

## **CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O PAPEL DOS COORDENADORES DAS ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO EDUCATIVA E DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE**

Maria Palmira Alves  
palves@iep.uminho.pt  
Universidade do Minho

Ana Margarida Penha  
anampenha@gmail.com  
Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Maria dos Anjos Viana  
marianjosviana@gmail.com  
Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Maria Lucinda Mota  
lucindamotta@gmail.com  
Universidade Portucalense Infante D. Henrique

### **Resumo**

Esta comunicação apresenta os resultados parciais de um estudo-piloto, conduzido no âmbito de um projecto de investigação, que tem como objectivos: 1) Identificar as concepções dos professores sobre o papel dos coordenadores das estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica; 2) Comparar as concepções dos professores sobre o perfil dos coordenadores, com o perfil geral de desempenho profissional definido na legislação; 3) Reconhecer se o perfil, tipo de liderança e legitimidade dos coordenadores se adequa às suas funções, nomeadamente, no contexto da avaliação de desempenho docente (ADD). Trata-se de uma investigação de natureza quantitativa, em que os dados foram recolhidos junto de 40 professores, em 3 escolas públicas, com recurso ao inquérito por questionário. A construção do questionário teve como referentes principais a legislação, nomeadamente o DL n° 240/2001, o DL n° 75/2008, o ECD e a literatura da especialidade, e é constituído, essencialmente, por questões de resposta fechada. Os dados tratados com recurso ao Excel® (Microsoft Office 2007) e posteriormente analisados, permitem-nos concluir que as concepções dos professores podem / devem contribuir para a regulamentação interna de um perfil de competências capaz de legitimar o coordenador / avaliador mais adequado ao funcionamento e cultura organizacional de cada escola/agrupamento, no sentido de promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.

### **Introdução e contextualização do estudo**

A temática da avaliação de desempenho docente (ADD) e o papel dos coordenadores das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica (CESP), em especial dos coordenadores de departamento, assumem, hoje, grande centralidade no aceso debate de que é alvo o sector da educação, em Portugal.

Alterações recentes ao Estatuto da Carreira Docente (ECD), à ADD e, ainda, a alteração ao regime de gestão dos estabelecimentos de ensino e sua autonomia, vieram colocar em relevo as funções de liderança ou gestão intermédia nas escolas. A importância destas funções viu-se acrescida com o movimento que visa promover a autonomia destas instituições e, como resultado de vários diplomas legais, abriu-se às escolas a possibilidade de tomarem decisões em vários domínios, nomeadamente o estratégico e o pedagógico, no âmbito dos seus projectos educativos e dos restantes instrumentos de autonomia: regulamento interno, plano anual de actividades e projectos curriculares.

De facto, já o Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho e, posteriormente, o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, sublinhavam as responsabilidades das estruturas de CESP, definindo as funções dos titulares de cargos de coordenação. A estas competências o ECD acrescenta:

são assegurados por professor titular pertencente à escola, preferencialmente com formação especializada nos domínios da organização e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores e orientação educativa, os cargos de,

- a) Coordenação do departamento curricular ou do conselho de docentes, consoante se trate, respectivamente, de escolas com 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário, de estabelecimentos com educação pré-escolar ou com 1º ciclo do ensino básico;
- b) Coordenação pedagógica do ciclo, ano ou curso.

Refere, ainda, que são atribuídas ao coordenador do departamento curricular ou do conselho de docentes as tarefas de,

- a) Coordenação da prática científico-pedagógica dos docentes das disciplinas, áreas disciplinares ou nível de ensino, consoante os casos;
- b) Acompanhamento e orientação da actividade profissional dos professores da disciplina ou área disciplinar, especialmente no período probatório;
- c) Intervenção no processo de avaliação do desempenho dos docentes das disciplinas, área disciplinares ou nível de ensino;

O Decreto-Lei nº 75/2008 que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, sublinha a importância dos departamentos curriculares como principais estruturas de CESP referindo que a constituição dessas estruturas visa:

- a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticos definidos a nível nacional, bem como o

desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;

b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos;

c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso;

d) A avaliação de desempenho do pessoal docente.

A relevância social da ADD no nosso país, principalmente desde o início do ano de 2007, pode ser constatada através dos numerosos artigos e comentários de jornalistas e politólogos publicados quase diariamente em jornais e revistas, dos acesos debates televisivos e radiofónicos, bem como da profusão bloguista que desencadeou e alimenta. A contestação dos professores ao “modelo” de avaliação, publicado em 2008, evoluiu para uma miríade de objecções a todas as políticas educativas em geral e, num efeito de retrospectiva curioso, conjuntamente com o processo desencadeado pelo concurso a “professor titular”, foi o mote para a contestação ao ECD publicado um ano antes e que, na altura, parece não ter sido objecto de grande atenção por parte dos docentes. Antecipando os altos níveis de contestação que, de facto, se fizeram e fazem sentir, o Conselho Científico para a Avaliação de Professores alertou para,

a ruptura que este modelo provoca nas práticas de avaliação até agora existentes, a complexidade das situações de um universo de escolas e docentes com características profissionais e organizacionais muito diversificadas e, ainda, as condições adversas em que o processo se iniciou. (2008, p. 2).

A publicação do ECD em 19 de Janeiro, Decreto-Lei nº 15/2007, entre muitas outras mudanças, rompe com o modelo de avaliação do anterior Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, afirmando que este último “acabou por se tornar um obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo, transformando-se objectivamente num factor de degradação da função e da imagem social dos docentes”. Acometeu também ao anterior Estatuto as razões justificativas do actual estado do ensino, pela forma como “se concretizou o regime de progressão na carreira que deveria depender do desenvolvimento das competências e da avaliação de desempenho dos professores e educadores”. A ADD foi, seguidamente, regulamentada em 10 de Janeiro pelo Decreto Regulamentar nº 2/2008, onde se considera “a definição e concretização de um regime de avaliação que distinga o mérito” condição essencial para a “dignificação da profissão docente e para a promoção da auto-estima e motivação dos

professores”. São quatro as dimensões em que se concretiza a avaliação, expressas no artigo 4º desse decreto: “ - vertente profissional e ética; - desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; - participação na escola e relação com a comunidade escolar; - desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.”

Os textos legislativos, referidos anteriormente, não remetem no seu conteúdo para o Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto. No entanto, é neste diploma que encontramos definidos os perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes e onde se enunciam os “referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização de projectos da respectiva formação”. Na dimensão profissional, social e ética,

o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada.

Na dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem,

o professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.

Na dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade,

o professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.

Na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida,

o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

As dimensões do perfil de desempenho transcritas coincidem com as quatro dimensões em que se concretiza a ADD no Decreto-Lei nº 2/2008 e “são dimensões fundamentais para orientar as práticas docentes ao longo da carreira, porque consagram conceitos essenciais sobre o que

representa fazer parte da profissão e identificam conhecimentos, capacidades e atitudes que lhe são próprios”, como adverte o Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2008, p. 4).

### **Problemática e objectivos do estudo**

A temática das concepções dos professores e da ADD tem sido objecto de diversos estudos empíricos em universidades portuguesas, nomeadamente dissertações de mestrado (Albuquerque, 2007, Carneiro, 2006). O conjunto mais alargado de responsabilidades pedagógicas e administrativas que hoje são acometidas às estruturas de CESP e o facto de as mudanças abrangentes nestas estruturas terem sido impostas externamente levam a que não seja ainda possível identificar, com clareza, o que tem vindo a ser feito na prática das escolas, nomeadamente nas funções de coordenador de departamento e de representante de disciplina. A circunstância de os coordenadores de departamentos passarem a ser designados pelo director, de acordo com o Decreto-Lei nº 75/2008, e de não se deixar a sua selecção ao critério eleitoral, se por um lado denota uma intenção de que seja garantida, ao nível intermédio de gestão, a adequação do perfil do coordenador ao cargo, corre o risco de que se assista a um incremento do que Hargreaves (2000) denomina de “contrived collegiality” (colegialidade artificial), regulada administrativamente e orientada para a implementação de normativos da tutela.

No momento actual e face a todas as exigências e tensões que se colocam ao nível dos responsáveis pelas estruturas de CESP, mais concretamente aos coordenadores de departamento, são inúmeras as questões que se levantam: quais as concepções dos professores sobre o papel dos coordenadores de departamento? Qual o seu perfil de desempenho profissional? Que tipo de legitimidade detêm? Qual o tipo de liderança que os professores consideram mais adequada às funções que exercem? Será que os coordenadores se encontram em condições para desempenhar as funções de avaliação do desempenho? Quais as competências que os avaliadores devem possuir para serem reconhecidos pelos pares em avaliação?

O estudo a que se refere esta comunicação procura dar resposta à problemática enunciada através da formulação dos seguintes objectivos de investigação:

- 1) Identificar as concepções dos professores sobre o papel das estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica;
- 2) Comparar as concepções dos professores sobre o perfil dos coordenadores de departamento ou dos representantes de disciplina com o perfil geral de desempenho profissional definido na legislação;
- 3) Reconhecer se o perfil, tipo de liderança e legitimidade dos coordenadores de departamento ou dos representantes de disciplina se adequa às suas funções, nomeadamente no contexto da avaliação de desempenho docente.

### **Opções Metodológicas**

A metodologia utilizada envolveu, num primeiro momento, a revisão da literatura no âmbito dos conceitos de coordenação educativa, supervisão pedagógica e avaliação de desempenho, com o objectivo de aprofundar o referencial teórico de suporte à investigação. Foi propósito deste estudo, partindo de referentes normativos, diagnosticar, numa primeira abordagem, os construtos dos professores relativamente ao papel dos coordenadores das estruturas de CESP na ADD. Num segundo momento, tendo em conta a problemática, os objectivos a atingir, o enquadramento do presente estudo e as limitações ao nível do tempo e dos recursos humanos, optou-se por um estudo de cariz quantitativo e qualitativo, no qual a estratégia de investigação privilegiada foi o inquérito por questionário. Concordando com Moreira (2009), os métodos qualitativos e quantitativos, quando conjugados adequadamente, podem trazer um excelente contributo à investigação, construímos um questionário com itens de resposta fechada e itens de resposta aberta, elaborados a partir dos principais aspectos que figuram nos normativos. O questionário está estruturado em quatro partes e inclui um texto introdutório que contém informações acerca da intenção da investigação e o compromisso da confidencialidade dos dados. A primeira parte solicita informações sobre os dados pessoais e profissionais dos inquiridos num total de 12 questões: idade, género, habilitações académicas, categoria profissional, tempo de serviço docente, nível de ensino que lecciona, cargos já exercidos, designação do departamento a que pertence e formação em CESP. A segunda parte ausculta o conhecimento dos professores relativamente à definição das estruturas de CESP no regulamento interno da escola, bem como às funções dos coordenadores das referidas estruturas, tendo por base o Decreto-lei nº 75/2008. A terceira parte diz respeito às concepções dos professores sobre o perfil de um dos seus coordenadores das estruturas de CESP – coordenador de departamento ou representante de grupo disciplinar. As afirmações que constituem o perfil geral de desempenho docente nas diferentes dimensões, foram adaptadas do Decreto-Lei nº 240/2001: dimensão profissional, social e ética (dimensão 1 - questões 1 a 22), dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade (dimensão 2 - questões 23 a 42) e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (dimensão 3 - questões 43 a 48). A quarta parte do questionário relaciona-se com as características do perfil do coordenador de departamento ou representante de disciplina que lhe conferem legitimidade para ser avaliador no contexto da ADD. Estas questões são de natureza aberta, com o objectivo de permitir ao respondente expressar as suas concepções utilizando as próprias palavras, complementando e contextualizando, assim, a informação quantitativa. A validação do questionário decorreu do facto dos itens serem referentes legais que se pressupõem do conhecimento dos docentes, o que

lhes confere o rigor e a legitimidade necessários para este tipo de investigação, da apreciação e aprovação pela orientadora científica e da aplicação do questionário a um grupo piloto de 45 professores, semelhantes aos da população-alvo, número que se considerou significativo. Pretendeu-se, com este estudo preliminar, que se constituiu como um estudo de pequena escala, obter informação relevante para a investigação principal a desenvolver proximamente (Hill, 2008).

As dimensões a medir foram previamente definidas, assim como as escalas mais adequadas para cada um dos conjuntos de afirmações, tendo em conta os objectivos propostos no estudo (Moreira, 2009). Com excepção dos itens relativos aos dados pessoais, foi pedido aos respondentes que indicassem uma alternativa de resposta em função de duas escalas: uma escala tipo *Likert* (de 1 a 5 níveis, significando 1 – Totalmente em desacordo e 5 – Totalmente de acordo) e outra escala de frequência “Sim – Não – Não Sei”.

#### **Procedimento de recolha de dados**

A fase de recolha de dados decorreu no início de Junho de 2009 e envolveu três escolas públicas com diferente tipologia, sendo duas agrupadas com 2º e 3º ciclo do ensino básico e outra não agrupada do ensino secundário com 3º ciclo. Foram seleccionadas duas escolas do concelho do Porto e uma terceira do concelho da Maia. Os questionários foram entregues pelos investigadores em envelope fechado. A sua aplicação foi feita à distância e estendeu-se a uma amostra de 45 professores, sendo 15 de cada uma das escolas supramencionadas, que não desempenhassem nenhum cargo de coordenação, nem pertencessem à Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD). O universo de respondentes incluiu 45 docentes contratados, professores e professores titulares. Foram entregues 45 questionários e recolhidos 40, o que corresponde a uma taxa de representação aproximada de 89% da amostra.

#### **Tratamento e análise de dados**

Os dados quantitativos obtidos foram tratados estatisticamente utilizando a aplicação Excel do Microsoft Office 2007. A elaboração de tabelas de frequência permitiu uma rápida visualização do número de ocorrências de cada resposta, em face do construto a medir, tendo como referentes os normativos. A técnica de análise de conteúdo utilizada para tratar os dados qualitativos foi a análise categorial, tendo sido elaborada uma grelha de categorias, de acordo com os princípios enunciados por Bardin (2004), que incluiu a codificação das dimensões eleitas como objecto de análise e a sua categorização. Baseando-se a investigação em causa na aplicação de um questionário, a categorização foi definida a partir das afirmações constantes do

questionário, dos tipos de respostas associadas com essas afirmações e com as escalas de medidas dessas respostas (Hill, 2008).

Foram eleitas como categorias as constantes da tabela 1.

Tabela 1 – Categorização dos dados qualitativos

Dimensão: Coordenador / Representante com perfil de avaliador
Categorias:
<ul style="list-style-type: none"><li>• Promove a cooperação entre todos os docentes do agrupamento ou escola (DL 75/2008)</li><li>• Assegura a articulação e a gestão curricular (DL 75/2008)</li><li>• Adequa o currículo às necessidades específicas dos alunos (DL 75/2008)</li><li>• Coordena a prática científico-pedagógica dos docentes (ECD)</li><li>• Acompanha e orienta a actividade profissional dos professores (ECD)</li><li>• Possui preferencialmente formação especializada nos domínios da organização e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores e orientação educativa (ECD)</li><li>• Intervém no processo de ADD (ECD)</li><li>• Dimensão profissional, social e ética: promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada (DL 240/2001)</li><li>• Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade: exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere (DL 240/2001)</li><li>• Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida: incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (DL 240/2001)</li></ul>

### Resultados dos dados pessoais e profissionais

A maioria dos respondentes é do género feminino (33), 6 são do género masculino e 1 não respondeu. Com idade igual ou superior a 46 anos responderam 15 professores, entre 41 e 45 anos responderam 11, 6 inquiridos têm entre 36 e 40 anos, 4 têm entre 31 e 35 anos, 2 entre 26 e 30 anos e 2 não responderam.

Quanto ao nível de ensino, 15 professores leccionam no 3º ciclo e secundário, 11 leccionam no 3º ciclo, 9 professores no 2º ciclo, 3 no ensino secundário, 1 professor em Educação Especial e 1 professor no 2º e 3º ciclo.

Relativamente ao tempo de serviço, 12 professores têm entre 21 a 25 anos de serviço docente, 9 docentes têm 26 ou mais anos de serviço, 7 professores têm 16 a 20 anos de docência, 5 têm 11 a 15 anos, 6 professores têm 10 ou menos anos de serviço e 1 professor não respondeu. As



habilitações académicas e a categoria profissional dos inquiridos encontram-se nas tabelas 2 e 3 (Tabela 2).

Tabela 2 - Habilitações académicas e categoria profissional

	Nº	%
Bacharelato	0	0
Licenciatura	23	57,5
Mestrado	10	25
Doutoramento	0	0
Especialização / Pós graduação	7	17,5
Professor contratado	5	12,5
Professor	23	57,5
Professor titular	12	30

Relativamente à questão 1.11. “Formação em coordenação educativa e supervisão pedagógica”, 32 inquiridos afirmaram não ter qualquer formação, enquanto 7 têm formação diversa: Mestrado em Supervisão Pedagógica (3 inquiridos), acções de formação em observação de aulas, orientação de estágio e formação de professores (4 inquiridos) (Tabela 2).

#### **Resultados relativos às concepções dos professores sobre as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica (de acordo com o Decreto-Lei nº 75/2008)**

Relativamente à clareza com que o regulamento interno define as estruturas de CESP, 55% dos respondentes declara que sim e 12,5% declara que não. No entanto, parece-nos de relevar os 27,5% que afirmam não saberem.

Na questão seguinte, os inquiridos assinalaram as estruturas de CESP que existem na escola onde exercem funções. Os resultados mostram que a grande maioria dos inquiridos (37) afirma serem estruturas de CESP os coordenadores de departamento, seguindo-se os representantes de disciplina (27) e os coordenadores de directores de turma (26). Três professores não assinalaram os coordenadores de departamento como estruturas CESP: 1 docente não assinalou qualquer estrutura, outro assinalou apenas o representante de disciplina e outro, além do representante, assinalou o director de turma. Apenas dois professores assinalaram a totalidade das estruturas CESP.

Quanto à clareza com que o regulamento interno define as funções do coordenador de departamento e do representante de disciplina, respectivamente 67,5% e 65% dos inquiridos afirma que o regulamento interno da sua escola define claramente as referidas funções. No entanto, 20% dos professores referem desconhecer este facto.

Relativamente às funções de articulação e gestão curricular acometidas pelos normativos aos departamentos curriculares, os resultados mostram que 57,5% dos inquiridos respondem que os departamentos são as estruturas de CESP que asseguram, efectivamente, a gestão curricular. No entanto, é de relevar o facto de 67,5% dos docentes também assinalarem os grupos disciplinares como responsáveis pela articulação e gestão do currículo (Tabela 3).

Tabela 3 – Concepções dos professores sobre a função de articulação e gestão curricular exercida pelos departamentos e pelos grupos disciplinares

Na minha escola, são os departamentos que, efectivamente, asseguram a articulação e gestão curricular.			Na minha escola, são os grupos disciplinares que, efectivamente, asseguram a articulação e gestão curricular.	
	Nº	%	Nº	%
Sim	23	57,5	27	67,5
Não	12	30	5	12,5
Não sei	4	10	5	12,5
NR	1	2,5	3	7,5

NR – Não responde

Questionados sob a forma como o conselho pedagógico desempenha as funções de CESP, 55% dos inquiridos responde positivamente. Relativamente à responsabilidade das estruturas de CESP na ADD, 75% dos inquiridos responde afirmativamente. De relevar que, respectivamente 22,5% e 12,5% afirmam desconhecerem estes factos (Tabela 4).

Tabela 4 – Concepções dos professores sobre a eficácia do conselho pedagógico na coordenação e supervisão e a responsabilidade das estruturas CESP na ADD

Na minha escola, o conselho pedagógico desempenha eficazmente a coordenação e a supervisão pedagógica.			Na minha escola, as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica são responsáveis pela avaliação de desempenho do pessoal docente.	
	Nº	%	Nº	%
Sim	22	55	30	75
Não	8	20	4	10
Não sei	9	22,5	5	12,5
NR	1	2,5	1	2,5

NR – Não responde

Quanto à categoria profissional dos coordenadores das estruturas de CESP, 37,5% dos professores responde que nem todos os coordenadores são professores titulares, apontando como cargos desempenhados por professores não titulares: representante de disciplina (7), director de turma (5), coordenador da educação pré-escolar (2), coordenador TIC (3), coordenador de educação para a saúde (2), coordenador de projectos (2), coordenador de biblioteca (1), coordenador do desporto escolar (1) e vice-presidente do conselho executivo (1).

### Resultados relativos ao perfil de desempenho profissional dos professores de acordo com o Decreto-Lei nº 240/2001

Solicitou-se aos inquiridos que, relativamente às afirmações sobre o perfil geral de desempenho profissional dos professores, seleccionassem apenas um dos cargos sobre o qual pretendiam responder: coordenador de departamento ou representante de disciplina. 21 inquiridos seleccionaram o seu coordenador de departamento, 18 inquiridos seleccionaram o seu representante de disciplina e 1 inquirido não assinalou qualquer dos dois cargos.

A maioria dos inquiridos considera que o perfil do seu coordenador de departamento ou do seu representante de disciplina está de acordo ou totalmente de acordo com as categorias do perfil geral de desempenho dos professores (Tabela 5).

Tabela 5 – Concepções dos professores sobre o perfil de desempenho do coordenador de departamento ou representante de disciplina de acordo com o Decreto-Lei nº 240/2001

	Na minha perspectiva, o professor que exerce o cargo que seleccionei em 3.1.	Totalmente desacordo + Desacordo	Nem de acordo nem em desacordo	De acordo + Totalmente de acordo	$\bar{x}$	$s$
1	Assume-se como um profissional da educação, com a função específica de ensinar.	5	10	22	3,6	1,5
2	Para ensinar, recorre ao saber próprio da profissão.	5	4	29	3,9	1,4
3	Para ensinar, apoia-se na investigação.	4	6	28	3,8	1,4
4	Para ensinar, apoia-se na reflexão partilhada da prática educativa.	0	7	31	4,0	1,2
5	Para ensinar, tem em conta as orientações de política educativa.	3	8	27	3,6	1,1
6	Contribui, activamente, para a definição das orientações de política educativa.	3	14	20	3,3	1,3
7	Entende a escola como uma instituição educativa à qual está socialmente atribuída a responsabilidade de garantir a todos o currículo.	4	6	28	3,8	1,3
8	Reconhece o currículo como uma necessidade e um direito de todos para o seu desenvolvimento integral.	1	7	30	4,0	1,2
9	Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos.	2	6	30	4,0	1,3
10	Fomenta a plena inclusão dos alunos na sociedade.	2	8	28	3,9	1,3
11	Tem em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares.	2	5	31	4,0	1,3
12	Promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural.	3	7	28	3,8	1,3
13	Identifica, ponderadamente, as diferenças culturais e pessoais dos alunos.	2	6	30	3,9	1,3
14	Respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos.	1	5	32	4,1	1,3
15	Identifica, ponderadamente, as diferenças culturais e pessoais dos restantes membros da comunidade educativa.	2	7	29	3,8	1,3

	<b>Na minha perspectiva, o professor que exerce o cargo que seleccionei em 3.1.</b>	<b>Totalmente desacordo +</b> <b>Desacordo</b>	<b>Nem de acordo nem em desacordo</b>	<b>De acordo +</b> <b>Totalmente de acordo</b>	$\bar{x}$	$s$
16	Respeita as diferenças culturais e pessoais dos restantes membros da comunidade educativa.	1	5	32	4,0	1,2
17	Manifesta capacidade relacional nas várias circunstâncias da sua actividade profissional.	3	3	32	4,0	1,3
18	Manifesta capacidade comunicacional nas várias circunstâncias da sua actividade profissional.	2	3	33	4,1	1,3
19	Manifesta equilíbrio emocional nas várias circunstâncias da sua actividade profissional.	1	5	32	4,0	1,2
20	Assume a dimensão cívica das suas funções.	1	4	33	4,1	1,2
21	Assume a dimensão formativa das suas funções.	3	3	33	4,1	1,2
22	Desempenha as suas funções com exigência ética e deontológica.	2	5	33	4,4	0,9
23	Perspectiva a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva.	0	8	31	4,2	1,0
24	Perspectiva a escola e a comunidade como espaços de intervenção social.	2	9	28	4,0	1,1
25	Participa na construção do projecto educativo de escola / agrupamento.	4	7	29	4,0	1,0
26	Participa no desenvolvimento do projecto educativo de escola / agrupamento.	0	7	33	4,3	0,8
27	Participa na avaliação do projecto educativo de escola / agrupamento.	0	11	28	4,0	1,0
28	Participa na construção do projecto curricular de escola / agrupamento.	4	7	27	3,6	1,2
29	Participa no desenvolvimento do projecto curricular de escola / agrupamento.	1	10	29	4,0	0,8
30	Participa na avaliação do projecto curricular de escola / agrupamento.	1	10	28	3,9	1,0
31	Participa na construção do projecto curricular de turma.	4	8	26	3,7	1,3
32	Participa no desenvolvimento do projecto curricular de turma.	4	8	26	3,7	1,3
33	Participa na avaliação do projecto curricular de turma.	3	8	27	3,7	1,2
34	Integra, nos projectos curriculares, saberes e práticas sociais da comunidade.	1	11	26	3,8	1,2
35	Colabora com todos os intervenientes no processo educativo.	1	10	29	4,0	0,8
36	Favorece a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes.	1	4	34	4,3	1,0
37	Favorece a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre alunos.	1	8	30	4,2	1,1
38	Favorece a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre encarregados de educação.	5	12	20	3,4	1,4
39	Favorece a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre pessoal não docente.	3	13	23	3,8	1,2

	Na minha perspectiva, o professor que exerce o cargo que seleccionei em 3.1.	Totalmente desacordo + Desacordo	Nem de acordo nem em desacordo	De acordo + Totalmente de acordo	$\bar{x}$	$s$
40	Promove interacções com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos.	3	18	14	3,1	1,5
41	Valoriza a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade e participando nos seus projectos.	0	17	22	3,8	1,0
42	Coopera na elaboração e realização de estudos e de projectos de intervenção integrados na escola e no seu contexto.	1	15	22	3,5	1,1
43	Reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, para avaliação do seu desenvolvimento profissional.	0	8	29	3,9	1,4
44	Reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na investigação, para avaliação do seu desenvolvimento profissional.	3	11	24	3,6	1,3
45	Reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se no seu próprio projecto de formação, para avaliação do seu desenvolvimento profissional.	0	12	26	3,8	1,2
46	Reflecte sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas.	0	11	26	3,8	1,3
47	Perspectiva o trabalho em equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências.	3	8	27	3,9	1,3
48	Participa em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.	4	21	12	3,1	1,2

Os resultados por ordem decrescente da média das respostas a cada uma das afirmações 3.2.1. a 3.2.48., mostram que os valores mais altos de concordância correspondem à afirmação 3.2.22. “Desempenha as suas funções com exigência ética e deontológica” (dimensão 1), à afirmação 3.2.26. “Participa na construção do projecto educativo de escola / agrupamento” (dimensão 2) e à afirmação 3.2.36. “Favorece a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes (dimensão 2). A maior discordância verifica-se na afirmação 3.2.48. “Participa em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos” (dimensão 3), na afirmação 3.2.40. “Promove interacções com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos” (dimensão 2) e na afirmação 3.2.6. “Contribui, activamente, para a definição das orientações de política educativa (dimensão 1).

#### **Resultados relativos às questões 4. e 4.1. “Considera que o seu coordenador de departamento / representante de disciplina tem perfil para ser avaliador?”, “Porquê?”**

Na questão 4., 40 inquiridos, 20 responderam “Sim”, 16 responderam “Não” e 4 não responderam. Dos 20 professores que responderam “Sim” na questão 4.: - 10 professores fundamentam essa resposta em características que incluímos na categoria [Dimensão

profissional, social e ética], embora salientem de forma particular a postura ética, como por exemplo:

“postura ética e deontológica, respeito pelas pessoas” *P6*

“pessoa íntegra, honesta e culta” *P8*

“é uma pessoa sábia e isenta na avaliação que faz” *P17*

“age sempre conforme valores éticos e morais” *P29*

- 7 professores apontam características que incluímos na categoria [Promove a cooperação entre todos os docentes], como por exemplo:

“privilegiando a partilha de saberes e de experiências, fomentando o trabalho em equipa” *P2*

“sabe partilhar experiências profissionais” *P11*

“favorece a participação nas decisões colectivas” *P15*

“estimula o debate e a tomada de decisões pelo grupo” *P20*

“apoia-se num reflexão conjunta das práticas educativas” *P38*

Dos 16 professores que responderam “Não” na questão 4.: - 8 professores fundamentam essa resposta em características que incluímos na categoria [Possuir preferencialmente formação especializada], como por exemplo:

“falta de formação adequada às funções a desempenhar pelo avaliador” *P1* e *P3*

“a selecção para o cargo resultou de um acidente histórico que consistiu na revisão do ECD” *P22*

“carece de formação específica adequada” *P26*

“tem lacunas nos conhecimentos e competências em supervisão pedagógica” *P32*

- 2 professores apontam características que incluímos na categoria [Coordenar a prática científico-pedagógica]:

“não possui nenhuma formação na área da minha disciplina” *P12*

“tem falta de conhecimentos técnicos e específicos das minhas disciplinas” *P24*

De registar que o inquirido *P36* considera que o avaliador “deve ser exterior à escola”, embora admita que o coordenador possa “contribuir com a sua opinião fundamentada”.

### **Resultados relativos à questão 5. “Indique duas características que considere conferirem legitimidade ao desempenho do cargo de avaliador.”**

Na questão 5, relativa às características que os professores consideram conferir legitimidade, como avaliador, ao seu coordenador ou representante, dos 37 indivíduos que responderam, 19 apontam a necessidade de os avaliadores terem formação específica em ADD, como se constata

nos exemplos: “formação especializada para o desempenho deste cargo” *P1* e *P3*, “competências específicas para o cargo” *P5*, “formação específica em observação de aulas, em técnicas de avaliação das práticas lectivas e em supervisão” *P25*, “prática em supervisão pedagógica para avaliação de docentes” *P37*. De notar que a necessidade de formação específica é apontada nas 19 respostas, de forma bastante idêntica, quer pelos professores que consideram que o seu coordenador ou representante tem perfil para avaliador (8), quer pelos que consideram que não tem perfil (11). A segunda característica mais apontada pelos professores é o sentido ético e humano do coordenador ou representante, referida por 14 inquiridos, como se exemplifica: “respeito e confiança mútuos (sentido ético e humano)” *P6*, “Ética e deontologicamente responsável” *P12*, “noção rigorosa do que significa o conceito de deontologia” *P22*. A capacidade de relacionamento e a disponibilidade para os outros, é também referida por 9 professores, por exemplo: “disponibilidade para o outro, capacidade de diálogo, saber ouvir” *P22*, “disponibilidade para ouvir e apoiar” *P31*, “uma boa capacidade de relacionamento com todos os colegas” *P34*. Surgem ainda mencionadas nas respostas a esta questão a experiência profissional, a capacidade de liderança e o facto de leccionar a mesma disciplina do docente a avaliar.

### **Conclusões e implicações do estudo na ADD**

Este estudo-piloto permitiu-nos auscultar o sentir da população docente relativamente às concepções dos professores sobre o seu avaliador no processo de ADD e, simultaneamente, aferir a qualidade do instrumento de recolha de dados. Uma análise preliminar dos dados recolhidos indica que a maioria dos inquiridos considera que o seu avaliador deveria ser portador de formação específica para o desempenho do cargo. Os professores valorizam no seu coordenador ou representante, enquanto avaliador, a dimensão ética e humana, a promoção da cooperação entre todos os docentes e a competência científico-pedagógica, dando especial ênfase à noção de partilha de saberes, à reflexão conjunta, à experiência profissional e aos conhecimentos pedagógicos e científicos. Ressalta o facto de a maioria dos inquiridos ter concordado que uma das funções efectivamente exercidas pelo seu coordenador ou representante é a de cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola, embora nenhum a refira como relevante para o seu papel na ADD. Podemos, assim, inferir que as concepções dos inquiridos relativamente ao seu coordenador ou representante são de que ele participa, embora não considerem este facto relevante para ADD. Os professores da amostra conceptualizam a articulação e a gestão curricular mais como uma função dos grupos disciplinares do que dos departamentos curriculares, o que reforça a actual lógica de funcionamento das escolas que continua a ser mais a nível do grupo disciplinar. Seria

de auscultar a amostra relativamente à preferência, ou não, de ter o seu representante como avaliador, na sequência do que foi posteriormente determinado pela tutela, ao propor que cada avaliado pudesse escolher o seu avaliador, caso o designado não pertencesse ao seu grupo de recrutamento.

Os dados obtidos, embora não conclusivos, servem de ponto de partida para reflexões e aprofundamento desta linha investigativa. Acreditamos que, no contexto actual português, é premente que os professores e avaliadores reflitam sobre as suas concepções, em contexto da sua escola. Sem pretender generalizar os resultados obtidos neste estudo-piloto, eles sugerem que o contacto dos professores, através dos itens do questionário, com a terminologia dos normativos, desencadeia uma reflexão sobre esses mesmos conceitos e uma auto-reflexão sobre a praxis de cada um em particular e mais geral ao nível das estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica. Parece-nos notório que as concepções que os professores têm sobre os seus coordenadores ou representantes de disciplina estão em sintonia com muitos dos referentes dos normativos legais, o que, a nosso ver, demonstra o contributo que os docentes de cada escola podem / devem ter na regulamentação interna das principais características que devem constituir o perfil dos detentores desses cargos. Sendo a escola, enquanto cultura organizacional, o núcleo de decisão relativamente à organização pedagógica que melhor se adequa ao próprio contexto, espera-se que uma reflexão colaborativa e participada seja útil para a construção de um perfil de competências do coordenador de departamento / representante de disciplina capaz de o legitimar como um verdadeiro líder intermédio e um avaliador do desempenho dos pares.

### **Referências bibliográficas**

Albuquerque, S. L. (2007). *A avaliação do desempenho do professor no contexto da auto-avaliação de escolas e do novo estatuto da carreira docente*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70, Lda.

Carneiro, A. d. (2006). *Supervisão escolar e gestão intermédia: um estudo sobre as percepções dos coordenadores de departamento curricular*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Conselho Científico para a Avaliação de Professores. (7 de Julho de 2008). *Princípios orientadores sobre a organização do processo de avaliação do desempenho docente*. Obtido em 2 de Maio de 2009, de Conselho Científico para a Avaliação de Professores: <http://www.ccap.min-edu.pt/>



Hargreaves, A. (2000). *Changing teachers, changing times: teacher's work and culture in postmodern age*. London: Continuum.

Hill, M. M. (2008). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Ministério da Educação. (10 de Janeiro de 2008). Decreto Regulamentar nº 2/2008. *Diário da República, 1ª série*. Lisboa: Imprensa nacional.

Ministério da Educação. (19 de Janeiro de 2007). Decreto-Lei nº 15/2007. *Diário da República, 1ª série*. Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional.

Ministério da Educação. (30 de Agosto de 2001). Decreto-Lei nº 240/2001. *Diário da República, 1ª série- A*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Ministério da Educação. (22 de Abril de 2008). Decreto-Lei nº 75/2008. *Diário da República - 1ª série*.

Moreira, J. M. (2009). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.