as educadoras fizeram um modelo que mais se adequa ao contexto do infantário. (...) [a investigadora] explicou que o processo pedagógico do infantário é avaliado por todas ao longo do ano, nas observações e avaliações que fazem sobre a prática educativa assim sendo, a supervisão assume-se como uma prática de reflexão sobre a prática educativa, a elaboração deste relatório será uma reflexão que a equipa pedagógica fará sobre o processo educativo, registando, planeando e perspectivando novas estratégias que potenciaram melhorias na qualidade da educação e o desenvolvimento de todas as colaboradoras implicadas neste processo. Após uma discussão sobre este assunto, as educadoras concordaram com o nome do documento: Relatório de Supervisão do Projeto Pedagógico, pois será um documento em que todas irão refletir sobre o processo pedagógico” (Ata 29 de novembro de 2013, ver anexo 8, tipo B, p.1)

A intenção da investigadora foi despertar a curiosidade da restante equipa para a importância da supervisão como uma prática de refletir, sobre, na e para a ação pedagógica, pois neste momento as educadoras já tinham sido informadas qual o objeto de estudo para a elaboração do projeto de investigação em que todas aceitaram participar.

Após ter sido explorado este conceito, a questão que mereceu mais enfoque foi o caráter reflexivo das reuniões, tendo sido verificado que, apesar de no mês de novembro ter havido três encontros entre a equipa, apenas numa das reuniões foi possível encontrar momentos de reflexão e de formação em conjunto. A investigadora considerou que numa próxima reunião iria questionar a equipa acerca da possibilidade de haver mais reuniões que permitissem a reflexão e a formação de todos (N. C. de 2 de dezembro de 2013). Sendo que, neste momento da análise foi considerada a seguinte categoria – **valorização da reflexão**.

Na reunião de 12 de dezembro encontrámos a seguinte situação, escrita em ata.

“Foi ainda referido pela [investigadora] que seria importante haver mais reuniões pedagógicas que não fizessem apenas referência à gestão e organização das dinâmicas do plano de atividades mas que fossem de reflexão sobre o processo educativo entre a equipa pedagógica. Todas as educadoras concordaram, dizendo que não se faz mais porque nem sempre há assuntos para falar e também porque nem sempre os calendários das educadoras estão disponíveis no mesmo dia” (Ata de 12 de dezembro de 2013, ver anexo 9, tipo B, p.2).

A justificação das educadoras foi alvo de análise por parte da investigadora. Num dos seus registos (N.C. de 17 de dezembro de 2013) encontrámos o seguinte comentário “a equipa nem sempre está disposta a reunir por considerar que não existem situações de carácter coletivo, e porque também não existem pontos de interesse planificados e identificados como potenciais assuntos a abordar. É uma equipa que não tem hábitos de reflexão nem pessoal nem coletiva e que não considera os momentos de reunião como um espaço onde podem ser partilhadas experiências da prática educativa tendo em vista o diálogo, a reflexão sobre a prática e a ação transformadora.” Considerámos que foi necessário refletir com esta equipa sobre a importância da reflexão sistemática sobre a ação pedagógica tendo como objetivo a construção de saberes sobre a prática e uma constante melhoria da ação. Concordámos com Ribeiro (2005, p.20) quando refere que devem ser

“desencadeadas estratégias assentes no questionamento permanente de teorias e práticas pessoais (...) estas estratégias facilitam a renovação do conhecimento profissional, através da reflexão sobre as situações de prática, numa articulação sistemática e cíclica entre ação e reflexão, para a construção de significados e discursos sobre a prática, visando (...) a valorização dos contextos da prática como espaços de intervenção e de construção do conhecimento”.

A reflexão é vista como um caminho a percorrer para a melhoria dos processos pedagógicos.

A investigadora após analisar o comentário “nem sempre há assuntos para falar”, procurou planificar para a próxima reunião um assunto que fosse do interesse de todas e que permitisse a reflexão em equipa. O tema escolhido pela mesma foi a análise dos questionários de satisfação dos familiares que tinham sido enviados aos pais/encarregados de educação durante o mês de dezembro, e que deviam ser objeto de reflexão por parte da equipa pedagógica. Desta forma na ata da reunião de 10 de janeiro, encontrámos o seguinte:

“a [investigadora] levou os questionários de satisfação dos familiares e foram analisados por todas (...) os pais manifestaram interesse em acompanhar as atividades do projeto pedagógico, as rotinas e informações (...) A [investigadora] referiu que enviava os planos mensais para casa (...) Houve alguma resistência por parte de algumas educadoras que referiram que não tinham que enviar o plano para casa (...) A [investigadora] referiu que, na sua opinião (...)A educadora E disse que também já

tinha feito esta experiência (...) A educadora A referiu que só enviava às vezes o plano de atividades (...)” (Ata de 10 de janeiro de 2014, ver anexo 10, tipo B, p.1).

Este assunto foi de especial interesse de análise por todas as educadoras uma vez que partiu de comentários dos pais sobre as práticas pedagógicas diferenciadas entre a equipa. E nesta mesma reunião foi planeado realizar uma reunião de pais que permitisse clarificar algumas questões e comentários colocados nos questionários.

Uma das notas de campo da investigadora (N.C. de 17 de janeiro de 2014) incidiu sobre o comentário dos pais em relação ao interesse manifestado em acompanhar as atividades e a rotina das crianças. Esta identificou este assunto como potenciador de transformação das práticas da equipa, sendo a **transformação** uma categoria de análise.

Através da observação e reflexão sobre a prática, a investigadora identificou que não existiam hábitos diários de comunicação com os pais/encarregados de educação que incidissem sobre o dia-a-dia da criança. Nos momentos de chegada e saída das crianças da instituição, estas eram acompanhadas pelas ajudantes da ação educativa que se limitavam a receber ou a entregar a criança, havendo pouco hábito de partilha das atividades da rotina, sendo apenas fornecidas informações do comportamento e do bem-estar da criança. (N.C. de 17 de janeiro de 2014). Perante esta constatação, seria necessário dar especial atenção a este assunto.

A autora deste projeto que ao mesmo tempo é educadora de infância neste contexto educativo, considera que, ao enviar os planos de ação mensal para casa possibilita o acompanhamento das atividades e dos conteúdos explorados pelas famílias, sendo esta estratégia valorizada na sua ação pedagógica. Seria necessário, então, pensar como refletir sobre este assunto com a equipa pedagógica, no sentido de motivar cada educadora a refletir sobre a sua ação e a definir estratégias que fossem ao encontro do interesse dos pais. Este tema foi abordado na reunião do dia 28 de janeiro, ficando escrito em ata:

“Foi debatido por todas as educadoras alguns temas a mencionar na reunião de pais (...) a educadora B sugeriu que no dia da reunião (...) Neste momento [investigadora] sugeriu que fosse questionado aos pais formas de estabelecer uma comunicação entre

as atividades de sala e as famílias. As educadoras concordaram em questionar os encarregados de educação” (Ata de 28 de janeiro de 2014, ver anexo 11, tipo B,p.1).

Neste momento da investigação-ação, a investigadora considerou que alcançou um objetivo que pretendia: promover o desenvolvimento da capacidade reflexiva individual e coletiva assim como, proporcionar a interação e comunicação entre as educadoras e as famílias sobre as práticas. A possibilidade deste assunto poder ser discutido entre toda a equipa pedagógica e com os pais/encarregados de educação foi uma meta atingida pela investigadora, pois revelou que a equipa pedagógica se encontrava mais flexível e predisposta à mudança, mesmo que, no final da reunião, algumas educadoras tenham considerado que enviar “o plano para casa pode não ser a melhor estratégia pois muitos pais não vêem as mochilas regularmente” (Ata de 28 de janeiro de 2014, ver anexo 11, tipo B).

Durante o mês de fevereiro houve apenas uma reunião em que o tema foi de carácter geral e não reflexivo. Apenas no mês de março, foi possível encontrar uma reunião em que foi novamente debatida a questão dos planos mensais serem enviados para as famílias assim como, houve um momento de reflexão sobre a regularidade das reuniões pedagógicas. A reflexão sobre esta reunião mereceu especial interesse por parte da investigadora uma vez que, se verificou a constatação de factos, e a possibilidade de haver transformação nas conceções e dinâmicas da equipa pedagógica. Acreditamos que foi através da reflexão sobre a prática que as educadoras foram capazes de identificar a problemática, e pensar em estratégias que melhorem o processo educativo. Esta metodologia de investigação-ação usada neste projeto foi assumida como uma *praxis* favorável ao crescimento pessoal e coletivo dos profissionais da educação.

Assim, através da análise da ata do dia 10 de março verificámos que a equipa pedagógica começou a valorizar o exercício da reflexão, tendo apresentado alguns comentários que dão conta disso mesmo:

“A educadora E referiu ainda que seria melhor alterarem a reunião geral de dia 28 de março para dia 9 de maio visto que até lá surgirão outras questões ao nível do processo de certificação e que neste momento ainda necessitam de tempo para serem refletidas e melhoradas”(Ata de 10 de março de 2013, ver anexo 12, tipo B, p.1).

Durante esta reunião onde se encontravam todas as educadoras, a investigadora considerou que seria o momento ideal para sugerir uma alteração nas dinâmicas da equipa. Assim no final da reunião surgiram os seguintes comentários,

“as reuniões da equipa pedagógica estão a ser bastante extensas visto que se têm abordado temas que apelam à reflexão em equipa. Então foi sugerido que estas reuniões passem a ser periódicas, sendo estipuladas as segundas-feiras para a realização das mesmas. Esta periodicidade de encontros possibilitará que todas possam refletir um pouco mais sobre a prática em conjunto, podendo ser abordados temas muito variados que não só façam referência às dinâmicas organizacionais globais como as atividades do plano anual de atividades, como também podem discutir diferentes perspetivas pedagógicas que têm vindo a surgir em reuniões anteriores. As educadoras concordaram dizendo que compreendem que estes momentos são importantes mas que nem sempre é possível devido às diferenças de agendas de cada uma, no entanto todas se comprometeram a organizar os tempos de trabalho em função destas reuniões. A educadora A referiu que também é importante ir para as reuniões com alguns conteúdos para falar senão nem sempre há motivos para se juntar a equipa. Mais uma vez todas as educadoras concordaram e a [investigadora] deu a ideia de todas pensarem em conteúdos para refletir em equipa” Ata de 10 de março de 2013, ver anexo 12, tipo B, p.2).

Através dos registos verificámos que não foi totalmente cumprido o calendário de reuniões semanais estipulado na anterior reunião. Observou-se ainda que as razões que levaram ao incumprimento desta estratégia foram de carácter organizacional e de gestão de recursos humanos. Nas segundas-feiras previstas para a realização das reuniões pedagógicas houve sempre situações que impediram a concretização dos objetivos propostos. As situações referiram-se a ausências de alguns membros da equipa, aspetos de carácter pessoal e de trabalho de sala de cada uma, alteração de horários das educadoras por forma a cobrir o período de férias de outras colaboradoras, organização de dias festivos em que as reuniões se centraram nesse tema e o tempo de reunião foi utilizado para elaborar decorações e preparar as festas de final de ano, entre outros (conjunto de notas de campo de 11 de abril, de 16 de maio e de 24 de junho de 2014).

Considerámos que, apesar de não ter sido alcançado totalmente um dos objetivos principais deste projeto, *conceber e desenvolver estratégias de promoção de uma cultura reflexiva sobre os processos pedagógicos*, esta

dinâmica foi alcançada em parte. Uma vez que ficou registada em ata a necessidade de haver mais reuniões para a reflexão do processo pedagógico e, embora a calendarização não tivesse sido respeitada, esta estratégia ficou definida como uma prática de ação contínua. Concluímos que a estratégia foi refletida e ponderada, não tendo sido evidenciados momentos sistemáticos que comprovem a transformação da realidade. Assim, o objetivo não foi alcançado na sua plenitude. Este facto revela que a mudança nas instituições educativas não é um processo simples de alcançar, principalmente quando são mudanças que implicam a alteração nas dinâmicas de um grupo de profissionais. No entanto, por não ter sido alcançado não quer dizer que não se mantenha como objetivo, apenas se irá prolongar no tempo permitindo uma melhoria gradual do processo pedagógico. Na perspetiva de Alarcão (2001) é importante que o educador compreenda a mudança e a reflexão sobre as práticas como um processo progressivo e de envolvimento dos atores que dela fazem parte, sendo necessário que estes se sintam motivados para essa auto e hétero formação.

3. TRIANGULAÇÃO DOS RESULTADOS

A autora deste projeto considerou pertinente proceder à triangulação dos resultados obtidos (questionários, atas de reuniões pedagógicas, notas de campo) e fundamentá-los à luz dos saberes teóricos que mobilizou ao longo do estudo e que alicerçaram esta investigação-ação. Pretendeu-se com este cruzamento de resultados verificar em que medida os objetivos propostos inicialmente foram alcançados durante o desenvolvimento deste projeto. A apresentação de resultados que se segue tem por referência cada objetivo e tenta dar resposta à questão inicial deste projeto: *Como organizar as funções*

do coordenador pedagógico para melhorar a supervisão dos processos educativos?

Objetivo - Caracterizar percepções sobre a coordenação dos processos pedagógicos

As cinco educadoras participantes fazem parte do mesmo contexto educativo sendo que, apenas uma, nunca exerceu a função de coordenação pedagógica. Foi possível constatar através das respostas dadas aos questionários as percepções que cada uma atribui ao coordenador pedagógico como o gestor do processo pedagógico.

As educadoras caracterizaram o coordenador como um “mediador”, “um elemento” com a responsabilidade de estabelecer dentro da instituição um “elo de ligação” entre toda a comunidade educativa para que exista uma “linha orientadora” da ação pedagógica. Esta ação pedagógica foi refletida nos momentos de reunião entre as educadoras nas quais a coordenadora assumiu um papel de mediadora na organização dos assuntos a abordar nas reuniões. A educadora/investigadora deste projeto constatou que em todas as reuniões foi a coordenadora que deu início à ordem de trabalhos, ocupando notoriamente um lugar de destaque e de organização do processo pedagógico. Este facto deve-se a que nesta instituição educativa a coordenadora ocupa um lugar de poder, tendo sido possível observar uma hierarquia institucional e comunicacional que existe no ambiente educativo. A coordenadora foi vista como “o elemento” que se segue à direção. Sendo possível estarmos perante uma supervisão vertical. Toda a equipa de profissionais comunica com a coordenadora havendo uma fraca comunicação entre equipas de sala. Também será de destacar pela observação da autora, que a coordenadora ocupou sempre o lugar central da mesa nos momentos de reunião, em que quase todas as educadoras, aguardavam que esta desse início e orientasse os assuntos da reunião. Esta prática reflexiva e o aumento da comunicação entre as educadoras foram sendo alterados no decorrer deste projeto (N.C. de 16 de maio de 2014). A coordenadora pedagógica deve então estruturar a ação

pedagógica que articula os vários processos: a gestão dos recursos humanos, a organização do tempo, dos espaços e materiais, o processo de desenvolvimento individual das crianças, a reflexão sobre o ambiente educativo, a valorização e dinamização de políticas democráticas que possibilitem a participação ativa de todos os intervenientes num ambiente que se pretende reflexivo. Apesar de todas as educadoras identificarem a coordenadora pedagógica como mediadora da regulação de práticas, constatou-se pela observação da investigadora, que esta só ocorria em questões de carácter organizacional das atividades do calendário escolar.

Após a análise dos assuntos abordados nas reuniões de equipa pedagógica verificou-se que inicialmente eram quase inexistentes os momentos de reflexão em equipa sendo esta uma das problemáticas identificadas pela autora deste projeto, na fase inicial. As práticas supervisivas defendidas ao longo deste estudo, e que visaram a valorização de momentos de reflexão em equipa como promotores de aprendizagens significativas para todos os intervenientes, não eram observadas na ação pedagógica da equipa desta instituição. A coordenadora pedagógica/educadora E, atuou sempre como mediadora na organização das reuniões, cabendo-lhe a primeira e a última palavra. Esta educadora refere no seu questionário que “a metodologia utilizada muitas das vezes pode não ser a mais adequada e que possibilite uma reflexão” (ver anexo 5, tipo B). Para a educadora A, as reuniões eram “de carácter de planeamento e de gerir conflitos” o que revela que “a equipa não está unida e trabalha cada docente à sua maneira” (ver anexo 1, tipo B).

A inexistência de momentos de reflexão que regulem o processo pedagógico, foi evidente tanto nas respostas dadas pelas educadoras como nos registos de observação que a investigadora fez durante a ação. Desta forma foi possível encontrar um ambiente supervisivo com pouca qualidade, como refere Alarcão & Roldão (2010) onde existia: défice de estratégias diversificadas e flexíveis, pouco apoio e acompanhamento do processo por toda a equipa, abordagens superficiais aos processos, escassa avaliação, ausência de trabalho colaborativo na equipa, curta duração de momentos de reflexão sobre, na e

para a prática, baixo nível de formação académica e de procura de formação contínua, resistência pessoal à mudança e dificuldades organizativas que valorizem e promovam contexto de aprendizagem entre a equipa no processo educativo.

À medida que o projeto se foi desenvolvendo, as educadoras participantes foram experimentando momentos de reflexão sobre as práticas educativas, provocados pela investigadora nos momentos de reunião da equipa. Num destes momentos, a investigadora aproveitou a necessidade de elaboração de um modelo de relatório que avaliasse o processo pedagógico para explicar em que medida as práticas educativas das educadoras se relacionavam com a supervisão pedagógica. Com esta estratégia foi possível verificar mudança nas reuniões pedagógicas que, inicialmente se limitavam apenas à organização pontual das atividades mais tarde foram sofrerem alterações de conteúdo. Passaram a existir momentos de reflexão sobre o processo pedagógico.

Também, por influência desta investigação puderam constatar-se mudanças de conceções sobre o processo pedagógico, o qual passou a contemplar a reflexão sobre as práticas individuais e de grupo. Como referiu a educadora E o processo pedagógico pode ser melhorado caso a equipa pedagógica realize mais reuniões “com a intenção de reflexão”.

Objetivo - Identificar necessidades de transformação na coordenação dos processos pedagógicos

As necessidades de transformação na coordenação dos processos pedagógicos identificados pela investigadora deste projeto, numa fase inicial, foram: a possibilidade de alterar a regularidade das reuniões de equipa pedagógica, motivar os intervenientes do processo para uma reflexão e para a existência de um ambiente estimulador e formativo em que todos olhassem a supervisão em contexto educativo como uma prática de desenvolvimento profissional.

Foi necessário então remetermos a análise deste objetivo para o documento que regulamenta a instituição onde se desenvolveu este estudo.

Partindo da análise do Projeto Educativo da instituição em questão verificámos que é valorizada a “cooperação e colaboração entre a equipa” estando definido, neste documento a realização de reuniões

“mensalmente e sempre que necessário” e onde estão presentes “a diretora técnica e o restante corpo docente” sendo este o tempo em que “se debatem problemas gerais e educativos da Instituição, partilham-se ideias e reflete-se sobre as práticas nas diferentes salas; definem-se linhas orientadoras para a realização de atividades e projetos, sendo que desta forma pretende-se refletir sobre e para a ação” (Projeto Educativo 2013/2016).

No entanto a educadora/investigadora constatou nos primeiros meses do ano de 2013, em que é iniciada a investigação deste projeto que estas reuniões não ocorreram com a frequência estipulada no Projeto Educativo. Esta realidade foi alvo de reflexão pela autora deste projeto no sentido de encontrar estratégias de como intervir na ação para transformar esta prática. Verificámos que durante os meses de novembro e dezembro realizaram-se quatro reuniões. Esta transformação de práticas foi considerada nas respostas dadas pelas educadoras aos questionários. A educadora B refere que “a dinâmica e metodologia das reuniões tem vindo a mudar, a meu ver, para melhor”, para a educadora C “tem havido mais reuniões (...) o que é necessário e bom para toda a gente” (ver anexo 2 e 3, tipo B).

Após a análise dos questionários de diagnóstico, em janeiro de 2014 a investigadora constatou que as educadoras valorizavam as reuniões pedagógicas como fundamentais para a regulação dos processos educativos e nas suas respostas mostravam-se disponíveis para aumentar a regularidade das mesmas.

Assim, nos meses que se seguiram, as intervenções da investigadora nas reuniões pedagógicas incidiram na criação de estratégias que possibilitassem maior frequência destes encontros, assim como a valorização da reflexão sobre a ação, tal como é preconizada nos princípios organizacionais do Projeto Educativo da instituição. A ação da autora deste projeto constatou-se na reunião do dia 10 de março de 2014 (ver anexo 12, tipo B). A investigadora sugeriu que fosse estipulado um dia por semana para a reflexão em equipa, sendo acordado por todas, as “segundas-feiras” para o encontro da equipa

educativa com o sentido de refletir sobre o processo pedagógico. Nesta reunião a educadora A

“referiu que também é importante ir para as reuniões com alguns conteúdos para falar senão nem sempre há motivos para se juntar a equipa. Mais uma vez todas as educadoras concordaram e a [investigadora] deu a ideia de todas pensarem em conteúdos para refletir em equipa” (ver anexo 12, tipo B, p.2).

Apesar dos esforços de algumas educadoras, e da vontade da investigadora em cumprir o planeado na reunião referida anteriormente, a regularidade estipulada para a realização das reuniões não foi cumprida na ação. Para além das reuniões continuarem mensais, são poucas as evidências de momentos de reflexão em torno da ação pedagógica. Estas evidências levam-nos a concluir que o objetivo de *identificar transformações na coordenação dos processos pedagógicos* foi atingido parcialmente. Foram, portanto identificadas as necessidades de transformação, contudo, não foram evidentes as transformações na realidade educativa.

Objetivo - Conceber e desenvolver estratégias de promoção de uma cultura reflexiva sobre os processos pedagógicos

A autora deste projeto ao longo da sua investigação-ação utilizou algumas estratégias que considerou adequadas para alcançar os objetivos a que se propôs inicialmente. A observação participante, os registos de reflexão sobre a ação, os questionários e os documentos institucionais foram as estratégias utilizadas para a recolha de dados, como referido no capítulo 2 deste projeto. Foram também valorizadas outras estratégias, as quais se consideraram pertinentes para intervir na transformação das práticas.

Ao intervir na ação, a investigadora valorizou o questionamento crítico e construtivo, o diálogo, o apoio, o encorajamento, o esclarecimento concetual e teórico, a reflexão sobre as práticas em torno de conceções que identificou como necessárias para transformação da cultura reflexiva. Fundamentou as suas práticas mobilizando os saberes teóricos e sugeriu alterações na prática educativa tendo em conta a observação e a interpretação que fez da realidade. Estas estratégias apresentadas por Alarcão & Roldão (2010) fazem parte da

conceção de supervisão em contexto educativo, como referido no enquadramento concetual deste projeto. Assim, as práticas supervisivas que a educadora enaltece ao longo do desenvolvimento deste projeto influenciam os processos pedagógicos, porque são de cariz reflexivo e coletivo e pretendem compreender quais as funções e os desafios da coordenadora pedagógica no desempenho da sua função.

Após a análise dos questionários constatamos que as educadoras sugerem algumas estratégias para melhorar a função da coordenadora pedagógica na instituição, e que algumas dessas estratégias se relacionam com as propostas pela investigadora com base na perspetiva de Alarcão & Roldão (2010).

A educadora A valoriza os “registo de informações e observações”, para a educadora B é importante experimentar outras situações na prática. A educadora D refere que a comunicação sobre os processos pedagógicos pode ser “de uma forma dinâmica (...) promover uma gestão mais democrática e organizada”. A educadora C, sugere que as reuniões podiam ser “ marcadas de uma vez para a outra de modo a que todas se organizem”.

Ao fazer a primeira análise destas respostas em janeiro de 2014 a investigadora relacionou as sugestões das educadoras com os conhecimentos teóricos e numa das suas notas de campo, evidenciou o interesse por operacionalizar algumas estratégias que se relacionaram como a observação, os registos, a promoção de uma cultura comunicativa, democrática e reflexiva. Esta ação da investigadora reflete-se nas atas que foram analisadas no ponto anterior e nos registos de observação. Ao analisarmos as atas compreendemos que a investigadora procurou intervir com mais frequência nas reuniões de equipa, e essa intervenção teve sempre em consideração a regulação dos processos pedagógicos. Temos como exemplo, a reunião de 10 de janeiro em que a investigadora, também responsável pelo Sistema de Gestão de Qualidade, levou para a reflexão em equipa os questionários de satisfação dos encarregados de educação procurando refletir, em conjunto, sobre estratégias para melhorar as considerações dos pais/encarregados de educação. Esta reflexão, em torno dos interesses de todas e da instituição, revelou-se

inovadora uma vez que no passado estes assuntos eram resolvidos somente entre a direção e a coordenadora pedagógica. Acreditamos que a reflexão sobre as práticas deve ser estendida a todos os intervenientes do processo: direção, coordenação, equipa pedagógica e ajudantes da ação educativa pois a mudança ocorre quando todos se sentem envolvidos, motivados e valorizados numa escola reflexiva. Como nos expõe Pereira & Ely (2005, p. 61) “a escola reflexiva traz dentro de suas veias profissionais condições de gerir sua própria ação e dialogar constantemente com ela, pois tem como finalidade a educação”.

Objetivo - Identificar potencialidades das estratégias reflexivas na transformação de concepções e de práticas pedagógicas

Na justificação da problemática do estudo, ponto dois do segundo capítulo deste documento, a investigadora identifica alguns indicadores de ausência de supervisão, como por exemplo: a existência de uma equipa com hábitos enraizados e passivos relativamente à formação em contexto de trabalho, a falta de método e de estratégias de valorização de uma equipa dinâmica, unida e coerente na ação pedagógica, e a falta de trabalho colaborativo e reflexivo, também revelado por uma das educadoras na resposta a uma das questões do questionário “a equipa não está unida e trabalha cada docente à sua maneira”. Neste sentido, a investigadora iniciou o seu percurso de investigação de forma introspetiva procurando justificação para as suas observações com base em fundamentos teóricos que pudessem ajudá-la a transformar a realidade. Após mobilizar alguns conhecimentos iniciou a sua ação, acreditando que a supervisão seria um caminho a seguir no sentido de transformar a sua realidade educativa. Foi importante então compreender a reflexão sobre a ação pedagógica como uma estratégia fulcral para transformar concepções e perspetivar a mudança do contexto educativo.

A reflexão foi então, uma das estratégias que fez parte dos caminhos da supervisão pedagógica. Acreditámos tal como Vieira (2010b, p.17) que a

reflexão é um “instrumento da ação crítica” pois identifica a problemática que emerge da observação atenta do educador à sua ação pedagógica, implica o conflito e o confronto de sobre “como ele é e como poderia ser” a supervisão para esta autora é o “ponto de partida e chegada” onde o educador refletindo sobre a ação pode transformá-la e reconstruir conhecimentos sobre si próprio e sobre as práticas.

Estabelecendo um cruzamento dos dados retirados dos questionários e das reflexões da investigadora sobre as reuniões pedagógicas, foi possível concluir que as educadoras valorizaram uma maior frequência dos encontros entre a equipa como promotores de desenvolvimento profissional, constatando-se ao mesmo tempo transformações nas práticas.

Considerando a intervenção da investigadora na reunião pedagógica do dia 12 de dezembro quando sugeriu que “seria importante haver mais reuniões pedagógicas que não fizessem apenas referência à gestão e organização das dinâmicas do plano de atividades mas que fossem de reflexão sobre o processo educativo entre a equipa pedagógica” (ver anexo 9, tipo B, p.2), parece-nos que a perspetiva apresentada pelas educadoras nas respostas aos questionários foi influenciada por esta intervenção anterior. Os questionários foram respondidos em janeiro de 2014 e, através da análise constatou-se que as respostas foram influenciadas pelas reflexões em equipa realizadas nas reuniões pedagógicas anteriores, podendo-nos referir a estes questionários como de diagnóstico pois pretenderam perceber a pertinência do estudo a desenvolver. A intenção de transformar a regularidade das reuniões foi alvo de reflexão individual pela investigadora ao longo do desenvolvimento do projeto. Ao propor a marcação antecipada das reuniões pretendia que a equipa se comprometesse com a reflexão individual e coletiva, sendo esta intenção também perceptível nos momentos de reunião pedagógica em que “todas se comprometeram a organizar os tempos de trabalho em função destas reuniões” (ata do dia 10 de março, anexo 12, tipo B, p.2). Neste ponto verifica-se a transformação nas conceções da equipa sobre a importância de refletir no processo pedagógico.

Foi evidente pela análise dos questionários, atas das reuniões pedagógicas e registos de observação da investigadora, a valorização da reflexão individual em equipa. A educadora D, refere numa das suas respostas que “as reuniões são um importante meio de partilha de opinião, mas pressupõe um trabalho inicialmente individual” indo ao encontro da resposta da educadora E quando menciona que “nas reuniões pode e deve ser feita uma reflexão em equipa, mas considero importante que cada membro da equipa, individualmente, deve também fazer uma reflexão de forma a auto avaliar o que faz e o que considera importante”.

Podemos concluir que as estratégias reflexivas foram valorizadas no trabalho individual e coletivo, sendo evidente nas respostas aos questionários em janeiro de 2014, onde as educadoras identificaram algumas transformações na realidade pedagógica que ocorreram durante os meses novembro e dezembro de 2013. No entanto, sabemos que esta transformação ocorreu de modo embrionário, acreditando contudo, que a intenção da investigadora despertou na equipa uma postura de transformação das conceções e práticas pedagógicas através da reflexão.

Neste momento e após a triangulação de resultados apraz-nos dar algumas respostas à questão inicial:

Como organizar as funções do coordenador pedagógico para melhorar a supervisão dos processos educativos?

O conceito de supervisão direcionado para a reflexão do educador como potencial transformador da sua prática pedagógica, ganhou destaque ao ser espelhado na ação pedagógica da coordenadora de uma instituição educativa.

As relações interpessoais que se estabeleceram entre profissionais da educação no contexto educativo foram decisivas para a supervisão dos processos pedagógicos. Desta forma, um ambiente colaborativo, dinâmico e sustentado em conhecimentos teóricos pode ser a base de uma educação de qualidade e de oportunidade de emancipação pessoal, social e profissional para todos (Vieira & Moreira, 2011).

Como tal, a coordenadora pedagógica e as educadoras que fazem parte da equipa deverão assumir uma postura de supervisoras de práticas num ambiente de reflexão sobre os processos pedagógico tendo em conta os objetivos da instituição e a promoção de uma cultura reflexiva e a auto e hetero formação em contexto educativo. A supervisora/coordenadora pedagógica assume-se no papel de um líder democrático na regulação de práticas assumindo o compromisso de: ouvir a equipa educativa no sentido de recolher os interesses dos pares; fazer um questionamento crítico e construtivo sobre a realidade que se pretende refletir e alterar; orientar e mobilizar conhecimentos conceptuais e teóricos que apoiem a sua intenção e promover a formação dos atores num processo formativo orientado para o desenvolvimento da autonomia de cada profissional. Os intervenientes no processo devem sentir-se encorajados, apoiados e parte integrante dessa realidade, de forma a encarar a mudança com otimismo, flexibilidade, disponibilidade e motivação pessoal (Alarcão & Roldão, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui apresentado focou-se na motivação da autora em compreender a supervisão no contexto educativo como um desafio para a função de coordenação pedagógica. A investigação partiu de uma questão inicial em torno da função da coordenadora pedagógica com vista à transformação e melhoria do processo educativo.

O projeto desenvolveu-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social e contou com a participação de seis educadoras de infância do mesmo contexto educativo, sendo uma delas a própria investigadora. Inicialmente, foi identificada a problemática na qual a investigadora pretendia trabalhar, e caracterizado o contexto como um ambiente que exigia transformações conceituais e mudanças nas práticas. Foi trilhado um longo caminho de investigação e aprendizagem tendo sido fulcral aceder às conceções das educadoras sobre a supervisão no processo pedagógico, sobre a realidade da função do coordenador pedagógico e sobre as práticas educativas reflexivas. Desta forma, procurou-se interpretar a realidade e as motivações dos intervenientes para iniciar um projeto de investigação-ação.

Numa primeira abordagem a investigadora começou por intervir na prática e nos momentos de reunião pedagógica, motivando os pares para a importância da reflexão em equipa. A disponibilidade da equipa foi o ponto de partida para o seu estudo, surgindo posteriormente uma crescente partilha de experiências e experimentação de atitudes reflexivas que, até então, não faziam parte da realidade pedagógica desta instituição. A autora pretendia alterar a realidade que se apresentava inflexível, acrítica, dispersa intelectualmente, resistente à mudança e em rotinas fechadas a práticas supervisivas. Assim, valorizou o educador como um profissional reflexivo e crítico, gerador de inovações e de mudanças que consegue provocar a transformação em si, nos outros e conseqüentemente na escola (Alarcão & Roldão, 2010).

A supervisão surgiu como uma possibilidade de desenvolvimento pessoal, autoconhecimento, auto e hetero formação e desenvolvimento coletivo na medida em que foram alargadas as práticas a uma dimensão colaborativa entre pares. A postura de resistência e de conformismo profissional das intervenientes foi-se transformando numa atitude crítica e construtiva, através do envolvimento e da reflexão entre pares. As educadoras manifestaram interesse por aceitar a mudança no contexto e encararam a reflexão como necessária para a regulação de práticas. Contudo, ao longo de todo o processo constatamos que estas transformações nem sempre ocorreram efetivamente. Assumimos que este processo de desenvolvimento deverá ser contínuo e sistemático procurando sempre a melhoria, a partilha de experiências, a reflexão conjunta, a colaboração e a tomada de decisões coletivas que têm como objetivo compreender e modificar o contexto. Esta ação pedagógica foi sempre acompanhada pela coordenadora pedagógica, que faz parte do grupo de educadoras participantes.

Partindo das conceções das educadoras e da análise dos dados do processo fomos respondendo aos objetivos propostos e à pergunta inicial que é a base deste estudo: compreender qual a função da coordenadora pedagógica e como esta deve organizar o processo educativo.

Sob o ponto de vista da autora, ao coordenador pedagógico compete, mobilizar conhecimentos teóricos e técnicos e evidenciar capacidades de trabalho em equipa. Deve também assumir uma postura confiante e organizada que possibilite uma ação estruturada e direcionada para uma escola aprendente (Alarcão, 2002). A função de coordenação pedagógica deve impulsionar práticas de uma escola reflexiva que compreenda a supervisão pedagógica como “um processo permanente de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática que permita o estabelecimento de uma atmosfera afetivo-relacional positiva” (Alarcão & Tavares 1987, p. 148). Este ambiente colaborativo deve refletir sobre a regulação dos processos pedagógicos, emergindo de princípios dinâmicos, democráticos, comunicativos, estimulantes

e de compreensão das necessidades da instituição e da comunidade educativa. A influência da supervisão na ação educativa implica a ação colaborativa, a reflexão crítica, consciente e comprometida com a mudança do contexto educativo.

Encarámos a coordenadora pedagógica como uma supervisora de processos pedagógicos que, ao intervir com intencionalidade educativa no contexto, exerce uma postura de liderança na escola garantindo a pesquisa e o conhecimento sobre a realidade, uma gestão organizada e voltada para a tomada de decisões em equipa dando resposta a uma sociedade imprevisível e em contante mudança.

Este projeto seguiu uma metodologia de investigação-ação com estudo de caso que se desenvolveu no contexto educativo da autora e, a partir do qual emergiram as suas inquietações, motivações e intenções de investigar para agir estrategicamente na ação. A investigadora focou o seu estudo numa problemática que surgiu do ambiente pedagógico procurou, observar, interpretar, refletir e conduzir a ação no sentido da mudança. Estas estratégias foram de natureza qualitativa e interpretativa pois emergiram de contextos específicos e procuraram estudá-los para impulsionar a mudança fundamentada em factos reais. A interpretação da autora baseou-se em pressupostos teóricos que pretenderam validar a pesquisa e compreensão da realidade perspetivando estratégias fundamentadas e melhorias significativas na prática.

A análise qualitativa foi sustentada em técnicas de recolha de informação: a observação-participante, o inquérito por questionário e as notas de campo que incidiram sobre a observação-reflexão-ação da autora no contexto.

No acompanhamento e desenvolvimento deste projeto a investigadora observou o comportamento e as atitudes da coordenadora pedagógica, refletiu sobre o ambiente educativo ao longo do processo de transformação, agiu estrategicamente nas reuniões de equipa, procurando promover uma prática da reflexão sobre a ação, criando ambientes enriquecedores de aprendizagem para todos e crescente melhoria do ambiente educativo.

Nas respostas aos questionários foi possível aceder às conceções de educação sobre a função da coordenação pedagógica no contexto educativo deste projeto. Considerámos, após a sua análise, que as educadoras apresentaram algumas definições e conceções teóricas que se aproximaram das da investigadora. No entanto, estas não se verificaram e observaram na prática. As educadoras consideraram que o coordenador pedagógico deve regular o processo educativo de forma inclusiva, valorizando a participação de todos os intervenientes. Assumiram a reflexão como um procedimento necessário para a regulação de práticas e ao mesmo tempo algumas educadoras constataram que o contexto educativo necessita de mudança.

Na triangulação de resultados a investigadora enquadrou a sua interpretação nos pressupostos teóricos que fundamentaram este projeto. Nesta fase, justificou a sistematicidade dos comportamentos e conceções dos sujeitos ao longo do processo e verificou quais as mudanças e as transformações que este estudo provocou na realidade.

Concluimos que, embora as educadoras tenham iniciado um processo de mudança de conceções e tenham vivenciado situações concretas de reflexão em equipa, diálogo, levantamento de hipóteses e planeamento de objetivos e estratégias, este ambiente ainda está numa fase embrionária de reconceptualização da função de coordenação pedagógica e da visão emancipatória da supervisão em contexto educativo, em que todos podem e devem participar.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Pretendemos ainda referir que a elaboração deste projeto deparou-se com algumas limitações.

Na fase inicial, ao caracterizar a equipa educativa, a investigadora, constatou que estávamos perante profissionais pouco recetivos à formação continuada.

No entanto, desde a primeira abordagem em outubro de 2013, as educadoras mostraram-se disponíveis para participar neste projeto, o que motivou a investigadora a prosseguir com os seus objetivos. No decorrer da investigação estas foram demonstrando curiosidade por experimentar e encorajaram-se na partilha dos saberes, experiências e constrangimentos. Contudo, os hábitos enraizados e rotineiros num ambiente acrítico com escassos espaços de reuniões em equipa e falha de comunicação foram alguns fatores constrangedores à investigação.

Apesar da investigadora, precocemente, ter detetado que os momentos de reunião e reflexão em equipa eram insuficientes e inadequados às necessidades da prática este facto foi difícil de alterar pela falta de tempo destinado a práticas supervisivas colaborativas. Nas reuniões de equipa pedagógica os conteúdos incidiam sobre o plano anual em detrimento da reflexão sobre os processos pedagógicos. Houve também, um hiato de tempo em que não se realizaram reuniões pela necessidade de se organizar épocas comemorativas como Natal, Carnaval, início da Primavera e festas final de ano, este fator foi inibidor de reflexão sistemática sobre os processos pedagógicos e revela que a equipa deve refletir sobre como conseguir conciliar todos estes momentos.

Outra das limitações do estudo está relacionada com o tempo em que a investigação decorreu tendo em conta as necessidades emergentes de transformação da realidade. Constatou-se que, considerando o contexto, seria mais profícuo que esta investigação ocorresse num período mais alargado de tempo, com o intuito de possibilitar a recolha de evidências mais sistematizadas da transformação da realidade.

IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Este projeto de investigação repercutiu-se essencialmente na prática educativa de todas as educadoras desta instituição. Favoreceu uma tomada de consciência das necessidades de transformação da realidade educativa, através das reflexões em equipa, potencializada pela responsabilização partilhada por todas as intervenientes com a implicação neste estudo. Consideramos que este projeto veio agitar positivamente a comunidade educativa favorecendo uma melhoria das práticas e das relações interpessoais. A equipa apresentou maiores níveis de motivação, bem como disponibilidade para a realização de reuniões de natureza reflexiva.

Foi possível constatar que o trabalho da equipa pedagógica, voltada para a reflexão sobre os processos pedagógicos, fortaleceu o ambiente educativo e promoveu o desenvolvimento de uma educação com mais qualidade. Importa-nos essencialmente referir que a transformação da realidade despoletada por este estudo continua a ser refletida por esta equipa educativa. Caberá, a cada uma das educadoras e, em especial à autora deste estudo, dar continuidade às práticas supervisivas no contexto educativo.

Este processo de investigação-ação não deverá ser finalizado após a entrega deste projeto, pois dessa forma não se teria revelado desejável e adequado à transformação do contexto. Espera-se que as participantes continuem a refletir em conjunto sobre as práticas, a avaliar as potencialidades e definir as estratégias de relação profissional e, conseqüentemente, a melhorar a sua prática profissional e a qualidade de educação na instituição em análise (Bell, 2002, p. 21). Parece-nos aceitável acreditar na natureza contínua e formativa desta supervisão colaborativa como um processo de auto e hetero reflexão que levará a um desenvolvimento profissional no próprio contexto educativo.

Acreditamos que, a influência da supervisão no processo pedagógico continuará a conduzir a autora deste projeto, na sua prática educativa diária.

Já em 1987 Alarcão & Tavares (pp. 131 e 132), reconheciam que “a formação de um professor não termina no momento da sua profissionalização; pelo

contrário, ela deve prosseguir na formação contínua” acrescentam ainda que “ após a supervisão de professor-aluno na escola a dinâmica da supervisão deve continuar através de uma auto-supervisão ou da supervisão realizada no seio do grupo dos colegas”.

Este pressuposto é valorizado pela investigadora como uma premissa do seu desenvolvimento profissional, pois o envolvimento neste estudo pretendia não só conhecer e poder transformar a realidade, como também proporcionar momentos de aprendizagem, conhecimentos teóricos e práticos, autoconhecimento das capacidades empíricas e competências reflexivas da autora.

Terminámos com Freire (2012, p. 75) quando afirma “meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Ser professor reflexivo*. In I. Alarcão, Formação Reflexiva de Professores - estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (org.). (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). *Escola reflexiva e Desenvolvimento Institucional – Que novas funções supervisivas*. In J. Oliveira Formosinho. A Supervisão na Formação de Professores I, da sala à escola. (pp. 218-236). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013) *Supervisão e colaboração, uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1978). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e de Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e de Aprendizagem*. (2ª edição revista e desenvolvida). Coimbra: Almedina.
- Almeida, L.S. & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. (1ª Edição). Braga: Autores Propriedade Editorial.
- Amaral, M. J. (2011). *Os “Portfólios Reflexivos” e a autonomização dos seus autores*. Atas do Congresso Ibérico/5º Encontro do GT-TA. (pp. 379-386). Braga: Universidade do Minho.
- Amor, E. & Vaza, A. (2008). *Dicionário Verbo de Língua Portuguesa*. (2ª Edição). Lisboa: Editora Verbo.
- Bardín, L. (2000). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Beare, H., Caldwell, B., & Millikan, R. (1992). *Creating an excellent school*. London.
- Bell, J., (2002). *Como realizar um projeto de investigação*. (2ª Edição). Viseu: Publicações Gradiva.
- Berger, Guy. (2009) *A Investigação em Educação Modelos Socioepistemológicos e inserção institucional*. Arquivo de Educação, Sociedade & Culturas, nº 28. (pp. 175, 192). Paris: Université Paris 8 (Sain Denis/França).
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2003). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (1991). *Escolas e mudança: da lógica da reforma a lógica da inovação*, in A reforma curricular em Portugal e nos países da Comunidade Europeia. (p. 6). Lisboa.
- Cardoso, Luís. (1997), *Gestão estratégica das organizações, ao encontro do 3º milénio*. (2ª Edição actualizada e revista). Lisboa: Editorial Verbo,
- Castro, F. D. (2011). *As lideranças periféricas nos agrupamentos de escolas em Portugal*. Dossiê temático: Políticas Públicas em Educação. V. 7, n.11. (pp. 33-52).
- Castro, D. & Diogo, F. (2010). *Liderança nas Organizações Educativas e Gestão Curricular*. In Carlinda Leite; António Flávio Moreira; José Augusto Pacheco; José Carlos Morgado; Ana Mouraz (orgs.) Actas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares/V Colóquio Luso-Brasileiro Debater o Currículo e seus campos. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas e Instituto de Educação – U. Minho, Publicado em CD-ROM: ISBN – 978-972-8746-90-2.
- Cohen, L. & Manion, L. (1989). *Case Studies*. Cap. 5. In *Research Methods in education*. (3ª Edição). Londres: Routledge.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina
- Couto, M.J. & Pereira, P.A. (2011). *Género e Liderança na Escola: da Feminização da Profissão Docente ao Desempenho de Cargos de Topo*. In *Gestão e Desenvolvimento* (2011). (pp. 199-227).

- Estrela, A. (1999). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, I.S. & Vieira, F. (2010). *A Supervisão como um Jogo de Subversão de Regras*. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, I. S. Fernandes, No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia (pp. 275-280). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freire, P., (2012). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. (pp. 31, 41). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ghilardi, F. & Spallarossa, C. (1989). *Guia para a organização da escola*. Porto: Edições ASA
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Portugal: Editora McGraw-Hill.
- Léssard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. (1998). *A administração do sistema educativo e das escolas (1986/1996)*, in A evolução do sistema educativo e o PRODEP - Estudos temáticos. Ministério da Educação. Vol. 1. (p. 31). Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.
- Martins, E. (2001). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas, 1974-1999 Continuidades e Rupturas*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Colecção Infância. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (2002). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (2ª Edição). Lisboa: Ministério da Educação.
- Neiva, C. & Ferreira, F. I. (2008). *Lideranças e percepções dos actores sobre os desafios e estratégias da escola: um estudo de caso*. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes, Alexandre Ventura (org.). Trabalho Docente e Organizações Educativas. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Neves, J. (2001). *O processo da liderança*. in J. M. Carvalho Ferreira, J. Neves e A. Caetano, (coord.) Manual de Psicossociologia das Organizações. (pp. 377-402) Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Oliveira M. L. (2001). *O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar*. in I. Alarcão (org.). Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. (pp.43-54). Porto: Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J. S (2002a). *A Supervisão na Formação de Professores I, da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). *A Supervisão na Formação de Professores II, da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2002) *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. In J. Oliveira-Formosinho, (org.). A Supervisão na Formação de Professores I, da sala à escola. (pp. 166-216). Porto: Porto editora.
- Pereira, M. I. (2012). *Gestão escolar: o processo pedagógico em questão*. In UNICAMP: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Livro 3. Campinas: Junqueiro & Marin Editores.
- Pereira, E. P. C., Ely, V. D. (2005). *O supervisor na escola reflexiva: gestão-formação-ação!* Linguagens, educação e sociedade. (pp. 58-65). São Leopoldo - RS: Teresina.
- Ponte, J. P. (2004). *Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática*. (pp. 1-26). Educar em Revista.
- Prates, M. L., Aranha, A. & Loureiro, A. (2010) *Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual*. In EDUSER: revista de educação, Vol 2(1). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação – Conselho científico para a avaliação de professores. Cadernos do CCAP-2.
- Rego, A., Pina & Cunha, M. (2008), *Gestão em pequenas doses: ideias simples e práticas*. Lisboa: Editora RH.

- Ribeiro D. (2001). *A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente*. in I. Alarcão (org.). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 87-96). Porto: Porto editora.
- Ribeiro D. (2005). *A investigação-acção colaborativa na formação de supervisores: um estudo no contexto da educação de infância*. Tese de Doutoramento na Área de Metodologia e Supervisão em Educação de Infância, Ramo Estudos da Criança.
- Sanches, M. F. C. (1998). *Para uma compreensão democrática da liderança escolar: Da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial*. In *Revista de Educação*, VII (1). (pp.49-63).
- Tavares, J. (2001). *Relações interpessoais em uma escola reflexiva*. In, I. Alarcão (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. (pp. 31-64). Porto Alegre RS: Artmed Editora.
- Vieira, F. (2010a) *Prefácio, no caleidoscópio da supervisão*. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, I. S. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*, (2ª Edição). (pp. 7-14). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2010b) *Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão*. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, I. S. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*, (2ª Edição). (pp. 15-45). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2010c). *Para uma pedagogia da investigação ao serviço de uma educação transformadora*. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, I. S. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*, (2ª Edição). (pp. 199-229). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (abril de 2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente*. Obtido em 18 de novembro de 2012, de Conselho Científico para Avaliação de Professores - Ministério da Educação: <http://www.ccap.edu.pt/pub.htm>

Vieira, F.; Moreira, M. A.; Barbosa, I.; Paiva, M. & Fernandes, I. S. (2010). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*, (2ª Edição). Mangualde: Edições Pedagogo.

Zeichner, Ken (1992). *Novos caminhos para o PRATICUM: Uma perspectiva para os anos 90*, in Nóvoa, A. (coord.) *Os Professores e a sua Formação*. (pp.114-138). Lisboa : Publicações D. Quixote.

SITOGRAFIAS

http://pt.wikipedia.org/wiki/Hierarquia_de_necessidades_de_Maslow, acedido da internet a 15 de maio de 2013

DOCUMENTAÇÃO E LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Constituição da República Portuguesa de 2 de abril de 1976.

Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

Decreto-lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro de 1989, que regulamenta a importância da elaboração de Projeto Educativo

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, estabelece o regime jurídico da educação pré-escolar definindo o respetivo sistema de organização e financiamento

Decreto Lei nº 115-A/98 de 4 de maio que regula o regime de autonomia e de administração do ensino pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico

Decreto lei n. 75/2008 de 22 de abril, Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar

e dos ensinos básico e secundário. (Alterado pelos Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e ; Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de julho de 2012)

Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches

Decreto Lei n. 152/2013, de 4 de novembro, aprovo o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo

Projeto Educativo da instituição que possibilitou este estudo, (2013/2016)

ANEXOS

ANEXO DE TIPO A (SUPORTE DE PAPEL)

Anexo 1 - Questionário às educadoras de infância

Madalena, 6 de janeiro de 2014

Assunto: inquérito por questionário, direcionado às Educadoras de Infância

Nota explicativa

Este questionário integra-se num projeto de investigação no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica na Educação de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

O objetivo deste questionário é obter a opinião dos pares da investigadora deste projeto sobre as conceções acerca da coordenação dos processos pedagógicos. O propósito está em compreender este objetivo integrado numa investigação mais alargada ou seja, o projeto tem como título provisório: *a coordenação, funções e desafios de Supervisão*.

No cumprimento dos requisitos desta investigação a informação obtida por este questionário será utilizada apenas no âmbito deste projeto, sendo garantido o anonimato dos respondentes.

Muito obrigada pela colaboração.

A formanda,

(Educadora Juliana Silva)

Questionário, direcionado às Educadoras de Infância

1. Há quanto tempo desempenha a função de educadora de infância nesta instituição?

2. Já exerceu funções de coordenadora pedagógica? Se sim, durante quantos anos?

3. Considera importante haver um coordenador pedagógico na sua instituição? Explique.

4. A função de coordenadora pedagógica é:
(assinale com X a concordância nestas afirmações)

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) de administração escolar				
b) de carácter comunicativo e informativo				
c) de orientação educativa				
d) de supervisão pedagógica e formação de formadores				
e) de organização e de desenvolvimento curricular				
f) de gestão e liderança				
g) de regulação e avaliação de práticas				
Outra/ outras. Quais?)				

5. Na sua opinião quais são os desafios que se colocam à função de coordenador pedagógico?

6. Considera que existem diferentes formas de gerir os processos pedagógicos? Se sim quais as mais relevantes para si?

7. Como caracteriza as funções de coordenação pedagógica atendendo às necessidades da ação pedagógica da sua instituição? (assinale com X a opção que melhor se adequa à sua opinião)

Muito adequadas	Adequadas	Pouco adequadas	Desadequadas

7.1 Que sugestões daria para melhorar a função de coordenação pedagógica?

8. Considera que, para regular o processo educativo, o coordenador pedagógico deve realizar reuniões pedagógicas?

Sim

Não

8.1 Se respondeu afirmativamente à questão anterior por favor, indique quais os elementos da equipa educativa que devem integrar essas reuniões:
(assinale com X a opção que melhor se adequa à sua opinião)

	Nunca	Às vezes	Sempre
a) a direção da instituição			
b) as educadoras de infância			
c) as ajudantes da ação educativa			
d) as cozinheiras			
e) as colaboradoras de serviços gerais			
f) os encarregados de educação			
Outro/ outros. Quais?			

9. Como valoriza as reuniões de equipa pedagógica:

(assinale com X a opção que melhor se adequa à sua opinião)

a) nada importantes	
b) importantes	
c) muito importantes	
d) essenciais para a regulação de práticas	
e) sem opinião	

10. Considera que as reuniões da equipa pedagógica são suficientes para a reflexão sobre os processos pedagógicos?

Sim

Não

10.1 Por favor, justifique a sua resposta.

11. Considera que a metodologia adotada nas reuniões é adequada às reflexões sobre os processos pedagógicos?

Sim Não

11.1 Por favor, justifique a sua resposta.

Obrigada pela sua disponibilidade,
A educadora Juliana Silva

ANEXOS

ANEXO DE TIPO A (SUPORTE DE PAPEL)

Anexo 2 – Quadro 1: Categorização das concepções das educadoras de infância expressas nos questionários

Quadro 1: Categorização das concepções das educadoras de infância expressas nos questionários

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise
<p>1. Concepção de coordenação pedagógica</p>	<p>Coordenação pedagógica como função de mediação</p>	<p>“<u>mediador</u> nas relações de toda a equipa pedagógica e(...) comunidade educativa, e para garantir que o projeto pedagógico seja posto em prática” (Educadora A)</p> <p>“alguém que atue como <u>mediador</u> dentro do grupo de profissionais (...) que sirva de intermediário entre todos” (Educadora B)</p>
	<p>Coordenação pedagógica como função de responsabilidade institucional.</p>	<p>“<u>um elemento</u> que tem <u>responsabilidade</u> para que tudo corra bem dentro da instituição, (...) recursos humanos, material, alimentação, higiene, com as crianças e encarregados de educação (...)” (Educadora C)</p> <p>“um <u>elo de ligação</u> entre toda a comunidade educativa (escola e família)” (Educadora D)</p> <p>“alguém <u>responsável</u> (...) ao nível pedagógico de forma a existir uma linha orientadora” (Educadora E)</p>

Quadro 1: Categorização das concepções das educadoras de infância expressas nos questionários (cont.)

Categorias	Subcategorias	Unidades de análise
2. Desafios da função de coordenação pedagógica	Coordenação pedagógica como função prescritiva	<p>“estabelecer <u>metas</u> para que a equipa desenvolva (...) <u>manter a comunicação</u> com toda a comunidade educativa (...) motivar a equipa, <u>acompanhar o processo educativo</u> e “forçar” toda a equipa a <u>refletir</u> sobre o trabalho a desenvolver” (educadora A)</p> <p>“tem de exercer uma função de <u>liderança</u> (...) ser <u>firme</u>, (...) além de sugerir, <u>mandar</u> ou mesmo <u>ordenar</u>” (Educadora C)</p> <p>“É também um desafio <u>equilibrar e fazer funcionar toda a equipa</u> (...) todos tenham um <u>objetivo comum</u> (...)” (Educadora E)</p>
	Coordenação pedagógica como função de colegialidade	<p>“manter a <u>equipa unida</u> e coerente, estabelecer pontes de <u>diálogo</u> entre docentes e (...) as restantes funcionárias (...) tornar o <u>espaço escolar mais dinâmico</u> (...) <u>fortalecer as relações interpessoais</u> (...)” (educadora A)</p> <p>“<u>coordenar e acompanhar</u> as reuniões pedagógicas, <u>promovendo oportunidades de diálogos</u> (...) ajudar na <u>solução de problemas</u> (...) aumentar o grau de <u>realização e satisfação</u> no trabalho” (Educadora B)</p> <p>“<u>organizar</u> o trabalho a realizar, <u>traçar metas</u> e formas de as atingir. Conseguindo que a equipa <u>participe</u> com motivação (...) famílias e as crianças sejam parte ativa no processo de aprendizagem (...)” (educadora D)</p> <p>“<u>encontrar uma linha orientadora</u> onde se <u>conciliem várias perspetivas</u> e várias pedagogias é um pouco desafiante (...)” (Educadora E)</p>

Quadro 1: Categorização das concepções das educadoras de infância expressas nos questionários (cont.)

Categorias	Unidades de análise
<p>3. Estratégias de supervisão dos processos pedagógicos</p>	<p>“<u>avaliação</u> das tarefas (...) <u>observação</u> das dificuldades (...) fazer <u>registo</u> de informações e observações (...) <u>analisar</u> e <u>estabelecer estratégias</u>” (Educadora A)</p> <p>“<u>apresentar estratégias</u> para falhas que vão surgindo (...) pôr em prática coisas novas” (educadora B)</p> <p>“<u>ter em conta os objetivos</u> do processo pedagógico” as reuniões “devem ser <u>marcadas</u> de uma vez para a outra de modo a que todas se organizem” (Educadora C)</p> <p>“o processo pedagógico pode ser gerido (...) de uma <u>forma</u> dinâmica (...) em que todas as ideias são válidas (...) aumentar o grau de <u>comunicação</u>. Promover uma <u>gestão mais democrática e organizada</u> com maior antecipação.” (Educadora D)</p> <p>“a forma mais relevante de gerir os processos pedagógicos (...) é aquela em que é possibilitado e <u>facultado o conhecimento</u>, <u>transmitindo saberes</u>, culturas, <u>experiências</u>.”(Educadora E)</p>
<p>4. Constatação da pertinência da problemática do projeto</p>	<p>“As reuniões são marcadas <u>em conformidade</u> com as necessidades da equipa. São mais de <u>caráter de planeamento e de gerir conflitos</u> (...) <u>não estão a ser de caráter reflexivo</u> (...) <u>a equipa não está unida e trabalha cada docente à sua maneira</u>” (Educadora A)</p> <p>“o assunto a tratar não ficar concluído há sempre possibilidade de <u>marcar nova reunião</u> para a sua conclusão” (Educadora B)</p> <p>“as reuniões pedagógicas (...) estão mais organizadas não se tem “perdido” tanto tempo a <u>falar do que não é importante</u>” (Educadora C)</p> <p>“as reuniões são um importante meio de partilha de opinião mas pressupõe um <u>trabalho</u> inicialmente <u>individual</u>. (...) a <u>reflexão</u> feita nesses momentos ser importante <u>não</u> será por si só <u>suficiente</u>. Falta de tempo e da <u>regularidade</u> tornam as <u>reuniões</u> por vezes <u>pouco produtivas</u>” (Educadora D)</p> <p>“nas reuniões pode e deve ser feita uma reflexão em equipa, mas considero importante que cada membro da equipa, <u>individualmente</u>, deve também <u>fazer uma reflexão</u> de forma a auto avaliar o que faz e o que considera importante. (...) <u>a metodologia</u> utilizada muitas das vezes pode não ser a mais adequada e que <u>possibilite uma reflexão</u>. (...) têm surgido algumas reflexões pertinentes. Para conseguirmos uma reflexão (...)mais eficiente, certas reuniões teriam de ser dirigidas e com a intenção de reflexão.” (Educadora E)</p>

Quadro 1: Categorização das concepções das educadoras de infância expressas nos questionários (cont.)

Categorias	Unidades de análise
<p>5. Promover tempo dedicado às reuniões da equipa</p>	<p>“As reuniões são marcadas <u>em conformidade</u> com as necessidades da equipa.” (Educadora A)</p> <p>“A dinâmica e metodologia das reuniões tem vindo a mudar, a meu ver, para melhor. A marcação da <u>próxima reunião</u> (...) é um ponto positivo” (Educadora B)</p> <p>“tem a havido <u>mais reuniões</u> (...)o que é necessário e bom para toda a gente (...) as reuniões pedagógicas (...) estão mais organizadas não se tem “perdido” tanto tempo a falar do que não é importante (...) devem ser <u>marcadas</u> de uma vez para a outra” (Educadora C)</p> <p>“Falta de tempo e da <u>regularidade</u> tornam as <u>reuniões</u> por vezes <u>pouco produtivas</u>” (Educadora D)</p> <p>“<u>pouco tempo</u> que dispomos para essas reuniões” (Educadora E)</p>

ANEXOS

ANEXO DE TIPO B (SUPORTE DIGITAL)

Anexo 1, 2, 3, 4, 5 – Questionários das educadoras de infância

Anexo 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 – Atas das reuniões pedagógicas