



**Auto-Avaliação e Desenvolvimento Profissional Docente.
Estudo Exploratório.**

Esmeralda Maria Rodrigues de Carvalho

UMinho | 2011



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Esmeralda Maria Rodrigues de Carvalho

**Auto-Avaliação e Desenvolvimento
Profissional Docente.
Estudo Exploratório.**

Abril de 2011



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Esmeralda Maria Rodrigues de Carvalho

**Auto-Avaliação e Desenvolvimento
Profissional Docente.
Estudo Exploratório.**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Avaliação

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor José Carlos Morgado

Abril de 2011

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Compatibilizar este trabalho de investigação com a absorvente actividade como elemento da Direcção de um Agrupamento não foi, de todo, uma tarefa fácil. Tal só foi possível com o apoio, interesse e disponibilidade de muitos, a quem não quero deixar de manifestar o meu apreço e gratidão.

Ao meu marido e filho que, como alguém sublinhou um dia, estando com eles não estive! Obrigada pelo amor que em todas as alturas nunca deixaram de demonstrar.

Ao Professor Doutor José Carlos Morgado, meu exímio orientador, pelos seus ensinamentos, amizade, disponibilidade e sobretudo por acreditar que eu seria capaz.

À Directora do Agrupamento de Escolas onde realizei esta investigação, pela incondicional amizade e palavras de motivação com que sempre me presenteou.

A todos os professores do Agrupamento que prestaram a sua colaboração e sem a qual não seria possível efectivar este trabalho

Aos professores do Mestrado, porque me ajudaram a não parar e a acreditar que só através de uma aprendizagem ao longo da vida, conseguiremos ser melhores profissionais e sobretudo melhores pessoas.

Aos meus colegas de Mestrado, pelo início de um sentimento que, estou certa, irá perdurar ao longo das nossas vidas. Que os nossos jantares continuem a ser uma agradável rotina.

Aos meus pais a quem dedico este trabalho e que, embora já não se encontrem entre nós, continuam e continuarão a estar presentes em todos os momentos da minha vida.

Auto-Avaliação e Desenvolvimento Profissional Docente. Estudo Exploratório.

Resumo

A avaliação em educação, e em particular a avaliação do desempenho docente, tem vindo a ganhar uma progressiva centralidade no debate educativo dos últimos tempos. Frequentemente associada à melhoria do sistema educativo, a avaliação aparece como que imbuída da capacidade de resolver todos os problemas que afectam as escolas, os alunos e os professores. Assim se compreende que a avaliação do desempenho seja percebida como um procedimento inevitável e até desejável.

Nesse processo, a auto-avaliação do desempenho assume um papel crucial, pois permite que o professor detecte e tome decisões sobre os pontos fortes e fracos da sua prática pedagógica, dando-lhe oportunidade de implementar estratégias de melhoria e enriquecimento profissional.

O estudo que a seguir se apresenta resulta de um projecto de investigação, desenvolvido após a implementação do novo sistema de avaliação do desempenho docente em Portugal, através do qual se procurou conhecer as percepções sobre auto-avaliação dos docentes de um agrupamento de escolas, averiguar que práticas de auto-avaliação desenvolvem, ou não, no seu dia-a-dia, que instrumentos/estratégias utilizam e verificar se tais práticas são reconhecidas como uma mais-valia em termos de desenvolvimento profissional ou se, pelo contrário, se limitam ao cumprimento de uma mera formalidade legal. Para o efeito, delineou-se uma estratégia metodológica de investigação circunscrita à aplicação de um questionário, à realização de entrevistas a cinco professores/educadores do agrupamento e a uma análise documental.

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que os docentes consideram a auto-avaliação um procedimento fundamental na avaliação do seu desempenho e que permite efectuar uma análise reflexiva acerca da sua própria actuação. Além disso, asseguram que a auto-avaliação faz parte de um processo de aprendizagem ao longo da vida, que facilita o seu desenvolvimento profissional.

No entanto, pudemos constatar que, apesar da importância reconhecida a este procedimento, as práticas de auto-avaliação se encontram ainda numa fase embrionária circunscrevendo-se, quase exclusivamente, a momentos específicos de avaliação (final do ano lectivo) ou a momentos definidos na lei para progressão na carreira.

Self-Evaluation and Teacher Professional Development. Exploratory Study.

Abstract

Educational assessment, particularly teacher's performance assessment, has become a central issue in the educational area. Frequently associated to an improvement in the educational system, it seems to be able to solve all the problems affecting schools, students and teachers. Teacher's competence assessment is thus understood as an inevitable or even desirable procedure.

In this process, self-evaluation plays a crucial role as it allows teachers the recognition of strong and weak areas in their teaching practice, and this empowers educators to take suitable decisions regarding the improvement and enhancement of their professional skills.

The following text presents a research project developed after the new Portuguese teacher's practice assessment system was implemented. The aim of the research was to know teachers' self-assessment perceptions, find out everyday self-assessment practices (if any), which instruments/strategies are used and understand whether those practices are assumed as powerful professional tools or merely legal requirement. The research methodology included a questionnaire, interviews and documental analysis.

The results show that teachers consider self-evaluation as a fundamental procedure in their practice's assessment, allowing a reflexion over their own performance. Moreover, teachers state that self-evaluation is part of a lifelong learning process, enhancing professional development.

Nevertheless, we were allowed to conclude, also, that self-assessment practices are still undeveloped, corresponding almost exclusively to specific evaluation moments (the end of the school year) or to moments required in the legal system for career progression.

Índice

Declaração.....	ii
Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Índice.....	ix
Lista de Abreviaturas.....	xii
Índice de Gráficos.....	xiii
Índice de Figuras.....	xiii
Índice de Quadros.....	xiv
Introdução.....	3
Problemática em estudo e sua justificação.....	7
Objectivos e questões da investigação.....	9
Organização da dissertação.....	10
Parte I - Enquadramento Teórico.....	13
Capítulo I - A Avaliação em Educação.....	15
1.1. Breve contextualização da avaliação educacional.....	15
1.2. Avaliação: concepções e evolução.....	16
1.3. Funções da avaliação.....	20
1.4. Modelos de avaliação.....	22
Capítulo II - A Avaliação no Contexto da Avaliação do Desempenho Docente.....	27
2.1. Contextualização e breve perspectiva histórica.....	27
2.2. Avaliação do desempenho: aproximação a um conceito.....	34
2.3. A Avaliação de professores – uma actividade complexa.....	36
2.4. Propósitos, modalidades e modelos de avaliação docente.....	39

Capítulo III - Avaliação do Desempenho e Desenvolvimento Profissional	43
3.1. Desenvolvimento profissional: formulações teóricas.....	43
3.2. Avaliação e autonomia do professor	48
3.3. Avaliação, reflexão, aprendizagem e mudança	51
Capítulo IV - Auto-Avaliação do Desempenho Docente	55
4.1. Definição do conceito	55
4.2. A importância da auto-avaliação no processo de avaliação do desempenho docente	59
4.2.1. A auto-avaliação no quadro legal português	61
4.3. Técnicas/estratégias de auto-avaliação docente	62
4.4. Limites do processo de auto-avaliação	66
4.5. A auto-avaliação na lógica do desenvolvimento profissional.....	67
Parte II - Estudo Empírico	71
Capítulo V - Enquadramento Metodológico	73
5.1. Metodologia da Investigação	73
5.2. Investigação educativa	74
5.3. Caracterização do contexto de desenvolvimento do estudo	77
5.3.1. Contexto físico e social	77
5.3.2. Caracterização da população discente	78
5.3.3. Pessoal docente	79
5.3.4. Pessoal não docente	80
5.4. Opções metodológicas	80
5.5. População e Amostra.....	82
5.6. Caracterização da amostra	83
5.7. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	88
5.7.1. Inquérito por questionário	88
5.7.2. Entrevista.....	95
5.8. Técnicas de análise de dados	98
5.8.1. Procedimentos estatísticos	98

5.8.2. Análise de conteúdo	100
Capítulo VI - Apresentação e Discussão dos Resultados	105
6.1. Concepções sobre avaliação do desempenho docente.....	105
6.2. Concepções sobre auto-avaliação do desempenho docente	114
6.3. Práticas e instrumentos de auto-avaliação	119
6.4. Constrangimentos à auto-avaliação docente	125
6.5. Auto-avaliação e desenvolvimento profissional	132
Conclusões e Considerações Finais	137
Referências Bibliográficas e Legislativas	145
Anexos	157

Lista de Abreviaturas

AAD – Auto-Avaliação Docente

ADD – Avaliação do Desempenho Docente

B – Bacharelato

CIT – Contrato Individual de Trabalho

CT – Contrato a Termo

EB1 – Escola Básica do 1º Ciclo

EB2,3/S – Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos e Secundário

EFA – Educação e Formação de Adultos

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

L – Licenciatura

M – Mestrado

NC – Notas de Campo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

POPH – Programa Operacional Potencial Humano

QE – Quadro de Escola

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Caracterização da amostra em função da idade.....	83
Gráfico 2 - Caracterização da amostra em função do sexo	84
Gráfico 3 - Caracterização da amostra em função das habilitações académicas	84
Gráfico 4 - Caracterização da amostra em função da situação profissional	85
Gráfico 5 - Caracterização da amostra em função do nível (eis) de ensino que lecciona	85
Gráfico 6 - Caracterização da amostra em função do tempo de serviço	86
Gráfico 7 - Caracterização da amostra em função do papel desempenhado no actual modelo de avaliação do desempenho, no ano lectivo 2009-10	87
Gráfico 8 - Caracterização da amostra em função do cargo que exerce	87
Gráfico 9 - Concepções de avaliação do desempenho	106
Gráfico 10 - Posicionamentos relativos à avaliação do desempenho	109
Gráfico 11 - Posicionamentos relativos à auto-avaliação do desempenho	115
Gráfico 12 - Momentos de realização da auto-avaliação	120
Gráfico 13 - Instrumentos/Estratégias de auto-avaliação	122
Gráfico 14 - Constrangimentos à auto-avaliação	126
Gráfico 15 - Auto-avaliação e desenvolvimento profissional	133

Índice de Figuras

Figura 1- Caracterização do “Conceito de Avaliação”	17
---	----

Índice de Quadros

Quadro 1- As quatro gerações de Avaliação	19
Quadro 2 - Análise comparativa dos paradigmas de Rodrigues e dos modelos de Bonniol e Vial	24
Quadro 3 - Potencialidades e limitações do actual modelo de avaliação relativamente ao desenvolvimento profissional docente.....	33
Quadro 4 - Atributos de um sistema de avaliação	35
Quadro 5 - Princípios básicos da avaliação de professores.....	38
Quadro 6 - Distinção de avaliação sumativa/avaliação formativa.....	40
Quadro 7 - Distinção entre modelo de processo e modelo de produto	41
Quadro 8 - Condições Indutoras do Desenvolvimento Profissional	47
Quadro 9 - Distribuição dos alunos pelos diversos níveis de ensino e alunos com N.E.E.	78
Quadro 10 - Distribuição dos docentes do Agrupamento por grau académico e experiência profissional.....	79
Quadro 11 - Pessoal não docente do Agrupamento.....	80
Quadro 12 - Fases da recolha de dados, objectivos, participantes e tratamento de dados	81
Quadro 13 - Caracterização dos professores entrevistados	97
Quadro 14 - Valores da média e significado da avaliação	99
Quadro 15 - Valores do desvio padrão e nível de consenso	100
Quadro 16 - Categorias e subcategorias de análise.....	103
Quadro 17 - Valores da média e do desvio-padrão relativos às concepções sobre Avaliação do Desempenho.....	111
Quadro 18 - Valores da média e do desvio-padrão relativos às concepções sobre Auto-Avaliação Docente.....	118
Quadro 19 - Valores da média e do desvio-padrão relativos aos momentos de realização da auto-avaliação	121
Quadro 20 - Valores das médias e do desvio-padrão relativos aos momentos de realização da auto-avaliação.....	123
Quadro 21 - Valores da média e do desvio-padrão relativos aos constrangimentos à auto-avaliação	129
Quadro 22 - Valores da média e do desvio-padrão relativos aos constrangimentos à auto-avaliação	135

Continuo buscando, re-procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade”

Freire (2004)

INTRODUÇÃO

As escolas enfrentam hoje um período de reestruturação e transformação profundas, em que falar de qualidade implica questionar os processos que se desenvolvem no seu interior e explorar possíveis alternativas de melhoria, imperativos esses que, em conjunto, remetem para a necessidade de uma cultura de (auto)avaliação.

Um dos aspectos inerentes à mudança e melhoria da instituição escolar, e que tem relação directa com a qualidade educativa, é a prática docente. De facto, vive-se, actualmente, um momento de acentuadas alterações no que diz respeito ao papel do professor e à avaliação do seu desempenho, assistindo-se ao emergir de uma nova profissionalidade. Uma profissionalidade que, de acordo com Nóvoa (1992), coloca novas exigências quer ao nível dos saberes que o professor utiliza nas suas práticas, quer em termos da sua capacidade de auto-desenvolvimento reflexivo, já que tem de dar respostas a situações-problema que requerem decisões complexas, num campo de incertezas e de conflito de valores como o da realidade escolar em que actua.

Até há alguns anos atrás, a escola estava em consonância com a sociedade na qual se integrava o jovem, quanto aos valores e modelos fundamentais que deviam ser transmitidos, o que produzia uma socialização fortemente convergente e proporcionava segurança pessoal ao professor, desde que se mantivesse dentro desse quadro de valores aceites. Mais do que um profissional, o docente era entendido sobretudo como um agente espiritual e ideológico, um verdadeiro modelo ao nível moral e político, isto é, um cidadão exemplar, e um “sacerdote” ao serviço do saber. A sua vida confundia-se com a sua missão. Ser professor era a manifestação de uma vocação ou de uma missão transcendente, mais do que o exercício de uma profissão.

Com a democratização e conseqüente massificação do ensino esta imagem foi-se alterando, constituindo um foco de interesse cada vez maior, traduzido nos vários estudos que surgiram, primeiro, em França e, posteriormente, em Inglaterra e nos EUA. Tais estudos vieram demonstrar que, de uma função eminentemente social e descomprometida, os professores passaram a estar subordinados aos interesses da classe dominante, vendo o seu estatuto passar à condição de "ideólogos profissionais", isto é, de transmissores da cultura vigente em detrimento do papel social que outrora lhes era atribuído.

Face à perda de especificidade da profissão, gerou-se um crescente descontentamento no seio da classe docente e emergiu um novo discurso interpelando os professores, enquanto profissionais, para a defesa do seu profissionalismo. É neste contexto que começa a luta docente por uma maior qualificação profissional, pois só esta os pode distanciar do papel de meros

"mercenários do ensino", proporcionar melhores remunerações e o conseqüente prestígio ansiado por todos.

Perante as actuais exigências da educação, o papel do professor tornou-se mais complexo e exigente do que no tempo em que se pretendia que fosse apenas um eficaz transmissor de conhecimentos. Num mundo cada vez mais condicionado pelos *mass media*, que concorrem com a escola na difusão do saber, dos conhecimentos e, até, dos comportamentos, a instituição escolar defronta-se com desafios cada vez mais amplos e mais intensos, consignando ao professor um papel crucial na resolução desses desafios. Sendo simultaneamente profissional e pessoa, o professor precisa de desenvolver um autoconhecimento de si próprio, traduzido num aperfeiçoamento crítico das suas capacidades pessoais ao nível das atitudes, que constitui a essência do seu saber e que permite a sua realização pessoal e profissional.

A este respeito, Rodrigues e Peralta (2008, pp. 7-8) referem que os normativos afirmam, de forma expressa, que o professor é considerado como um factor determinante da qualidade do serviço educativo, devendo desenvolver o seu desempenho através de quatro dimensões que evidenciam, de forma clara, a complexidade das funções que desempenha: (i) Dimensão profissional, social e ética, (ii) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, (iii) Participação na escola e na relação com a comunidade e (iv) Desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Verifica-se, assim, que o perfil delineado é de um profissional "necessariamente comprometido e empenhado na sua missão fundamental e implicado, em profundidade, na aprendizagem dos seus alunos" (*Idem*, p. 8). Além disso, tendo em conta o contexto específico onde o professor actua profissionalmente, "os objectivos de desenvolvimento estratégico da escola, inscritos no seu Projecto Educativo, (...) deverão igualmente ser parte integrante do referencial" (*Idem, ibidem*).

As autoras sustentam, ainda, que a concretização desta profissionalidade tem de ser avaliada: por um lado, para verificar que desenvolvimento e aquisições se verificaram e que dificuldades e limites se manifestaram, já que o professor "não é, como tradicionalmente se entendia, um objecto a apreciar por um avaliador (externo), mas um sujeito activo, um profissional, que vê na avaliação oportunidades de desenvolvimento da sua prática profissional"; por outro lado, para permitir ao professor analisar e reflectir sobre as suas práticas, permitindo, desta forma, concretizar "a avaliação formativa no seu pleno, capaz de sugerir planos de acção individual e/ou cooperativa susceptíveis de levar cada professor, no quadro do seu contexto de

trabalho, ao seu máximo possível sendo isso sinónimo de melhoria contínua das aprendizagens dos seus alunos” (*Idem*, p. 9).

Torna-se, assim, imprescindível que os docentes reflectam sobre o significado da sua profissão nos tempos actuais, formulem opiniões valorativas sobre a adequação e efectividade do seu próprio conhecimento, actuação, princípios ou consequências, bem como sobre a necessidade de conferir significado e dar sentido às suas experiências quotidianas, com o intuito de as melhorar.

Nesta perspectiva, o recurso sistemático a processos de auto-avaliação permitirá que os professores valorizem o seu desempenho profissional, tomem consciência das lacunas e dificuldades que precisam de debelar e progridam na melhoria da qualidade da sua actuação como profissionais. A isso se refere Hargreaves (1994), para quem a construção de um novo “profissionalismo” e a procura de um novo sentido para a escola tornam imprescindível a mudança do professor. A auto-avaliação docente assume, portanto, um papel de extrema relevância, pois permite que o professor detecte e tome decisões sobre os pontos fortes e fracos das suas práticas, dando-lhe oportunidade para implementar estratégias conducentes a uma mudança nas suas actuações e, conseqüentemente, ao seu crescimento profissional. Lathan (1997) acrescenta que a auto-avaliação é um processo através do qual um indivíduo analisa e reflecte sobre as suas práticas, de forma a reconhecer as suas capacidades e dificuldades, induzindo-o na procura de soluções que fortaleçam as suas potencialidades e diminuam as suas fraquezas.

A auto-avaliação é, por conseguinte, perspectivada de forma diferente, isto é, não como elemento único do processo de avaliação, mas fazendo parte de um leque mais vasto de estratégias e procedimentos. Ao professor da actualidade cabe a tarefa de se adaptar às situações que se apresentam, o que, na perspectiva do que diz Perrenoud (1999), implica reflexão, “pensar sobre”, sendo por essa via que o professor se prepara para actuar como educador num mundo em constante mudança. Como refere Contreras (2002 p. 194), “os docentes são como artistas, que melhoram a sua arte experimentando-a e examinando-a criticamente”.

Problemática em estudo e sua justificação

A opção do tema para este projecto de investigação recaiu sobre “Auto-avaliação e desenvolvimento profissional docente”.

Numa época em que o acesso à informação é instantâneo e global, o professor passou, como referimos, a assumir os papéis de agente de mudança e de orientador das aprendizagens. Quando pensamos em educação costumamos pensar no outro, no aluno, no aprendente, esquecendo por vezes como é de extrema importância olhar, também, para os profissionais do ensino como sujeitos de aprendizagem. Numa sociedade com tantas mudanças e a desestruturação de tantas certezas, não se pode ensinar só roteiros seguros, caminhos conhecidos. É preciso arriscar de forma a combinar roteiros previsíveis com pontos de apoio sólidos, com diferentes estratégias e caminhos semi-desconhecidos, para permitir escolhas personalizadas onde todos se sintam participantes de uma aprendizagem contínua e colectiva.

Neste contexto, a auto-avaliação é fundamental para que os docentes possam assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem e do seu desenvolvimento profissional, proporcionando-lhes uma oportunidade de reflectirem (e intervirem) sobre os seus níveis de confiança e competência pessoal.

É importante que os professores identifiquem e avaliem as suas competências de forma a definirem onde devem incidir os seus esforços de melhoria e qual o percurso a seguir. Neste sentido, o exercício de auto-avaliação torna o docente mais preparado para enfrentar os desafios que se lhe colocarem e para atingir os seus objectivos. Estas práticas de auto-avaliação traduzem-se, também, em competências de auto-conhecimento, de aprendizagem ao longo da vida e de gestão pessoal da carreira, ingredientes-chave na actual sociedade do conhecimento.

Apesar da importância que a auto-avaliação assume na melhoria das práticas profissionais dos docentes, tem vindo a consolidar-se a ideia de que existem, nos estabelecimentos de ensino portugueses, poucos hábitos de os mesmos recorrerem a processos sistemáticos de reflexão e análise sobre o seu desempenho, ou seja, a práticas regulares de auto-avaliação.

A crescente importância e relevo da auto-avaliação tornam-se particularmente emergentes com a publicação do Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, que determina, no seu artigo 16º, tratar-se de um procedimento obrigatório que tem como objectivo envolver o docente no processo de avaliação, de modo a identificar oportunidades de desenvolvimento profissional e de melhoria do grau de cumprimento dos objectivos fixados.

Tendo consciência de que a problemática da auto-avaliação deve ser encarada como um processo fundamental ao serviço da optimização do percurso e da melhoria profissional de cada docente, acreditando que é pela auto-avaliação que se desenvolve e consolida o seu desenvolvimento pessoal e profissional e, ainda, no preciso momento em que tenta implementar

um novo sistema de avaliação do desempenho docente, pretendemos, com este estudo, compreender as percepções sobre auto-avaliação dos docentes do *Agrupamento X*, averiguar que práticas de auto-avaliação os docentes desenvolvem, ou não, na escola e verificar se tais práticas são reconhecidas como uma via propícia para o seu desenvolvimento profissional ou se, pelo contrário, se limitam apenas ao mero cumprimento das determinações legais para esse efeito. Além disso, pretendemos, ainda, conhecer quer os instrumentos a que recorrem para operacionalizar a auto-avaliação, quer os principais constrangimentos que enfrentam durante esse processo.

Objectivos e questões da investigação

Qualquer processo de investigação tem, também, como referente a formulação de objectivos que orientem o investigador na prossecução dos percursos inicialmente delineados. Importa, por isso, e de acordo com a problemática evidenciada, apresentar os objectivos que definimos com o propósito de orientar o presente estudo:

1. Conhecer as concepções dos docentes do *Agrupamento X* sobre a auto-avaliação;
2. Compreender quais as principais razões que justificam a auto-avaliação docente;
3. Caracterizar as percepções das práticas de auto-avaliação docente;
4. Conhecer os mecanismos de auto-avaliação existentes no Agrupamento;
5. Percepcionar de que modo(s) a auto-avaliação se pode configurar como elemento fundamental no desenvolvimento profissional dos professores;
6. Identificar os benefícios que podem advir deste processo, bem como os constrangimentos e os factores que facilitam a existência de práticas sistemáticas e regulares de auto-avaliação docente.

Nesta perspectiva, e no âmbito da temática em análise, formulámos as seguintes questões de investigação:

- Que concepções têm os professores do *Agrupamento X* sobre auto-avaliação do desempenho docente?
- Que práticas de auto-avaliação do desempenho desenvolvem?
- Tais procedimentos avaliativos inscrevem-se numa lógica de desenvolvimento profissional ou numa lógica de controlo?

Tendo em atenção as questões de investigação que referimos e os objectivos definidos, foi nossa intenção, no decurso do projecto de investigação, averiguar se os professores do *Agrupamento X* recorrem a práticas de auto-avaliação apenas porque estão preconizadas na lei ou, pelo contrário, porque reconhecem que tais práticas se configuram como uma mais-valia para o seu desenvolvimento profissional. Além disso, o objecto de estudo compele-nos a identificar que tipos de instrumentos de auto-avaliação os professores utilizam e que contributos propiciam para o seu desenvolvimento profissional.

No final, é nossa pretensão deixar expressas algumas pistas de reflexão e análise que, julgamos, poderão vir a constituir pontos de partida para estudos subsequentes.

Organização da dissertação

Para o desenvolvimento do trabalho de investigação, foi edificada uma estrutura em torno de seis capítulos.

Na introdução, fizemos uma primeira abordagem à temática em análise, definimos o problema, os objectivos e as questões de investigação, e apresentamos a estrutura da dissertação.

Na primeira parte, que engloba quatro capítulos, apresenta-se o enquadramento teórico, estruturado a partir de uma revisão da literatura que considerámos necessária para a construção de um marco teórico que sustentasse o desenvolvimento deste trabalho. Assim, abordámos a problemática da avaliação em educação, analisando as suas concepções, evolução, funções e modelos. De seguida, contextualizamos a avaliação no âmbito da avaliação do desempenho docente, enunciando os seus propósitos e revisitando alguns dos seus modelos. Partimos depois para o percurso da história da avaliação, com enfoque no desenvolvimento profissional docente e sua conexão com a autonomia, reflexão, aprendizagem e mudança das práticas do professor. Posteriormente, desenvolvemos a problemática da auto-avaliação, analisando as suas concepções, importância, enquadramento legal, técnicas/estratégias e limites a esse processo, tendo sempre presente que esta é parte intrínseca do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Na segunda parte, constituída por dois capítulos, fazemos uma breve incursão pelo conceito de investigação educativa e sua evolução, explicitamos o desenho de investigação, caracterizamos o contexto de desenvolvimento do estudo, definimos a metodologia do estudo e

identificamos os instrumentos e as técnicas de recolha e análise de dados utilizados. Além disso, caracterizamos a população e a amostra em estudo.

Finalmente, procedemos à apresentação dos dados recolhidos e à análise e discussão dos mesmos, seguidas das conclusões/sugestões que pudemos retirar de toda este processo. Tecemos, ainda, algumas considerações relativas aos pressupostos teóricos iniciais e aos resultados obtidos e, por último, apresentamos as conclusões finais deste trabalho, que confirmam algumas das nossas ideias de partida e deixam novas pistas para a reflexão.

No final da dissertação, encontram-se as referências bibliográficas e legislativas.

Em anexo, inserimos alguns materiais que serviram de apoio à concretização deste trabalho de investigação, nomeadamente o inquérito por questionário, o guião da entrevista, o protocolo da investigação, os quadros síntese das unidades de registo/conteúdo das entrevistas e, por fim, a transcrição de uma entrevista.

Parte I
Enquadramento
Teórico

Capítulo I - A Avaliação em Educação

Sendo este um trabalho sobre avaliação, decidimos, no primeiro capítulo e como ponto de partida deste percurso investigativo, reflectir em torno do seu conceito, propósitos e finalidades, bem como sobre os diferentes modelos e paradigmas que a consubstanciam.

1.1. Breve contextualização da avaliação educacional

“Avaliar é uma actividade natural do ser humano que, constantemente, consciente e/ou inconscientemente, faz juízos de valor, resultando daí diferentes posicionamentos perante o mundo que o cerca (...) Uma vez que tudo pode ser objecto de avaliação (...) é a natureza das decisões e o seu efeito na vida das pessoas que determinará os cuidados a ter no processo avaliativo” (Alves, 2004, p. 11).

O papel que a avaliação tem sido chamada a desempenhar, nos últimos anos, constitui uma evolução curiosa no aspecto social, em particular na área da educação. Estrela e Nóvoa (1999) referem que, apesar da avaliação nunca ter deixado de estar presente no quotidiano escolar, deixou de constituir, durante muito tempo, uma preocupação principal dos investigadores e dos responsáveis educativos. Porém, a situação de crise que afectou os sistemas educativos e a necessidade de gerir orçamentos cada vez mais limitados, associados à vaga reformadora dos anos 80, que concedeu à avaliação (dos alunos, das escolas, e dos sistemas educativos) um papel preponderante na regulação interna e no controlo externo dos processos de mudança, fizeram com que a avaliação ressurgisse “como campo específico de acção e de reflexão” (*idem*, p.7).

Actualmente, a problemática da avaliação tem vindo a tornar-se um tema nuclear no debate sobre as questões de educação, adquirindo uma variedade de significados de acordo com a evolução histórica da sociedade e, por conseguinte, das suas alterações sociais, históricas, políticas e culturais. Na opinião de Alves (2004, p. 31), “cada sociedade exige num dado momento da sua evolução um determinado sistema de avaliação” que possa fornecer elementos úteis para responder às exigências que lhe são colocadas.

A nível educativo, a situação é idêntica. Dada a importância que a avaliação assumiu tanto em termos de organização como de funcionamento da escola, passou a ser utilizada em vários domínios: primeiro, a avaliação das aprendizagens dos alunos, depois, a avaliação das escolas e, mais recentemente, a avaliação do desempenho docente, sendo esta considerada como um instrumento essencial na procura de melhores resultados para os alunos e para a

escola (Rodrigues e Peralta, 2008). Por esta razão e dadas as intenções que podem estar subjacentes aos processos de avaliação que hoje se desenvolvem no seio das escolas, concordamos com Pacheco (1996, p. 128) ao afirmar que a avaliação “ é um termo complexo, e também controverso, que deve ser estudada nas dimensões científico-técnica e sociopolítica, porque avaliar envolve processos técnicos, que se justificam teoricamente, e prende-se com raízes políticas que a determinam”.

1.2. Avaliação: concepções e evolução

A avaliação, além de constituir um dos temas que têm sido objecto de uma grande atenção nos últimos anos, tem vindo a adquirir uma pluralidade de significados, de acordo com a evolução da própria sociedade. Daí a polissemia inerente ao próprio conceito, que encerra sentidos distintos e depende do significado que lhe é atribuído por cada um de nós. Segundo Hadji (1994), tal diversidade torna-se visível pela quantidade de termos que se utilizam para identificar o acto de avaliar e demonstra a falta de entendimento em torno de uma definição sobre avaliação, bem como as dificuldades inerentes a todo esse processo. Refere ainda, que a pluralidade de verbos que designam o acto de avaliar (julgar, verificar, estimar, situar, determinar...) é acompanhada de uma multiplicidade de termos que designam o objecto deste acto, que pode incidir sobre saberes, saber fazer, competências, produções, trabalhos, o que lhe permite afirmar que “a primeira dificuldade, quando se trata de avaliação, é sobretudo entendermo-nos sobre uma aceção” (*idem*, p. 27).

Contudo, toda esta diversidade não impede Hadji (*idem, ibidem*) de reconhecer que, no domínio da avaliação pedagógica, existe “uma relativa unidade do campo focado: o dos indivíduos em situação de aprendizagem, e que são considerados, quer na globalidade da sua pessoa, quer sob o ângulo de uma dimensão particular (capacidade ou competência), quer ainda pelos seus trabalhos ou produtos”. Sustenta ainda que a avaliação consiste, basicamente, numa relação entre dois elementos: o *referido*, aquilo que existe, um determinado comportamento, uma determinada realidade concreta e o *referente*, aquilo que é esperado, um modelo de comportamento, uma situação ideal. Nesta perspectiva, avaliar é comparar estas duas realidades e determinar até que ponto o referido ficou aquém, ou não, do referente.

É neste sentido que Figari (1996) introduz o conceito de “*referencialização*” para definir avaliação de uma forma mais complexa, aberta e plural: avaliar “consiste em assinalar um

contexto e em construir, fundamentando-o com os dados, um corpo de referências relativo a um objecto (ou a uma situação), em relação ao qual poderão ser estabelecidos diagnósticos” (*idem*, p. 35). Neste caso, a avaliação é apresentada como um método.

Por sua vez, Scriven (1991, p. 139) entende a avaliação como “um processo de determinação do mérito ou valor de alguma coisa ou ao produto desse processo”. Neste contexto, a avaliação é vista como um processo de recolha de informação que é comparada com um conjunto de critérios ou padrões, terminando na formulação de juízos de valor. Também nesta linha, Stufflebeam (citado por Hadji, 1994, p. 37) considera que a avaliação é “um processo pelo qual se delimitam, obtêm e fornecem informações úteis, que permitam julgar as decisões possíveis” tendo por finalidade a melhoria. Este autor considera que a avaliação deve incidir no contexto, nos *inputs*, no processo e no produto.

Outros autores são mais abrangentes na definição de avaliação indo ao ponto de nela incluir a tomada de decisão (Tembrink, 1988; De Ketele et al., 1988). Também Alaiz et al. (2003, p. 10) sustentam que avaliar “significa examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objectivo fixado, com vista a tomar uma decisão”. Assim sendo, “a avaliação termina na formulação do juízo de valor ou mérito, antecedendo a *tomada de decisão mas, não se confundindo com ela*” (*idem, ibidem*). Avaliar e decidir são, por conseguinte, operações distintas como nos mostra o esquema da Figura 1

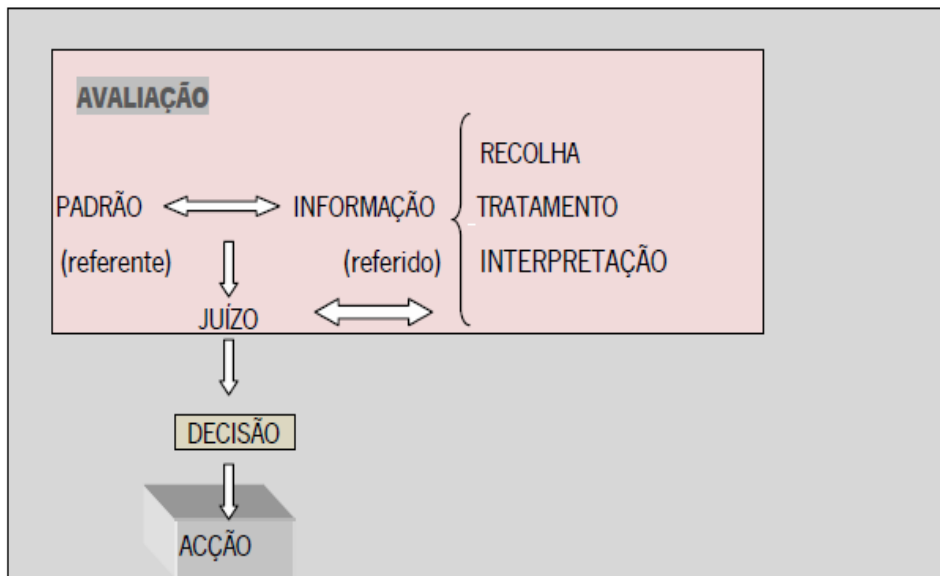


Figura 1- Caracterização do “Conceito de Avaliação”
(Adapt. de Alaiz *et al.*, 2003, p. 10)

A avaliação consubstancia-se, assim, na recolha e tratamento de informação - processo a partir do qual se constitui o referido -, permitindo a comparação com um padrão - o referente - expressando-se essa comparação num juízo de valor.

Guba e Lincoln (1989) procedem à sistematização das definições subjacentes aos diferentes entendimentos relacionados com a evolução do conceito de avaliação e identificam quatro gerações de avaliação:

- a) A primeira geração em que avaliar e medir são sinónimos. O avaliador desempenha um papel meramente técnico que utiliza baterias de testes e outros instrumentos; esta geração foi particularmente importante no caso da avaliação de organizações escolares;
- b) A segunda geração em que a avaliação se baseia nos objectivos, deixando a medição de ser o centro deste conceito e passando a ser apenas um dos seus instrumentos. Nesta acepção é importante descrever os pontos fortes e fracos da organização. Contrariamente à geração anterior, o avaliador deixa de ser um técnico, torna-se num especialista na definição de objectivos e um narrador;
- c) Na terceira geração, a finalidade da avaliação é emitir juízos acerca do mérito (entendido como qualidade intrínseca) e do valor (entendido como qualidade contextual ou extrínseca) do objecto. O avaliador transforma-se numa espécie de juiz, que descreve e aplica instrumentos, conservando as facetas de técnico e de narrador, características dos avaliadores das gerações descritas nos parágrafos anteriores;
- d) Na quarta geração, a avaliação tem como finalidade encontrar consensos sobre o seu objecto. O avaliador transforma-se numa espécie de orquestrador de um processo negocial, sendo a avaliação entendida como um processo participado entre avaliadores e avaliados e entendida como um processo de melhoria.

No quadro 1, encontram-se elencadas estas quatro perspectivas de avaliação de acordo com os objectivos, a orientação e o paradigma em que se inscrevem.

Quadro 1- As quatro gerações de Avaliação

Geração	Período temporal	Objectivo	Orientação	Paradigma	
1.^a Geração	Desde o início do séc. XX	Medir os resultados escolares dos alunos.	Medição	POSITIVISTA	Existência de uma realidade em si, independente do avaliador.
2.^a Geração	Entre os anos 30 e o final dos anos 50 do séc. XX	Determinar em que medida é que os objectivos da educação são passíveis de ser alcançados pelo programa de estudos e assim verificar a congruência entre o desempenho dos aprendentes e os objectivos de um programa.	Descrição		
3.^a Geração	Início dos anos 60	Julgar, apreciar o mérito ou o valor de alguma coisa.	Formulação de juízos de valor		
4.^a Geração	Actual	Construir a realidade, atribuir sentido às situações, sendo influenciada por elementos contextuais diversos e pelos valores dos vários intervenientes no processo.	Negociação Diálogo	CONSTRUTIVISTA	O avaliado deixa de ser visto como a realidade.

Adapt. de Guba e Lincoln (1989)

De acordo com os autores, assiste-se à emergência da última geração, marcada pelo paradigma construtivista em que o avaliador organiza o processo de negociação e estimula os envolvidos nesse processo e o avaliado participa activamente na sua própria avaliação e na tomada de decisão que dela decorre. Simões (2000, p. 9), refere que “a palavra-chave desta geração é a negociação”.

Como podemos constatar, este foi um progresso importante ao nível da avaliação, passando esta a ser considerada uma mais-valia no funcionamento das organizações e na mudança e melhoria da prática dos actores que nelas laboram. Daí a importância que a avaliação assumiu tendo-se tornado um lugar-comum sempre que se pretende resolver problemas que surjam nesses contextos.

1.3. Funções da avaliação

Na opinião de Simões (2000), a problemática da avaliação incide sobre as seguintes questões: *Avaliar para quê? Qual a razão de ser da avaliação? Que funções e que propósitos é que a devem nortear?*

Entendemos por funções da avaliação, o conjunto de estratégias e procedimentos que dão vida ao processo avaliativo, de forma a identificá-la como componente integrante da prática pedagógica. Sem eles a avaliação permaneceria no plano teórico, isto é, como uma simples categoria pedagógica, necessitando de direcionamento para as acções práticas.

À semelhança do que acontece com o conceito de avaliação, também as suas funções foram evoluindo e sofrendo alterações ao longo dos tempos, tendo progredido desde as perspectivas mais tradicionalistas, muito redutoras, que apenas lhe atribuíam a função de medição com o único objectivo de classificar e seriar, até perspectivas mais abrangentes, que atribuem à avaliação a função de actividade cognitiva imbuída de uma natureza essencialmente formativa e fomentadora de uma melhoria da qualidade. Daí a sua importância no terreno educativo onde a avaliação pode desempenhar funções de melhoria da qualidade da educação e do ensino.

A este respeito, Figari (1996) sustenta que a avaliação desempenha quatro grandes funções: a função preditiva, a formativa, a sumativa e a crítica.

- Relativamente à *função preditiva*, esta tem essencialmente uma dimensão diagnóstica, se for efectuada uma análise da informação existente, como sejam os casos de situações de necessidades ou a observação de perfis e pré-requisitos. Pode, ainda, revestir-se de uma dimensão prognóstica quando se elaboram objectivos, operacionalizações de programas ou currículos, ou seja, um procedimento que tem por base um pensamento previsional.

- A *função formativa* agrega duas dimensões: a dimensão metacognitiva, que decorre da análise de tarefas, quando se corrigem erros, se adoptam critérios de realização e de êxito, isto é, se ajuda a aprendizagem; a dimensão reguladora quando implica a adopção de estratégias, com o intuito de ajustar os métodos e/ou modificar os ritmos.

- Em relação à *função sumativa*, esta expressa-se de diferentes formas: (i) pode assumir: uma dimensão normativa, ao atribuir-se uma classificação em resultado da comparação dos resultados seja através de testes, seja através de controlo; (ii) pode assumir uma dimensão criterial pelo relacionamento entre os resultados e os objectivos; (iii) pode,

ainda, ter um papel certificativo e social, concretizado pela afirmação de competências através de certificados e diplomas.

- A *função crítica* tem essencialmente uma dimensão interpretativa; traduz-se pela clarificação dos resultados que, por sua vez, poderá conduzir à formulação de hipóteses que suportarão processos de investigação subsequentes.

Por sua vez, Hadji (1994), tendo como referência o que De Landsheere (1976) designa como objectos possíveis da avaliação escolar, preconiza três funções da avaliação que correspondem a três objectivos de ordem sociopedagógica: *orientar*, *regular* e *certificar*. Neste sentido, “para designar as práticas que se organizam à volta destas três grandes funções fala-se hoje de avaliação diagnóstica ou prognóstica ou preditiva, de avaliação formativa e de avaliação sumativa” (*idem*, p. 62). Estas funções são também secundadas por Figari (1996, pp.165-167) acrescentando-lhe a função crítica, de carácter interpretativo e com a finalidade de tornar mais claros os resultados com vista à formulação de hipóteses de suporte a uma possível investigação.

Na opinião de Pacheco (1995), a avaliação desempenha quatro grandes funções: uma função pedagógica, uma função social, uma função de controlo e uma função crítica. A propósito das funções da avaliação, o autor defende que a função pedagógica “funciona como barómetro da qualidade do sistema educativo, ainda que o sucesso ou insucesso educativo não seja o único factor que contribua e explique a qualidade desse mesmo sistema” (*idem*, p. 21). No que se refere à função social, assegura que esta se assume como uma forma de certificar as competências adquiridas pelos alunos, permitindo-lhes a sua integração no mundo do trabalho. Em relação à função de controlo, considera que esta função é exercida pelo professor de uma forma encoberta quando usa a sua autoridade com o intuito de disciplinar os alunos, por forma a possibilitar um bom clima na sala de aula. Finalmente, afirma que a função crítica “consiste na interpretação, na proposta de melhorias, na análise crítica do sistema educativo, em geral, e do processo de desenvolvimento do *curriculum*, em particular” (*idem*, p. 24).

Apesar de se atribuírem várias funções à avaliação, a verdade é que ela é, a maior parte das vezes, encarada como tendo uma função eminentemente sumativa, dado pretender, em última análise, a hierarquização e classificação, desviando-se das funções preditiva e formativa de que se deveria revestir.

1.4. Modelos de avaliação

Subjacente à problemática da avaliação, em particular da avaliação educacional, encontra-se o conceito de modelo. Os modelos são definidos, de um modo geral, como construções abstractas, sem conteúdo normativo explícito, com as quais se pretende mostrar “a maneira como um determinado avaliador conceptualiza e descreve o processo de avaliação” (Madaus e Kellaghan, 2000, p. 20). Dada a existência de distintos conceitos de avaliação, surgem, em consequência, diferentes formas de idealizar esse processo, isto é, diferentes modelos de avaliação.

Existem várias abordagens científicas que se propõem classificar os modelos de avaliação. Cardinet (1993) reflecte sobre a complementaridade de três abordagens distintas: externa, interna e negociada. Em idêntica linha de pensamento, Bonniol e Vial (2001) propõem três modelos de avaliação que são, ao mesmo tempo, três visões do mundo, três posturas epistemológicas, que não podemos deixar de caracterizar:

a) a avaliação como “medida”

À luz deste modelo, a avaliação confunde-se com medição. Nesta ordem de ideias, a avaliação é conduzida no sentido de desenvolver um conjunto de operações de medição, através das quais seja possível quantificar objectivamente um juízo de valor. Neste modelo, o papel do avaliador inscreve-se numa lógica gerencialista, sendo um elemento que está submetido à finalidade de rentabilidade e de eficácia dos resultados. Deste ponto de vista, o avaliador assume uma postura de completa exterioridade e separação em relação ao objecto da avaliação. Em contrapartida, o sujeito avaliado é “coisificado”, ou seja, é concebido como uma realidade mecânica, previsível e controlável, não participando no processo de avaliação; em vez de sujeito, o avaliado é aqui mero objecto da avaliação;

b) a avaliação como “gestão”

Este modelo distingue-se do anterior pela intenção de passar de uma avaliação como controlo externo para uma avaliação como interiorização do controlo, ou seja, não nega o princípio do controlo inerente à avaliação, mas favorece o abandono do princípio da separação entre sujeito e objecto, isto é, entre avaliador e avaliado. Neste modelo, os avaliados assumem o lugar do avaliador e o poder é “partilhado”, assumindo um papel relevante quer o autocontrolo, quer a autoavaliação:

“O autocontrolo tornou-se um objecto de aprendizagem reconhecido. O formador coloca a existência do outro, mas um outro à sua imagem: formador de si mesmo. A avaliação como gestão cada vez se encontra no mundo do Mesmo, mas permanece aí: o controlador quer

ensinar o controlado a controlar com ele e depois a se controlar sozinho” (Bonniol & Vial, 2001, p. 341).

c) a avaliação como “problemática do sentido”

Trata-se de um modelo¹ emergente, no qual a avaliação “recoloca o problema da sua função como domínio de pesquisa e o problema de sentido de suas práticas” (Bonniol & Vial, 2001, p. 348). Neste modelo, o papel do avaliador também se encontra em jogo, na medida em que são postos em causa os discursos da legitimação da própria avaliação. A “problemática de sentido” reclama a interrogação sobre a necessidade de distinguir entre avaliação e controlo, entre a produção de juízos e a procura de significados. A avaliação pode ser vista como um trabalho de construção de si. O avaliado é o sujeito da avaliação, na medida em que se torna um avaliador capaz de construir sentidos para a sua própria acção.

Uma outra abordagem dos modelos de avaliação é proposta por Rodrigues (1998), que classifica os modelos de avaliação segundo três paradigmas:

i) *O paradigma objectivista* – Neste paradigma, os sujeitos são tratados como “objectos” do mundo físico, através do recurso a dispositivos mecanicistas, lineares e causais. Assim, avaliador e avaliados têm uma relação assimétrica que legitima a postura autoritária das hierarquias administrativas, prevalecendo o papel e a função do avaliador sobre o avaliado;

ii) *O paradigma subjectivista* – Aqui, a realidade social surge como uma construção complexa resultante da diversidade e do conflito de interesses e de valores. O conhecimento tem, pois, um carácter interno e participativo por forma a permitir a compreensão da subjectividade das intenções e das interpretações, sendo por isso que se valoriza a negociação, a participação e o contratualismo. No caso da escola, a centralidade pedagógica do sujeito confere à avaliação uma função de auto-regulação ou auto-controlo e, desta forma, “o indivíduo, sujeito social, é sujeito na formação e na avaliação” (Rodrigues, 1995, p. 99).

iii) *Dialéctico ou Interaccionista* – No paradigma dialéctico, a realidade social resulta da interacção entre os sujeitos e a realidade social externa sendo os indivíduos, ao mesmo tempo, sujeitos e objectos, produtores e produtos das condições políticas, sociais e culturais. Com base neste pressuposto, a avaliação é perspectivada como “uma co-construção assente no confronto, transformação e síntese” dos referenciais internos e externos (Rodrigues, 1995, p. 102). Acresce o facto de Alves e Machado (2008, p. 11) considerarem que a participação limitará os riscos do processo avaliativo permanecer periférico, constituindo-se numa forma de

¹ Para os autores este modelo não é propriamente um modelo, na medida em que parece difícil distinguir “modelos” no âmbito de uma “problemática de sentido”. Além do mais, o que este modelo designa é uma profunda mudança epistemológica (Bonniol & Vial, 2001).

aprendizagem social e de valorização das próprias instituições, dos seus trabalhos, programa ou projectos.

O quadro que se segue estabelece uma comparação entre os traços que caracterizam os paradigmas de Rodrigues e os modelos de Bonniol e Vial:

Quadro 2 - Análise comparativa dos paradigmas de Rodrigues e dos modelos de Bonniol e Vial

PARADIGMA (Rodrigues)	TRAÇOS	MODELOS (Bonniol e Vial)
Objectivista	<p>Conhecimento objectivo sem qualquer influência dos sujeitos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sujeitos tratados como objectos. - Recurso a dispositivos experimentais mecanicistas, lineares e causais. - Separação positivista entre sujeito/objecto. - Sustentação num quadro axiológico universalmente aceite. - Intervenção social e política como técnica neutra. - Controle externo. - Imposição autoritária pelas hierarquias. 	Modelo-Medida
Subjectivista	<p>Realidade social resultante da diversidade e do conflito de interesses e valores.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento subjectivo com carácter interno e participativo. - Valorização da negociação, participação e contratualismo. - Teoria com origem na prática e por ela validada. - Indivíduo sujeito na formação e na avaliação. - Sujeito participante na organização, gestão, execução e controlo do processo de avaliação. 	Modelo-Gestão
Dialéctico	<p>Realidade social como interacção entre os sujeitos e a realidade social externa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indivíduos ao mesmo tempo sujeitos e objectos. - Conhecimento científico resultante da dialéctica entre os sujeitos e a realidade. - Pedagogia reflexiva e crítica. - Avaliação como co-construção assente no confronto, transformação e síntese dos referenciais internos e externos. 	Modelo de Problemática de Sentido

Ainda a propósito dos modelos de avaliação, Hadji (1994) refere-se a vários modelos que se diferenciam segundo os seus propósitos e finalidades. O *modelo Tyleriano* que centra a avaliação na congruência entre os objectivos predeterminados e as metas atingidas; o *modelo de Stufflebeam* em que a essência da avaliação reside na produção de informação útil para quem tem de tomar decisões através de um percurso metodológico; o *modelo de Scriven* que destaca como função essencial da avaliação a capacidade de apreciar o valor de uma estratégia em relação às necessidades reais dos clientes; e o *modelo de Stake* que, centrando-se nas pessoas

implicadas no processo, tem a intenção de produzir informação útil para a compreensão desse mesmo processo.

Ao fazermos uma leitura diacrónica dos modelos de avaliação, verificamos que, de cada modelo, “decorre não somente a perspectiva do recorte do objecto, mas também a escolha dos momentos, dos actores e dos instrumentos”, articulando desta forma as intenções inerentes “à actividade da própria avaliação (...) e às intenções respeitantes à sua prática social” (Hadi, 1994, p. 150). Assim sendo, podemos dizer que a avaliação terá dois propósitos centrais gerais: “a de controlo dos resultados, validação de objectivos, detecção de deficiências do rendimento, de classificação; outra de interpretação, de proposta de melhoria, de análise crítica.” (Pacheco, 2001, p. 130). No nosso caso, partilhamos este último propósito, uma vez que, mais do que uma forma de controlar procedimentos e resultados, entendemos a avaliação como uma componente intrínseca do processo de ensino-aprendizagem, essencial para compreender o que, em termos educativos, fazemos. Além disso, perfilhar este propósito contribuirá para desmistificar a própria avaliação e a libertar do sentido punitivo que, com frequência, a caracteriza.

Antes de terminar este capítulo, de referir ainda que, a propósito da evolução que os próprios modelos avaliativos foram sofrendo, importa destacar a opinião de Alves e Machado (2008, p. 11) sobre a convergência entre os modelos de gestão e regulação dos sistemas escolares, “que conduzem a uma substituição progressiva da verificação da conformidade, pela avaliação ou meta-avaliação”, entendendo que esta é uma forma eficaz de melhorar as instituições e os sistemas escolares. Consideram ainda que “uma avaliação consequente compromete as instituições, mas também a condução política e a acção administrativa, ao mesmo tempo que implica e reforça o profissionalismo docente, o desejo de realização, a exigência de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e o desenvolvimento de uma ética profissional, marcada pela responsabilidade”, aspectos a que nos referimos em particular no próximo capítulo.

Capítulo II - A Avaliação no contexto da Avaliação do Desempenho Docente

No seguimento do capítulo anterior, impõe-se, neste momento, problematizar a questão da avaliação num contexto mais específico, isto é, dimensionada na perspectiva do desempenho docente. Neste capítulo, serão abordados os conceitos mais relevantes sobre esta temática, nomeadamente o conceito de avaliação do desempenho docente, bem como os seus propósitos, modalidades e principais modelos.

2.1. Contextualização e breve perspectiva histórica

Só poderemos compreender os fenómenos que actualmente se desenvolvem na escola, se conhecermos a génese e evolução do sistema educativo, tanto em termos organizacionais como funcionais. Daí a importância que a avaliação pode assumir nesse esforço de compreensão, nomeadamente ao nível do desempenho docente, já que muito daquilo que se passa na escola depende da forma como os professores idealizam e concretizam as suas práticas.

Assim, é nosso propósito neste ponto, visitar os períodos mais significativos da história da avaliação de professores em Portugal, nomeadamente no que diz respeito ao seu enquadramento legal e impacto a nível do desenvolvimento profissional docente.

Anos 30 a 40

Iniciamos o nosso percurso pelo período de tempo compreendido entre os anos 30 e 40, tendo em linha de conta que, já em 1931, através da Circular de 24 de Abril de 1931, os professores são convidados a expor, por escrito, as suas opiniões sobre o projecto de *“boletim de classificação dos serviços docentes”*.

Este boletim encontra-se dividido em cinco partes:

- 1.ª Parte: preenchida pelo chefe da secretaria;
- 2.ª Parte: preenchida pelo professor;
- 3.ª Parte: dizia respeito ao currículo profissional do docente;
- 4.ª Parte: preenchida pelo director de classe;
- 5.ª Parte: da responsabilidade do reitor e integrando os seguintes aspectos:
 - Exame do livro de ponto;

- Observação de exercícios escritos passados aos alunos;
- Exame dos cadernos diários de alunos;
- Assistência às aulas;
- Impressão acerca da forma como o professor desempenha cada uma das funções, participação nas reuniões do conselho escolar, assiduidade, pontualidade, zelo, competência e outras qualidades pessoais.

Em 1932, são publicitados pela Direcção dos Serviços do Ensino Secundário os critérios relativos aos *bons* ou aos *muito bons* professores (Circular n.º 367 de 11 de Abril de 1932).

Nesta mesma Circular pode ler-se o seguinte:

“(…) trata-se de uma experiência, que se faz pela primeira vez, e – como aliás, até certo ponto, é natural – divergem muito os critérios segundo os quais, nos diversos liceus, são apreciados os serviços docentes. Para alguns reitores, são muito bons todos ou quasi todos do seu liceu; para outros são todos bons; raros são os que estabelecem diferenças, dentro do liceu, de professor para professor – diversidade de critérios e de atitudes que, a aceitar-se, conduziria a flagrantes injustiças, tanto mais graves quanto é certo que a lei estabelece sanções, diferentes conforme a nota de serviço, que for atribuída a cada professor”.

A legislação estrutural do Estado Novo engloba a reforma de 1936 com Carneiro Pacheco, a reforma de 1947 com Pires de Lima e, mais tarde, com Veiga Simão, a reforma de 1973.

Em 1947, Fernando Andrade Pires de Lima, Doutor em Direito, Ministro da Educação Nacional, implementa a reforma educativa do ensino liceal promulgada pelo Decreto-Lei n.º 36 507, de 17 de Setembro de 1947, que introduz “um complexo sistema de controlo, coordenado pela autoridade absoluta do reitor e concretizado pelos directores de ciclo, inspecção anual e avaliação nacional” (Pacheco & Flores, 1999, p. 183). Cria-se assim a Inspeção do Ensino Liceal, reforçando-se a acção repressiva do Estado.

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 36 507, de 1947, a avaliação do professor aparece intrinsecamente associada à inspecção, uma vez que, sem esta, o Ministério não dispõe “de elementos que lhe permitam conhecer e fiscalizar o serviço docente e graduar e classificar os professores segundo os seus verdadeiros méritos”.

Ao inspector compete:

“assistir às aulas, sessões ou quaisquer trabalhos dos alunos, e passar exercícios a estes, para verificação do seu adiantamento e do rendimento do ensino. É-lhes, porém, vedado fazer na presença dos alunos quaisquer referências ou críticas à competência dos professores ou à maneira como orientam as suas lições e trabalhos pedagógicos. Tais críticas, censuras ou referências só podem ser feitas particularmente, findas as aulas, sessões ou demais trabalhos escolares” (Decreto-Lei n.º 36 507, de 17 de Setembro de 1947, art.º 178.º).

Enquanto estrutura de controlo, é a Inspeção que atribui a classificação aos professores, baseando-se em “critérios relativos à competência profissional e à acção do professor” (Pacheco & Flores, 1999, p. 184). Esta classificação do serviço pode ser de *bom* ou *deficiente*. Duas classificações de *deficiente* em anos consecutivos ou três em anos interpolados implicam a instauração de processo disciplinar (Decreto-Lei n.º 36 507, de 17 de Setembro de 1947, artº 168º, pontos 1 e 2).

Tais critérios encontram-se elencados no artigo n.º 183.º do mesmo Decreto:

- a) o rendimento do ensino, verificado pelas visitas dos inspectores, pela observação dos sumários das lições; pelas informações dos reitores e pelos resultados dos exames;
- b) a exactidão e o espírito de justiça no julgamentos dos trabalhos e provas dos alunos, sem benevolência ou rigor exagerados;
- c) a assiduidade e a pontualidade;
- d) o espírito de disciplina, revelado sobretudo no exemplo e no emprego de meios suasórios;
- e) o amor e o zelo pelo ensino;
- f) a dedicação exclusiva ou preponderante à profissão de professor, sem dispersão por outras actividades;
- g) o carinho nas relações com os alunos;
- h) o número de faltas e de licenças, verificando-se, quanto às faltas justificadas, os motivos invocados;
- i) o espírito de cooperação e de lealdade nas relações com o reitor e os colegas;
- j) a intervenção em trabalhos circum-escolares;
- l) o respeito pelas autoridades e pelos princípios consignados na Constituição e nas leis;
- m) a reputação e o prestígio alcançados no meio escolar e extra-escolar;
- n) a competência, considerando-se como tal não só o saber, originariamente adquirido, mas o esforço contínuo para o aperfeiçoamento das qualidades docentes e para aquisição e novos conhecimentos, o uso dos mais eficazes métodos pedagógicos e o equilíbrio no ensino, sem faltas nem excessos”.

Da leitura destes critérios, facilmente se depreende que “os serviços da inspeção não são capazes de materializar as competências, traçadas no plano dos normativos, neste período de tempo tão ideológica e curricularmente controlado” (Pacheco & Flores, 1999, p. 185). Na prática, “a responsabilidade de avaliar o professor cai no foro das competências do reitor” (*idem, ibidem*), que determina, em última instância, a classificação que lhe é atribuída.

Com a reforma de 1973, delineada por José Veiga Simão (Professor universitário e, à data, Ministro da Educação Nacional), assiste-se ao início do processo de massificação da escola o que levou ao recrutamento de professores não qualificados. Nessa altura, a profissão de professor não é prestigiada profissional e socialmente, tendo a partir dessa data, entrado numa progressiva rota de desvalorização, que acabaria por se prolongar até aos dias de hoje.

Anos 80 e 90

A partir de 1974 e até 1986, “a questão da avaliação dos professores desapareceu da agenda educativa, visto encontrar-se associada a sistemas de controlo característicos do passado autocrático” (Curado, 2002, p. 16). Uma situação que não nos surpreende, uma vez que a instauração do regime democrático se opunha ao poder que vinha sendo exercido, característico de um regime educativo de índole centralista, bem como à subordinação dos professores a um controlo externo que fragilizava a própria condição profissional da classe.

Porém, em finais da década de 80 e em oposição à defesa da igualdade e equidade da década anterior, o regime democrático colocava o enfoque na “qualidade, eficiência e prestação de contas” (*idem, ibidem*), o que, por si só, consubstanciava a necessidade de avaliar o desempenho docente. A Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, faz reaparecer novamente na agenda educativa nacional a questão da avaliação dos professores, «em ligação com os temas de desenvolvimento profissional e da progressão na carreira” (*idem, ibidem*):

“a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas” (Lei de Bases do Sistema Educativo, n.º 1 do art.º 36.º).

Em 1990, com a publicação do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, é instituído o Estatuto da Carreira Docente, que estabelece uma carreira de dez escalões. Para efeitos de progressão nesses escalões os professores tinham de atingir um número mínimo de créditos de formação contínua, igual ao número de anos necessários de permanência em cada escalão. Neste sentido, foram criados centros de formação de associação de escolas da mesma área pedagógica.

São também enunciados, neste Decreto-Lei, os princípios orientadores da avaliação. Esta “visa a melhoria da qualidade da educação e do ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional, bem como a adequação da organização do sistema educativo às necessidades manifestadas pela comunidade no âmbito da Educação” (art.º 39.º). Porém, a regulamentação deste processo de avaliação só é feita em 1992, com a publicação do Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de Julho, e nova redacção dada pelo Decreto n.º 58/94 de 22 de Setembro.

Implementam-se assim, em 1992, as primeiras medidas de política de avaliação de professores em Portugal, ao mesmo tempo que se assiste ao surgimento de “uma nova política

de administração escolar, que visava reforçar a autonomia das escolas e promover o desenvolvimento profissional dos professores” (Curado, 2002, p. 16). A avaliação de desempenho é, então, percebida como um “pressuposto fundamental para a dignificação da carreira, razão pela qual surge também ligada à formação contínua” (Pacheco & Flores, 1999, p. 186). Nessa fase, o processo de avaliação do professor é muito simples, exigindo apenas que o professor elabore e entregue ao director do órgão de gestão da escola um relatório crítico da actividade desenvolvida no período de tempo a que se reporta a avaliação (Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de Julho, ponto 1 do art.º 5.º). O órgão da escola reconhece que todos os professores que cumpriram os deveres da carreira são iguais e merecedores de uma classificação idêntica - *Satisfaz*.

Para Curado (2002, p. 39), este processo de avaliação “centrava-se na elaboração de relatórios de auto-avaliação e na prova de conclusão dos necessários créditos de formação contínua”. A autora faz referência a Simões (1998), investigador da primeira política de avaliação de professores, que concluiu que existia em Portugal “uma avaliação de professores que não avaliava” (Curado, 2002, pp. 39-40), uma vez que, por um lado, os relatórios de auto-avaliação não eram sujeitos a análise e, por outro, a classificação de *Satisfaz* resultava do simples cumprimento de um requisito legal.

Depois de se comprovar que o modelo proposto em 1992 se apresentava bastante ineficaz, com a entrada em funções de um novo governo, a política de avaliação de professores foi sujeita a um intenso processo de reformulações no âmbito da revisão do Estatuto da Carreira Docente. Em 1998, é publicado o Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio, onde se ressaltam alguns pressupostos inovadores, tais como a necessidade de “reforçar a profissionalidade docente” e de considerar a avaliação do professor como “estratégia integrada no modo como as escolas, enquanto instituições dinâmicas e inseridas num sistema mais amplo, desenvolvem e procuram valorizar os seus recursos humanos” (Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio, Preâmbulo).

Surge, assim, um novo modelo de avaliação de desempenho. Um dado novo é o facto de que, caso o docente não se oponha, o seu relatório é posto à disposição do Conselho Pedagógico para consulta. No entanto, o novo Decreto Regulamentar mantém os mesmos critérios do anterior. A avaliação dos docentes continua relacionada com o órgão de administração e gestão da escola. O Presidente do Conselho Directivo, após tomar em

consideração o parecer emitido pelo respectivo órgão pedagógico, atribui o *Satisfaz* ou propõe o *Não Satisfaz*. A classificação negativa é atribuída por uma comissão regional.

O professor que obtiver *Satisfaz* pode requerer a classificação de *Bom*. Esta poder-lhe-á ser eventualmente atribuída por uma comissão especializada. No que diz respeito à forma de registo, o docente deve elaborar, de forma sintética, o seu *documento de reflexão crítica*, tendo em vista expor a apreciação da actividade docente desenvolvida nas suas componentes lectiva e não lectiva, no limite temporal das condições impostas. Na perspectiva de Pacheco e Flores (1999, p. 188), na globalidade, este novo modelo “mantém não só a filosofia do anterior, mas no qual também permanecem os critérios e métodos de avaliação”. Os dois autores acrescentam que o processo de avaliação diz respeito somente à avaliação de desempenho, colocando de lado o objectivo de desenvolvimento. Embora o documento de reflexão crítica consista num registo que pode auxiliar os docentes na análise das suas actividades, não apresenta efeitos de diferenciação profissional, sendo a classificação apenas de cariz administrativo.

O momento actual

O novo Estatuto da Carreira Docente, publicado pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, vem estipular novas regras para a avaliação dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Afirma-se no diploma que essas novas regras assentam em mecanismos que premeiam o mérito e contemplam a competitividade, diferenciando os professores pelos seus níveis de desempenho. Cria-se, por um lado, alguma conflitualidade mas, por outro, um desafio de conciliação, entre duas lógicas avaliativas distintas: uma formativa que persegue o desenvolvimento profissional, e uma lógica sumativa que se reduz à prestação de contas sobre o trabalho desenvolvido pelo docente.

Posteriormente, o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, vem regulamentar a avaliação do desempenho docente. Tendo como referência o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto (perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário), o professor é considerado um elemento fulcral na qualidade do serviço educativo, desenvolvendo a sua profissionalidade em torno de quatro dimensões:

- Dimensão profissional e ética que norteia o professor na promoção das aprendizagens curriculares.
- Dimensão de desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

- Dimensão da participação na escola e relação com a comunidade escolar.
- Dimensão de desenvolvimento e formação ao longo da vida.

No que diz respeito ao enfoque a nível do desenvolvimento profissional docente, e comparativamente a modelos anteriores, Curado (2008) destaca algumas potencialidades, bem como algumas limitações do actual modelo, como se pode observar no quadro que se segue.

Quadro 3 - Potencialidades e limitações do actual modelo de avaliação relativamente ao desenvolvimento profissional docente

POTENCIALIDADES	Os objectivos apresentados demonstram visar três propósitos da avaliação de professores: a prestação de contas; a melhoria organizacional das escolas e o desenvolvimento profissional dos docentes.
	São utilizadas fontes de informação, incluindo a observação de aulas.
	Diversificam-se os métodos (por ex. a auto-avaliação).
	Prevê-se que a avaliação se baseie num projecto de desenvolvimento pessoal, inserido num Projecto Educativo de Escola.
	A escala de avaliação pressupõe a possibilidade de distinguir os professores segundo o mérito.
	As avaliações menos positivas deverão ser acompanhadas de um plano de recuperação.
	É atribuído um relevo especial ao papel do professor nos resultados dos alunos.
	Os objectivos da avaliação são estabelecidos através da negociação entre o avaliado e o avaliador.
	Verifica-se uma relação entre a avaliação de professores e a avaliação de escolas.
LIMITAÇÕES	Formação dos avaliadores: <ul style="list-style-type: none"> - Nada permite assegurar que o professor que acedeu à categoria de professor titular possui as competências necessárias para desempenhar a função de avaliador. - Para ter legitimidade, a avaliação deve ser realizada por pessoas com as qualificações profissionais, as capacidades e a autoridade necessárias.
	Não houve um esforço de envolver directamente os docentes e as escolas na preparação, implementação e acompanhamento do processo.
	Mantém-se a inexistência de padrões ou referentes de desempenho específico dos professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Fonte: Curado (2008, adapt.)

Apesar de se preconizar um regime de avaliação que distinga o mérito como condição essencial para a dignificação da profissão docente, constatamos que, uma das grandes limitações deste modelo de avaliação de desempenho, diz respeito à desvalorização do mérito, âmago do profissionalismo docente, uma vez que se apresenta demasiado burocrático e complexo desviando os professores do essencial na sua vida profissional.

Como síntese da análise feita à história da avaliação docente no nosso país, podemos, com alguma segurança, afirmar que os primeiros modelos de avaliação se revestiam de um carácter meramente administrativo e burocrático, sem qualquer abrangência ao nível da aprendizagem e do desenvolvimento profissional docente. Só a partir da década de 80, a avaliação começa a ser percebida e relacionada com a forma como o professor (avaliado e avaliador) compreende a sua profissão, a efectividade do ensino e da própria avaliação, daí o surgimento de modelos ora centrados na prestação de contas, ora no desenvolvimento profissional. E é nesta dualidade geradora de tensões e conflitos que a avaliação continua a situar-se o que leva Alves e Machado (2010 p. 106) a acreditarem que “a avaliação do desempenho docente pode ser a melhor e a pior das realidades”.

2.2. Avaliação do desempenho: aproximação a um conceito

É hoje relativamente consensual que o desempenho profissional dos professores, tal como o de outros profissionais, deve ser sujeito a avaliações sistemáticas com o intuito não só de diagnosticar a forma como desempenham as funções que lhe estão atribuídas, mas também de orientar processos de desenvolvimento pessoal e profissional.

Atendendo à subjectividade e complexidade da função docente, não é fácil determinar o objecto da avaliação. Encontrar uma definição para o seu conceito é quase tão difícil como a operacionalização desse mesmo conceito. A ambiguidade e a polissemia dominam.

Para o Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988, p. 23), a avaliação dos professores é entendida como “a avaliação sistemática do desempenho do professor e/ou das qualificações relacionadas com a precisa função profissional do professor e a missão da área escolar”, daí ter estabelecido critérios (princípios aceites pelas pessoas envolvidas na prática profissional da avaliação, destinados a medir o valor ou a qualidade de uma avaliação) que visam a orientação, o controlo e regulação do processo avaliativo e que se agrupam em quatro atributos essenciais: propriedade, utilidade, exequibilidade e precisão, expostos no quadro seguinte:

Quadro 4 - Atributos de um sistema de avaliação

ATRIBUTOS	CARACTERÍSTICAS
Propriedade	<ul style="list-style-type: none">- Inclui critérios de ética, justiça e legalidade para todas as partes afectadas pela avaliação.- Sendo a função da escola servir os alunos, a avaliação tem que determinar se os educadores satisfazem ou não as necessidades dos alunos.- A avaliação deve ajudar os avaliados a melhorar a sua prestação ou a servir para fundamentar a sua demissão.
Utilidade	<ul style="list-style-type: none">- A avaliação serve as necessidades de informação dos respectivos destinatários.- Os resultados da avaliação podem ser usados para enriquecer o desempenho profissional dos professores e/ou para se tomarem decisões pessoais.
Exequibilidade	<ul style="list-style-type: none">- Inclui critérios relativos à planificação e condução dos procedimentos, à necessidade de monitorização colaborativa por todas as partes envolvidas e à afectação de tempo e de recursos.- Se as escolas se debatem com a escassez de recursos e contêm dinâmicas específicas, o sistema de avaliação deve ter em conta essas situações.
Precisão	<ul style="list-style-type: none">- Inclui critérios que permitem determinar se a informação proporcionada pelo sistema de avaliação é ou não merecedora de confiança.- A informação obtida deve apresentar consistência técnica; as conclusões devem apresentar interpretações apropriadas.- A validade e a fidedignidade dos resultados encontram-se dependentes dos processos utilizados na recolha de dados e na respectiva interpretação.

Fonte: Simões (2000, p. 39, adapt.)

Na perspectiva de Hadji (1994, p. 33), a avaliação do desempenho docente resulta da articulação entre o desempenho real (referido) e o desempenho esperado (referente). Avaliar é, assim, “um acto de *leitura* de uma realidade observável” (*idem, ibidem*), fundamentada através de informações provenientes de diferentes fontes e em diferentes momentos da actividade do docente.

Por sua vez, Rodrigues e Peralta (2008, p. 11) entendem **que** avaliar o desempenho dos professores consiste num “processo que implica a observação, a descrição, a análise, a interpretação da actividade profissional para tomar decisões relativas ao professor – de ordem pedagógica, administrativa, salarial, ou outras”. A esse respeito as autoras (*idem, ibidem*) afirmam que:

“Avaliar o desempenho docente implica, assim, ter em atenção um conjunto de princípios, determinados pela concepção de profissionalidade dos professores - conhecer as suas práticas para as melhorar, conhecer os factos e os contextos que os condicionam (...) – e de operações – da construção dos referenciais à tomada de decisões”.

A avaliação de desempenho visa saber, “por inferência, (...) se, e em que medida, os professores adquiriram e desenvolveram as competências consideradas como integrando os

referentes da avaliação” (*idem, ibidem*). Além da comparação com dados externos, os desempenhos individuais são também avaliados em referência a dados que lhes são intrínsecos, designadamente “as decisões tomadas sobre o seu desenvolvimento como profissional, os objectivos que definiu, os projectos em que decidiu empenhar-se, as inovações que entendeu introduzir nas suas práticas” (*idem* pp. 11-12).

Ainda a este respeito, Veloz (2000) entende que não é possível encontrar na literatura existente uma definição clara e específica sobre o conceito de avaliação de desempenho docente. Para o autor, a avaliação docente é um processo de procura de informações válidas sobre as influências que as capacidades pedagógicas e emocionais e as relações interpessoais do docente provocam nos seus alunos, bem como nos restantes envolvidos no processo educativo. Nesta óptica, avaliar seria criar e assumir um clima de reflexão partilhada no sentido de rentabilizar e possibilitar espaços de desenvolvimento profissional e de criação de projectos e de culturas inovadoras na escola.

Como se pode constatar, a avaliação do desempenho é um processo que conjuga duas dimensões complementares: uma dimensão externa, que engloba as informações recolhidas com base na prestação de serviço do professor, isto é, a forma como exerce as actividades que lhe estão consignadas; uma dimensão interna, de índole mais subjectiva, que se reporta ao modo como o professor se apropria dessa informação e a utiliza como fonte de informação para se envolver em processos de valorização pessoal e profissional.

2.3. A Avaliação de professores – uma actividade complexa

Se o acto de avaliar é difícil e complexo, a avaliação dos professores acrescenta-lhe dificuldades pelo facto do seu objecto serem seres humanos, individualizados, singulares, com qualidades e defeitos, mas sobretudo providos de sentimentos, valores, desejos e coragem para enfrentar novos desafios e introduzir mudanças. Assim sendo, Simões (2000) defende que a função atribuída à avaliação não pode, de forma alguma, separar-se do objecto sobre o qual recai podendo, desta forma, colocar-se a questão: existirá algum método realmente fiável para avaliar uma pessoa?

Relaciona-se, com frequência, a avaliação de professores a problemas técnicos de definição de instrumentos capazes de recolher informações válidas sobre o desempenho deste grupo profissional. Contudo, “the problems of teacher evaluation go beyond technical questions

to sociological and political dimensions. The major problems of teacher evaluation are not only technical in nature but also include the human, social and political context of evaluation activity” (Peterson, 1995, p. 51). O mesmo autor (*idem, ibidem*), clarificando esta distinção, refere que o contexto sociológico da avaliação de professores está ligado aos relacionamentos, aos papéis, às expectativas, aos prémios, ao reconhecimento e às sanções no interior deste grupo profissional: “Evaluation profoundly affects how people work together, think of their work, solve problems and take initiative”.

De facto, a avaliação não se apresenta como uma actividade isolada que acontece no interior das escolas, nem pode resumir-se a problemas inerentes à sua tecnicidade. Os seus resultados estão directamente relacionados com os valores, atitudes, comportamentos e modos de relações interpessoais, reflectindo, por isso, visões divergentes sobre as suas finalidades e sobre o próprio sentido do acto de avaliar, bem como as acções e reacções dos outros actores que estão implicados nesse processo. Esta complexidade e esta visão avaliativa remete-nos para as duas posturas subjacentes à avaliação do desempenho docente: a do reconhecimento, que parte não das práticas, mas dos efeitos das práticas e traz uma mais-valia ao desenvolvimento profissional do professor bem como à qualidade do ensino e da própria escola, e a postura de controlo que considera a pessoa um simples objecto de avaliação e procura gerar avaliações objectivas e exactas, sem atender ao contexto específico em que o profissional se insere, privilegiando a *démarche* sumativa.

Sendo a avaliação uma questão política, uma vez que, como salientam Alves e Machado (2010, p. 90) “serve como um instrumento por natureza e tem a função de elaborar um juízo de valor sobre algo”, tende a valorizar e encontrar expressão no controlo do desempenho e na prestação de contas do docente, ao colocar o foco no acto de ensinar com objectivos apenas de medida, classificação e parcelares juízos de valor numa lógica de selecção com vista à progressão na carreira, em detrimento de uma perspectiva de avaliação formativa que envolve os professores no seu processo de avaliação, e admite “a diversidade de estratégias de ensino e resultados de aprendizagem, reconhece diferenças de tarefas e de desenvolvimento entre os professores, orienta-se para a prática e considera a adequação das estratégias e das decisões dos docentes à especificidade do aluno e do contexto” (Machado & Formosinho, 2009, p. 299). A dimensão política da avaliação é também enfatizada por Hadji (1995, p. 32), quando afirma que “a dificuldade de avaliar os professores deriva muito da incerteza que sobreleva a

própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito, do que dos problemas técnicos, sempre subalternos, para não dizer secundários”.

O maior risco das abordagens éticas e políticas da avaliação tem a ver com o uso que a administração e a comunidade educativa podem fazer relativamente aos resultados dessa mesma avaliação bem como das suas implicações que daí advêm para a vida profissional do docente. É por isso que defendemos que a avaliação docente terá de constituir uma forma de reflexão e um modo de melhoria da realidade educativa, mas a sua oportunidade e sentido de repercussão, tanto na personalidade do avaliado como no meio que o rodeia e de que faz parte, deve ser entendida e situada adequadamente por forma a possibilitar o seu desenvolvimento profissional.

Shinkfield (1995, citado por Simões, 2000, p. 35) considera que a avaliação dos professores destinada a melhorar o seu desempenho, e consequentemente, a beneficiar as aprendizagens dos alunos deve ter em conta cinco princípios básicos:

Quadro 5 - Princípios básicos da avaliação de professores

1.º Princípio	A avaliação dos professores tem que ser entendida não só como prestação de contas, mas também como uma parte integrante do processo educativo no interior de cada escola.
2.º Princípio	Só é possível proporcionar o desenvolvimento profissional num processo de avaliação através da implementação de uma perspectiva construtivista.
3.º Princípio	São essenciais a colaboração e o respeito mútuo entre professores e avaliadores.
4.º Princípio	A implementação de um plano de avaliação de professores deve ser precedida de consensos gerais entre as partes interessadas relativamente à missão da escola e às tarefas do trabalho.
5.º Princípio	A auto-avaliação dos professores deve tornar-se uma parte importante do processo.

Fonte: Shinkfield (1995, citado por Simões, 2000, p. 35, adapt.)

A análise do quadro permite-nos concluir que, se a avaliação do desempenho se pautar pelos princípios enunciados, terá uma influência decisiva no percurso e desenvolvimento pessoal e profissional de cada docente. Sem prejuízo do docente estar “obrigado” à prestação de contas sobre o trabalho que desenvolve, a verdade é que, nesse processo, se valorizam, essencialmente, quer a melhoria do processo educativo em cada escola, quer o desenvolvimento dos profissionais que têm a seu cargo essa tarefa, quer ainda a tomada de consciência, por parte de cada um deles, através da auto-avaliação, da forma como essa função está a ser exercida. Se assim for, garante Morgado (2009, p. 20), torna-se possível “fazer da avaliação um

meio de aprendizagem, uma forma de aglutinar consensos e um modo de partilhar responsabilidades em prol de uma escola melhor”.

2.4. Propósitos, modalidades e modelos de avaliação docente

A pergunta de partida que, por norma, surge na abordagem da problemática da avaliação de docentes é a seguinte: avaliar para quê? Trata-se de uma questão importante, sobretudo se tivermos em conta que a razão de ser da avaliação se legitima «pelas funções que desempenha» (Simões, 2000, p. 8).

Qualquer processo de avaliação pode ser desenvolvido, segundo Scriven (1967, citado por Elias, 2008, p. 151), na base de uma lógica formativa ou de uma lógica sumativa.

A avaliação formativa “consiste na recolha e no *feedback* de informação apropriada para uma sistemática e contínua revisão do decurso do processo, tendo em vista a melhoria” (Simões, 2000, p. 44), ou seja, tem como objectivo “estabelecer um diagnóstico que permita melhorar a tomada de decisões” (Elias, 2008, p. 151) e, conseqüentemente, a melhoria das práticas.

Por sua vez, a avaliação sumativa “envolve conclusões sobre o mérito e o valor de um processo já completo ou estabilizado, sendo utilizada para seleccionar e responsabilizar” (Simões, 2000, p. 44), isto é, tem em vista “comprovar se os objectivos propostos foram atingidos de forma adequada e pertinente, bem como em que grau” (Elias, 2008, p. 151). Prevalcem, neste caso, propósitos de hierarquização e certificação do trabalho desenvolvido.

Para Pacheco e Flores (1999, p. 175),

“a avaliação responde a uma dupla finalidade: de progressão e certificação, em função do contexto de trabalho, e de melhoria da aprendizagem profissional, no âmbito do desenvolvimento pessoal. Ambas as finalidades se inter-relacionam num permanente diálogo de contrários, entre o formativo e o sumativo ou entre o julgamento e o desenvolvimento, direccionando-o para a formação contínua”.

Estabelecendo uma analogia entre as duas modalidades referidas na avaliação do desempenho docente, depreende-se que a avaliação sumativa tem por base a responsabilização dos docentes e, portanto, a prestação de contas por parte dos mesmos com o objectivo de verificar o impacto dos sistemas educacionais, das escolas e dos resultados dos alunos, através de normas de referência resultantes dos testes realizados. Por sua vez, a avaliação formativa contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, bem como das organizações

escolares e, conseqüentemente, da melhoria da qualidade da educação e do ensino. A distinção entre estas duas modalidades de avaliação encontra-se expressa no Quadro 6.

Quadro 6 - Distinção de avaliação sumativa/avaliação formativa

	Modalidade	Finalidade
Avaliação Sumativa	Comprovar se os objectivos propostos foram atingidos de forma adequada e pertinente, bem como em que grau	Responsabilização Prestação de contas
Avaliação Formativa	Recolher e dar <i>feedback</i> de informação apropriada, Estabelecer um diagnóstico para uma sistemática e contínua revisão do decurso do processo	Desenvolvimento profissional Melhoria da qualidade da educação e do ensino

Fonte: Simões (2000, p. 44, adapt.); Elias (2008, p. 151, adapt.)

Na prática, o que se tem vindo a verificar é que são estas duas funções que norteiam os modelos de avaliação dos docentes: “há modelos em que impera, exclusivamente, uma das funções, enquanto noutros se constata a sua coexistência” (Simões, 2000, p. 8).

Considerando a tónica atribuída ao processo, constata-se que a primeira se contrapõe à segunda: a avaliação formativa “visa melhorar o resultado enquanto o processo decorre” (Elias, 2008, p. 151), tendo em vista a sua melhoria. A avaliação sumativa “informa acerca do sucesso do processo quando ele já está terminado” (*idem, ibidem*). Talvez os modelos em que imperam as duas funções sejam os mais adequados, uma vez que, se, por um lado, o professor não pode estar isento de prestar contas à comunidade do trabalho que desenvolve com os alunos, tal facto não deve, por outro lado, inviabilizar ou ofuscar o seu direito à formação e ao desenvolvimento profissional.

Na opinião de Day (2001), a avaliação do desempenho docente poderá ter êxito e contribuir para a qualidade do ensino se o modelo de processo conseguir sobrepor-se ao modelo de produto, tomando em consideração a autonomia do professor. Somente desta forma se procurará produzir a compreensão do trabalho docente, conduzindo ao reforço da sua cultura profissional.

Quadro 7 - Distinção entre modelo de processo e modelo de produto

Tipo de Modelo		Finalidade
Modelo de Produto	O produto é a base das informações sobre o desempenho do professor	Promoção, reconversão, formação, demissão (Prestação de contas)
Modelo de Processo	Produz-se informação e ideias sobre o trabalho do professor, de modo a que este as possa utilizar para aperfeiçoar o seu próprio trabalho	Desenvolvimento profissional

Fonte: Simões (2000, p. 31, adapt.)

A propósito destes dois modelos, Simões (2000, p. 31) considera que, não obstante proceder-se à distinção, ambos devem articular-se entre si:

“verifica-se presentemente uma perspectiva holística da questão: os resultados de um modelo de processo não podem ser convenientemente equacionados se não se tiver em consideração o produto, do mesmo modo que este só pode ser devidamente compreendido se não omitir o processo de desenvolvimento”.

Por sua vez, Elias (2008, p. 166) salienta que qualquer modelo de avaliação se centra pelo menos em torno das duas lógicas que não se podem ignorar:

“uma orientada claramente para o desenvolvimento pessoal e profissional numa dimensão de natureza formativa, que estimula à participação dos docentes, em todos os momentos, induzindo a uma relação contratual, não impositiva, entre o avaliador e o avaliado. Diríamos que se trata de uma avaliação contextualizada que pode incentivar os docentes a apreciar o seu próprio desempenho (auto-avaliação). A outra lógica, mais orientada para a responsabilização e prestação de contas, projectando-se numa dimensão de natureza sumativa, para medir a competência, o desempenho e a eficácia dos docentes”.

Face à inúmera quantidade de modelos, Pacheco e Flores (1999, p. 171), distinguem o modelo de Shinkfield (1995) por assentar nos seguintes pressupostos:

- a) A avaliação dos professores deve ser aceite dentro da escola como parte integrante do processo educativo;
- b) No processo de avaliação, o desenvolvimento do professor só acontecerá se for perspectivado a partir da abordagem construtivista;
- c) A colaboração e o respeito mútuo entre o professor e o avaliador são fundamentais;
- d) Um acordo geral entre os vários elementos sobre a missão da escola e a empregabilidade, deve preceder a implementação de um plano de avaliação dos professores;
- e) A auto-avaliação do professor deve tornar-se uma parte significativa do processo.

Na perspectiva dos autores (*idem, ibidem*), o sentido do modelo de avaliação docente não depende de questões muito técnicas, mas de uma análise constante da acção do professor

conducente à construção da sua profissionalidade. Nesta óptica, “a avaliação do professor só se justifica institucionalmente se daí resultar uma melhoria substantiva da sua acção e se lhe impuser parâmetros definidos de responsabilidade partilhada na comunidade, na escola e na sala de aula” (*idem*, p. 172). Caso contrário prevalecerá uma intenção política de controlar os destinos da educação, podendo mesmo contribuir para a tecnicização da função docente e para a mercadorização do próprio ensino.

Capítulo III - Avaliação do desempenho e desenvolvimento profissional

Considerando que a avaliação do desempenho se apresenta como um processo que contribui para o crescimento dos docentes, constituindo-se, por isso, como um meio propício ao desenvolvimento pessoal e profissional, parece-nos oportuno, neste capítulo, clarificar o conceito de desenvolvimento profissional e perceber em que medida o novo paradigma de avaliação de professores viabiliza a autonomia dos docentes e facilita o seu empenho e a sua aprendizagem em prol da mudança educativa.

3.1. Desenvolvimento profissional: formulações teóricas

A leitura dos normativos fundamentais em vigor no Sistema Educativo Português (Lei de Bases do Sistema Educativo, Estatuto da Carreira Docente, Perfil de Desempenho, Common European Principles²), permite afirmar que o professor é descrito como um profissional com formação inicial de nível superior que integra não só a preparação científica na área de especialidade, como também a formação científica no domínio pedagógico seguida por formação contínua que a complementa e a actualiza. Esta formação e, de acordo com o capítulo IV da LBSE, deve capacitar o professor para a inovação e investigação no âmbito da actividade educativa, de forma a que possa ter uma atitude crítica e actuante face à realidade social, bem como conduzir uma prática reflexiva (art.º 33 LBSE).

No entanto, o percurso histórico e o ressurgir de novos e mais complexos problemas relacionados com o exercício da prática docente, permitem-nos constatar que os professores têm sofrido, ao longo dos tempos, diversas perdas que puseram em causa a sua profissionalidade. Se, numa grande parte das profissões, o conceito de profissionalidade não é difícil de definir, no caso concreto dos professores, esta tarefa está envolta num conjunto de especificidades. Sacristán (1995, p. 65) define profissionalidade como aquilo “que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Com efeito, a profissão docente está perpassada por grande complexidade e as suas singularidades condicionaram-na de uma forma não conhecida a outras profissões.

² European Commission (2005). Common European Principles for Teachers' Competence and qualifications. Bussels: European Commission.

O autor refere algumas particularidades da prática docente que é relevante salientar: desde logo, afirma que os professores, ao contrário das outras profissões, não detêm um conhecimento especializado, nem dominam a sua prática: “No essencial, a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a actividade educativa, devido à existência de influências mais gerais (políticas, económicas, culturais) e à situação de desprofissionalização do professorado...” (*idem*, p. 65-66) Reforça igualmente a ideia de que os professores não participam no processo de produção de conhecimentos que reproduzem e não definem eles próprios estratégias de acção e a sua actividade não se limita unicamente ao processo de ensino-aprendizagem, pois encerra múltiplas dimensões que afectam e condicionam a prática docente, pois “aquilo a que é vulgar chamarmos educativo não esgota as práticas relacionadas com a educação, porque remete para outros âmbitos de acção, que incidem sobre a realidade escolar imediata” (*idem, ibidem*).

Devido a todos os condicionalismos que constroem e regulam a actividade docente, vários autores (Sacristán (1995), Day (2004), Contreras (2002)) entendem-na como uma semiprofissão : “em parte porque depende de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo, em geral, e as condições do posto de trabalho em particular”. Estas, cada vez mais, aparecem marcadas por uma crescente fragmentação, uma maior especialização, uma crescente regulamentação sobre a actividade pedagógica e uma intensificação do trabalho docente que abarca áreas que o afastam progressivamente da prática educativa em sentido restrito. Todas estas tendências que afectam o sistema de ensino contribuem para que uma marca da profissão docente seja a da sua desprofissionalização.

Actualmente, o retorno ao discurso da profissionalização pretende apresentar-se como uma das alternativas de resistência ao desprestígio docente. Reconhece-se que é necessário procurar um novo sentido para as novas práticas educativas, que pressupõem uma revisão do projecto histórico da profissão docente e da identidade dos professores, tendo sempre presente que as transformações, dentro de qualquer instituição educacional, nunca se efectivarão com sucesso, sem que o professor participe delas e sem que este tenha a precisa noção da sua prática cada vez mais partilhada e adequada ao meio envolvente. É através desta dinâmica que o professor se constrói como pessoa e como profissional.

Num momento de mudança de paradigma, este processo de (re)construção identitária remete-nos para o conceito de desenvolvimento profissional, que importa aqui esclarecer. O desenvolvimento profissional pode ser definido como uma visão alargada da aprendizagem

profissional, que inclui a aprendizagem pessoal a partir da experiência. Segundo Day (1999, p. 18),

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

Assim sendo, o desenvolvimento profissional, para além de ter em conta a aplicação de conhecimentos, de perspectivas e de destrezas no contexto de sala de aulas, deve também proporcionar um processo de transferência, onde o acompanhamento e o *feedback* são essenciais; o professor deve ser entendido como aprendente ao longo da vida. Na perspectiva deste autor, a avaliação dos professores «não deve ser vista como um ataque ao profissionalismo dos professores, mas sim como uma estratégia de estímulo ao seu desenvolvimento profissional» (Day, 1999, p. 98).

Segundo Duke (1990), entende-se por desenvolvimento profissional “o processo ou processos através dos quais os professores competentes atingem níveis mais elevados de competência profissional e expandem a sua compreensão de si mesmos, do seu papel, do contexto em que exercem a sua actividade e da respectiva carreira”. Este autor distingue desenvolvimento profissional (*Professional development*) de desenvolvimento do pessoal (*staff development*), referindo que o primeiro diz respeito ao julgamento individual acerca daquilo que é necessário para o crescimento pessoal e o segundo encontra-se associado a uma aprendizagem de grupo, a um crescimento colectivo, aos objectivos da escola e da zona pedagógica. O mesmo autor (*idem*) salienta que o desenvolvimento profissional deve ocorrer ao longo da vida e que os sistemas de avaliação de desempenho que pretendam promover o desenvolvimento profissional devem ser suficientemente flexíveis para acomodar as diferentes fases da vida dos professores.

Para Pacheco e Flores (1999, p. 168), o desenvolvimento profissional é “um processo contínuo de aprendizagem que inclui, por um lado, a aquisição de novas competências, resultantes da prática de inovação escolar e, por outro, a consolidação de competências adquiridas e mantidas ao longo da carreira”.

Assim se compreende que o desenvolvimento profissional, segundo Hargreaves (1994), seja caracterizado com base nos seguintes pressupostos:

- 1- As necessidades profissionais dos professores ao longo das suas carreiras só podem ser ultrapassadas se se moverem esforços para tal;
- 2- Para que as necessidades de desenvolvimento profissional tenham continuidade e progressão, devem ser avaliadas regularmente;
- 3- Nos planos de desenvolvimento das escolas, devem estar patentes as necessidades de desenvolvimento profissional dos professores;
- 4- As necessidades profissionais/pessoais dos professores têm de estar contempladas e em harmonia com as necessidades da escola.

Deste modo, o desenvolvimento profissional só tem significado e só faz sentido quando envolve o desenvolvimento da instituição e vice-versa.

“As escolas não podem mudar sem empenhamento dos professores e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projectos” (Nóvoa, 1992, p. 28).

As condições indutoras do desenvolvimento profissional na avaliação do desempenho, agrupam-se, segundo Duke (1990) e Duke e Stiggins (1990), citados por Simões (2000, pp. 21-22), em três categorias: características dos indivíduos, características do sistema de avaliação e características do ambiente onde se desenvolve a avaliação e que se encontram explanadas no quadro seguinte:

Quadro 8 - Condições Indutoras do Desenvolvimento Profissional

I. CARACTERÍSTICAS DOS INDIVÍDUOS				
CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES ASSOCIADAS AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	PROFESSOR AVALIADO	Motivação	Elevadas expectativas profissionais; Espírito experimentador.	<i>Expor-se</i>
		Consciência	Orientado para assumir riscos; Abertura à mudança e à crítica.	<i>Desenvolver uma atitude de abertura</i>
		Imaginação	Bons conhecimentos dos aspectos técnicos do ensino; Bons conhecimentos das matérias a leccionar; Experiência anterior positiva com avaliação de professores.	<i>Reflectir</i> <i>Investir</i>
	PROFESSOR AVALIADOR	Capacidade	Experiência de ensino.	<i>Acompanhar</i>
		Integridade	Inspirador de confiança; Apaziguador.	<i>Interagir</i> <i>Apoiar a reflexão</i>
		Interesse dos avaliadores	Paciência e flexibilidade; Credibilidade do <i>feedback</i> que proporcionam; Fornecimento de sugestões úteis e realistas; Conhecimentos do ensino (relação de ajuda com o professor)	<i>Dar feedback</i>
<p>“Os professores não se desenvolverão profissionalmente se não quiserem ou se não forem capazes de aproveitar as oportunidades para crescerem” (Simões, 2000, p. 21).</p>				

II. CARACTERÍSTICAS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO	
ASPECTOS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO ASSOCIADOS AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Clara definição de padrões de desempenho.
	Padrões de desempenho bem explicitados e percebidos pelos professores.
	Padrões de desempenho adequados às condições existentes nas aulas dos avaliados.
	Utilização de observações formais e informais.
	Análise dos resultados dos alunos.
	Utilização de fontes diversificadas de dados.
<p>Relativamente à recolha de dados destinada a apoiar os professores no seu crescimento profissional, “Se se verificar um eficiente feedback, a avaliação dos professores pode ser um contributo decisivo para estimular o seu desenvolvimento profissional” (Simões, 2000, p. 22).</p>	

III. CARACTERÍSTICAS DO AMBIENTE EM QUE SE DESENVOLVE A AVALIAÇÃO

CARACTERÍSTICAS FACILITADORAS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Clareza das intenções relacionadas com a avaliação.
	Medida pela qual é percebido por todos que o principal propósito da avaliação é o desenvolvimento profissional dos professores.
	Tempo disponível para avaliar.
	Relações de trabalho tranquilas.
	Tempo disponível para o desenvolvimento profissional durante os dias de aulas.
“As características do ambiente em que se desenvolve a avaliação resultam da reflexão do sistema escolar e da comunidade em que está inserido” (Simões, 2000, p. 22).	

Fonte: Duke (1990) e Duke & Stiggins (1990), citados por Simões (2000, pp. 21-22, adapt.)

Ainda no âmbito da avaliação do desempenho, (Day, 1999) considera que, no caso da avaliação para o desenvolvimento profissional, devem ter-se em conta duas questões fundamentais:

- A relação da avaliação com a autonomia do professor;
- A relação da avaliação com a reflexão, a aprendizagem e a mudança do professor.

3.2. Avaliação e autonomia do professor

À semelhança do ocorrido em diversos países, Portugal tem assistido e sido envolvido, ao longo dos tempos, em movimentos de descentralização educacional que traduzem a necessidade de aumentar a autonomia do professor não só a nível organizacional das escolas, mas também a nível pessoal e profissional.

As transformações e tensões ocorridas nos últimos vinte e cinco anos desafiaram, como refere Afonso (2009), o sentido das políticas educativas e o exercício quotidiano da profissão docente, levantando questões que contribuíram para problematizar a profissionalidade docente e que desencadearam a definição de estratégias e de negociação no campo educacional, traduzindo-se, entre muitos factores, na “interiorização e desenvolvimento de uma cultura profissional específica (...), partilha de processos sociais de construção colectiva de uma

identidade profissional (...) e na preparação para assumir, interpretar e exercer a profissão com margens substantivas de autonomia relativa (...)” (*idem*, p. 27).

O termo autonomia tem variado ao longo dos tempos, conforme o modo como se conceptualiza e o contexto político, social, filosófico e económico em que é utilizado. Relativamente a este assunto, Barroso (1996) refere que a autonomia é um conceito relacional, na medida em que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependência e de relações pessoais, e que, por isso, se configura como uma forma de gerir e orientar as relações e as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram.

Neste sentido, a escola vê-se compelida a construir uma autonomia própria, que decorre da prática e da reflexão dessa mesma prática, por meio dos autores que a produzem levando os professores a ultrapassarem a tradicional autonomia na sala de aula para adquirirem margens mais alargadas de liberdade profissional, tanto na gestão das suas carreiras, como no envolvimento com os vários actores educativos. Tais propósitos requerem que os professores sejam capazes de avaliar o seu trabalho, o trabalho dos seus pares e a própria instituição onde desenvolvem a sua actividade. Nesta perspectiva, Nóvoa (1995) alerta para os riscos e responsabilidades que daí decorrem, embora tais riscos sejam inerentes a um estatuto profissional mais autónomo do professor.

Neste enquadramento, a avaliação do desempenho profissional dos docentes deve visar, acima de tudo, “a melhoria do ensino e das aprendizagens” (Paquay, 2004), com impactos substanciais na formação do professor, uma vez que “as modificações das práticas educativas que ocorrem nas escolas só fazem sentido se resultarem na melhoria da profissionalidade docente” (Morgado, 2009, p. 16). Considera o autor (*idem*, p. 20) que “é pela avaliação que podemos ter uma visão clara da realidade educativa, conhecer com rigor as suas potencialidades e/ou limites e introduzir mudanças que persigam a melhoria da sua qualidade”. Em todo esse empreendimento, e para que a autonomia se apresente como um factor de melhoria da educação, é necessário que a administração central tente mobilizar agentes e estruturas locais, reforçar o papel da escola e dos professores e envolvê-los “em processos formativos que concorram para melhorar a sua proficiência e a sua autonomia” (*idem*, p. 17).

Porém, e no que diz respeito à autonomia dos professores, Morgado (2009) considera que esta continua a ser “mais uma miragem do que uma realidade”, utilizada mais para legitimar objectivos de controlo por parte do governo, do que para desenvolver uma efectiva cultura de desenvolvimento profissional. Assegura ainda, que “não é possível desenvolver e

implementar a autonomia sem repensar o papel e a missão do professor, já que este se assume como o garante da construção da mudança” (*idem*, p. 16). Afonso (2009) reforça esta ideia sustentando que a actual e crescente *obsessão avaliativa*, propiciadora de novas formas de controlo, fez emergir um novo profissionalismo que, paradoxalmente, só é novo nos seus propósitos de reclamação de uma eficácia e desempenho docentes numa lógica de produção de resultados.

É no debate em torno destes aspectos, que a avaliação de professores deve ser enquadrada e que devem ser entendidas as referências à participação, à responsabilização e à formação como base do desenvolvimento profissional. No entanto, convém esclarecer se estas dinâmicas vão ser utilizadas para promover o desenvolvimento do pessoal docente ou, pelo contrário, para acentuar lógicas de responsabilização e de prestação de contas, em que se acentua uma “subordinação hierárquica e tecnoburocrática (quando não autoritária) dos professores” (Afonso 2009).

Caso se considere que a avaliação é uma forma de responsabilização, os sistemas de avaliação «devem reforçar as capacidades dos professores para uma acção responsável e autónoma» (Day, 1999, pp. 99-100). Não se trata de conceder liberdade total aos professores, mas de lhes atribuir «autonomia balizada por estruturas éticas» (*idem*, p. 99). O modelo de processo é, neste caso, a melhor opção para se concretizarem esses intentos.

Assim, para valorizar a autonomia dos professores, Gane (1986, citado por Day, (1999, p. 101) refere que os esquemas de avaliação têm de ser:

- Elaborados numa perspectiva organizacional;
- Evolutivos e dinâmicos;
- Prontamente aceites pelo corpo docente;
- Simples do ponto de vista da documentação a produzir;
- Assistidos por uma formação adequada.

Congruente com esta concepção, a autonomia deve ser então vislumbrada como a capacidade de o professor poder escolher e de agir por si de forma a incentivar e melhorar a qualidade do seu desempenho. Neste caso, a avaliação é assumida como um processo de emancipação e transformação pessoais, com a aceitação e envolvimento de todos os actores, contribuindo, assim, para a melhoria da escola pública e, conseqüentemente, para o processo de aprendizagem dos alunos.

3.3. Avaliação, reflexão, aprendizagem e mudança

O Decreto Regulamentar nº2/2008, de 10 de Janeiro, ao criar os mecanismos indispensáveis à aplicação do novo sistema de avaliação, define e concretiza um regime que procura distinguir o mérito, dignificar a profissão docente e promover a auto-estima dos professores, factores considerados essenciais ao sucesso, valorização e legitimidade social da profissão docente e que, inevitavelmente se traduzirão no reforço e reconstrução do seu saber profissional e na melhoria das aprendizagens dos alunos. Por sua vez, também as autoridades educativas locais e as associações de professores têm salientado o desenvolvimento profissional como forma de valorização das dinâmicas de participação e de colaboração, e a auto-avaliação como uma alavanca para a concretização dessas dinâmicas.

No entanto, embora este modelo de avaliação docente instituído no sistema educativo português instigue os professores aos debates de ideias, confrontos de práticas pedagógicas, partilha e negociação, fazendo apologia, na área educativa, às virtudes da colaboração e da participação, o que se tem verificado no dia-a-dia das escolas é a existência de uma situação muito aquém destas ideias. Não deixando de reconhecer que colaboração, participação, partilha e negociação são elementos fundamentais para gerar dinâmicas de aprendizagem e de transformação da qualidade, eficácia e excelência dos profissionais e do próprio ensino, como contrapartida e combate ao individualismo e às culturas *balcanizadas* ainda existentes nas escolas, impeditivas de estratégias de fomento do desenvolvimento profissional, a realidade é que a maior parte dos professores continua a ensinar a sós, por detrás de portas fechadas, sentindo-se mais protegidos profissionalmente em relação a interferências exteriores (Hargreaves, 1994). Também Fullan (2002) reconhece que os professores enfrentam os seus problemas e ansiedades em privado, passando a maior parte do tempo isolados do resto dos seus colegas. Acresce que as condições da docência, nos tempos que correm, exigem muito do professorado em termos de responsabilidade e de trabalho diário e, em contrapartida, disponibilizam pouco tempo para concretizar aspectos tão cruciais como a planificação, a discussão construtiva, a reflexão e, conseqüentemente, a própria mudança. De facto,

“As relações profissionais dos professores “.não são espontâneas, voluntárias nem imprevisíveis, mas reguladas administrativamente. Os professores encontram-se, porque é necessário que trabalhem em conjunto com vista à implementação de ordens superiores; os encontros são calendarizados...e os resultados são concretos e pré definidos” (Braga, 2009, p. 161).

Na verdade verifica-se que existe, no seio da classe docente, bastante desconfiança e descrédito relativamente ao futuro, uma vez que é o governo que continua “unilateralmente” a legislar em matéria de currículo, de formação de professores, de organização e gestão das escolas e também, em termos de avaliação, considerando-a, apesar do preconizado nos diplomas legais, mais como uma forma de os professores darem conta do seu trabalho e de se responsabilizarem publicamente, do que como um processo de aprendizagem e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, com vista a um reforço da identidade, envolvimento e desenvolvimento profissional contínuo, coerente com a aprendizagem e com a mudança.

Esta lógica de controlo tem sido reforçada pelos mecanismos de supervisão externa a que as escolas têm sido submetidas, aspectos que, inevitavelmente se vão reflectir na aprendizagem dos alunos. Como afirmam Fullan e Hargreaves (2001, p. 9), “A aprendizagem dos alunos (ou a ausência dela) está directamente relacionada com as aprendizagens que os professores fazem (ou não) para se tornarem melhores e por conseguinte contribuam para uma melhor orientação de processos de mudança nas escolas”.

Tendo em conta este entendimento e este contexto profissional, é de salientar a importância da capacidade reflexiva do professor, uma vez que deve ser capaz de transformar conteúdos científicos e pedagógico-didáticos numa acção transformativa, com consequentes melhorias para a qualidade das aprendizagens dos alunos, através de uma constante reflexão crítica sobre a sua prática. Isso só é possível em contextos reais, mercê de processos de reflexão colaborativos. Assim sendo, o professor deixa de ser considerado um mero técnico que cumpre as indicações de outrem, para ser reconhecido como um profissional que desempenha “um papel activo na formulação tanto dos propósitos e objectivos do seu trabalho, como dos meios para o atingir” (Schön, 2000).

Um professor entendido deste modo tem, necessariamente, de reflectir sobre a sua actividade dentro e fora da sala de aula, dado que a prática educacional comporta momentos de incerteza e de indecisão com os quais é difícil lidar. Além disso deve igualmente formular opiniões e tomar decisões com base tanto nessa reflexão de cariz mais individual, como numa reflexão mais colaborativa. A reflexão promove uma formação de professores que assenta numa perspectiva prática (Schön, 2000). Desta forma, os docentes conseguirão “abrir a sua sala de aula para poder partilhar e aprender, assegurando-se que o seu pensamento e as suas práticas não se baseiam unicamente na sua própria experiência” (Day, 2004, p.157).

Nesta perspectiva, a avaliação deve contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, isto é, “a sua organização e metodologia... têm de levar em linha de conta a aprendizagem e a mudança do professor” (Day, 1999, p. 101). Aliás, o desenvolvimento profissional é, em si mesmo, um processo de aprendizagem contínua que cada profissional deve desenvolver ao longo da sua carreira. Nesse sentido, Day (1999, p. 102) sustenta que o desenvolvimento pessoal não pode ser imposto, isto é, “os professores não podem ser desenvolvidos (passivamente), mas podem desenvolver-se (activamente)”; por conseguinte, os sistemas de avaliação devem ter em conta *o factor humano*, uma vez que qualquer tipo de desenvolvimento envolve as pessoas “numa reavaliação de valores, atitudes, sentimentos e práticas, que não são unicamente controlados pela razão”. Devem também “reconhecer e explorar a capacidade autocrítica dos professores, assumir o valor do conhecimento sobre a prática e criar oportunidades para que este seja explicitado e utilizado” (*idem, ibidem*).

O professor deve ser entendido como aprendente ao longo da vida, sendo imperativo a existência de uma cultura organizacional que pressuponha a entre-ajuda e onde os recursos sejam considerados em função do desenvolvimento profissional a longo prazo. Este autor considera ainda que as redes de aprendizagem podem ser uma forma de formação, que implica a articulação entre os vários departamentos, as escolas como um todo, ou entre várias escolas, durante períodos de tempo extensos. O objectivo das redes de aprendizagem é quase sempre a mudança sistémica, promovendo uma cultura colaborativa.

Tendo em conta os pressupostos que decorrem da filosofia subjacente a esta forma de idealizar a profissão docente, Santos (2004, p. 1148) alerta para o surgimento de uma nova perspectiva profissional, que “além de ampliar os níveis de participação e de decisões do profissional da educação, propõe que este deva orientar o seu trabalho por uma reflexão crítica sobre a sua prática”. Em idêntica linha de pensamento, Fullan e Hargreaves (2001) consideram que o grande desafio da actualidade passa pelo desenvolvimento “de um profissionalismo interactivo nas nossas escolas”, profissionalismo esse que:

- i- Conceda aos professores maior poder na tomada de decisões;
- ii- Possibilite a implementação de culturas colaborativas, pois só com ajuda e partilha se podem efectivar essas decisões;
- iii- Permita a reflexão crítica sobre os propósitos e valores inerentes ao desempenho da profissão docente;
- iv- Efective normas de melhoramento contínuo nas escolas;

- v- Envolver os professores no diálogo, acção e avaliação do seu trabalho no sentido de uma maior abertura e conhecimento, por parte da comunidade educativa, do que se passa no interior das suas salas de aula. (*idem*, p. 12)

Urge, portanto, romper com as estruturas e tradições existentes, transformar velhos hábitos, criar novas formas de relacionamento com os colegas, alunos e pais e lutar pela defesa de um sistema público de educação de qualidade, onde palavras como cooperação, partilha, excelência, mudança, crescimento e desenvolvimento não sejam palavras vãs e, por isso, constituam a prioridade das nossas preocupações.

Capítulo IV - Auto-Avaliação do Desempenho Docente

Porque este processo de investigação se desenvolveu em torno da auto-avaliação docente, procuraremos, no capítulo que se segue, clarificar o seu conceito, perceber a sua importância e limites no processo de avaliação do desempenho docente, identificar algumas técnicas/estratégias de auto-avaliação e, finalmente, compreender como este procedimento deve ser encarado numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

4.1. Definição do conceito

O professor sempre esteve associado a inúmeras tarefas relacionadas com a avaliação, desde logo porque impende sobre ele a responsabilidade de avaliar os progressos dos seus alunos. Avalia também a eficácia dos métodos que desenvolve, bem como os materiais que utiliza e as actividades que leva a cabo. Avalia, por fim, o seu próprio trabalho e analisa a adequação e a actualidade dos seus conhecimentos e das suas práticas. Estas tarefas exigem que o professor tenha continuamente que reflectir e tomar decisões sobre a sua prática, tendo em vista a eficácia das suas acções e a consequente melhoria dos níveis de aprendizagem e sucesso dos alunos.

Contudo, a actuação e desenvolvimento da capacidade auto-crítica do professor só pode ser entendida e construída com o envolvimento de todos aqueles que têm responsabilidades e estão implicados na melhoria da escola e da qualidade do ensino. A este propósito, Day (2004, pp. 21-23) refere que o professor, ao sê-lo, assume um compromisso pessoal e intelectual com os seus alunos, pais e colegas de trabalho. Desta forma, os professores preocupam-se com o que ensinam e com a forma como o fazem e, subjacente à sua prática, está um “compromisso intelectual e emocional para com o *eu* através de uma revisão e de uma renovação regular dos seus propósitos e das suas práticas”. Nesta linha de ideias, Fullan (1993) sublinha também que o docente, como educador e principal agente de mudança, assume um compromisso moral com a própria organização e sociedade em geral, sem o qual as transformações não podem ocorrer ou são consideradas inúteis. Para o autor, a mudança do sistema educativo comporta responsabilidades sociais, morais e interpessoais que não podem resumir-se à vontade individual de mudança ou seja, não é possível existir mudança a nível da esfera interpessoal. Há que reestruturar a mudança em termos sociais, públicos e morais mais amplos e este propósito deve

ser impulsionado pela capacidade de acção para a mudança. Sem esta dimensão, os melhores professores acabam *prisioneiros* dos seus propósitos morais.

Partindo destes princípios o crescimento e desenvolvimento profissionais do professor, não podem ser encarados como uma realidade desligada dos factores psicológicos, de socialização e de desenvolvimento da organização em que o mesmo está inserido. Pensar o trabalho docente nesta constante interacção com os demais envolvidos implica recorrer a processos sistemáticos e consistentes de auto-avaliação e esta só pode acontecer e ganhar sentido num modelo de avaliação que privilegie o processo em detrimento do produto, num modelo que esteja orientado por propósitos formativos no sentido de um desenvolvimento profissional comprometido com a melhoria das práticas docentes.

Considerando então que o desenvolvimento profissional está na linha da avaliação orientada por propósitos formativos, potenciando a auto-avaliação, e porque o tema fulcral deste estudo é a auto-avaliação, analisamos, de seguida, a amplitude do conceito e os factores que podem condicionar a sua eficácia quer nos processos, quer na utilização de estratégias e instrumentos de avaliação.

Airasian e Gullickson (1998) afirmam que a auto-avaliação docente é um processo através do qual os professores formulam opiniões valorativas sobre a adequação e efectividade do seu conhecimento, com o fim de se melhorarem a si mesmos. A auto-avaliação dos professores centra-se, portanto, na prática pessoal e reconhece que as principais razões pelas quais os professores participam no desenvolvimento profissional derivam das suas próprias obrigações docentes, das suas próprias experiências sobre o que significa ser professor e da própria necessidade de dar sentido e, conseqüentemente, melhorar as práticas docentes que desenvolvem. Nesta perspectiva, é óbvio que o professor se situa no centro do processo de auto-avaliação.

“Es el profesor/a el que recoge, interpreta y valora la información relacionada con la práctica personal. Es el profesor quien enmarca criterios y estándares para valorar sus principios, conocimientos, destrezas y eficacia...La autoevaluación del profesor/a es evaluación del profesor, por y para el profesor” (Airasian & Gullickson, 1998, p. 13).

Partindo desta posição, a auto-avaliação é perspectivada numa dimensão formativa, tendo todo o processo a intenção de proporcionar informação para ajudar os docentes a tomarem consciência daquilo que fazem e como o fazem, bem como para melhorar o seu desempenho.

Os autores identificam dois tipos de auto-avaliação: a primeira, uma auto-avaliação espontânea, que se caracteriza pela procura que o docente faz no sentido de se compreender e melhorar a sua prática pedagógica. Normalmente, esta avaliação tem lugar durante a actividade de uma aula e gera poucas alterações, uma vez que a sua realização não surge no sentido de resolver um problema previamente identificado. Por outro lado, a quantidade de tempo disponível para reflectir sobre qualquer acção é escassa, o que leva a que as decisões tomadas sejam, na maior parte das vezes, rápidas e superficiais. A segunda, talvez a menos utilizada, acontece quando os professores reflectem sobre a sua prática *a posteriori*. Os professores fazem uma reflexão após uma acção. Esta tarefa envolve deliberações conscientes, com base no conhecimento adquirido, e produz decisões sobre as práticas futuras.

Defendem ainda que a auto-avaliação dos professores assenta em quatro pressupostos fundamentais:

- a) os professores precisam de crescimento profissional e de oportunidades;
- b) os professores querem melhorar a sua prática e o seu conhecimento - querem e precisam de informação acerca dos seus conhecimentos, do seu desempenho e da eficácia do seu ensino;
- c) os professores são capazes de assumir responsabilidades pelo seu próprio crescimento e desenvolvimento profissionais, desde que lhes seja dado tempo, encorajamento e recursos;
- d) a colaboração enriquece o desenvolvimento e crescimento profissionais (Airasian & Gullickson, 1998, p. 16).

De acordo com os autores, o processo de auto-avaliação desenvolve-se em quatro fases:

- 1. Identificação do problema.** O que será avaliado? O docente identifica o que quer ver avaliado. O problema emerge de uma certa sensação de desconforto, curiosidade ou desejo.
- 2. Recolha de informação.** Que informação será recolhida? A informação necessária sobre a área em estudo pode ser recolhida de uma forma informal ou formal, sendo a recolha formal a mais recomendada. Esta é uma etapa de consciencialização, que serve a reflexão e a interpretação.

3. Reflexão e tomada de decisão. Qual é o significado desta informação para a minha prática? Após análise da informação recolhida, o professor toma uma decisão em relação à área em estudo.

4. Aplicação e mudança. Que acção é agora necessária? Nesta etapa, são traçados planos e definidas estratégias para melhorar as práticas. Elaboram-se planos e estratégias que permitam mudar as práticas anteriores.

A auto-avaliação requer, então, que os docentes recolham informações sobre as dimensões a avaliar, tomem consciência das suas práticas, providenciem oportunidades de reflexão, das quais resultarão decisões sobre as mesmas, para que se desenvolvam estratégias com o objectivo de melhorar ou mudar, se necessário (*idem*).

Na perspectiva de Shinkfield e Stufflebeam (1995), a auto-avaliação é um dos modelos com importância relevante no sistema de avaliação dos docentes. Estes autores consideram a auto-avaliação como um dever profissional que beneficia quer os docentes, quer os alunos, servindo para planificar o trabalho do docente com vista à sua melhoria, tendo como base o trabalho já desenvolvido. Consideram, ainda, que a auto-avaliação, quando perspectivada numa dimensão formativa, promove simultaneamente professores aprendentes e criativos.

Para Santos Guerra (1993), a auto-avaliação apresenta-se como um processo de auto-crítica que gera hábitos enriquecedores de reflexão sobre a própria realidade. O autor realça, no entanto, que este processo gera no docente uma inevitável ansiedade, uma vez que estão em jogo a sua auto-estima e todas as suas estratégias de ensino.

Por seu turno, Barber (1990) considera a auto-avaliação como um método composto por diversos elementos que, combinados entre si, produzem julgamento sobre a forma de ensinar de cada professor com o objectivo de melhorar a sua prática. O autor incluiu a auto-avaliação no contexto da avaliação formativa, baseando-se em três pressupostos:

- i) Os professores, como profissionais, estão constantemente a procurar melhorar;
- ii) Dada a informação suficiente, os professores, como profissionais, avaliar-se-ão tão bem ou melhor do que se a avaliação for efectuada por outros;
- iii) Os procedimentos de avaliação podem fornecer o *feedback* necessário para que os professores melhorem as suas práticas.

Como se pode constatar, o autor entende que, para ser eficaz, a avaliação dependeria de um conjunto de condições incluindo: a consciência que os professores têm dos seus

comportamentos na sala de aulas; a identificação de áreas problemáticas e a sujeição de novos comportamentos a futuras avaliações. Estamos, portanto, perante um processo que requer que os docentes tomem consciência das suas práticas, através da reflexão e interpretação de dados recolhidos.

Como podemos verificar, o conceito de auto-avaliação não é definido igualmente por todos os autores, existindo, portanto, diferentes nuances na sua conceptualização. No entanto, importa perceber que a auto-avaliação não se apresenta como uma tarefa fácil de realizar, uma vez que o docente deve ser capaz de se auto criticar com o maior grau de objectividade possível e estar receptivo ao juízo, à crítica e ao questionamento. Só assim poderá operar as transformações necessárias à melhoria da sua prática, ao aumento dos seus conhecimentos e, conseqüentemente, ao seu crescimento profissional e pessoal.

4.2. A importância da auto-avaliação no processo de avaliação do desempenho docente

Como será referido no ponto seguinte, a auto-avaliação do desempenho docente surge nos normativos nacionais, a partir da publicação do Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de Janeiro, e, mais recentemente, no Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, que regulamenta o sistema de avaliação do desempenho docente. Neste último, a importância que lhe é consignada traduz-se na sua obrigatoriedade com o objectivo de identificar oportunidades de desenvolvimento profissional e de promoção da auto-estima e motivação dos professores.

Sendo certo que a avaliação docente constitui um elemento fundamental para observar e analisar uma informação clara e credível sobre as condições do processo educativo, as suas componentes e os actores que nele participam e o tornam possível, precisa ser entendida não como controlo autoritário e externo sobre os outros, mas como um instrumento que permite repensar se o que se faz na escola vai por bom caminho no sentido da melhoria da qualidade educativa. Neste sentido, torna-se fundamental e até exigível a realização de uma rigorosa auto-avaliação que possibilite um olhar retrospectivo do exercício profissional que se pretende que seja de reposicionamento e de mudança, tendo em linha de conta que a prática docente não deve medir-se baseando-se em resultados quantitativos mas sim qualitativos, atendendo ao processo e não exclusivamente aos resultados obtidos.

Com base nestes princípios, Alves e Machado (2010, p. 102) consideram que a auto-avaliação do desempenho docente deverá ser entendida “como uma ferramenta que contribuirá para a reflexão sobre a sua prática, ou seja, para uma autocrítica do seu trabalho” para daí retirar consequências da sua acção e identificar os aspectos a melhorar. Nesta perspectiva, e segundo os autores, a avaliação será tanto mais importante para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores quanto maior e mais valorizada seja a participação dos mesmos nesse processo, numa “lógica de emancipação e de consciencialização das práticas” (*idem*, p. 101), com assunção de dispositivos auto-avaliativos.

A esse respeito, os autores (*idem, ibidem*) sustentam que:

“o ponto de partida de todo o processo de ensino-aprendizagem, deverá ser uma auto-avaliação das práticas que cada professor implementa, quer no que concerne aos conhecimentos sobre os temas que domina, quer no que concerne aos métodos, estratégias e meios de avaliação que utiliza. Assim, o professor deverá assumir a responsabilidade de reflectir criticamente sobre a própria acção com o objectivo de reconduzi-la ou de melhorá-la; assumir a própria autonomia dentro do processo educativo; reconhecer a importância do trabalho em equipa e da interacção docente nas tarefas educativas”.

No processo de auto-avaliação, o docente assume o controlo da sua actividade. Com efeito, o professor encontra-se no centro de todo o processo de avaliação, cabendo-lhe a responsabilidade de analisar as suas práticas com o intuito de as melhorar e, tal só é possível, através do recurso a uma reflexão sistemática que permita uma aprendizagem e actualização permanentes.

No decurso de um processo de auto-avaliação, é o professor que decide sobre a natureza das actividades a desenvolver no âmbito do seu desenvolvimento profissional, é o professor que recolhe, interpreta e produz um juízo sobre a informação da sua própria prática. É, por último, o professor que estabelece os critérios para julgar a adequação das suas crenças, conhecimentos e destrezas. Tal como Airasian & Gullikson (1997, p. 2) referem, a auto-avaliação ganha pertinência sobre todas as outras modalidades de avaliação porque é “the evaluation of the teacher, by the teacher and for the teacher”.

Para os mesmos autores, a auto-avaliação do desempenho docente é necessária, útil e imprescindível por um vasto conjunto de razões:

- a) É uma responsabilidade profissional;
- b) Foca-se no desenvolvimento profissional e na melhoria a realizar ao nível da sala de aula e da escola;

- c) Reconhece que a mudança organizacional é o resultado da própria mudança dos indivíduos e das suas práticas pessoais;
- d) Dá voz aos professores, permitindo que os mesmos controlem a sua prática;
- e) Consciencializa os professores dos seus pontos fortes e das suas fraquezas;
- f) Encoraja o desenvolvimento profissional dos professores e desencoraja rotinas e métodos imutáveis no interior das salas de aula;
- g) Trata o professor como um profissional e pode melhorar a motivação dos professores;
- h) Encoraja interacções colegiais e as discussões em torno do ensino.

Em suma, a auto-avaliação configura-se, assim, como um instrumento de excelência na avaliação do desempenho docente e favorece o seu desenvolvimento profissional na medida em que se afigura como um procedimento responsável que cada um deve assumir, se quiser reflectir sobre o trabalho que desenvolve, sobre o alcance dos objectivos que espera conseguir e, enfim, sobre o reconhecimento das suas fraquezas e potencialidades.

4.2.1. A auto-avaliação no quadro legal português

Na legislação portuguesa, a referência à auto-avaliação do desempenho docente surge pela primeira vez no Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de Janeiro, e, mais recentemente, no Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro,³ diplomas que se referem ao Estatuto da Carreira Docente (ECD) e à regulamentação da avaliação do desempenho docente, respectivamente.

No ponto 3, do artigo 45º, do ECD, no que se reporta aos itens de classificação, a auto-avaliação surge como uma forma de recolha de dados que proporciona “elementos relevantes de natureza informativa”, embora não sendo a única, uma vez que surge como complemento de outras fontes de informação que fazem parte do processo de avaliação (Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de Janeiro).

No Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, é expresso que, para a prossecução da avaliação, o avaliado tem o dever de realizar a auto-avaliação “(...)como garantia do envolvimento activo e responsabilização no processo avaliativo e de melhorar o seu

³ Em diplomas anteriores existe referência a relatórios ou documentos de reflexão crítica. Parece-nos óbvio que, apesar do termo “auto-avaliação” não aparecer explicitamente, o professor, tenha reflectido sobre a sua prática docente no sentido de a melhorar ou seja, incorrido em processos de auto-avaliação.

desempenho em função da informação recolhida durante o processo de avaliação” (art.º10º do Decreto Regulamentar nº2/2008, de 10 de Janeiro).

De acordo com o mesmo diploma, o processo de avaliação desenvolve-se em cinco fases sequenciais:

- (i) Preenchimento da ficha de auto-avaliação;
- (ii) Preenchimento das fichas de avaliação pelos avaliadores;
- (iii) Conferência e validação das propostas de avaliação com menção qualitativa de *Excelente*, *Muito bom* ou de *Insuficiente*, pela comissão de coordenação da avaliação;
- (iv) Realização da entrevista individual dos avaliadores com o respectivo avaliado;
- (v) reunião conjunta dos avaliadores para atribuição de uma classificação final.

O artigo 16º prevê o preenchimento da ficha de auto-avaliação, que tem como objectivo envolver o avaliado no processo de avaliação, de modo a identificar as oportunidades de desenvolvimento profissional e de melhoria, bem como o grau de cumprimento dos objectivos fixados. Neste diploma, a auto-avaliação tem um carácter obrigatório, sendo o culminar do processo de avaliação do docente.

Apesar de o articulado do diploma defender que, subjacente ao processo de auto-avaliação do docente, está o objectivo de o envolver no mesmo processo, somos compelidos a concluir que não existe envolvimento pessoal possível numa actividade que ocorre de forma pontual, apenas no final do período em avaliação pelo que o nosso entendimento é que a auto-avaliação, enquanto processo de reflexão e problematização e também enquanto modalidade de avaliação potenciadora de mudança de práticas, está completamente ausente deste diploma. Figura apenas em termos de retórica, sem qualquer utilidade prática.

4.3. Técnicas/estratégias de auto-avaliação docente

Na perspectiva de Pacheco e Flores (1999, p. 18), “é através da reflexão, delimitada pela acção presente, e variando conforme as situações, que o profissional explicita as compreensões tácitas e revê as situações singulares e incertas, utilizando-a como *feedback* ou como correctivo de toda a aprendizagem”. Antes de reflectir sobre a prática profissional, e tomar

decisões significativas sobre a mesma, é necessário ter consciência clara dessa prática, das acções, suposições, princípios e resultados. A consciência é fundamental para a mudança.

Ainda que a reflexão possa contribuir para essa mudança, fá-lo-á mais produtivamente quando se baseia em informação formal sobre a prática (Airasian & Gullikson, 1998). Por conseguinte, para promover a validação desta forma de avaliar, o docente terá que recorrer a instrumentos e estratégias que lhe permitam auxiliar o seu trabalho de recolha e análise de informação.

O número de estratégias específicas de auto-avaliação é ilimitado, podendo ser modificado, adaptado ou ampliado de acordo com as necessidades individuais de cada docente.

Apesar da observação e interpretação pessoais serem úteis, são muito mais eficazes se combinadas com outras evidências, obtidas de uma maneira mais formal.

Para a prática de auto avaliação, Barber (1990) e Airasian e Gullikson (1998) identificam várias técnicas e vários instrumentos que possibilitam a recolha de informação necessária para concretizar a auto-avaliação do professor. Passamos a descrever algumas dessas técnicas e alguns dos instrumentos mais utilizados:

A presença de um amigo crítico – O amigo crítico deve ser alguém em quem se confia e que está disposto a ajudar a reflectir sobre as situações e a facilitar a tomada de decisões. Tem como missão proporcionar um *feedback* aos docentes que são acompanhados na realização de uma tarefa, identificando possíveis falhas e indicando procedimentos a ter em conta (Day, 1999).

As gravações de áudio e vídeo - permitem ao docente confrontar-se com o seu próprio desempenho, gravando a sua actividade dentro da sala de aula. Permitem tomar consciência dos momentos e procedimentos que não resultaram em pleno, dentro da sala de aula (Airasian & Gullikson, 1998), bem como idealizar estratégias de acção futuras que contribuam para ultrapassar essas situações.

Registos de classificações ou listas de verificação – Também designadas, muitas vezes, por listas de controlo ou de conferência, constituem instrumentos que permitem identificar a presença ou ausência de elementos considerados relevantes (factos, comportamentos, resultados de aprendizagem...). Permitem ao professor posicionar-se em função de uma listagem de “skills”, sendo que as escalas são elaboradas por profissionais competentes no campo da elaboração de instrumentos fiáveis e que espelhem a posição do docente em relação ao desejável (Barber, 1990).

Feedback dos alunos – Retorno da informação sobre o trabalho desenvolvido pelo professor e que lhe permite avaliar se os seus objectivos foram ou não cumpridos. Sem essa informação proveniente dos alunos, dificilmente poderá ocorrer um verdadeiro exercício de auto-avaliação docente, uma vez que eles são os protagonistas do processo de aprendizagem e, por conseguinte, os que melhor podem avaliar o desempenho do professor. É portanto uma condição necessária para que ocorra essa aprendizagem. Tal informação pode ser obtida, por exemplo, através do preenchimento de fichas (questionários).

Instrumentos de auto-reflexão - Proporcionam ao docente a sistematização de uma série de parâmetros sobre o seu desempenho em áreas específicas de forma que consiga levá-lo a uma auto-reflexão. Estas ferramentas assumem normalmente a forma de listas, escalas de avaliação ou questionários (Airasian & Gullikson, 1998).

Portefólios do professor – Constituem-se como colecções organizadas e cuidadosamente seleccionadas, de materiais produzidos ao longo de um determinado período de tempo de modo a documentar o que foi feito e como foi feito pelo docente, no respeitante às tarefas realizadas e aos resultados obtidos. O portefólio é um instrumento de avaliação que conjuga os pressupostos inerentes ao desenvolvimento do professor e sua avaliação reguladora, em especial no que diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de reflexão. Permite, pois, aos docentes reunir um conjunto de evidências sobre os seus conhecimentos, destrezas e eficácias, para que se possa rever se houve crescimento e desenvolvimento na sua aprendizagem através da identificação de problemas e uso de estratégias de remediação.

O exercício de recolha, selecção e apresentação de evidências implica uma reflexão e crítica aprofundadas sobre o desempenho do docente que potenciam a auto-avaliação. Esta mesma reflexão é patente e exigida pelo texto que acompanha todas as secções do portefólio, permitindo igualmente perceber o racional, a lógica, a concepção do docente que está na base da sua prática. Aliás, Centra (2000, p. 88) considera que “The ideal portefólio (...) would include the professor’s reflection about instructional decisions, thereby capturing the rationale and thinking behind these decisions”.

A organização de um portefólio implica, na opinião de Chaves (2000), a “reflexão, decisão e sistematização”. Aqui, o professor assume-se como principal actor “que vai agindo

sobre a sua própria transformação e vai deixando os traços na memória escrita, narrada, comentada e documentada” (*idem, ibidem*, pp. 105-106).

Dados sobre a actuação dos alunos - São as produções dos alunos que podem utilizar-se para ajudar o professor a avaliar a sua eficácia, como por exemplo, os testes estandardizados ou elaborados pelo docente. Perspectivam o trabalho desenvolvido ao longo de um período de tempo.

Observação pelos colegas - A avaliação por pares é muito produtiva em termos de identificação de pontos fortes e pontos fracos, possibilitando uma reflexão conjunta e clara do observado e do observador. Barber (1990) defende a existência de um modelo de auto-avaliação com a mediação de pares, referindo que a mesma poderia ir ao encontro dos objectivos individuais da escola e da comunidade educativa. Para tal, os objectivos de avaliação deveriam estar claramente definidos e os avaliadores serem isentos e não tendenciosos.

Journaling ou revisão sistemática - Reflexão sobre determinado acontecimento na sala de aula e conseqüente análise da influência de tal acontecimento/comportamento nas necessidades e sucesso dos alunos (Airasian & Gullikson, 1998; Barber, 1990).

Diálogos e trocas de ideias com colegas - Permitem a partilha, a colaboração, a resolução conjunta de problemas e a delineação de estratégias comuns, bem como a partilha de procedimentos e de novas percepções sobre as práticas (Airasian & Gullikson, 1998; Barber, 1990).

Questionários - São instrumentos escritos a preencher por antigos ou actuais alunos, com o objectivo de que diferentes grupos leiam a realidade em que estão ou estiveram inseridos.

Modeling - Esta técnica permite que o professor compare o seu desempenho com o do outro docente que evidenciou “grandes” qualidades; por isso é definido como um modelo a seguir sendo muito útil para o desenvolvimento profissional de cada docente.

Existem diversificadas estratégias e vários instrumentos que, por si só ou conjugados entre si, podem ser uma mais-valia para a recolha de informação no âmbito da auto-avaliação. Os instrumentos externos ajudam os docentes na interpretação da sua acção, independentemente das suas percepções, validando as informações/reflexões efectuadas ao longo de um determinado período de tempo.

A finalidade de cada instrumento serve determinado fim. Assim, uns servem mais para avaliar, outros para recordar atitudes e posturas, e, ainda, para obter um feedback dos alunos, podendo estes elementos apoiar as estratégias e desenvolver o processo de auto-avaliação do professor.

As estratégias utilizadas devem ser contextualizadas pelo professor tendo em conta a finalidade da avaliação.

4.4. Limites do processo de auto-avaliação

Existem numerosas barreiras que inibem os docentes a levar a cabo processos de auto-avaliação. A falta de tempo para que o professor se implique numa auto-avaliação significativa é um obstáculo importante, que geralmente obriga os professores a apoiar-se em indicadores de prática docente fáceis de observar, mais superficiais e, por conseguinte, pouco válidos (Airasian & Gullickson, 1998).

Por outro lado, a auto-avaliação é um processo de avaliação acerca de “si mesmo”, pelo que os interesses dos professores nos resultados da sua prática podem conduzir a descrições incompletas ou inadequadas, marcadas pela falta de objectividade. Para além disso, a grande maioria das auto-avaliações centra-se em opiniões espontâneas e intuitivas, podendo transformar-se numa forma de auto-justificação que apoia uma visão prévia e transfere a responsabilidade dos problemas da sua prática para outros factores extrínsecos. Segundo Day (1999) e Airasian e Gullikson (1998), o processo que está subjacente à elaboração da auto-avaliação é também fortemente influenciado por factores pessoais, situacionais e contextuais, nomeadamente o apoio do órgão de gestão e dos colegas, a confiança e a abertura dos olhares exteriores, a consciência do seu desempenho profissional, os valores e as crenças sobre a educação, e, ainda, a tolerância ao risco e a capacidade de ser objectivo consigo mesmo.

Barber (1990) identificou também algumas limitações no uso da auto-avaliação como, por exemplo: a falta de objectividade, precisão e fiabilidade; o facto de os professores mais medíocres apresentarem tendências de serem menos precisos na sua auto-avaliação do que os professores mais competentes; a possibilidade da auto-avaliação se transformar numa forma de auto-justificação; a dificuldade em quantificar os resultados da avaliação e possibilidade dos docentes de se auto-incriminarem se esses resultados forem usados sumativamente; e, ainda, a tendência de muitas pessoas se considerarem demasiado eficientes. O autor chama a atenção

para estas limitações sempre que os docentes levem a cabo processos de auto-avaliação, por forma a que os processos não conduzam a resultados iniciais.

Por seu turno, Curado (2002, p. 74) fundamentada em Holly (1989), Holly e McLoughlin (1989) e Kremer-Hayon (1993), sustenta que a auto-avaliação é fortemente influenciada “tanto pelo macro-contexto – tendências sócio-políticas e educacionais, o crescimento da base de conhecimentos sobre o ensino e clima de escola – como pelo contexto pessoal – as percepções dos professores sobre o que é a profissão docente, qual é o seu papel como profissional e o ciclo de carreira em que se encontram”.

Estes factores influenciam o compromisso, o desejo, a motivação e a persistência nas actividades de autoavaliação, impedindo que os professores reconheçam que estão a actuar de uma forma satisfatória. Quando isso acontece, a acção de se auto-avaliarem fica inibida, ou mesmo deformada, conduzindo a uma falsa interpretação da realidade.

Alves e Machado (2010, p. 102) referem que “o professor deve adoptar um conjunto de atitudes que lhe permita iniciar um processo de auto-avaliação: desejo de aprender; dedicar tempo a si mesmo e aos outros; analisar as suas próprias necessidades de aprendizagem e criar os seus próprios ambientes de aprendizagem”. Para estes autores, se o professor não estiver aberto à crítica e autocrítica e não for sensível à autocrítica, isto é, se não assumir que a humildade é um elemento indispensável para crescer profissionalmente e não reconhecer que pode aprender com os outros, não é capaz de levar a cabo uma auto-avaliação válida e precisa para melhorar a sua docência. Estes pressupostos são fundamentais num processo de auto-avaliação do desempenho docente, uma vez que o professor, enquanto profissional do ensino, deve levar a cabo uma valorização do seu trabalho para a melhoria contínua da qualidade docente e para o sucesso dos objectivos definidos para a educação.

4.5. A auto-avaliação na lógica do desenvolvimento profissional

A procura de uma educação de qualidade exige das instituições educativas uma permanente reflexão sobre as práticas pedagógicas que se desenvolvem no seu seio, com o fim de intervir, reorientar e melhorar essas mesmas práticas. Neste contexto, destaca-se então a importância da avaliação do desempenho docente como factor fundamental para melhorar a qualidade do processo educativo e, em consequência, as prestações dos actores que nele participam e o tornam possível.

Como já foi referenciado, Alves e Machado (2010) defendem que a avaliação dos docentes deverá constituir uma ferramenta que privilegie a reflexão e a auto-crítica do trabalho do professor. Este, deve recorrer a processos de auto-avaliação, para garantir um maior envolvimento no seu percurso de aprendizagem que possibilite a superação das suas dificuldades, contribua para rever o seu fazer pedagógico e lhe permita introduzir mecanismos de correcção adequados.

Por sua vez, Fuentes y Herrero (1999) sustentam que, se pretendemos que a avaliação seja uma ferramenta para a melhoria real da acção educativa e do docente, devemos permitir que seja realizada pelos actores envolvidos nesse processo. Nesta perspectiva, os autores propõem a auto-avaliação como alternativa para superar a dissonância que o professor enfrenta com a avaliação externa. Os mesmos autores assinalam que a auto-avaliação permite desenvolver no docente o sentido de auto-crítica sobre a sua própria actuação, assumir um maior compromisso com a melhoria da educação, ser mais flexível e aberto à mudança, melhorar o seu desempenho académico e ter maior possibilidade de abertura aos juízos externos.

Neste sentido, a auto-avaliação é concebida como um processo de avaliação formativa tendo em conta a melhoria contínua através da reflexão permanente sobre a prática docente, gerando autonomia e contribuindo para o desenvolvimento profissional.

Com opinião similar, Cerda (2000) refere que a auto-avaliação deve ser, fundamentalmente, uma avaliação de tipo formativo, que ajuda os professores a melhorar o seu próprio trabalho. Deve, por isso, constituir-se como uma ferramenta muito útil para consolidar ou modificar as acções dos docentes.

Partindo destes princípios, o professor deve realizar a auto-avaliação numa lógica que justifique as perspectivas de valorização utilizadas na interpretação de resultados. O desenvolvimento profissional e a melhoria a realizar na sala de aulas propõem ao docente um papel activo na sua actividade: possibilitam que o docente reconheça que a mudança organizacional é o resultado da própria mudança dos indivíduos e das suas práticas pessoais; dá voz aos professores, permitindo que os mesmos controlem a sua prática - a predisposição da mudança será tanto mais eficaz se nascer de uma vontade pessoal e não de uma vontade imposta ou exterior; consciencializa os professores dos seus pontos fortes e das suas fraquezas - a auto estima permanece intocável se realizarmos experiências que nos limitam no processo de mudança; encoraja o desenvolvimento profissional dos professores e desencoraja rotinas e

métodos “imutáveis” no interior das salas de aula - a docência exige humildade pela sua complexidade e carácter de exigência.

Na verdade, necessitamos de questionamento e reflexão que permitam mudar as nossas práticas e construir sentidos para aquilo que fazemos. Além disso, encoraja interações colegiais e as discussões em torno do ensino. As práticas só podem ser questionadas quando avaliadas.

“No processo de aprendizagem os professores aprendem sobre o desenvolvimento profissional e os processos de mudança, sobre o modo como eles próprios aprendem, desenvolvem as suas crenças e ideias, desenvolvem a sua prática lectiva e estão atentos às sensações associadas com a mudança. Além disso, a aprendizagem no processo de desenvolvimento do professor pode ser vista como uma orientação intencional: o professor questiona ou investiga um aspecto do seu ensino, um aspecto que ele considera problemático e que precisa de ser mudado”(Bell & Gilbert, 1994, citado por Simões, 2000,p.18).

A auto-avaliação do professor deverá, pois, apresentar-se como uma tarefa incluída na avaliação do professor, feita pelo professor e para o professor. Só desta forma a avaliação poderá revestir um carácter essencialmente formativo e contribuir, tanto para o desenvolvimento profissional, como para a melhoria das aprendizagens dos alunos e da escola.

Parte II
Estudo Empírico

Capítulo V - Enquadramento metodológico

Neste capítulo, definimos o enquadramento metodológico que orientou este percurso investigativo. Após uma breve incursão pelos paradigmas subjacentes à investigação em educação, procedemos à caracterização do contexto e dos participantes deste estudo, fundamentando as opções metodológicas que lhe serviram de base e os procedimentos adoptados para a recolha e análise dos dados.

5.1. Metodologia da Investigação

Para realizar um trabalho de investigação é necessário que o processo empírico tenha subjacente um conjunto de princípios metodológicos que o orientem. Assim, a organização do percurso e das práticas de investigação é concretizada através da metodologia. Esta deve ser utilizada com vista a levar a cabo a investigação, isto é, o modo de procurar dar resposta às perguntas de investigação e ao problema em estudo. Neste sentido, a metodologia interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados propriamente ditos (Arnal, Rincón & Latorre, 1992; Tuckman, 2002), fornecendo ao investigador um conjunto de meios necessários para seleccionar os métodos e as técnicas consideradas mais adequadas para o trabalho em causa.

Deste modo, “a selecção das técnicas, o controlo da sua utilização, a integração dos resultados parciais obtidos, constituem a função dos métodos de pesquisa”, competindo, por isso, aos métodos “organizar criticamente as práticas de investigação, sendo o seu campo de incidência constituído pelas operações propriamente técnicas, das quais portanto se distinguem” (Almeida & Pinto, 1995, p. 80). Em qualquer investigação, é necessário um método e este não é mais do que uma formalização do percurso intencionalmente ajustado ao objecto do estudo, sendo concebido como meio de direccionar a investigação para os seus objectivos, possibilitando a progressão do conhecimento acerca desse mesmo objectivo (Pardal & Correia, 1995).

Os métodos são, portanto, instrumentos necessários para que a investigação científica se desenvolva. São meios de procedimento que obedecem a uma determinada sistematização e ordenação, contribuindo para que novas descobertas sejam possíveis. Caso o método não seja utilizado no processo de pesquisa, esta torna-se uma pura especulação sem fundamentação científica.

Por sua vez, as técnicas de investigação são “conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha de informação requerida pela actividade de pesquisa”(Almeida & Pinto, 1995, p. 85).

No que toca à obtenção e tratamento de dados, os métodos mais utilizados são o quantitativo e o qualitativo. Nas últimas décadas, temos assistido a um intenso debate sobre as vantagens e inconvenientes resultantes da utilização de cada um destes dois métodos. No entanto, não sendo nosso propósito emitir, neste momento, opinião relativamente a esse debate, uma vez que abordaremos a questão no ponto seguinte, pensamos oportuno referir que, na selecção do método mais útil e adequado a uma determinada investigação, devemos ter sempre em conta os resultados que advirão da sua escolha e utilização, na medida em que eles nos aproximam ou afastam da realidade a estudar. Ao iniciar o processo de investigação, devemos reflectir sobre a natureza do objecto e dos problemas a investigar, de forma a podermos escolher melhor os caminhos metodológicos a seguir.

5.2. Investigação educativa

Qualquer trabalho de pesquisa deve ser estruturado e concretizado a partir de um planeamento adequado ao tema em estudo, tendo como objectivo a produção e aquisição de conhecimento científico. Quando falamos de conhecimento científico, referimo-nos a um tipo de conhecimento que se encontra relacionado com um processo de investigação e que se obtém mediante a utilização de métodos e procedimentos científicos, cuidadosamente utilizados para dar respostas fiáveis às questões apresentadas. O conhecimento científico tem, pois, uma referência empírica, procurando alcançar a verdade dos factos e/ou objectos a partir de pesquisas metódicas e sistemáticas da realidade. O investigador classifica, compara, aplica métodos, analisa, sintetiza e extrai do contexto social, ou do universo em estudo, princípios e leis que estruturam um conhecimento válido e universal.

As características do conhecimento científico foram já identificadas e analisadas por autores como Bayés (1974), Arnau (1978) e Kerlinger (1985); segundo estes autores, o conhecimento científico é um conhecimento de tipo (1) factual, (2) contrastável, (3) racional, (4) metódico, (5) sistemático, (6) analítico, (7) comunicável e (8) objectivo. Além disso, devemos ter em conta que toda a investigação, quer seja científica ou não, começa com a identificação e tratamento de algum problema, o que nos permite inferir que nem todos os problemas são

problemas científicos. Só são científicos aqueles problemas que podem enquadrar-se numa perspectiva científica, com meios e instrumentos científicos e com o objectivo primordial de acrescentar conhecimento ao conhecimento já existente (Bunge, 1986, p. 167).

A investigação é uma prática social específica que procura a produção de conhecimento científico:

“Investigar significa dar respuestas a problemas del conocimiento. Implica o requiere actitudes y capacidades básicas de: descubrimiento, asombro, observación, pensar reflexivo, relacionar teoría y empiria, toma de distancia, sensibilidad social, artesanía intelectual, etc.” (Sirvent, 2006).

No campo educativo, tal como no do resto das ciências, a investigação surge como uma actividade precisa e elementar. Por este motivo, Arnal, Rincón e Latorre (1992) afirmam que a investigação educativa surgiu como disciplina que trata as questões e problemas relativos à natureza, epistemologia, metodologia, fins e objectivos, com a finalidade de procurar, progressiva e sistematicamente, conhecimento no âmbito educativo.

O conceito de investigação educativa foi-se modificando à medida que surgiram novos enfoques para o tratamento dos fenómenos educativos, um processo marcado por conflitos e debates paradigmáticos, que integram correntes de cariz mais positivista e outras de teor mais aberto e pluralista.

Tradicionalmente, a investigação em educação seguiu os fundamentos e os preceitos inscritos no paradigma positivista. Nesta perspectiva, a investigação no âmbito educativo tinha como finalidade desocultar as leis que regem os factos educativos para poder formular teorias que orientassem e controlassem a prática educativa; todo esse processo, mediante a utilização de instrumentos e técnicas quantitativas de investigação. No entanto, apesar de este paradigma facilitar a utilização de critérios de rigor científico e metodológico no âmbito educativo, a verdade é que se tem revelado demasiado reducionista, já que, em nome do dito rigor, sacrifica o estudo de outras dimensões importantíssimas do fenómeno educativo, como sejam a realidade sociocultural, política, ideológica, etc.

Um outro paradigma de investigação é o denominado paradigma interpretativo, de teor construtivista e pretende compreender o significado das acções humanas e da vida em sociedade. Para isso, utilizam técnicas de investigação de carácter mais qualitativo. Os partidários desta linha de investigação tentam compreender e conhecer a realidade educativa como uma praxis, o que requer “unir teoria e prática; implicar o educador mediante a auto-reflexão e dirigir o conhecimento por forma a emancipar o Homem (Popkewitz, 1988).

A investigação educativa apresenta algumas particularidades que se relacionam justamente com a especificidade dos fenómenos que estuda. Segundo Arnal, Rincón e Latorre (1992), podemos estabelecer as seguintes características:

- Os fenómenos educativos apresentam uma dificuldade epistemológica maior já que os mesmos interaccionam uma diversidade de variáveis que não permitem um estudo preciso e exacto como o realizado no domínio das ciências naturais;
- A diversidade de paradigmas existentes e a variedade de metodologias que se utilizam no estudo desses fenómenos;
- O carácter pluridisciplinar dos fenómenos educativos leva a que o seu estudo se sirva dos contributos de diferentes disciplinas, como a Psicologia, a Sociologia e a Pedagogia;
- A variação dos fenómenos educativos no tempo e no espaço não facilita o processo de generalização e o estabelecimento de regularidades;
- O investigador faz parte do objecto de estudo que investiga; isso faz com que não possa manter-se neutral e alheio à problemática educativa que investiga.

Como conclusão, podemos afirmar que a investigação educativa apresenta uma série de características particulares nem sempre fáceis de conjugar. A multiplicidade dos objectivos e fins que pretende, a singularidade dos fenómenos que estuda e a pluralidade dos métodos que emprega são dimensões que lhe conferem uma especificidade muito própria. A realidade educativa é dinâmica, interactiva e complexa, está moldada por aspectos éticos, morais, políticos e sociais que se prestam mais a análises humanístico-interpretativas, sem que isso implique o abandono de técnicas e instrumentos de carácter mais quantitativo ou a minimização do rigor científico que deve presidir a qualquer processo de investigação.

São notórios os obstáculos metodológicos com que choca a investigação educativa, mas, como afirma Pacheco (1995, p. 20), a investigação qualitativa “não pode substituir-se unilateralmente à investigação quantitativa. Embora ambas tenham críticas pertinentes e argumentos válidos, uma não pode pôr em questão a outra já que seguem processos de investigação diferentes”.

De facto, a investigação quantitativa facilita o conhecimento das grandes tendências da realidade social considerada objectivamente. A investigação qualitativa complementa aquela, uma vez que pretende compreender e captar o pensamento dos actores, as suas motivações, problemas e interpretações.

5.3. Caracterização do contexto de desenvolvimento do estudo

5.3.1. Contexto físico e social

A importância do conhecimento do contexto em que desenvolvemos o nosso estudo empírico constitui-se como meio fundamental para a prossecução dos objectivos do nosso trabalho. Como refere Formosinho:

“ Do ponto de vista socioorganizacional, o que a escola tem de específico em relação à maioria das organizações é ser uma *people processing organization*, isto é, ser uma organização cuja natureza é essencialmente a de transformar pessoas.” [...]

“Pela própria natureza dos serviços essenciais prestados, a escola tem de ser geograficamente próxima dos seus utentes e beneficiários” (Formosinho, 2005. pp. 28-29).

Para o desenvolvimento do trabalho de investigação, escolhemos um agrupamento de escolas, do distrito de Viana do Castelo (o da investigadora), que designaremos como *Agrupamento X* e que abrange diferentes níveis de ensino.

O agrupamento de escolas em estudo integra a carta educativa do distrito de Viana do Castelo e é constituído por 20 estabelecimentos de ensino: uma E.B. 2,3/S (escola sede), oito JI e onze E.B.1 (dados referentes ao ano lectivo de 2009-10). O município tem uma área de 117,43 km² e 14 187 habitantes (2001), estando subdividido em dezasseis freguesias. A sua paisagem é essencialmente rural, com excepção da sede do concelho que se reveste de características eminentemente urbanizadas.

Relativamente ao contexto social, os alunos da sede do concelho, de um modo geral, evidenciam pertencer a famílias de situação socioeconómica média/alta. Os alunos que são provenientes das restantes freguesias do concelho dão mostras de pertencer a um estrato socioeconómico e nível cultural mais baixo.

A nível pedagógico, as discrepâncias sócio-culturais reflectem-se no processo de aprendizagem, na motivação e valorização escolar, no comportamento escolar e no envolvimento parental nos assuntos da escola. Assim, a equidade e igualdade de oportunidades no acesso à aprendizagem efectiva tornam-se desafios e objectivos educativos prioritários.

5.3.2. Caracterização da população discente

A população residente, à semelhança do resto da população portuguesa, tem registado uma melhoria absoluta nos indicadores de escolarização. O número de alunos fora da escolaridade obrigatória e adultos matriculados é expressivo do impacto que a diversidade da oferta educativa ao nível dos Cursos de Educação e Formação, Cursos Tecnológicos e Profissionais, Cursos EFA e RVCC tem nas taxas de escolarização da população residente.

O *Agrupamento X* conta com um Centro Novas Oportunidades que regista um total de 1346 utentes. De Setembro de 2009 a Abril de 2010 foram certificados 47 utentes, 46 entraram em processo de reconhecimento, passaram pelo diagnóstico 110 utentes e procederam à sua inscrição outras 110 pessoas.

Os alunos encontram-se distribuídos pelos diversos anos de escolaridade (do pré-escolar ao ensino secundário), sendo significativo o número de alunos com necessidades educativas especiais (N.E.E.). O quadro que se segue apresenta estes valores por nível de ensino.

Quadro 9 - Distribuição dos alunos pelos diversos níveis de ensino e alunos com N.E.E.

Nível	N.º Turmas/ Ano	N.º Alunos	N.E.E.
Pré-Escolar	14	292	-
1.º Ciclo	34	564	23
Total parcial	48	856	23
2.º Ciclo	12	266	13
3.º Ciclo	22	419	15
Secundário	12	257	-
Total parcial	46	942	28
Total	95	1798	51

Tem-se assistido, nos últimos anos, à inclusão de alunos provenientes de diferentes países, tais como do Brasil, China, Ucrânia, Rússia, Roménia, Reino Unido e França, perfazendo aproximadamente um universo de 58 discentes. Esta diversidade sociolinguística e étnica levou ao reforço dos apoios socioeducativos, nomeadamente através da dinamização do *Projecto Entre Culturas* (PEC), que tem como principal objectivo conceber formas de actuação pedagógica e

didáctica mais eficazes. A escola acolhe, igualmente, alunos de etnia cigana. Face à situação, a escola passou ainda, no âmbito da medida 6.6 POPH, a oferecer *Formação em Língua Portuguesa para Estrangeiros* (1 turma).

Da avaliação estrutural e organizacional do *Agrupamento X*, realizada pelos Serviços de Psicologia e Orientação no ano lectivo transacto, identificaram-se alguns problemas cuja intervenção é urgente e prioritária: o pouco acompanhamento parental em relação ao percurso escolar dos filhos; a necessidade de promover a participação efectiva dos alunos na vida escolar; a dificuldade dos alunos acatarem ordens e cumprirem regras; a falta de competências básicas de leitura e compreensão textual, e as baixas expectativas escolares e profissionais futuras, associadas ao absentismo e abandono escolares. No corrente ano lectivo, decorrem vários projectos que dão resposta a estes problemas - Escola Promotora de Saúde, Entre Culturas, Escola Mais e aLeR+, entre outros.

5.3.3. Pessoal docente

De acordo com os dados referentes ao ano lectivo 2009/2010, o pessoal docente distribui-se de acordo com o seguinte quadro:

Quadro 10 - Distribuição dos docentes do Agrupamento por grau académico e experiência profissional

Vínculo	TOTAL	Grau académico			Experiência profissional				
		M	L	B	Até 4	5-9	10-19	20-29	>30
QE	75	5	51	19	-	2	46	21	6
QZP	53	3	26	24	4	11	29	6	1
TITULARES	34	3	31	-	-	-	1	29	6
CONTRATADOS	40	-	40	-	17	10	13	-	-
TOTAL	202	11	148	43	21	23	89	56	13

5.3.4. Pessoal não docente

Os dados referentes ao pessoal não docente em funções no *Agrupamento X*, encontram-se representados no quadro que se segue:

Quadro 11 - Pessoal não docente do Agrupamento

Categoria	Quadro	CIT	CT	Outro	Total	Género	
						Fem.	Mas.
Assistente Operacionais	31	14	11	3	59	51	8
Técnicos Administrativos	7	4	2	-	13	12	1
Psicóloga	-	2	-	-	2	2	-
TOTAL	38	20	13	3	74	65	9

No que concerne à escola sede, o número de assistentes operacionais é de 43 para 942 alunos. A dispersão dos blocos de salas de aulas e os diversos períodos de funcionamento fazem com que este número seja insuficiente.

Quanto aos serviços administrativos, existe uma divisão de tarefas e funções por áreas de modo a agilizar e a tornar mais eficaz o seu funcionamento: a área de alunos, de pessoal, de vencimentos, da contabilidade, a tesouraria e a área do expediente.

5.4. Opções metodológicas

Um dos aspectos mais importantes em qualquer trabalho de investigação prende-se com a escolha da metodologia mais apropriada, tendo em vista a concretização dos objectivos delineados. Assim sendo, e face aos objectivos traçados, optámos por uma investigação de natureza interpretativa, descritiva e exploratória, que privilegia os professores como informantes, reconhecendo o seu papel decisivo na transformação da educação escolar, e que combina uma abordagem quantitativa e uma abordagem qualitativa. Ao conjugá-las, consegue obter-se uma complementaridade dos dados através de diferentes perspectivas, sendo este um método adequado para a investigação educacional (Cook & Reichardt, 1997). Ao adoptarmos uma metodologia mista, podemos “combinar a ‘precisão’ analítica do paradigma quantitativo, com a ‘autenticidade’ das abordagens sistémicas de cariz interpretativo” (Coutinho, 2007, p. 90), de forma a dar significado aos dados numéricos recolhidos com a metodologia quantitativa e a

teorizar o vivido para melhor o poder analisar e descrever, dando assim maior abrangência e profundidade às tentativas de resolução da nossa questão-problema.

Por sua vez, Flick (2005) considera também que estas duas abordagens, embora diferentes, podem ser encaradas numa perspectiva de triangulação, complementando-se num mesmo estudo. A este propósito, Coutinho (2008, p. 72) refere que a

“triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa, por forma a que possamos obter com resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar”.

No caso concreto da nossa investigação, recorreremos à triangulação de dados com o objectivo de cruzar os resultados do inquérito por questionário com os resultados obtidos através das entrevistas.

No quadro que se segue, sistematizam-se as opções metodológicas, relativamente à recolha de dados, e identificam-se as diferentes fases desta investigação:

Quadro 12 - Fases da recolha de dados, objectivos, participantes e tratamento de dados

Fases	Objectivos	Participantes	Tratamento de dados
1ª fase: recolha de dados por questionário Março/Abril 2010	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar concepções de avaliação e auto-avaliação do desempenho docente; - Inquirir os professores e educadores sobre práticas de auto-avaliação docente; - Auscultar os professores e educadores a respeito dos instrumentos/estratégias utilizados na auto-avaliação do desempenho; - Identificar as dificuldades experimentadas pelos professores e educadores no processo de auto-avaliação docente; - Percepcionar se a auto-avaliação se configura, ou não, como um elemento de desenvolvimento profissional dos docentes na escola. 	Professores/Educadores do Agrupamento	Análise quantitativa (Estatística descritiva)
2ª fase: recolha de dados por entrevista (Maio/ 2010)	<ul style="list-style-type: none"> - Complementar dados do questionário; - Explicitar/partilhar representações pessoais sobre avaliação e auto-avaliação docentes, bem como sobre desenvolvimento profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dois coordenadores de Departamento (1º ciclo e secundário); - Coordenadora dos directores de turma; - Directora de um curso profissional e coordenadora do secretariado de exames do ensino secundário; - Directora do Agrupamento. 	Análise de conteúdo

5.5. População e Amostra

Para o nosso estudo, e de acordo com a temática abordada, decidimos circunscrever a população à totalidade dos professores/educadores do *Agrupamento X*, num total de 202 docentes. Pesou nesta decisão o facto da investigadora se encontrar a exercer funções na direcção do agrupamento, o que, à partida, era uma mais-valia em relação à percentagem de respostas obtidas e, conseqüentemente, quanto à facilidade de distribuição e recepção do instrumento de recolha de dados.

Contudo, e conscientes da possibilidade de não devolução da totalidade dos questionários, procurámos constituir uma amostra representativa⁴ da população em estudo, que nos permitisse a compreensão da natureza dos fenómenos. Assim, para determinarmos o tamanho da amostra, procurando evitar a constituição de uma amostra demasiado grande ou excessivamente pequena, utilizámos a fórmula proposta por Lohr (1999, p. 40)

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}, \text{ onde}$$
$$n_0 = z_{1-\frac{\alpha}{2}}^2 \frac{1}{4e^2}$$

$e = \text{erro}$

$$N = 202$$
$$\alpha = 0,05$$
$$\text{erro} = 0,046$$
$$1-\alpha/2 = 0,975$$
$$z = 1,96$$
$$n_0 = 453,8586$$
$$n = 139,7854$$

Com base nos cálculos efectuados, a amostra representativa da população em causa foi constituída por 140 professores/educadores do *Agrupamento X* que aí exerceram funções no ano lectivo 2009/2010. De notar que todos tiveram a mesma probabilidade de integrar esta amostra, uma vez que foi distribuído o questionário à totalidade dos elementos da população.

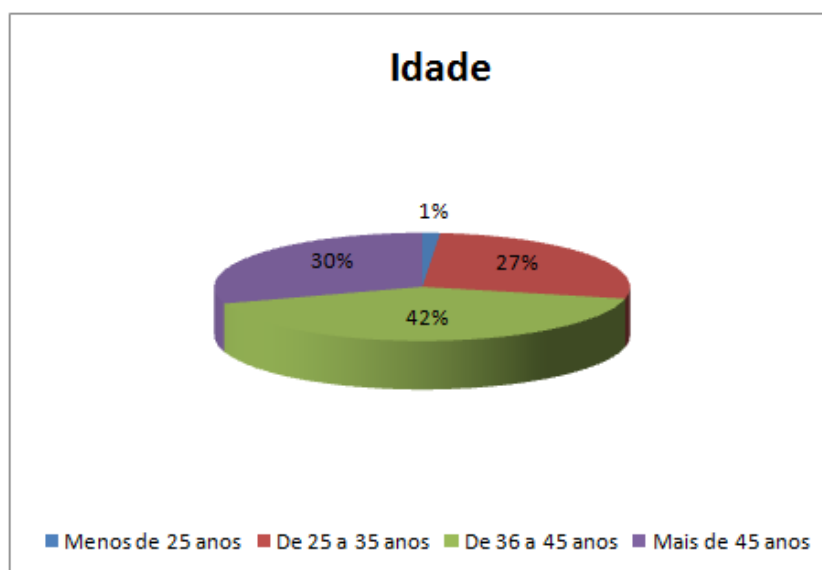
⁴ De acordo com Bryman & Cramer (1993, p. 122), uma amostra só é considerada representativa quando pode ser tratada como se fosse a própria população.

5.6. Caracterização da amostra

A caracterização pessoal e profissional dos professores inquiridos baseou-se nas seguintes variáveis independentes: idade, género, habilitações académicas, situação profissional, níveis de ensino leccionados, tempo de serviço, papel desempenhado no actual modelo de avaliação do desempenho, no anterior ano lectivo, e cargos que desempenha.

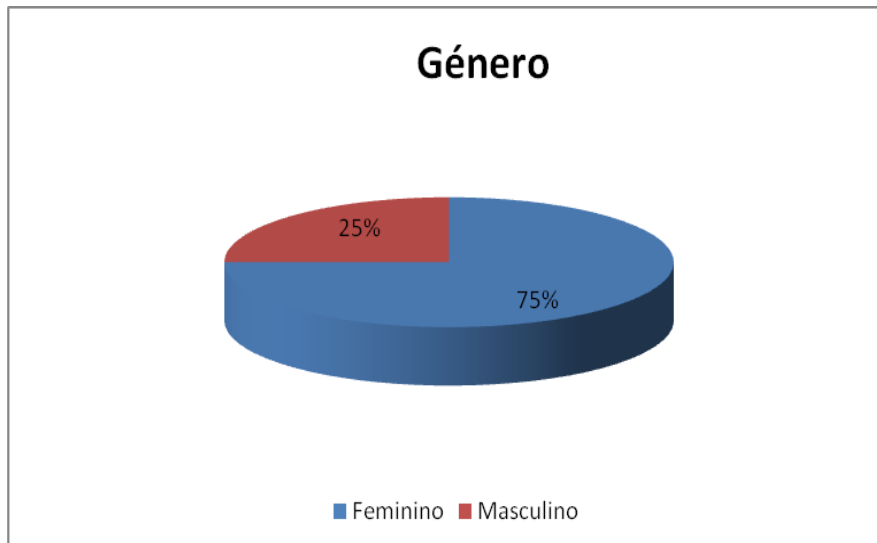
Para uma melhor leitura dos dados relativos à caracterização da amostra, procedemos à elaboração dos gráficos que a seguir se apresentam.

Gráfico 1 - Caracterização da amostra em função da idade



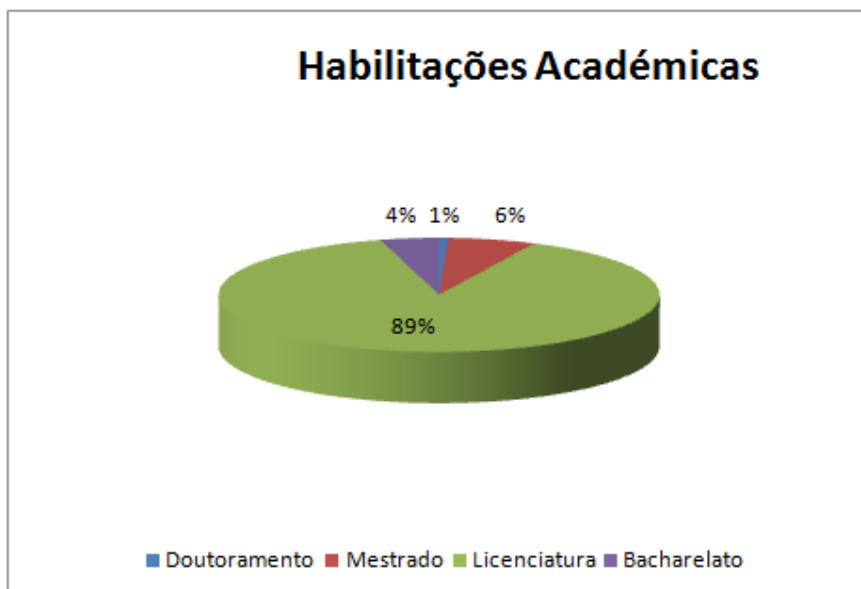
No respeitante à idade dos respondentes, constatámos que a maioria (42%) se situa entre os 36 e 45 anos. É interessante referir que apenas uma pequena percentagem de professores/educadores (1%) tem menos de 25 anos, o que nos permite afirmar que estamos em presença de um conjunto de professores com uma determinada experiência de vida.

Gráfico 2 - Caracterização da amostra em função do género



De acordo com o Gráfico 2, podemos verificar que a maior parte dos inquiridos (75%) pertence ao género feminino, o que corrobora a ideia de que o ensino está, essencialmente, em mãos femininas.

Gráfico 3 - Caracterização da amostra em função das habilitações académicas



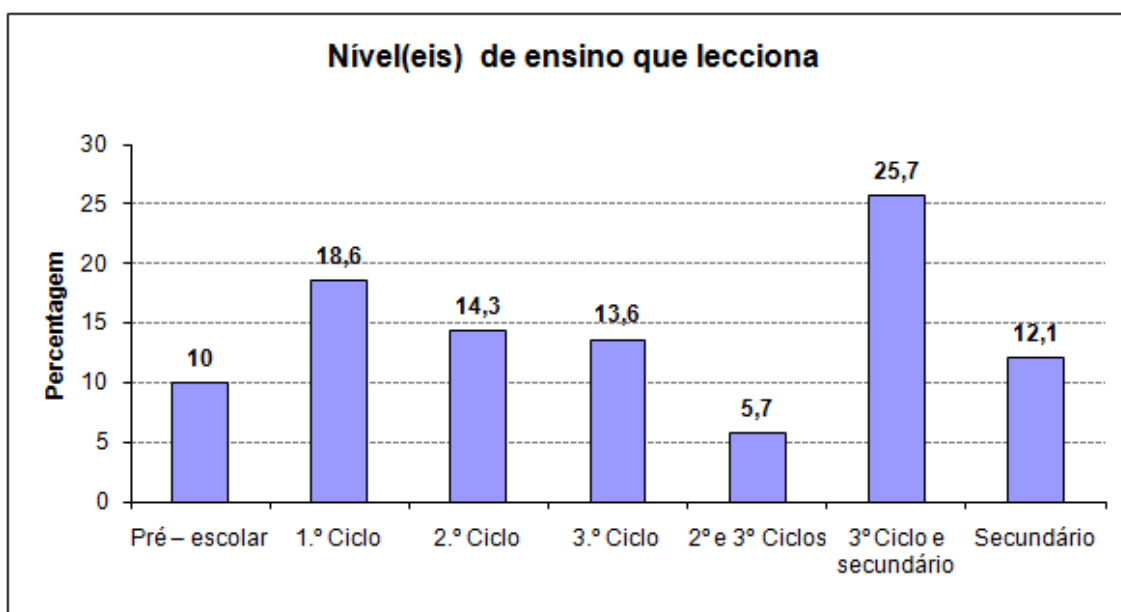
No que concerne às habilitações académicas, verificamos que a grande maioria (89%) dos professores/educadores inquiridos possui uma licenciatura. De notar que, 7% dos respondentes possui grau académico superior à licenciatura e apenas 4% diz possuir bacharelato.

Gráfico 4 - Caracterização da amostra em função da situação profissional



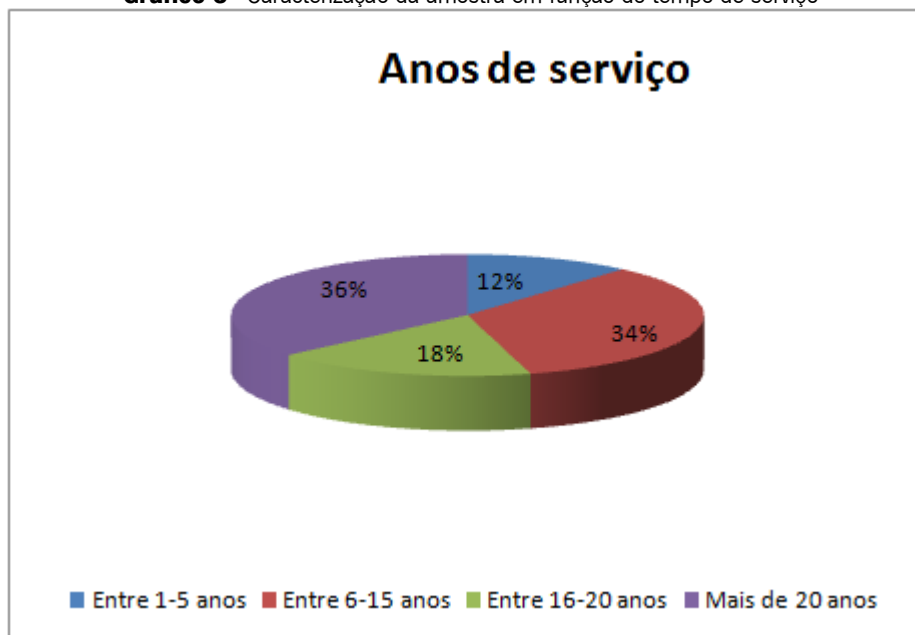
Relativamente à situação profissional, verifica-se que 66% dos professores/educadores, pertence ao quadro de escola, 13% são docentes do quadro de zona pedagógica, 19% são contratados e uma percentagem bastante reduzida (2%) referiu encontrar-se noutra situação (2 docentes dizem pertencer ao quadro do Agrupamento e um docente refere ser professor titular). Estes dados denotam a existência de uma acentuada estabilidade no corpo docente do Agrupamento.

Gráfico 5 - Caracterização da amostra em função do nível (eis) de ensino que lecciona



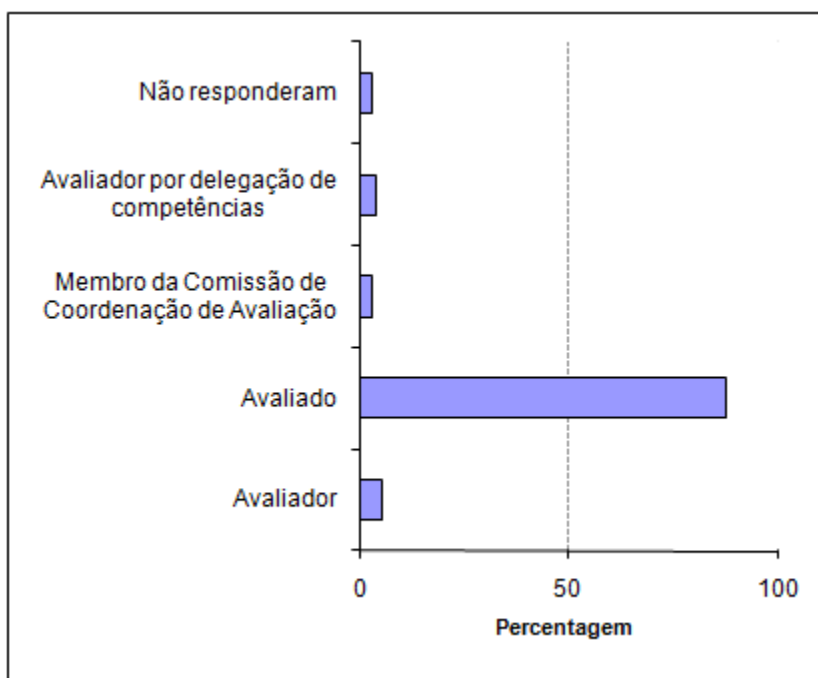
No que diz respeito ao nível de ensino leccionado pelos inquiridos, é-nos dado constatar que existe um maior número de docentes (25,7%) a leccionar em simultâneo o 3º ciclo e ensino secundário, sendo menor no pré-escolar (10%). De notar igualmente que 18,6% são professores do 1º ciclo, 14,3% leccionam o 2º ciclo, 13,6% o 3º ciclo, 5,7% lecciona em simultâneo o 2º e 3º ciclos. Para completar a análise da amostra, importa referir que 12,1% dos docentes lecciona apenas no ensino secundário.

Gráfico 6 - Caracterização da amostra em função do tempo de serviço



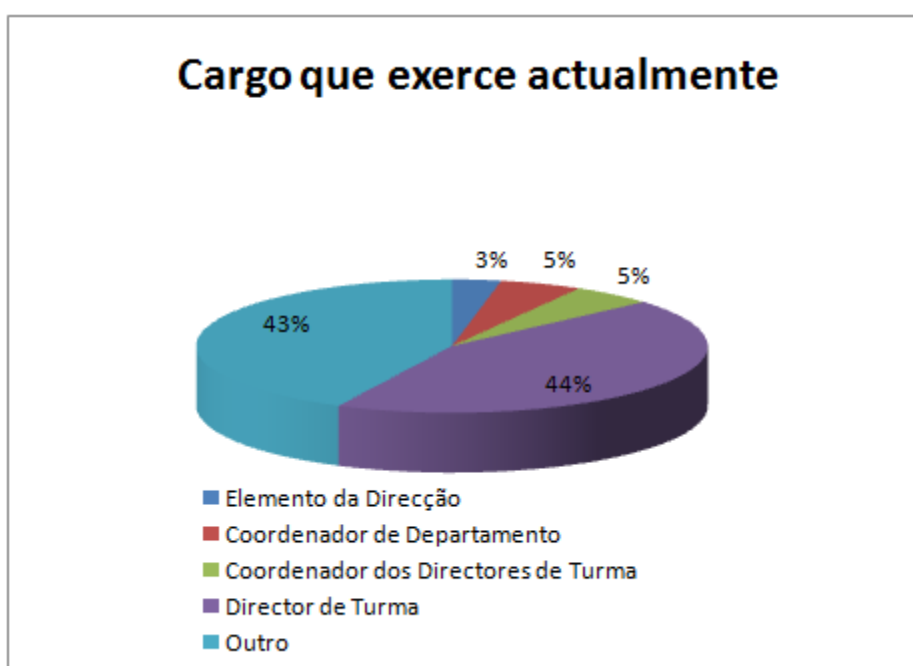
Em relação ao tempo de serviço, verificamos que 36% dos respondentes possui mais de 20 anos de serviço, 18% diz possuir entre 16 e 20 anos e 34% entre 6 a 15 anos de tempo de serviço. Apenas 12% referiram ter entre 1 e 5 anos de serviço docente. Estes dados permitem-nos concluir que existe um significativo número de professores com uma boa experiência profissional.

Gráfico 7 - Caracterização da amostra em função do papel desempenhado no actual modelo de avaliação do desempenho, no ano lectivo 2009-10



Quanto ao papel desempenhado pelos docentes do agrupamento em estudo no actual modelo de avaliação, uma esmagadora percentagem (87,9%) refere ter o estatuto de avaliado. Os avaliadores ou outros professores titulares em quem tenha sido delegada a competência de avaliação limitam-se a uma percentagem de respectivamente 5,7 e 4,3%.

Gráfico 8 - Caracterização da amostra em função do cargo que exerce



No que toca aos dados relativos aos cargos desempenhados pelos professores, podemos constatar que 45% dos inquiridos desempenha o cargo de director de turma, sendo que a mesma percentagem de respondentes exerce, no agrupamento, outro tipo de cargos. De referir, ainda, que 10% dos professores são coordenadores de departamento, coordenadores dos directores de turma e elementos da direcção.

Como conclusão, pela análise realizada à amostra em estudo podemos perceber que os inquiridos possuem uma experiência profissional relevante, uma vez que uma percentagem significativa de professores têm mais de 20 anos de serviço (37%), as suas idades situam-se entre os 36 e os 45 anos (42%) e desempenha algum tipo de cargo no agrupamento. Apresentam também uma situação profissional estável, visto que 66% dos professores/educadores pertence ao quadro de escola. Podemos, ainda, inferir que se trata de uma população que investe na sua formação dado que 96% dos docentes diz possuir licenciatura ou grau académico superior.

Considerando as características mais relevantes da amostra, podemos afirmar que reúne condições para a realização de um estudo credível que vá ao encontro dos objectivos a que nos propusemos no início desta investigação.

5.7. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Tentando assegurar a validade da investigação pelo recurso a diferentes fontes de informação e pelo estabelecimento de procedimentos de triangulação dos dados, optou-se, como já foi referido, por proceder ao cruzamento de dados quantitativos, obtidos através de inquérito por questionário, com dados qualitativos resultantes do inquérito por entrevista a informantes seleccionados. De salientar que efectuámos igualmente uma análise de documentos nomeadamente de toda a legislação que regulamenta ou regulamentou a ADD, procurando assim aumentar a credibilidade de toda a informação obtida, contextualizando-a no tempo e relacionando-a com os factores sociais e políticos dominantes.

5.7.1. Inquérito por questionário

Numa fase inicial, procedemos a uma revisão da literatura na área da metodologia de investigação, com o objectivo de obter informações sobre o tema em estudo. De seguida,

procedemos à construção de um questionário tendo em conta os objectivos do estudo e a informação que se pretendia recolher.

Os questionários assemelham-se às entrevistas, mas, por dispensarem a presença do entrevistador, são auto-administrados e tomam quase sempre a forma de formulários impressos que podem ser entregues em mão. Passíveis de aplicações a variadíssimas situações e contextos de investigação, não impõem as restrições referidas para as entrevistas. Os questionários são mais amplos no alcance, permitindo a conciliação de dados quantitativos com alguma informação de índole qualitativa, e implicam menores custos. Garantem, ainda, o anonimato das respostas e permitem ao inquirido responder quando se sentir preparado, dando a ideia de que se trata de algo completamente informal (Ghiglione & Matalon, 1997).

A construção e administração de um questionário exigem alguns padrões de actuação, tanto quanto à construção das perguntas como à apresentação do mesmo. Antes de referenciar esses padrões de actuação, julgamos ser importante mencionar que partimos, como foi referido, para a construção deste questionário munidos de uma reflexão, que queremos profunda, sobre um referencial teórico que nos proporcionou a aquisição de conhecimentos não só a nível de conceitos, como também a nível metodológico e empírico.

Apoiados por estes conhecimentos, partimos para a construção do instrumento de recolha de dados conscientes dos cuidados a ter. No que toca à construção das questões, tivemos cuidados acrescidos com 1) o número, 2) o tipo, 3) a clareza, 4) a subjectividade, 5) a abrangência e (6) a pertinência das mesmas. Procurámos construir um enunciado que, no seu todo, fosse claro ao nível da compreensão, abrangente ao nível dos conteúdos, o mais objectivo possível em termos de respostas e, acreditámos, muito pertinente dada a relevância e actualidade da temática abordada.

Como não seguimos qualquer modelo de questionário já existente, começámos por definir cinco categorias teóricas, que serviram de guia para a elaboração dos itens. As categorias foram identificadas da seguinte forma: A – Concepções sobre avaliação do desempenho docente; B – Concepções sobre auto-avaliação docente; C – Práticas e instrumentos de auto-avaliação; D - Constrangimentos à auto-avaliação; E – Auto-avaliação e desenvolvimento profissional.

O questionário foi elaborado recorrendo a uma escala ordinal de Likert, constituída por 5 níveis de resposta, num total de 79 itens, tendo sido igualmente elaborada uma ficha de dados pessoais a fim de se perceber se a idade, o tempo de serviço, os cargos desempenhados, a

estabilidade profissional, o grau de ensino leccionado e, até, a formação académica têm influência nas respostas.

Optámos, preferencialmente, por questões de resposta fechada, não dando asas à criação de ambiguidades de difícil compreensão e facilitando o tratamento estatístico. As questões fechadas, por conterem uma lista preestabelecida de respostas possíveis, usando uma escala de tipo Likert (Alreck & Settle, 1995), auxiliam na uniformização das respostas e também permitem maior comodidade na sua análise. A utilização da escala de tipo Likert prende-se com o facto de esta poder fornecer informação susceptível de ser facilmente codificada e comparada (*idem*).

Depois de elaborado, o questionário foi objecto de constantes reflexões, visando sempre a sua melhoria. Para o efeito, foi enviado a dois especialistas da área de avaliação docente que serviram de juizes de validação e verificaram:

- A adequação das questões aos objectivos;
- A compreensão das questões e, conseqüentemente, a clareza e precisão do vocabulário;
- A eficácia das instruções;
- A detecção de questões relevantes a incluir no questionário.

Como a versão original do questionário incluía duas questões abertas, fomos alertados no sentido de evitar a inclusão deste tipo de questões, por as mesmas poderem levar à recusa de resposta por parte de muitos respondentes e por terem de sofrer um tratamento específico, a análise de conteúdo, que poderá ser ambígua e de difícil categorização, se as questões forem respondidas por poucos inquiridos.

Após esta reformulação, a investigadora solicitou a oito docentes, não participantes do estudo, que respondessem ao questionário e lhe dessem *feedback* em relação à clareza da linguagem, coerência, exequibilidade e outros aspectos que considerassem pertinentes.

Assim, tendo em conta estes preciosos contributos, e conseqüente reflexão acerca dos mesmos, procedemos às alterações que julgámos necessárias para melhorar o questionário, permitindo assim que a investigadora pudesse avançar na investigação com a segurança e na certeza de que os instrumentos a utilizar permitiriam uma recolha de dados fidedigna e que possibilitariam progredir no estudo.

A “qualidade” da versão final do questionário foi assegurada tendo em atenção a sua validade e fiabilidade.

No que diz respeito à validade, Carmo e Ferreira (1998, p. 218) asseguram que a validade interna permite uma efectiva “correspondência entre os resultados e a realidade” e pode ser assegurada “verificando se os dados recolhidos estão de acordo com o que os participantes disseram ou fizeram e se a sua interpretação foi correctamente feita”. A validade interna depende da capacidade do estudo realmente responder às questões propostas inicialmente. Ela mede até que ponto os resultados do estudo são o produto das variáveis que foram seleccionadas, observadas e medidas, e não o fruto de outras variáveis que não foram tratadas.

Para proceder à validação interna do questionário que elaborámos, socorremo-nos da validade de conteúdo e da validade aparente. Relativamente à primeira, permite estabelecer uma comparação entre os itens do questionário e o conteúdo específico a avaliar. Na perspectiva de Fox (1987, p.421), “um instrumento tem validade de conteúdo se pudermos afirmar que mede o que pretende medir porque existe uma base lógica, e na situação ideal, empírica, para a selecção do conteúdo real do instrumento”. A este respeito, Morgado (1998, p. 203) acrescenta que, “relativamente a um dado conteúdo, podemos afirmar que um questionário tem validade se os itens formulados abordam um determinado campo de informação que representam o conteúdo em estudo”.

Por sua vez, Hill e Hill (2008, p. 150) sustentam que “o questionário tem validade de conteúdo adequada quando os itens formam uma amostra representativa de todos os itens disponíveis para medir os aspectos das componentes”. Os mesmos autores sustentam que a avaliação da validade de conteúdo envolve quatro passos:

- i – Utilizar a literatura para identificar todas as componentes da variável latente;
- ii – Para todas as componentes , escrever uma lista de todos os aspectos;
- iii - Para cada um dos aspectos, escrever todos os itens relevantes para medir o aspecto;
- iv - Comparar os itens do questionário com a lista dos itens escritos no passo anterior. Se estes formam uma amostra representativa dos itens escritos no passo anterior, podemos concluir que o questionário tem validade de conteúdo adequada.

Para validarmos o conteúdo do questionário que utilizámos no estudo, foram seguidos os quatro passos propostos por Hill e Hill (2008, p. 150). Assim, a partir da literatura existente, construímos uma grelha onde se registaram as variáveis (componentes) a inserir no

questionário. De seguida, e para cada dimensão, foram identificados todos os aspectos possíveis e estabelecidos os itens mais relevantes para cada variável. Por último, foram comparados os itens incluídos no questionário com os itens definidos na grelha, o que nos permitiu concluir que os itens do questionário formavam uma amostra representativa dos itens incluídos na grelha inicialmente construída.

A segunda medida de avaliação utilizada foi a validade aparente. Segundo Fox (1987), a validade aparente baseia-se num exame superficial do instrumento de recolha de dados. No nosso caso, e como já foi referido, após a construção da versão inicial do questionário submetemo-lo à apreciação de dois especialistas da área de avaliação docente, tendo daí resultado um acordo de juízes relativamente à adequação dos itens aos objectivos de estudo. Após este procedimento, foi realizado um pré-teste com oito docentes não participantes do estudo, que verificaram a sua aplicabilidade relativamente a objectividade, clareza da linguagem, coerência, exequibilidade e outros aspectos que considerassem pertinentes.

Tendo em atenção estes procedimentos e os contributos prestados, elaborámos a versão final do questionário, que julgamos obedecer a uma relação lógica entre os objectivos da investigação e os campos abarcados pelo questionário.

Para além da validação do questionário enquanto instrumento de recolha de dados, importa também determinar a sua fiabilidade. Na opinião de Fox (1987, p. 404), “um instrumento fiável é aquele que se utiliza duas vezes nas mesmas circunstâncias, produzindo dados idênticos”. No entanto, nem sempre é possível aplicar o mesmo instrumento aos mesmos sujeitos, em espaços de tempo diferentes. Existem, por isso, métodos para estimar a fiabilidade de um instrumento. Hill e Hill (2008, p. 145-147) consideram como mais usuais os seguintes métodos:

a) Fiabilidade do tipo “estabilidade temporal” – para estimar este tipo de fiabilidade é necessário aplicar duas vezes o questionário à mesma amostra de pessoas, com um intervalo de tempo, entre as duas aplicações, de pelo menos uma semana. As duas aplicações fornecem dois conjuntos de valores observados sendo que a *fiabilidade do tipo estabilidade temporal* pode ser estimada através do coeficiente de correlação entre os dois conjuntos de valores observados;

b) Fiabilidade do tipo “versões equivalentes” – só é possível estimar este tipo de fiabilidade quando se desenvolvem duas versões do questionário e se aplicam a uma mesma amostra de pessoas. A *fiabilidade do tipo versões equivalentes* é estimada por meio do coeficiente de correlação entre os valores observados nas duas versões do questionário;

c) Fiabilidade do tipo “consistência interna do tipo *split-half*” – este tipo de fiabilidade estima-se aplicando o questionário, apenas uma vez, a uma amostra de pessoas e dividindo, de seguida, o conjunto de itens do questionário em duas partes iguais. O coeficiente de *fiabilidade interna do tipo split-half* calcula-se usando o coeficiente de correlação entre os valores observados nas duas partes do questionário;

d) Fiabilidade interna “*alfa de cronbach*” – estima o coeficiente de estabilidade interna como sendo o valor médio de todos os coeficientes possíveis *do tipo split-half*.

No nosso trabalho, optámos pelo método de fiabilidade interna *alfa de cronbach*, dado que estamos perante um instrumento cujos itens apresentam várias alternativas de respostas face a uma escala, o que recomenda a utilização deste processo. Para o efeito, e de acordo com a fórmula proposta por Cronbach (1990), introduzimos todas as questões e os respectivos valores numéricos das respostas no *software* estatístico SPSS, donde obtivemos dados que confirmam a fiabilidade do questionário.

Depois de efectuadas as alterações devidas ao questionário, este ficou pronto para ser distribuído pela amostra em estudo. A nível geral, com este questionário, pretendemos:

- 1) Recolher as representações dos professores/educadores sobre avaliação do desempenho docente;
- 2) Inquirir os professores/educadores sobre concepções e práticas de auto-avaliação docente;
- 3) Auscultar os professores/educadores a respeito dos instrumentos/estratégias utilizados na auto-avaliação do desempenho;
- 4) Identificar as dificuldades experimentadas pelos professores/educadores no processo de auto-avaliação docente;
- 5) Percepcionar se a auto-avaliação se configura, ou não, como um elemento de desenvolvimento profissional dos docentes na escola.

O questionário apresenta, na sua versão definitiva (Anexo 1), a seguinte estrutura:

Folha de rosto – Dados pessoais e profissionais: esta secção tinha por finalidade esclarecer de forma precisa o inquirido quanto às questões da investigação e identificar, em termos pessoais e profissionais, os respondentes, permitindo uma caracterização do grupo de participantes.

Secção A - Concepções sobre avaliação do desempenho docente: Nesta dimensão, os professores/educadores deviam manifestar-se sobre os conceitos e as finalidades da avaliação

do desempenho docente, utilizando, para o efeito, a seguinte correspondência: (1) Discordo totalmente; (2) Discordo; (3) Não concordo nem discordo; (4) Concordo e (5) Concordo totalmente.

Secção B - Concepções sobre auto-avaliação do desempenho docente: Nesta dimensão, os professores/educadores deviam manifestar-se sobre os conceitos e as finalidades da auto-avaliação do desempenho docente, com base numa escala de correspondência idêntica à da questão anterior.

Secção C - Práticas e instrumentos de auto-avaliação: Nesta dimensão, os professores/educadores deviam emitir a sua opinião sobre os momentos e os instrumentos que privilegiam quando realizam a auto-avaliação, utilizando para o efeito, a seguinte escala: Sempre; Muitas vezes; Às vezes; Raras vezes; Nunca.

Secção D - Constrangimentos à auto-avaliação: Os respondentes deveriam identificar os principais factores que condicionam as suas práticas de auto-avaliação, tendo em conta a seguinte correspondência: (1) Discordo totalmente; (2) Discordo; (3) Não concordo nem discordo; (4) Concordo e (5) Concordo totalmente.

Secção E - Auto-avaliação e desenvolvimento profissional: Esta dimensão era composta por duas questões: uma primeira com a qual se pretendia averiguar se a auto-avaliação contribuía, ou não, para o desenvolvimento profissional; a segunda, em que se dava possibilidade ao inquirido de produzir os comentários que julgasse necessários sobre os assuntos abordados. Relativamente à primeira questão, os docentes deveriam posicionar-se face às questões apresentadas, de acordo com a seguinte correspondência: (1) Discordo totalmente; (2) Discordo; (3) Não concordo nem discordo; (4) Concordo e (5) Concordo totalmente. Em relação à segunda, os inquiridos dispunham de algum espaço para manifestar as suas opiniões, já que se tratava de uma questão de resposta aberta. Não deixa de ser surpreendente a total ausência de respostas/comentários a esta questão, por parte dos docentes.

Posteriormente, procedeu-se à análise dos resultados a fim de retirar as devidas conclusões das opiniões emitidas pelos inquiridos. Por questão de facilidade de leitura, os resultados obtidos são apresentados através de gráficos.

5.7.2. Entrevista

Como o questionário dificilmente cobre todos os aspectos de um problema, depois do tratamento e análise das respostas, optámos, na linha do que nos é proposto por De Landsheere (1976), pela realização de cinco entrevistas exploratórias a informantes previamente seleccionados, no sentido de completar e aprofundar a informação sobre as questões em análise.

Por vezes, e contrariamente à ordem habitual, pode ser útil, depois de um inquérito quantitativo, realizar uma fase qualitativa complementar para, por exemplo, ajudar a interpretar certos resultados inesperados (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 106).

Na verdade, através de um questionamento verbal ou de uma conversa, um sujeito pode ser inquirido sobre as suas acções, as suas concepções ou os seus projectos. É nesse sentido que a realização de entrevistas permite construir uma visão consubstanciada acerca das experiências dos sujeitos entrevistados, das suas opiniões, aspirações, atitudes e sentimentos.

Os modos de conceber e manter conversas com pessoas sobre um assunto específico, e as interpretações que os investigadores conseguem extrair desse trabalho, constituem os fundamentos das entrevistas. A entrevista é, por conseguinte,

“Um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações” (De Ketele & Roegiers 1993, p.22).

Por seu turno, Quivy e Campenhout (2005, p. 68) afirmam que “a entrevista exploratória é uma técnica preciosa para uma grande variedade de trabalhos de investigação social”, gerando uma oportunidade para “a descoberta dos contactos humanos mais ricos para o investigador”. Tem, portanto, como função principal revelar determinados aspectos do fenómeno a estudar e, assim, encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho. Por esta razão, é essencial que a entrevista decorra de uma forma aberta e flexível e que o investigador evite lançar questões demasiado numerosas e demasiado precisas, pois o intuito é compreender as perspectivas gerais sobre o assunto, sem perder de vista as questões de partida (Quivy & Campenhout, 2005).

Trata-se de um método que não tem rigorosamente nada a ver quer com a troca de pontos de vista entre duas pessoas, quer com a sondagem de opinião. O investigador fixa simplesmente, com antecedência, os temas sobre os quais deseja que o seu interlocutor

exprima, o mais livremente possível, a riqueza da sua experiência ou o fundo do seu pensamento e dos seus sentimentos. Este tipo de entrevista não obriga a uma técnica especial, mas apenas uma utilização adequada da mesma, podendo, assim, prestar informações valiosas e pertinentes.

Partilhando a ideia de Best (1981), de que as pessoas preferem falar a escrever, pretendemos, com a realização das entrevistas, compreender melhor as concepções deste grupo de professores relativamente à auto-avaliação docente e à forma como esta contribui para o seu desenvolvimento profissional. Através da linguagem, num ambiente de partilha, tentámos saber “como é que o indivíduo explica e que significado tem para ele aquilo que foi questionado” (Ghiglione & Matalon, 1997).

Embora haja três tipos de entrevistas - não directiva, directiva ou fechada e semi-directiva ou semi-estruturada -, no nosso caso, optámos pela última. É considerada semi-estruturada no sentido em que não é inteiramente aberta, nem encaminha por um grande número de perguntas precisas. Normalmente, o entrevistador dispõe de um guião com uma série de perguntas às quais o entrevistado deverá responder para que sejam dadas as informações relevantes. Contudo, deve deixar-se, tanto quanto possível, o entrevistado falar abertamente, devendo o entrevistador esforçar-se simplesmente por encaminhar a entrevista para os objectivos pretendidos, de uma forma tão natural quanto possível (Quivy & Campenhout, 2005). Desta forma, instaura-se uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor exprime as suas percepções sobre um acontecimento ou uma situação. O entrevistador deve facilitar essa expressão evitando que o entrevistado se afaste dos objectivos da investigação e criando condições para que o interlocutor consiga um máximo de autenticidade e de profundidade.

Na construção da amostra da entrevista, privilegiámos aqueles que, em nosso entender, interagem directamente com as estruturas de orientação educativa e com o órgão de gestão, mercê das funções que desempenham no *Agrupamento X*. Convém lembrar que procurámos obter uma visão global da realidade no que respeita aos diferentes ciclos. Nesta perspectiva, seleccionámos e aplicámos o guião da entrevista (Anexo 2), previamente elaborado e validado pelo orientador da investigação, a duas coordenadoras de departamento (de ciclos diferentes), à coordenadora dos directores de turma, a uma docente com larga experiência profissional, com o cargo de directora de um curso profissional e ainda de coordenação de todo o serviço de exames do ensino secundário e, finalmente, à directora do agrupamento, num total de cinco entrevistas, de acordo com o seguinte quadro:

Quadro 13 - Caracterização dos professores entrevistados

CICLO	CODIFICAÇÃO	FUNÇÃO/CARGO QUE DESEMPENHAM NO AGRUPAMENTO
1º	E1	Coordenadora de Departamento
3º	E2	Directora do Agrupamento
Secundário	E3	Coordenadora dos Directores de Turma
Secundário	E4	Directora de um Curso Profissional e Coordenadora do Secretariado de Exames do Ensino Secundário
Secundário	E5	Coordenadora de Departamento

As entrevistas realizadas, ancoradas numa estrutura pensada previamente e que incluía algumas questões base do questionário aplicado anteriormente, abarcaram as seguintes áreas:

- Avaliação do desempenho docente;
- Auto-avaliação do desempenho docente;
- Constrangimentos à auto-avaliação;
- Auto-avaliação e desenvolvimento profissional.

Nesta modalidade de recolha de dados, houve necessidade de ter em conta alguns cuidados e procedimentos rigorosos. Assim, foi entregue a cada entrevistado um protocolo da entrevista (Anexo 3) que continha os objectivos do estudo, a garantia de confidencialidade e outras informações de carácter ético consideradas relevantes, tendo os mesmos dado o seu consentimento através da assinatura do referido protocolo. As entrevistas foram planeadas de acordo com os objectivos previstos e a disponibilidade de cada um dos entrevistados. Procedemos à legitimação da entrevista, pedimos autorização para proceder à sua gravação, tendo sido dada a todos os entrevistados a possibilidade de ler e alterar a entrevista, depois de transcrita.

No sentido de criar um ambiente mais descontraído, precedemos a entrevista de uma breve conversa informal, em que sublinhámos que o nosso interesse se circunscrevia à compreensão das suas opiniões relativamente ao objecto do nosso estudo. Julgamos estar em condições de afirmar que as docentes manifestaram um total à vontade perante a situação. A registar também que a entrevista foi conduzida de modo a serem respeitadas as perspectivas

das entrevistadas, tendo-lhes sido permitido tomar a palavra sempre que o desejassem, evitando, assim, a nossa interferência e influência no seu discurso. Contudo, e como é normal neste tipo de entrevistas, a mesma obedeceu a uma estruturação bem definida, com objectivos previamente estabelecidos e que configuraram a elaboração do respectivo guião.

Por último, de salientar que efectuámos uma leitura/análise documental, nomeadamente a normativos que regulamentaram/regulamentam a avaliação do desempenho docente, e a relatórios de auto-avaliação gentilmente cedidos por colegas. Sempre que oportuno, recorreremos ainda à introdução de algumas notas de campo resultantes de acções, contactos informais e conversas que íamos tendo com os participantes no estudo, que apenas complementam e/ou confirmam a informação recolhida pelos outros instrumentos.

5.8. Técnicas de análise de dados

Depois de concluídas e transcritas, as entrevistas foram sujeitas a um processo de análise de dados. Bogdan e Biklen (1994) consideram que a análise de dados é um processo de organização e de trabalho com os dados, que envolve a descoberta de aspectos importantes e a decisão do que vai ser transmitido aos outros.

Para uma melhor clarificação e compreensão dos procedimentos adoptados na análise de dados do nosso estudo, optámos pela divisão deste ponto em duas partes: os efectuados estatisticamente e decorrentes dos dados obtidos através dos questionários e a análise de conteúdo que foi feita às entrevistas.

5.8.1. Procedimentos estatísticos

As informações recolhidas através do inquérito por questionário foram sujeitas a um tratamento quantitativo cujos resultados foram obtidos através do programa SPSS,⁵ uma base de dados que permite tratar estes estudos. Para Bell (2004, p. 179), este programa é “o pacote estatístico para as ciências sociais” sendo utilizado para analisar dados quantitativos de diferentes formas e com rapidez.

No presente estudo, a apresentação dos dados obtidos foi feita, após o tratamento dos mesmos, através de procedimentos de estatística descritiva. Neste âmbito, procedeu-se à

⁵ Statistical Package for the Social Sciences versão 18, para *Windows*.

recolha, classificação, organização e tratamento de dados, procurando sintetizar e representar, de forma o mais compreensível possível, a informação recolhida. Esta tarefa concretizou-se na construção de quadros e gráficos, tendo como objectivo principal “a visualização de características da variável em estudo na amostra, ou seja, de estatísticas amostrais, de forma simples e de fácil aquisição mental” (Maroco & Bispo, 2003, p. 35).

Para tratamento dos dados recolhidos, recorreremos aos seguintes métodos e técnicas de estatística descritiva:

- *distribuição de frequência* – que permite registar o número de vezes que determinada característica é observada ou ocorre no estudo (maior ou menor ocorrência de cada categoria);
- *medidas de tendência central* – nomeadamente a *média aritmética simples*, que resume um grande número de dados num único valor;
- *medidas de dispersão* – designadamente o *desvio padrão*, que indica o grau de consenso entre os respondentes e cujo valor traduz o quanto, os dados diferem da média da distribuição.

No que concerne à leitura dos valores relativos às medidas de tendência central (média aritmética), foi adoptada a seguinte correspondência:

Quadro 14 - Valores da média e significado da avaliação

Média de avaliação	Significado da avaliação
0 – 2,5	Claramente inadequado
2,6 – 3,5	Indefinição avaliativa
3,6 – 5,0	Claramente adequado

(adapt. de Morgado, 2000, p. 126)

Relativamente à leitura e interpretação dos valores de dispersão, adoptamos os critérios propostos por Pacheco (1995, p. 99) que inserimos no quadro seguinte:

Quadro 15 - Valores do desvio padrão e nível de consenso

Média de avaliação	Significado da avaliação
0 – 0,40	Alta concordância
0,41 – 0,70	Moderada/alta concordância
0,71 – 1,00	Moderada/baixa concordância
>1,00	Baixa concordância

(adapt. de Pacheco, 1995, p. 99)

No fundo, as operações estatísticas realizadas permitem-nos uma leitura situada dos resultados e, ao mesmo tempo, uma visão de conjunto das posições dos professores do agrupamento em estudo sobre a temática central deste projecto de investigação – a auto-avaliação do desempenho docente.

5.8.2. Análise de conteúdo

Sendo a entrevista um dos processos de recolha de dados que utilizámos, parece-nos relevante utilizar a análise de conteúdo como técnica de análise de dados, na medida em que, e como escreve Quivy e Campenhoudt (2005, p. 227), “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade, como, por exemplo, os relatórios de entrevistas pouco directivas”.

A análise de conteúdo é uma técnica que permite apreender o significado das respostas obtidas, uma vez que realiza a partir “da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação” (Vala, 1986, p. 104). Uma vez que se trata de uma técnica e não de um método, a análise de conteúdo tem a vantagem de se poder executar sobre material que não foi produzido com o objectivo de servir a investigação empírica, permitindo recorrer a material não estruturado, nomeadamente, as entrevistas (Vala, Cabral & Ramos, 2003).

Por seu lado, Bardin (2004) afirma que, não podendo ser considerado um instrumento, a análise de conteúdo é antes um leque de ferramentas ou um único instrumento, “mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (*idem*, p. 27).

De acordo com a autora, as fases da análise de conteúdo combinam-se em volta de “três pólos cronológicos” que dimensionam esse processo: a *pré-análise*, a *exploração do material* e o *tratamento dos resultados* (*inferência e interpretação*).

A *pré-análise* corresponde à fase da organização, constituindo-se como um tempo de intuições, e tendo por objectivo operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, de forma a obter um esquema preciso (embora flexível) do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Nesta primeira fase, escolhem-se os documentos para análise, formulam-se as hipóteses e os objectivos e elaboram-se indicadores que sirvam de fundamento à interpretação final. Assim, num primeiro momento, denominado leitura “flutuante” (Bardin, 2004, p. 90), o investigador estabelece um primeiro contacto com os documentos que vai analisar, extraíndo algumas impressões e orientando-se já para uma posterior análise. Posteriormente, o investigador procede à escolha dos documentos, de forma a constituir um *corpus* que será submetido ao tratamento analítico. Na fase de *pré-análise*, o investigador procede à preparação do material que será posteriormente explorado e tratado. Dessa forma, na nossa investigação, a fase da pré-análise compreendeu a transcrição das entrevistas dos informantes-chaves da pesquisa. Procedeu-se ao que Bardin chama de leitura flutuante, com o objectivo de identificar unidades de registo para estruturar a matriz de análise.

A segunda fase da análise de conteúdo refere-se à *exploração do material*, isto é, o investigador estuda o material que recolheu e já submeteu a uma pré-análise, de modo a tratar e interpretar os resultados obtidos. Nesta fase, realizam-se operações de codificação, desconto ou enumeração. Para a autora, é através da codificação que os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exacta das características do conteúdo. A organização da codificação compreende, entre outros, o processo de categorização. A este propósito, Bardin (2004, p.111) defende que:

“A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”.

A propósito da categorização, Flick (2005, p. 193) acrescenta que “as categorias são aplicadas ao material empírico, não são necessariamente extraídas dele, embora sejam repetidamente confrontadas com ele e, se necessário, modificadas.”

Nesta etapa, organizamos o discurso dos entrevistados em cada uma das unidades de registo definidas na pré-análise, por meio de quadros síntese.

A última fase da análise de conteúdo consiste precisamente no *tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação*. Com esta “longa e fastidiosa” fase (Bardin, 2004, p. 95), os resultados obtidos são submetidos a um tratamento de modo a constituírem-se como significativos e válidos. Desta forma, analisámos cada depoimento e, posteriormente, comparámo-los num esforço de síntese, de procura de padrões e de identificação de aspectos importantes para a compreensão do tema.

Nesta investigação, optámos pela utilização das dimensões já definidas na elaboração do questionário, uma vez que as entrevistas realizadas se destinavam essencialmente a esclarecer e/ou aprofundar alguns aspectos do inquérito por questionário. No entanto, esta pré-categorização não invalida a possível emergência de novas categorias, durante a leitura do texto das entrevistas.

Através da técnica de análise de conteúdo, procedemos à segmentação e codificação dos conteúdos de cada uma das entrevistas, em unidades amplas que contextualizassem as afirmações que posteriormente foram trabalhadas na análise de conteúdo do conjunto das entrevistas exploratórias. Este trabalho foi desenvolvido tendo sempre presente os temas e os objectivos definidos no guião da entrevista. Posteriormente, trabalhamos a análise de conteúdo do conjunto das entrevistas retirando unidades de texto significativo do contexto, que agrupámos nas categorias previamente definidas, de acordo com os indicadores comuns às cinco entrevistas. As unidades de registo/unidades de conteúdo relativas a cada entrevista, foram anotados em quadros (Anexo 4), de forma a permitir uma melhora leitura e organização da informação recolhida, bem como uma maior facilidade no trabalho da análise dos dados.

Considerando os objectivos do nosso estudo, construímos então a lista definitiva de categorias:

Quadro 16 - Categorias e subcategorias de análise

Dimensões	Categorias
<p>1. Concepções sobre avaliação do desempenho docente</p>	<p>a. Obrigatoriedade da avaliação do desempenho b. Utilidade da avaliação para a melhoria do ensino e da escola c. Funções do professor que devem ser avaliadas d. Mudança das práticas pedagógicas</p>
<p>2. Concepções sobre auto-avaliação docente</p>	<p>e. Caracterização da auto-avaliação docente</p>
<p>3. Práticas e instrumentos de auto-avaliação</p>	<p>f. Identificação dos Instrumentos utilizados no processo de auto-avaliação</p>
<p>4. Constrangimentos à auto-avaliação</p>	<p>g. Dificuldades apresentadas pelos docentes no processo de auto-avaliação h. Aspectos menos positivos na consecução deste procedimento</p>
<p>5. Auto-avaliação e desenvolvimento profissional</p>	<p>i. Influência da auto-avaliação no desenvolvimento profissional dos professores j. Processo voluntário versus imposição legal k. Prestação de contas versus desenvolvimento profissional</p>

Capítulo VI - Apresentação e discussão dos resultados

Nesta secção, apresentamos a análise dos dados obtidos pela aplicação do questionário aos docentes do *Agrupamento X* e pela realização das entrevistas ao conjunto de docentes que já discriminamos e caracterizamos anteriormente.

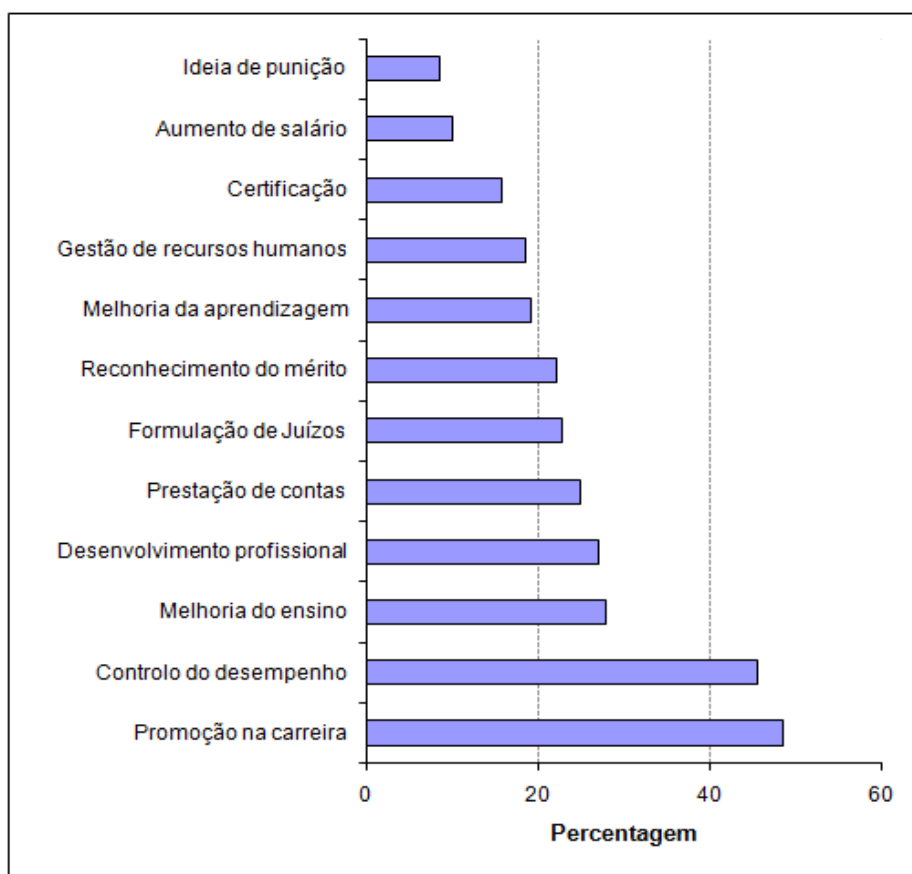
Em relação à apresentação dos dados, importa realçar dois aspectos. Em primeiro lugar, a decisão de apresentarmos em simultâneo os dados recolhidos pelo questionário e pelas entrevistas, sem prejuízo de, sempre que isso se justifique recorrermos a algumas notas de campo recolhidas ao longo do processo, bem como a aspectos extraídos da análise documental. Estamos convictos de que a apresentação e a análise de dados feitos desta forma nos permitem uma visão mais globalizante e, ao mesmo tempo, mais situada do fenómeno em estudo, bem como uma análise mais fundamentada uma vez que as entrevistas nos permitiram clarificar e/ou aprofundar algumas ideias ventiladas no questionário. Em segundo lugar, decidimos recorrer, e como já foi dito, à apresentação dos dados obtidos pelo questionário em quadros e gráficos, uma vez que o recurso a este tipo de apresentação possibilita a leitura dos mesmos.

6.1. Concepções sobre avaliação do desempenho docente

Como não podemos dissociar a auto-avaliação docente (AAD), objecto fulcral do nosso estudo, da avaliação do seu desempenho, uma vez que ela é parte integrante e obrigatória da mesma, a primeira dimensão de análise incide nas concepções dos professores/educadores do agrupamento sobre o conceito de avaliação do desempenho docente (ADD). Para o efeito, decidimos formular dois blocos de questões. Com o primeiro bloco, constituído por doze expressões, pretendia-se que os docentes seleccionassem as três que, na sua opinião, mais associavam à ADD.

O Gráfico 9 apresenta os itens desta questão e respectivas opiniões dos professores.

Gráfico 9 - Concepções de avaliação do desempenho



Confrontados com a necessidade de identificarem os três itens que mais associam à ADD, as opiniões dos professores/educadores circunscrevem-se preferencialmente a duas opções: a “*promoção na carreira*”, 48,6% e o “*controlo do desempenho*”. 45,7%. Nessa selecção, a “*melhoria do ensino*”, o “*desenvolvimento profissional*” e “*a prestação de contas*” foram relegados para segundo plano e referidos, respectivamente, por 27,9%, 27,1% e 25% dos inquiridos. Os restantes aspectos foram referenciados por um número de professores inferior aos anteriormente indicados, o que denota que conferem menor importância às ideias de avaliação que lhes estão associadas.

Esta seriação impele-nos a tecer alguns comentários. Será que, no seu imaginário, os professores inquiridos, acreditam de verdade que o acto de *avaliar* passa necessariamente pela promoção na carreira, ou pelo controlo do seu desempenho, sem atender a aspectos tão cruciais como a melhoria do ensino e/ou o desenvolvimento profissional dos docentes? Ou será que o momento actual e os conflitos que se geraram em torno da ADD, desvirtuou e converteu esse

processo num conjunto de procedimentos essencialmente burocráticos sem grandes implicações tanto no bem-estar dos docentes e dos alunos como na qualidade da própria instituição escolar?

De facto, o Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, ao proceder à alteração ao Estatuto da Carreira Docente, preconiza um regime de avaliação tendo em vista o reconhecimento do mérito com fortes implicações na progressão na carreira. Por outro lado, o Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, ao definir e concretizar os mecanismos essenciais à aplicação do novo modelo de avaliação prevê uma avaliação mais exigente sob o ponto de vista da sua burocraticidade ao definir instrumentos não só elaborados e aprovados pelo Ministério da Educação, como também criados e aprovados pelo Conselho Pedagógico de cada escola (art.º 35º e art.º 6º do Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro), onde será registada toda a informação relativa ao processo de avaliação dos docentes. Tais decisões permitem-nos inferir que estamos perante um modelo avaliativo que privilegia a utilização de ferramentas de medição e quantificação do trabalho docente e, por isso, baseado numa lógica centrada na responsabilização e na prestação de contas e mais orientado para o controlo.

Além disso, a divisão e diferenciação dos professores em categorias hierarquizadas constituiu, na opinião de Sanches (2008), o factor de maior impacto entre os docentes, com implicações quer ao nível da sua motivação, quer do seu desempenho.

Por sua vez, as entrevistas realizadas ⁶para além de corroborarem os aspectos que temos vindo a referir, espelham tanto a dificuldade em implementar um modelo de avaliação que satisfaça todos os intervenientes, como o facto de os professores encararem a avaliação mais como um castigo e um controlo do seu desempenho do que como um processo de melhoria da prática docente.

“Sabes que, neste momento, os professores encaram a avaliação mais como um castigo e um controlo. Estão muito revoltados com toda esta situação e com as medidas que foram tomadas pelo Ministério (...). (E1)

“Para te dizer a verdade, estamos a passar um período bastante conturbado no que diz respeito à avaliação dos professores; tudo o que não é suficientemente negociado, não é bem aceite e parece-me que foi o eu aconteceu relativamente a este modelo de avaliação”. (E4)

“(...) acho que actualmente a avaliação é vista como algo que está contra o professor e que existe para o controlar. Sabes? Penso que é preciso ultrapassar esta ideia (...). A minha opinião é que só o tempo e a implementação de uma verdadeira cultura de avaliação, poderá afastar esta

⁶ De relembrar que a caracterização dos entrevistados foi feita no capítulo 5 referente à Metodologia. Neste sentido, as entrevistas 1 e 5 referem-se a Coordenadoras de Departamento a E2 à Directora do Agrupamento de Escolas onde foi realizado este estudo, a E3 à Coordenadora dos Directores de Turma e a E4 à Directora de um Curso Profissional e Coordenadora do Secretariado de Exames do Ensino Secundário.

imagem negativa e repressora. Estou otimista! Acho que melhores dias virão... este primeiro impacto foi difícil, mas estou certa que vai ser ultrapassado ". (E5)

Consideramos oportuno e pertinente introduzir nesta análise duas notas de campo (NC), observadas e vivenciadas pela investigadora e que são uma clara evidência do clima relacional vivido no Agrupamento.

NC1 – Um dos docentes do Agrupamento a quem a investigadora solicitou colaboração no sentido do preenchimento do inquérito por questionário, com um efectivo pedido de desculpas, optou pelo seu não preenchimento, argumentando que o tema lhe era de tal forma hostil que não conseguia sequer ler o referido questionário.

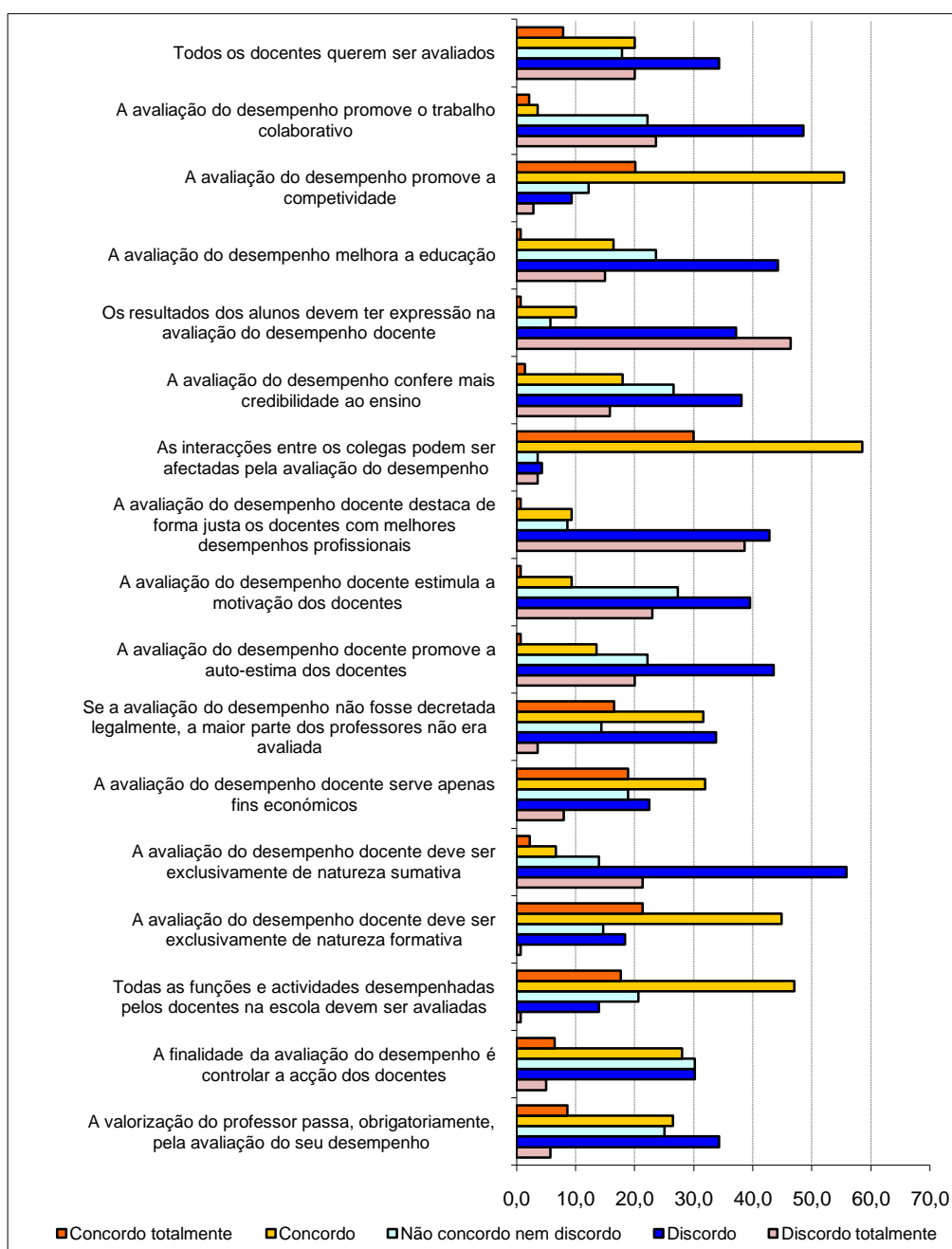
NC2 - Aquando da implementação, no Agrupamento, do processo de avaliação decorrente do novo modelo, desde logo se constituíram dois grupos com posturas antagónicas: os que optaram pelo cumprimento dos normativos e entregaram os seus objectivos individuais (OI) e os que, como forma de protesto, decidiram pela sua não entrega. Não é difícil deduzir do clima de tensão gerado entre os dois blocos, desde logo porque os últimos se sentiram injustiçados, uma vez que não reuniam condições para a obtenção da menção qualitativa de Muito Bom ou Excelente e consideravam que muitos docentes que obtiveram essa menção, não eram de tal merecedores.

A propósito das posições assumidas pelos professores que participaram neste estudo, importa referir que autores como De Ketele (2010) e Duke e Stiggins (1991) consideram que, se a avaliação for mal conduzida ou considerada como uma ameaça ao trabalho docente, se pode revelar difícil, polémica e provocar até efeitos perversos, podendo mesmo inibir ou condicionar o crescimento/desenvolvimento profissional.

Talvez os motivos expostos expliquem as opções dos respondentes. Estamos convictos de que o tempo acabará por clarificar estes aspectos, o que, por si só, justificaria uma investigação mais aprofundada e que ultrapassa o âmbito deste trabalho.

No segundo bloco de questões, elaborámos um conjunto de itens que nos permitisse verificar qual o impacto da ADD quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Nesse sentido, solicitámos aos professores/educadores que se pronunciassem sobre algumas expressões relativas à ADD e expressassem o seu grau de concordância relativamente a cada uma delas. Os resultados obtidos encontram-se inseridos no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Posicionamentos relativos à avaliação do desempenho



A análise do gráfico permite-nos constatar que 58,6% dos docentes concorda com a possibilidade de as interações entre os colegas virem a ser afectadas pela ADD, uma vez que a mesma promove a competitividade entre os pares (55,4%). Talvez como consequência desse facto, 48,6% dos inquiridos é de opinião de que a avaliação do desempenho não promove o trabalho cooperativo, não promove a auto-estima dos docentes (43,6%) e não destaca, de forma justa, os docentes com melhor desempenho profissional (42,9%). Por outro lado, não deixa de ser curioso que muitos dos respondentes defendam que todas as funções e actividades desempenhadas pelos docentes na escola devam ser avaliadas (47,1%) e que a avaliação do

desempenho deva ser de natureza essencialmente formativa (44,9%), o que vem ao encontro das afirmações feitas por alguns entrevistados:

(...) se os actores sentirem que a avaliação se pode traduzir na correcção formativa das suas práticas e conseqüentemente no desenvolvimento da qualidade do ensino e da própria escola, estarão mais conscientes de que a avaliação do desempenho pode ser uma espécie de alavanca de transformação e de melhoria da vida das escolas". (E1)

(...) todas as funções que o docente desempenha são dignas de ser avaliadas, pois não há uma boa prática lectiva se não houver quem organize, supervisione, oriente a escola". (E1)

(...) tudo deve ser avaliado em todas as vertentes: a relação com a gestão, com os professores, os departamentos, com os pais, faz parte das funções dos professores". (E2)

"Na minha opinião, acho que todas as que assumir na escola: serviço lectivo e qualquer cargo que lhe seja confiado. Apesar de cada vez mais o professor ter de desempenhar vários papéis na escola (...) considero que toda a sua acção deve ser objecto de avaliação". (E4)

("...)todo o trabalho desempenhado pelo professor deve ser avaliado, não apenas o realizado dentro da sala de aula, mas também a sua participação na escola, a relação que estabelece com a comunidade escolar e a formação profissional adquirida ao longo da vida ". (E5)

No que respeita ao item *"todos os docentes querem ser avaliados"*, não deixa de ser expressiva a percentagem (34,3%) de respondentes que discordam dessa posição, o que contradiz as opiniões dos entrevistados que, em unanimidade, consideram que a avaliação do desempenho deve assumir um carácter obrigatório:

"Se queres a minha opinião sincera, sim, acho que a avaliação dos professores deve ser obrigatória. Para mim está em causa o reconhecimento do mérito (...)". (E3)

"Sou sinceramente da opinião de que toda e qualquer actividade humana (e portanto a profissional também) deverá, sob pena de não evoluir (...) ser alvo de avaliação (...)". (E4)

"Sim, sim, a avaliação dos professores deve ser obrigatória, pois considero que deve ser reconhecido e até premiado um professor que exerce a sua actividade com dedicação e profissionalismo". (E5)

Será que, pelo facto de desempenharem funções específicas ao nível dos órgãos de gestão intermédia da escola, os professores entrevistados têm uma visão diferente sobre a avaliação do desempenho docente? Ou será que visualizam a avaliação como forma de compelir os colegas ao cumprimento das funções que lhes estão adstritas profissionalmente?

Não podemos terminar este segmento de análise sem referir um outro aspecto digno de registo e que, de certa forma, se relaciona com as questões que acabámos de formular. Os itens *"A avaliação do desempenho confere mais credibilidade ao ensino"* e *"A avaliação do desempenho*

melhora a educação”, com os quais a maioria dos respondentes ao questionário discorda, mereceram a anuência da maioria dos entrevistados, como pode constatar-se nos extractos seguintes:

“(…)a avaliação de desempenho deverá, no meu ponto de vista, assumir-se como um processo que vise melhorar necessariamente o processo de ensino, torná-lo mais credível e até melhorar a imagem que se faz da escola (…)”. (E4)

“Acho que sim, a avaliação de desempenho é útil para ajudar a melhorar o ensino (...) os professores podem desenvolver os seus objectivos de desempenho tendo em atenção as necessidades de melhorar a escola. Não sei se entendes, quer dizer, não se pode separar a avaliação docente do processo de melhoria da escola. Bons professores fazem boas escolas e todos contribuem para uma educação de qualidade”. (E5)

“A avaliação de professor tem que estar relacionado com isso, o objectivo principal de uma escola é o sucesso dos alunos, é esse o primeiro. O que nós queremos é que os alunos tenham sucesso, pelo que, tudo o que se faz em relação à avaliação dos professores, avaliação do pessoal não docente, avaliação da escola, tem que visar sempre o sucesso dos alunos e a melhoria dos resultados”. (E2)

No que diz respeito aos dados obtidos pela aplicação do questionário, decidimos calcular o valor da média da avaliação das respostas relativamente às opiniões expressas neste segundo bloco de questões, bem como o seu grau de dispersão. Os resultados encontram-se explanados no Quadro 17.

Quadro 17 - Valores da média e do desvio-padrão relativos às concepções sobre Avaliação do Desempenho

Concepções de Avaliação do Desempenho	Média	Dp
a) A valorização do professor passa, obrigatoriamente, pela avaliação do seu desempenho	2,98	1,09
b) b) A finalidade da avaliação do desempenho é controlar a acção dos docentes	3,01	1,03
c) Todas as funções e actividades desempenhadas pelos docentes na escola devem ser avaliadas	3,67	0,95
d) A avaliação do desempenho docente deve ser exclusivamente de natureza formativa	3,68	1,03
e) A avaliação do desempenho docente deve ser exclusivamente de natureza sumativa	2,13	0,90
f) A avaliação do desempenho docente serve apenas fins económicos	3,31	1,24
g) Se a avaliação do desempenho não fosse decretada legalmente, a maior parte dos professores não era avaliada	3,24	1,19
h) A avaliação do desempenho docente promove a auto-estima dos docentes	2,31	0,97

i) A avaliação do desempenho docente estimula a motivação dos docentes	2,25	0,94
j) A avaliação do desempenho docente destaca de forma justa os docentes com melhores desempenhos profissionais	1,91	0,95
k) As interacções entre os colegas podem ser afectadas pela avaliação do desempenho	4,07	0,91
l) A avaliação do desempenho confere mais credibilidade ao ensino	2,51	1,01
m) Os resultados dos alunos devem ter expressão na avaliação do desempenho docente	1,81	0,98
n) A avaliação do desempenho melhora a educação	2,44	0,96
o) A avaliação do desempenho promove a competitividade	3,81	0,96
p) A avaliação do desempenho promove o trabalho colaborativo	2,12	0,89
q) Todos os docentes querem ser avaliados	2,61	1,23

Os dados do quadro permitem-nos verificar que os inquiridos evidenciam uma opinião claramente adequada relativamente aos seguintes itens: *“As interacções entre os colegas podem ser afectadas pela avaliação do desempenho”*; *“A avaliação do desempenho promove a competitividade”*; *“A avaliação do desempenho docente deve ser exclusivamente de natureza formativa”* e *“Todas as funções e actividades desempenhadas pelos docentes na escola devem ser avaliadas”*.

Concluímos também que as opiniões expressas pelos professores se revelam claramente inadequadas no que diz respeito às afirmações que salientam que: *“Os resultados dos alunos devem ter expressão na avaliação do desempenho docente”*; *“A avaliação do desempenho docente destaca de forma justa os docentes com melhores desempenhos profissionais”*; *“A avaliação do desempenho promove o trabalho colaborativo”*; *“A avaliação do desempenho docente deve ser exclusivamente de natureza sumativa”*; *“A avaliação do desempenho docente estimula a motivação dos docentes”*; *“A avaliação do desempenho docente promove a auto-estima dos docentes”* e por último *“A avaliação do desempenho melhora a educação”*.

Verificamos ainda uma situação de indefinição avaliativa relativamente aos outros itens, indefinição esta que se repercute nos valores do desvio-padrão, onde esses itens apresentam valores compreendidos entre 0,89 e 1.24 o que denota uma concordância moderada/baixa entre os inquiridos bem como uma evidente dispersão de respostas. Tais dados são reveladores

da discrepância de posições assumidas pelos professores no que diz respeito à avaliação do seu desempenho.

Numa análise global a esta primeira dimensão, os resultados permitem-nos concluir que, de uma forma geral, os discursos dos inquiridos sobre ADD evidenciam uma certa desconfiança relativamente aos benefícios que a mesma poderá propiciar em termos de desempenho profissional. Permitem-nos, também, constatar que existem várias limitações/perigos relativamente à sua implementação, nomeadamente a preocupação com a destabilização do clima relacional que a avaliação pode originar entre os colegas, a promoção da competitividade e o controlo da sua actividade. Em suma, somos compelidos a concluir que, na opinião dos professores inquiridos, a avaliação não tem contribuído para uma maior credibilidade do ensino, nem da própria escola.

No entanto, quando questionados sobre as actividades exercidas pelos docentes que devem ser sujeitas a avaliação, uma significativa percentagem de inquiridos salienta que todas as actividades e funções exercidas na escola devem ser avaliadas, o que denota que essa desconfiança e angústia se deva, talvez, ao descontentamento e ao clima de conflitualidade resultante da imposição do actual modelo de avaliação pelo Ministério da Educação⁷. Um modelo considerado pelos docentes, e em sintonia com a opinião de Morgado (2009), como excessivamente burocratizado, de matriz mais individualista e em que os propósitos sumativos se sobrepõem aos formativos.

Esta descrença não invalida, porém, que os professores considerem crucial que o seu desempenho seja sujeito a uma avaliação, embora defendam que esta deve assumir essencialmente uma natureza formativa, e resultar, como defende Fernandes (2009, p. 22), da participação e envolvimento dos professores em todos os momentos e basear-se numa relação não impositiva entre avaliadores e avaliados. Em idêntica linha de pensamento, Morgado (2009, p. 22) advoga que a avaliação pode entender-se numa lógica mais formadora, que implique a responsabilização dos envolvidos, e que se constitua como “um meio útil para orientar e regular a acção, tomar decisões e fundamentar a prestação de contas à comunidade”.

Não deixa de ser curioso que a posição dos entrevistados seja um pouco diferente, podendo, eventualmente, ser vista como mais moderada e apaziguadora. Pese embora alertem

⁷ Como já foi ventilado ao longo da nossa investigação, a ADD foi regulamentada pelo Decreto Regulamentar nº2/2008, de 10 de Janeiro, mas, evocando a forte contestação docente face ao novo modelo e consequentes constrangimentos na sua exequibilidade, o Ministério da Educação, após várias negociações com os sindicatos, definiu um regime transitório de avaliação através da publicação do Decreto Regulamentar nº 11/2008, de 23 de Maio, durante o ano lectivo 2007/2008 e do Decreto Regulamentar nº. 1-A/2009 de 5 de Janeiro, motivado por mais uma onda de contestação docente, mais simplificado e por isso vulgarmente designado como *simplex*, que vigorou no ano lectivo 2008/09.

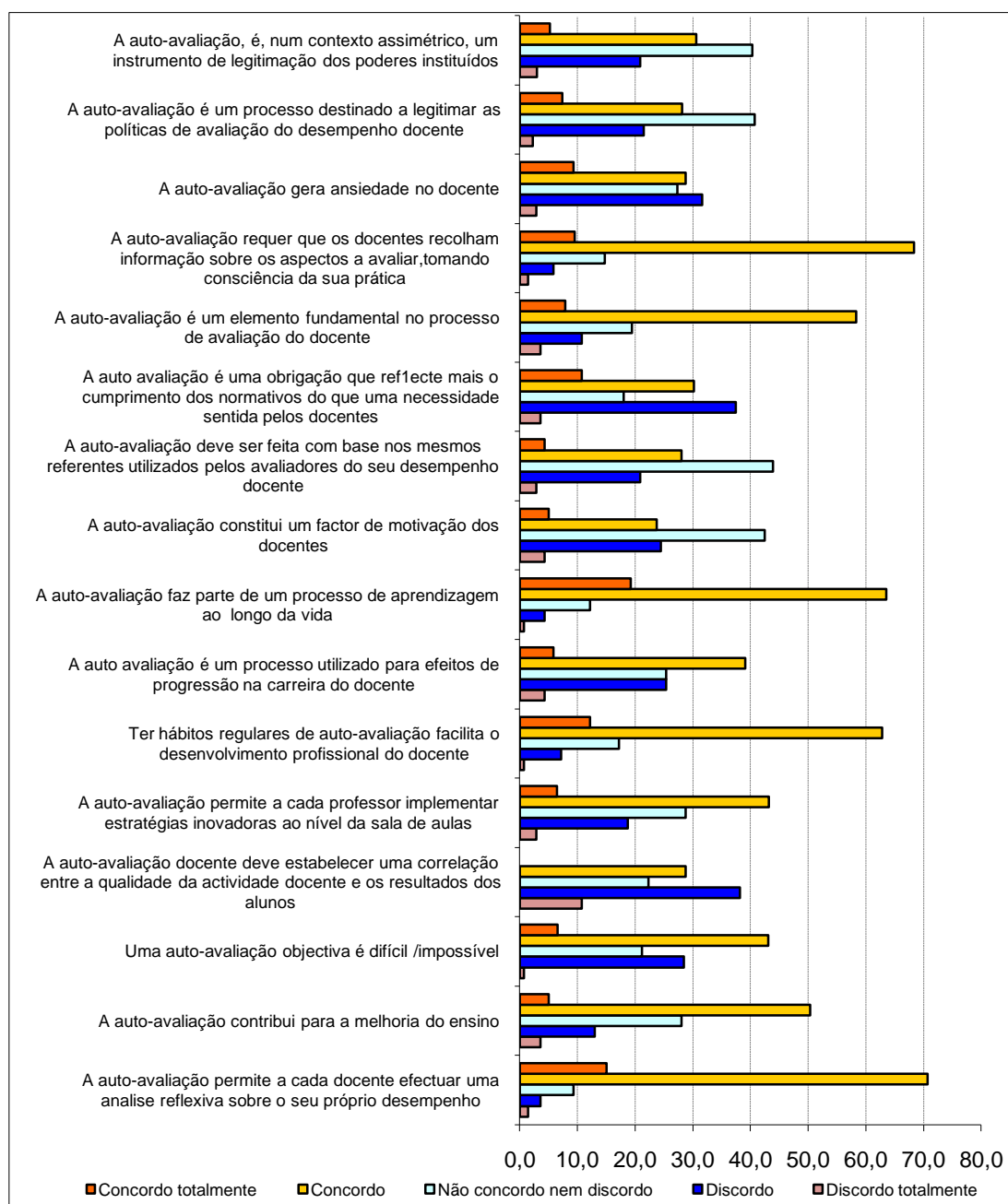
para os efeitos nefastos que uma avaliação não aceite e insuficientemente negociada pode provocar no seio da classe docente, perspectivam-na como obrigatória e como algo que permite melhorar a prática docente e o ensino em geral. Uma posição compreensível na perspectiva de Alves e Machado (2008), uma vez que uma avaliação coerente implica empenho e responsabilidade dos docentes envolvidos no aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas com vista ao reforço da sua profissionalidade e do seu profissionalismo. Daí a necessidade de envolver todos os actores por forma a que se apresente como um processo participativo, partilhado e valorizado.

É nossa convicção que a postura dos entrevistados está directamente relacionada com o facto de interagirem directamente com as estruturas de orientação educativa e órgão de gestão mercê das funções que desempenham no Agrupamento, serem mais conhecedores dos normativos e serem elementos fulcrais em todo este processo (todos os entrevistados são professores titulares com responsabilidades avaliativas). Uma situação que, embora compreensível, não pode eximir-nos de considerar que muitas das posições assumidas se ficam a dever mais aos cargos que desempenham e às responsabilidades que lhes estão associadas do que a convicções assumidas e consolidadas sobre a ADD.

6.2. Concepções sobre auto-avaliação do desempenho docente

Partindo do princípio de que a auto-avaliação se apresenta como um processo de reflexão sobre a prática profissional dos docentes com o objectivo de a melhorar, considerámos importante averiguar que concepções têm os docentes do Agrupamento sobre AAD. O Gráfico 11 apresenta os itens desta dimensão e respectivas opiniões dos professores.

Gráfico 11 - Posicionamentos relativos à auto-avaliação do desempenho



De acordo com os dados do gráfico, podemos afirmar que uma percentagem significativa de inquiridos (70,7%) considera que a auto-avaliação permite a cada docente efectuar uma análise reflexiva sobre o seu próprio desempenho. Como essa análise requer que os docentes recolham informação sobre os aspectos a avaliar, 68,4% dos inquiridos assegura que esse procedimento permite que tomem consciência das suas práticas. Esta convicção é também subscrita por Airasian e Gullickson (1998), que entendem a AAD como um processo através do qual os professores formulam opiniões valorativas sobre a adequação e efectividade

do seu conhecimento, com o fim de se melhorarem a si mesmos. Além disso, ao ser o docente que avalia a sua própria acção, estabelece-se uma coincidência entre avaliador e sujeito avaliado que permite desenvolver o seu sentido de auto-crítica, assumir um maior compromisso com a melhoria da educação e, por conseguinte, estar mais receptivo à mudança (idem).

Os docentes inquiridos pela entrevista percebem de igual forma estes aspectos e consideram que:

“(...)a auto-avaliação faz com que o docente tenha de estar atento às necessidades constantes, “obrigando-o” a desenvolver uma prática reflexiva do seu trabalho. Isto fará com que se envolva atentamente num evoluir pessoal e individual”. (E1)

“A auto-avaliação (...) obriga a uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido e a uma possível descoberta de necessidades, quer a nível de formação, quer de estratégias de melhoria”. (E 3).

“(...),para mim é imprescindível que um professor investigue a sua própria prática pedagógica se pretender alterar o menos bom e, assim, permitir melhorar a escola em geral. É a auto percepção que permite ao professor ultrapassar as possíveis realizações menos positivas que tenha obtido. Acredito sinceramente que, desta forma, se desencadearão modificações conscientes e, às vezes, até inconscientes que podem afectar a nossa prática (...)”. (E4)

“(...)Decididamente a auto-avaliação é muito importante e deve estar presente em todos os momentos (...)é um processo que permite ao docente rever as metodologias utilizadas na sua prática pedagógica e reflectir sobre o seu próprio desempenho. Se queres que te diga, para mim é quase impossível pensar que se pode avaliar um professor sem ter noção da avaliação que esse professor faz da sua própria prática, do seu desempenho”. (E5)

O gráfico permite constatar ainda que a maioria dos docentes do Agrupamento, considera que a AAD faz parte de um processo de aprendizagem ao longo da vida (63,6%) e que ter hábitos regulares de auto-avaliação facilita e promove o desenvolvimento profissional (62,9%), uma convicção corroborada por dois dos entrevistados:

“Sem dúvida que a auto-avaliação é um elemento fundamental no caminho profissional de cada um de nós (...)”. (E4)

“(...)a auto-avaliação (...)apresenta-se como um processo sistemático e permanente de reflexão que leva à melhoria do exercício docente (...)”. (E1)

Por outro lado, 38,1% dos docentes é de opinião de que não deve existir uma correlação entre a qualidade da actividade docente e os resultados dos alunos. Os mais cépticos assumem uma posição dissonante sobre o processo avaliativo, considerando a auto-avaliação como uma obrigação que reflecte mais o cumprimento dos normativos do que uma necessidade sentida pelos docentes (37,4%) e que este procedimento gera ansiedade no docente (31,7%). Mais uma vez, pensamos estar subjacente às posições assumidas, o “*fantasma*” do actual modelo de ADD, que explicita que a auto-avaliação é obrigatória e deve ser considerada pelos avaliadores

(Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, art.º 16, ponto 2), um pressuposto que contraria a ideia de que as mudanças só serão possíveis se acontecerem com o envolvimento das pessoas directamente implicadas e não porque são decretadas superiormente e hierarquizadas.

O item “*A auto-avaliação docente deve estabelecer uma correlação entre a qualidade da actividade docente e os resultados dos alunos*” com o qual 38,1% de docentes discorda, remete-nos para o entendimento de Sanches (2008), quando considera que o professor não é o único responsável pelo sucesso e/ou insucesso dos alunos. Os resultados dos alunos traduzem também as especificidades e os contextos físicos, económicos e sociais em que as aprendizagens ocorrem e em que os mesmos se inserem.

Em jeito de síntese e contrariamente ao observado na dimensão anterior, podemos afirmar que, ao procedemos ao cruzamento de dados dos inquiridos por questionário com o dos inquiridos por entrevista, constatamos uma convergência de opiniões e sentimentos na forma como percebem a auto-avaliação e na necessidade da sua prática sistemática, uma vez que possibilita, através da reflexão e do autoconhecimento, que os docentes efectuem as transformações e as melhorias desejadas. De facto, como afirmam Airasian e Gullickson (1998), a auto-avaliação funciona como dispositivo potenciador para a análise ou avaliação crítica de si mesmo, possibilitando o reconhecimento de que o principal motivo para participar na avaliação é compreender e melhorar a sua prática. Por sua vez e como referimos atrás, Alves e Machado (2010, p. 106) acrescentam que a AAD permite não só o desenvolvimento profissional e pessoal do docente, mas também o desenvolvimento da própria instituição na medida em que “poderá constituir-se num processo de profissionalização do corpo docente e contribuir para a instituição de uma cultura de avaliação nas escolas...”. Day (2001, p. 150) reforça e amplia esta posição, considerando que a auto-avaliação deve ser assumida como um factor de motivação e desenvolvimento profissional docentes devendo, desta forma, constituir uma poderosa ferramenta na melhoria do sistema educativo.

Numa análise das médias e dos valores do desvio-padrão obtidos nesta dimensão e de acordo com os critérios adoptados, respectivamente, por Morgado (2000) e Pacheco (1995), podemos observar que, na globalidade, os valores apresentados se localizam no intervalo da indefinição avaliativa relativamente às afirmações propostas, como se pode constatar pela análise do Quadro 18.

Quadro 18 - Valores da média e do desvio-padrão relativos às concepções sobre Auto-Avaliação Docente

Concepções sobre auto-avaliação docente	Média	Dp
a) A auto-avaliação permite a cada docente efectuar uma análise reflexiva sobre o seu próprio desempenho	3,94	0,72
b) A auto-avaliação contribui para a melhoria do ensino	3,40	0,91
c) Uma auto-avaliação objectiva é difícil /impossível	3,26	0,97
d) A auto-avaliação docente deve estabelecer uma correlação entre a qualidade da actividade docente e os resultados dos alunos	2,69	1,01
e) A auto-avaliação permite a cada professor implementar estratégias inovadoras ao nível da sala de aulas	3,32	0,95
f) Ter hábitos regulares de auto-avaliação facilita o desenvolvimento profissional do docente	3,79	0,78
g) A auto - avaliação é um processo utilizado para efeitos de progressão na carreira do docente	3,17	1,02
h) A auto-avaliação faz parte de um processo de aprendizagem ao longo da vida	3,96	0,74
i) A auto-avaliação constitui um factor de motivação dos docentes	3,01	0,93
j) A auto-avaliação deve ser feita com base nos mesmos referentes utilizados pelos avaliadores do seu desempenho docente	3,10	0,88
k) A auto avaliação é uma obrigação que reflecte mais o cumprimento dos normativos do que uma necessidade sentida pelos docentes	3,07	1,12
l) A auto-avaliação é um elemento fundamental no processo de avaliação do docente	3,56	0,92
m) A auto-avaliação requer que os docentes recolham informação sobre os aspectos a avaliar, tomando consciência da sua prática	3,79	0,75
n) A auto-avaliação gera ansiedade no docente	3,10	1,04
o) A auto-avaliação é um processo destinado a legitimar as políticas de avaliação do desempenho docente	3,17	0,93
p) A auto-avaliação é, num contexto assimétrico, um instrumento de legitimação dos poderes instituídos	3,14	0,91

É, no entanto com satisfação que vemos situados os itens *“A auto-avaliação faz parte de um processo de aprendizagem ao longo da vida”*; *“A auto-avaliação permite a cada docente efectuar uma análise reflexiva sobre o seu próprio desempenho”*; *“Ter hábitos regulares de auto-avaliação facilita o desenvolvimento profissional do docente”*; *“A auto-avaliação requer que os docentes recolham informação sobre os aspectos a avaliar, tomando consciência da sua prática”* e ainda *“A auto-avaliação é um elemento fundamental no processo de avaliação do docente”*, no intervalo estabelecido para o nível “claramente adequado”, o que nos permite compreender a importância que este processo começa a assumir nas práticas quotidianas, apesar de os docentes sentirem que resulta de uma imposição legal.

Por seu turno, os valores do desvio-padrão indiciam uma concordância moderada/baixa relativamente a todos os enunciados com excepção dos itens *“A auto avaliação é uma obrigação que reflecte mais o cumprimento dos normativos do que uma necessidade sentida pelos docentes”*; *“A auto-avaliação gera ansiedade no docente”*; *“A auto - avaliação é um processo utilizado para efeitos de progressão na carreira do docente”* e *“A auto-avaliação docente deve estabelecer uma correlação entre a qualidade da actividade docente e os resultados dos alunos”*, onde o grau de consenso se revela baixo e permite reforçar a ideia de que os professores consideram este procedimento um imperativo legal e, ao mesmo tempo, o associam à avaliação do seu desempenho com as consequentes desvirtualidades daí decorrentes.

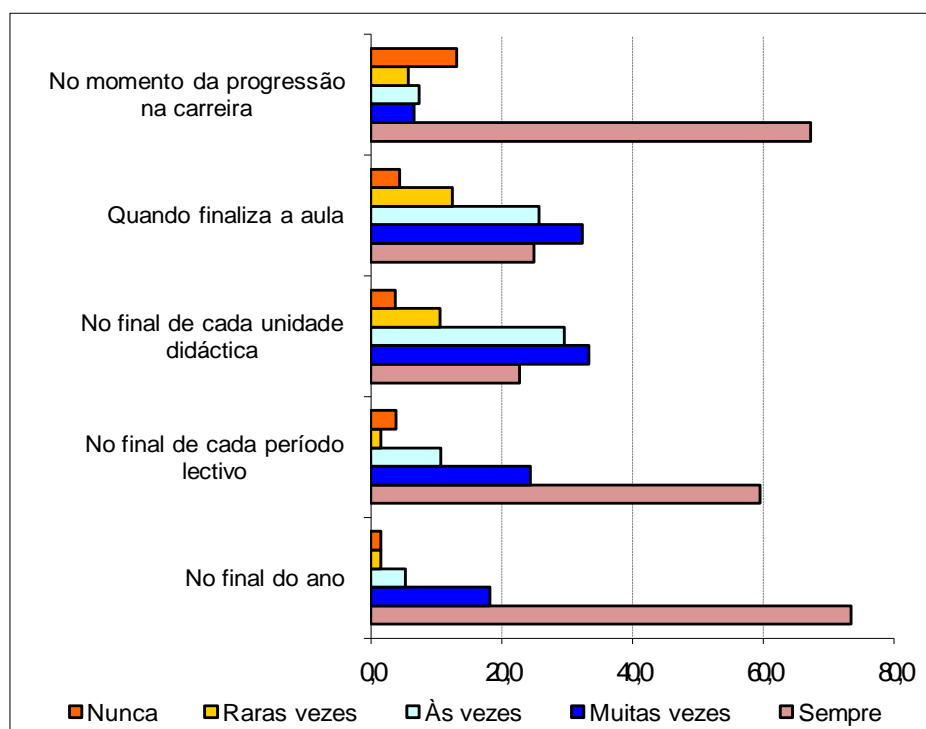
6.3. Práticas e instrumentos de auto-avaliação

Tendo em conta que existe uma variedade de mecanismos/ferramentas/estratégias para levar a cabo uma AAD mais formal, pretendemos, com esta dimensão, compreender que práticas de auto-avaliação são levadas a cabo pelos professores/educadores do *Agrupamento X*, auscultando-os a respeito dos instrumentos/estratégias utilizados, bem como dos momentos em que essa prática se concretiza.

Para o efeito, decidimos formular dois blocos de questões. Um primeiro bloco, composto por cinco itens, que incidia na identificação dos momentos em que, habitualmente, ocorrem os procedimentos de AAD. Um segundo bloco, constituído por dez itens, através do qual se pretendia que os docentes identificassem os instrumentos/estratégias que privilegiam e/ou devem utilizar (no caso dos entrevistados) na sua auto-avaliação. Como habitualmente, cruzaremos os dados obtidos no inquérito por questionário com as respostas dos entrevistados.

Nos Gráficos 12 e 13 apresentamos os itens desta dimensão bem como as respectivas opiniões dos docentes.

Gráfico 12 - Momentos de realização da auto-avaliação



A leitura do gráfico permite-nos facilmente concluir que uma grande maioria dos docentes inquiridos procede à sua auto-avaliação no final do ano lectivo (73,5%), sobretudo no momento de progressão na carreira (67,2%). É igualmente relevante a percentagem de docentes que reflecte sobre a sua actuação no final de cada período lectivo (59,5%). Não deixa também de ser significativa a quantidade de professores/educadores que procede à sua auto-avaliação no final de cada unidade didáctica (33,3%) ou sempre que concluem uma aula (32,4%).

As respostas obtidas confirmam a importância atribuída a este procedimento, uma vez que os docentes, em todos os itens, se posicionaram favoravelmente à sua realização, embora em momentos distintos, com particular incidência no final de cada ano lectivo e/ou no momento em que progridem na sua carreira profissional. Tal posição corrobora as opiniões de vários autores – Airasian e Gullikson (1998), Alves e Machado (2010), Moreira (2009) e Day (2001) –, para quem a AAD se apresenta como um processo de emancipação que dá voz ao professor, envolvendo-o no seu próprio ensino, resultando daí o seu desenvolvimento pessoal e profissional bem como o desenvolvimento da própria instituição. Acrescentam, ainda, que a consciência da

prática docente poderá servir de base para a reflexão e interpretação dessa mesma prática no sentido de uma melhoria do processo de aprendizagem dos alunos.

A média da avaliação das respostas a este bloco de questões e o seu grau de dispersão, calculado com base nos valores do desvio-padrão, encontram-se expressos no quadro seguinte:

Quadro 19 - Valores da média e do desvio-padrão relativos aos momentos de realização da auto-avaliação

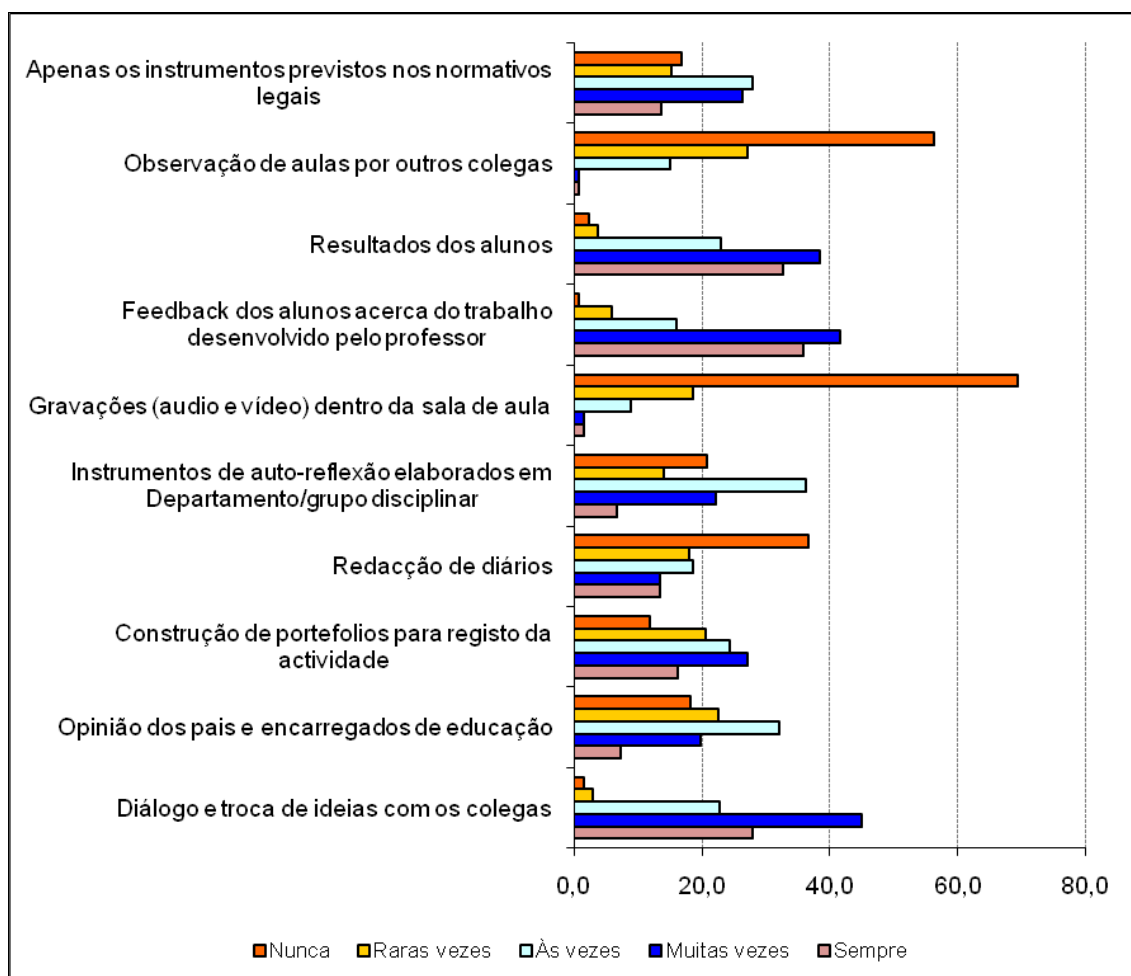
Momentos de realização da auto-avaliação	Média	Dp
a) No final do ano	1,39	0,79
b) No final de cada período lectivo	1,66	1,00
c) No final de cada unidade didáctica	2,39	1,07
d) Quando finaliza a aula	2,39	1,12
e) No momento da progressão na carreira	1,91	1,47

Uma vez que as pontuações médias se situam entre os valores 1,39 e 2,39, somos levados a inferir que os juízos avaliativos se situam no intervalo definido para a discordância (claramente inadequados), o que demonstra que a auto-avaliação ainda não é uma prática consolidada no seio da classe docente, independentemente do período em que a mesma se realize. A este facto não é alheia a dispersão de respostas aos vários itens propostos, o que denota a não existência de uma posição unânime, por parte dos inquiridos, no que concerne aos períodos em que realizam a sua auto-avaliação. Em nosso entender, esta situação resulta de clara falta de maturidade relativa a este procedimento e consequente dificuldade de implementação do mesmo no seio da classe docente do agrupamento em estudo. Apesar disso, não podemos deixar de relevar a importância concedida à auto-avaliação pelos inquiridos.

Quanto aos valores relativos ao desvio-padrão, verifica-se um consenso moderado/baixo para os itens a) e b) e um consenso baixo para os restantes itens, com especial incidência no item *“No momento da progressão na carreira”*, o que, paradoxalmente, traduz uma discordância evidente por parte de muitos professores em procederem à auto-avaliação nesse período.

No que concerne ao segundo bloco de questões que integrava a dimensão *“Instrumentos/estratégias privilegiados na auto-avaliação”*, o Gráfico 13 ilustra bem as respostas dos inquiridos:

Gráfico 13 - Instrumentos/Estratégias de auto-avaliação



Da sua análise, podemos constatar que um significativo número de docentes (45%) privilegia, muitas vezes, como estratégia de auto-avaliação o diálogo e troca de ideias com os colegas, logo seguido do *feedback* dos alunos sobre o trabalho que desenvolvem enquanto professores (41,6%). Um dos docentes entrevistados apresenta exactamente a mesma opinião quando afirma que:

"(...) Podem ser utilizados diversos instrumentos consoante as funções desempenhadas pelos professores na escola: questionários feitos aos alunos sobre o seu trabalho como docente, registo de algumas opiniões de colegas (...)".(E1)

De salientar o facto dos resultados da prestação dos alunos constituir, igualmente, para 38,5% dos inquiridos, uma estratégia de AAD.

Por outro lado, as gravações (áudio e vídeo) dentro da sala de aula, a observação de aulas por outros colegas e a redacção de diários nunca ou raramente são utilizados, respectivamente, por 88,1%, 83,5% e 54,5% dos respondentes ao questionário. Um dado que

merece uma atenção particular é o facto de apenas 28% dos docentes inquiridos afirmar que utiliza os instrumentos previstos nos normativos legais, o que traduz o sentimento de Pacheco e Flores (1999) e de Curado (2002), para quem a auto-avaliação não deve revestir-se de um carácter meramente burocrático, mas apresentar-se como uma mais-valia para cada docente, capaz de proporcionar reflexão e melhoria da sua actuação. É nesse sentido que nos parece relevante registar as opiniões manifestadas por três dos entrevistados, que evidenciam a necessidade de uma certa uniformização dos instrumentos e parâmetros a utilizar no agrupamento a que pertencem, embora não deixem de reconhecer o protagonismo que devem assumir a esse nível:

“(..).Jeste ano vão ser construídos novos instrumentos no nosso agrupamento, poderá talvez ser criado um documento que, pelo menos, uniformize o relatório de auto-avaliação”. (E2)

“(..).Um relatório sucinto e muito concreto da actividade desenvolvida no prazo relativo à avaliação em causa, podendo até existir um modelo base para todos os docentes de uma mesma escola. Para além disso, acho que os professores, na sua prática diária, devem elaborar os seus próprios instrumentos ou melhor, eles devem até ser elaborados a nível de departamento ou grupo disciplinar”. (E3)

“Pensando bem, parece-me que talvez um relatório crítico da prática do professor com uniformização das dimensões (parâmetros) a avaliar, ao nível da escola/Agrupamento (...) Pessoalmente costumo utilizar mais as notas pessoais e a opinião dos alunos sobre o trabalho que desenvolvo. Afinal ninguém melhor que eles para nos darem a percepção do que não está bem e precisa ser melhorado, não é?”. (E4)

No Quadro 20, são apresentados os valores das médias e do desvio-padrão relativos a este segundo bloco de questões:

Quadro 20 - Valores das médias e do desvio-padrão relativos aos momentos de realização da auto-avaliação

Instrumentos/estratégias de auto-avaliação	Média	Dp
a) Diálogo e troca de ideias com os colegas	2,05	0,87
b) Opinião dos pais e encarregados de educação	3,25	1,18
c) Construção de portefólios para registo da actividade	2,85	1,26
d) Redacção de diários	3,51	1,44
e) Instrumentos de auto-reflexão elaborados em departamento/grupo disciplinar	3,20	1,20
f) Gravações (áudio e vídeo) dentro da sala de aula	4,53	0,84

g) <i>Feedback</i> dos alunos acerca do trabalho desenvolvido pelo professor	1,94	0,91
h) Resultados dos alunos	2,04	0,95
i) Observação de aulas por outros colegas	4,38	0,82
j) Apenas os instrumentos previstos nos normativos legais	2,95	1,28

A análise das médias obtidas permite-nos constatar que os itens *“Diálogo e troca de ideias com os colegas”* (2,05), *“Resultados dos alunos”* (2,04) e *“Feedback dos alunos acerca do trabalho desenvolvido pelo professor”* (1,94), se revelam inadequados para o processo de AAD o que, em comparação com o gráfico anterior, torna visível uma certa ambiguidade dos respondentes.

Verifica-se uma situação de indefinição avaliativa nas opiniões dos professores inquiridos relativamente à *“Opinião dos pais e encarregados de educação”* (3,25), à utilização de *“Instrumentos de auto-reflexão elaborados em departamento/grupo disciplinar”* (3,20) e de *“Instrumentos previstos nos normativos legais”*, bem como à *“Construção de portefólios para registo da actividade”* e à *“Redacção de diários”* como meios eficazes para a realização da sua auto-avaliação.

Finalmente, a opinião dos inquiridos é concordante com a realização de *“Gravações (áudio e vídeo) dentro da sala de aula”* e com a *“Observação de aulas por outros colegas”*.

A quase generalizada situação de indefinição avaliativa repercute-se nos valores encontrados para o desvio-padrão, onde existem valores compreendidos entre 0,82 e 1,44, que traduzem uma concordância moderada/baixa entre os inquiridos e evidenciam uma significativa dispersão de respostas aos itens propostos. Será que, tal facto, se deve à inexistência de instrumentos de auto-avaliação normalizados, elaborados ao nível do agrupamento pelos vários departamentos curriculares?

A análise global desta dimensão permite-nos concluir que, apesar do recurso a diversos instrumentos e estratégias de auto-avaliação, os que são utilizados de forma mais consistente pelos docentes estão relacionados com o *feedback* que recebem dos alunos relativamente à sua actuação e com o diálogo, troca de ideias e experiências com os restantes colegas, talvez por não se revestirem de um carácter tão formal. Porém, tal posição ainda não é assumida de forma taxativa pela generalidade dos professores.

Trata-se de uma situação que não nos surpreende, se tivermos em conta que autores como Barber (1990) e Day (2001) sustentam que o recurso a várias técnicas e instrumentos permitem uma auto-avaliação mais fundamentada e, por conseguinte, mais rigorosa e objectiva, aspectos, aliás, sugeridos por uma das entrevistadas:

“(...)Acho que devem ser utilizados todos os instrumentos que permitam obter dados que confirmem à avaliação maior objectividade, como por exemplo modelos de avaliação de actividades, entrevistas, ficha de auto-avaliação e um relatório elaborado pelo professor no final de cada ciclo avaliativo”. (E5)

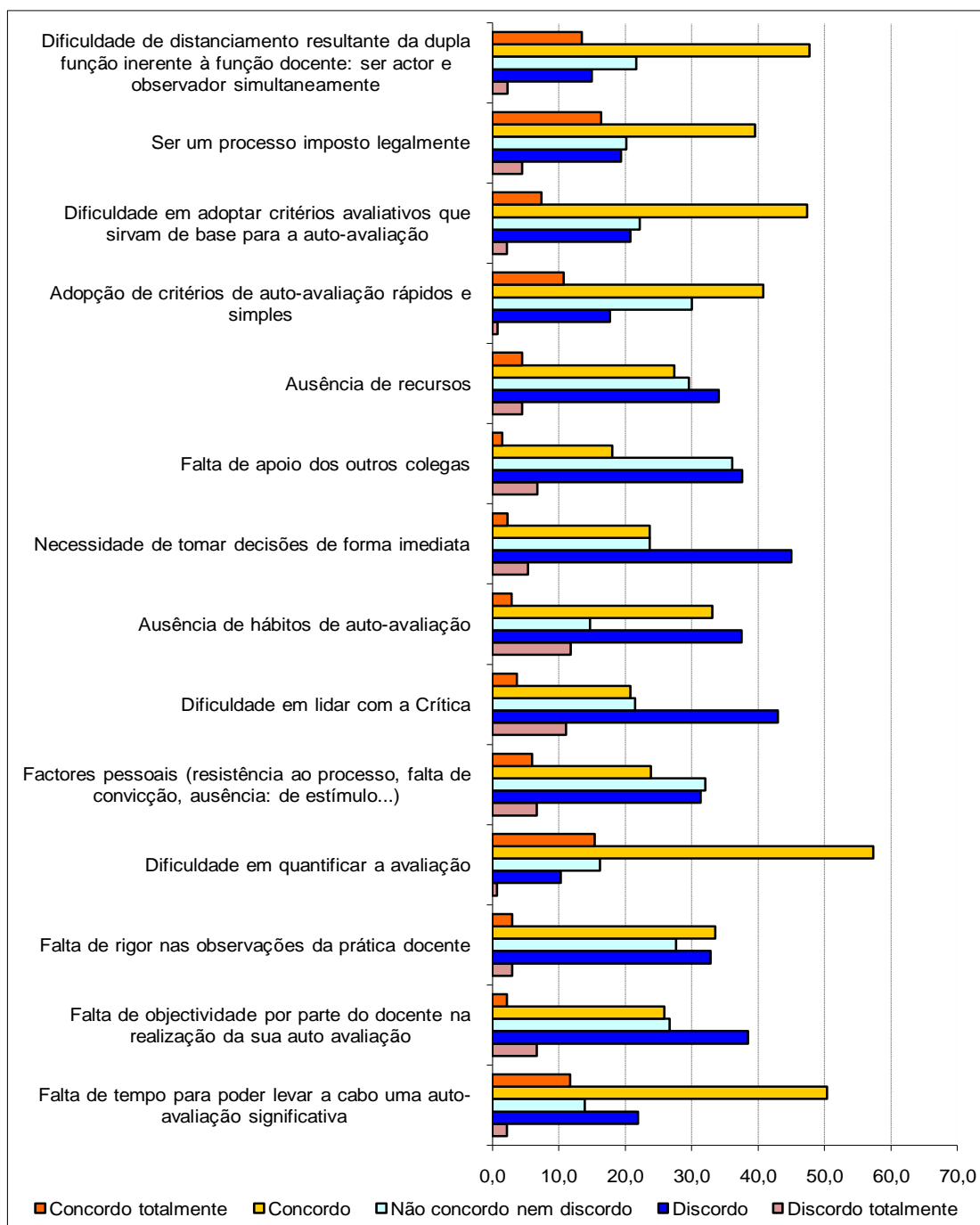
No entanto, temos consciência de que muitas das ferramentas referidas não são utilizadas. Como afirmam Airasian & Gullickson (1998, p. 22), “as exigências do ensino, o trabalho constante na sala de aula e a necessidade de tomar decisões de forma imediata, inibe o desejo do professorado levar a cabo a auto-avaliação”. Assim se compreende que o êxito deste processo não dependa unicamente do professor, estando relacionado com as condições físicas, pessoais e situacionais em que o mesmo se encontra, nomeadamente o apoio da comunidade educativa, o tempo disponível e os recursos existentes, mas sobretudo o estímulo e motivação resultantes da mudança de crenças e valores no sentido de conceder maior credibilidade à sua actuação como profissional da educação.

6.4. Constrangimentos à auto-avaliação docente

Apesar das reconhecidas importância e utilidade da AAD, foi já salientada a existência de vários factores que dificultam a sua concretização. Neste sentido, elaborámos uma questão que reunia um conjunto de itens através dos quais se pretendia saber quais as dificuldades e/ou constrangimentos que os professores enfrentam no seu processo de auto-avaliação. Os itens propostos incidiam nos seguintes aspectos: falta de tempo para poder levar a cabo uma auto-avaliação significativa; falta de objectividade por parte do docente na realização da sua auto-avaliação; falta de rigor nas observações da prática docente; dificuldade em quantificar a avaliação; factores de índole pessoal; dificuldade em lidar com a crítica; ausência de hábitos de auto-avaliação; necessidade de tomar decisões de forma imediata; falta de apoio dos outros colegas; ausência de recursos; adopção de critérios de auto-avaliação rápidos e simples; dificuldade em adoptar critérios avaliativos que sirvam de base para a auto-avaliação; ser um processo imposto legalmente e dificuldade de distanciamento resultante da dupla função inerente à função docente: ser, simultaneamente, actor e observador.

Os resultados obtidos nesta dimensão abarcam as reacções dos professores, inquiridos por questionário, a estes obstáculos, resultados esses que estão explanados no gráfico que se segue:

Gráfico 14 - Constrangimentos à auto-avaliação



Os resultados obtidos demonstram que as posições mais significativas dos respondentes se situam nos valores da escala correspondente ao *concordo* e *discordo*. Desta forma, 57.4% dos inquiridos assinalou como principal constrangimento a dificuldade em quantificar a avaliação, o que nos remete para as palavras de Alves & Machado (2010) quando sublinham

que uma avaliação meramente quantitativa e utilizada essencialmente como instrumento de selecção, leva a que se avaliem os professores numa lógica sumativa e externa cujo objectivo é o controlo da actividade docente. Afirmam, ainda, que tais lógicas não facilitam, em nada, o processo de auto-avaliação, que se pretende que seja “uma mais-valia poderosa de auto-conhecimento, de auto-confiança, de investigação e de melhoria das práticas de desenvolvimento e gestão da qualidade do currículo” (*idem*, p. 106). Nesta base, avaliação e auto-avaliação têm de ser compreendidas como processos formativos que permitam (re)orientar o percurso docente, mas sobretudo que ajudem a melhorar e aperfeiçoar, de forma contínua, a actividade destes profissionais.

Constatamos também que 50,4% dos docentes considera como principal dificuldade a falta de tempo para levar a cabo uma auto-avaliação significativa. O mesmo impedimento é referenciado por dois dos entrevistados quando salientam:

“(...)Ah! E também o tempo que cada vez é mais escasso para permitir uma reflexão séria sobre a nossa actividade. Afinal temos tanto trabalho aqui na escola... alguma coisa ficará para trás e às vezes é realmente aquilo que é mais importante. Todos ganharíamos se tivéssemos um bocadinho mais de tempo para conseguirmos fazer uma análise crítica sobre o nosso desempenho”. (E5)

“(...)uma certa sobrecarga na altura da realização da auto-avaliação, sobretudo se não tiver feito registos de forma sistemática. O maior problema é que, cada vez mais se exige que o professor saiba fazer um pouco de tudo. O trabalho burocrático é cada vez maior e portanto fica pouco tempo para o que realmente interessa”.(E3)

De igual forma, Airasian e Gullickson (1998) consideram que a quantidade de tempo disponível para levar a cabo uma reflexão é muito pequena o que leva, frequentemente, a reflectir e a tomar decisões de uma forma rápida e superficial resultando daí um controlo, não do professor, mas dos próprios acontecimentos que vão fluindo ao longo das aulas.

Os professores/educadores identificam e referenciam outros constrangimentos, nomeadamente a “*Dificuldade de distanciamento resultante da dupla função inerente à função docente: ser actor e observador simultaneamente*” (47,8%), a “*Dificuldade em adoptar critérios avaliativos que sirvam de base para a auto-avaliação*” (47,4%), a “*Adopção de critérios de auto-avaliação rápidos e simples*” (40,8%), o “*Ser um processo imposto legalmente*” (39,6%) e a “*Falta de rigor nas observações da prática docente*” (33,6%).

O primeiro deste bloco de impedimentos é também evidenciado por uma das entrevistadas, ao sublinhar que:

“(...) talvez o não ter a certeza absoluta de estar a ser o mais imparcial possível visto ser eu própria a envolvida neste processo, percebes? Sou ao mesmo tempo avaliadora e avaliada e isso é um bocado complicado. De qualquer maneira faço sempre um esforço para ver o que não está bem não só nas minhas aulas ou na minha relação com os alunos, mas também em relação a todo o trabalho que tenho de desenvolver”.(E5)

Os principais itens com os quais a maioria dos inquiridos não está de acordo, e por conseguinte optou pela opção *discordo*, têm a ver com a *“Necessidade de tomar decisões de forma imediata”* (45,0%), a *“Dificuldade em lidar com a crítica”* (43,0%), a *“Falta de objectividade por parte do docente na realização da sua auto avaliação”* (38,5%), a *“Falta de apoio dos outros colegas”* (37,6%), a *“Ausência de hábitos de auto-avaliação”* (37,5%) e a *“Ausência de recursos”* (34,1%).

Curiosamente os entrevistados apontaram algumas destas expressões como dificuldades inerentes à concretização efectiva do seu processo de avaliação. Referimo-nos especificamente aos itens *“Dificuldade em lidar com a crítica”, “Falta de objectividade por parte do docente na realização da sua auto-avaliação”* e *“Ausência de hábitos de auto-avaliação”* que são referenciados pelos docentes entrevistados da seguinte forma:

“(...) por outro lado, aquilo que já disse, o conseguir ser totalmente isenta e objectiva, isso ainda tenho de aprender, aliás ainda tenho muito para aprender...”. (E1)

“Os docentes têm dificuldades em apontarem os seus pontos fracos”. (E2)

“Penso que as maiores dificuldades em levar a bom termo o processo de auto-avaliação se prendem com problemas de objectividade e de síntese (...) surgem aqueles casos de sobrevalorização quanto ao efectivamente realizado e, por outro lado, a inclusão de aspectos e/ou actividades que nunca aconteceram”. (E3)

“(...) penso que também é muito complicado os professores conseguirem realizar uma auto percepção o mais rigorosa, exigente e isenta possível da sua própria acção (...)” (E3)

“ Às vezes tenho a sensação de que os colegas não lidam muito bem com alguma crítica que possa ser feita, sobretudo se essa crítica vem de outros colegas”.(E4)

“Parece-me que a principal dificuldade sentida pelos docentes no processo de auto-avaliação tem a ver com a falta de hábitos de reflexão (não existe uma cultura de reflexão nas nossas escolas)”. (E5)

Este sentimento aparentemente paradoxal, talvez tenha de novo a ver com o facto dos entrevistados serem todos professores titulares com responsabilidades avaliativas e por conseguinte mais conhecedores dos defeitos e qualidades dos seus avaliados. A propósito de objectividade, parece-nos pertinente introduzir mais uma nota de campo que nos foi dado observar e constatar.

NC3 – A esmagadora maioria dos docentes do Agrupamento elaborou os seus relatórios de auto-avaliação em conjunto, no seu grupo disciplinar. Daí terem surgido relatórios que diziam praticamente o mesmo, de acordo com o grupo disciplinar a que o docente pertencia. Em nosso entender, tal procedimento não pode de forma alguma ser considerado um exercício de auto-avaliação!

Procedemos de seguida, e com base na observação do quadro 21, à análise da média da avaliação das respostas dos professores inquiridos por questionário, bem como aos valores do desvio padrão das respostas fornecidas.

Quadro 21 - Valores da média e do desvio-padrão relativos aos constrangimentos à auto-avaliação

Constrangimentos à auto-avaliação	Média	Dp
a) Falta de tempo para poder levar a cabo uma auto-avaliação significativa	3,47	1,03
b) Falta de objectividade por parte do docente na realização da sua auto avaliação	2,79	0,98
c) Falta de rigor nas observações da prática docente	3,01	0,95
d) Dificuldade em quantificar a avaliação	3,76	0,86
e) Factores pessoais (resistência ao processo, falta de convicção, ausência de estímulo...)	2,91	1,03
f) Dificuldade em lidar com a crítica	2,63	1,05
g) Ausência de hábitos de auto-avaliação	2,78	1,12
h) Necessidade de tomar decisões de forma imediata	2,73	0,96
i) Falta de apoio dos outros colegas	2,70	0,90
j) Ausência de recursos	2,93	0,99
k) Adopção de critérios de auto-avaliação rápidos e simples	3,43	0,93
l) Dificuldade em adoptar critérios avaliativos que sirvam de base para a auto-avaliação	3,37	0,97
m) Ser um processo imposto legalmente	3,44	1,11
n) Dificuldade de distanciamento resultante da dupla função inerente à função docente: ser actor e observador simultaneamente	3,55	0,98

A análise das médias obtidas, com base nas quais podemos avaliar a adequação das respostas dos inquiridos, permite-nos concluir que todos os itens se inscrevem, com maior ou menor intensidade, numa situação de indefinição avaliativa, com excepção dos itens “*Dificuldade em quantificar a avaliação*” e “*Dificuldade de distanciamento resultante da dupla função inerente à função docente: ser actor e observador simultaneamente*”, que se revelam claramente adequados.

Em nosso entender, tal indefinição avaliativa poderá ter a ver com a dispersão de respostas pelos itens da questão, o que é revelador de uma significativa ausência de práticas de auto-avaliação e, conseqüentemente, da dificuldade em identificar os constrangimentos mais significativos desse processo. Na verdade, estamos em presença de um procedimento avaliativo que tem vindo a ganhar algum protagonismo no domínio da avaliação do desempenho e que necessita, ainda, de ser apropriado e consolidado por parte dos professores. Será que se fala em AAD por este ser um conceito veiculado normativamente e não por se configurar como uma dimensão que os professores identificam como necessária para o seu crescimento e desenvolvimento profissional?

Por seu turno, os valores do desvio-padrão revelam a existência de um grau de consenso moderado baixo para a maioria dos itens em análise, com excepção dos que se referem à “Ausência de hábitos de auto-avaliação”, ao “Ser um processo imposto legalmente”, à “Dificuldade em lidar com a crítica”, à “Falta de tempo para poder levar a cabo uma auto-avaliação significativa” e aos “Factores pessoais (resistência ao processo, falta de convicção, ausência de estímulo...)” onde se verifica um consenso baixo, o que corrobora o que foi dito anteriormente.

À semelhança do procedimento adoptado nas dimensões anteriores, e em jeito de conclusão, importa referir que os docentes do *Agrupamento X* não apresentam uma posição consensual sobre os aspectos impeditivos com que se deparam quando realizam a sua auto-avaliação. Apesar disso, concordam que um dos principais constrangimentos se relaciona com a dificuldade em ser, simultaneamente, sujeito e objecto de avaliação, na medida em que esse distanciamento poderá efectivamente perturbar a tomada de decisão acerca de si mesmos e da sua actividade com a intenção de a melhorar, condição essencial para que a auto-avaliação aconteça. Importa referir que esta posição foi corroborada integralmente pelos docentes entrevistados.

Todos os outros constrangimentos foram mais ou menos assinalados pelos respondentes, sendo que muitos não concordaram nem discordaram com os itens propostos o que nos leva a pensar que, efectivamente, a grande maioria dos inquiridos poderá ainda realizar a sua auto-avaliação de uma forma espontânea e intuitiva sem utilizar instrumentos que permitem registar, de forma sistemática e intencional, todo o trabalho desenvolvido.

Por último, não deixa de ser interessante observar que, relativamente ao item *“Falta de apoio dos outros colegas”*, 36,1% dos inquiridos nem concorda nem discorda e 18% denuncia essa falta de apoio, o que nos parece revelador da ausência de trabalho em equipa que ainda é notória no seio das nossas escolas. Aliás, esta constatação está patente no depoimento de um dos entrevistados, como se pode verificar no excerto seguinte:

“(...)relativamente ao que se considere ter resultado, ser dada continuidade e até poder ser partilhado em trabalho de equipa. Penso que este último factor é de extrema importância, ou seja, se realmente concluirmos que uma ou outra estratégia implementada se apresenta como uma mais-valia para a melhoria das práticas educativas, essa, por assim dizer, descoberta, deve ser partilhada com os colegas, pois poderá também resultar com os seus alunos e é um facto que nós ainda não temos hábitos de partilhar o que de bom nos acontece”. (E3)

O constrangimento relativo ao item *“Ser um processo imposto legalmente”* que mereceu a concordância de 39,6% e sobre o qual 20,1% dos inquiridos não manifestaram a sua opinião, parece-nos reforçar a ideia de que os processos decididos normativamente não conduzem os docentes à melhoria das suas práticas e, em consequência, à mudança e melhoria da qualidade educativa. Tal suposição é confirmada por todos os entrevistados como podemos, a título de exemplo, observar nos excertos seguintes.

“(...)acho que, neste momento, todo este processo é uma imposição legal que se traduz em relatos que extravasam a realidade do docente. Penso que todos concordamos com isso e não vais encontrar nenhum professor que te diga o contrário e isso é um grande obstáculo a que se faça uma auto-avaliação verdadeira”.(E1)

“Neste momento é uma imposição legal, mas, como já o referi, os professores têm diariamente momentos de reflexão sobre a sua prática lectiva”. (E2)

“Nos moldes actuais a auto-avaliação é certamente encarada como uma imposição legal. Não deveria ser, ou seja, cada professor deveria sentir necessidade de recorrer a processos de auto-avaliação sem que estes estejam determinados legalmente. A escola e os alunos beneficiariam com isso”. (E3)

“No sistema actual, em que se preconiza uma mudança educativa, penso que a auto-avaliação é uma imposição legal, inserida num processo de avaliação contestado pela grande maioria da classe docente e desencadeador de grandes conflitos entre pares. Era muito importante que os professores sentissem que este processo não lhes é imposto (...)”. (E5)

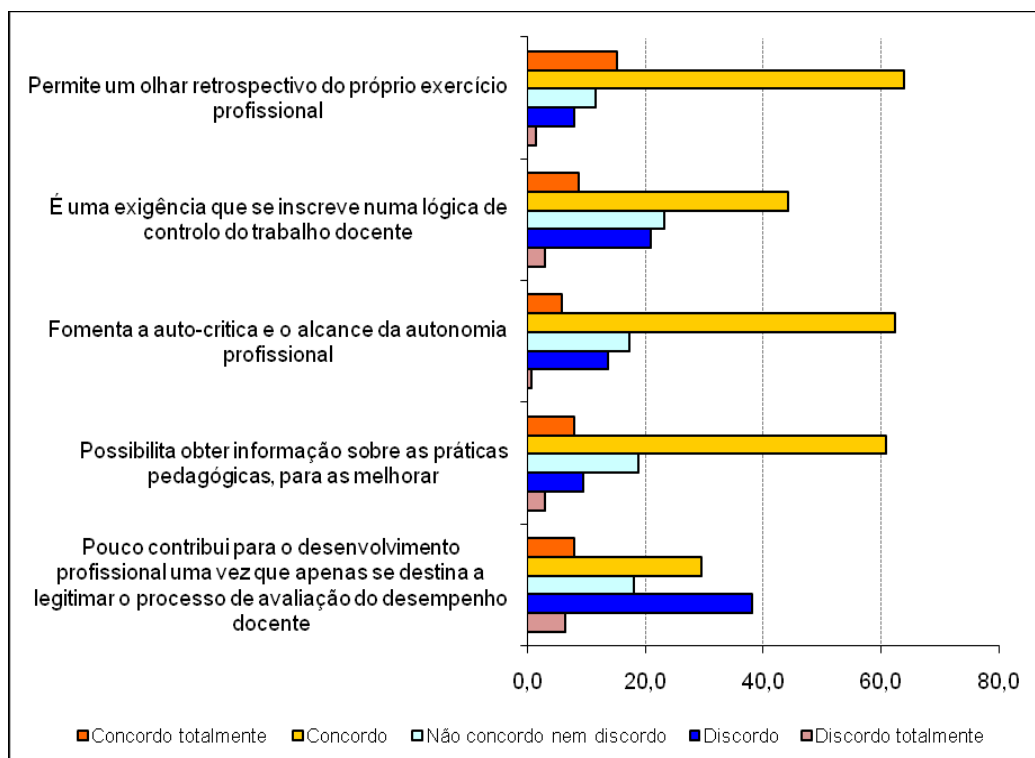
Como realça Morgado (2009), uma avaliação imposta, centrada sobretudo nos produtos obtidos, em detrimento da preocupação em analisar os processos, propicia o controlo dos professores e leva-os a adoptarem atitudes que os afastam dos propósitos de uma avaliação de índole emancipatória em que o papel da auto-avaliação constitui o ponto de partida para uma permanente aprendizagem e a inovação e mudança desejadas.

6.5. Auto-avaliação e desenvolvimento profissional

Partindo do princípio de que a base de qualquer processo de ensino-aprendizagem deverá ser uma sistemática auto-avaliação das práticas que cada professor implementa, com a finalidade de desenvolver no docente o sentido de auto-crítica sobre a sua própria actuação, de assumir um maior compromisso com a melhoria da educação e de crescer pessoal e profissionalmente, consideramos importante averiguar de que modo os professores valorizam a auto-avaliação no sentido de a considerarem um procedimento que lhes permite atingir níveis mais elevados de competência profissional, bem como uma melhor compreensão de si e do contexto em que exercem a sua actividade.

Relativamente a esta dimensão, inserimos no questionário um bloco de questões constituído por cinco itens relativos à importância do processo de auto-avaliação para o desenvolvimento profissional docente. O Gráfico 15 apresenta os resultados obtidos a partir desses cinco enunciados.

Gráfico 15 - Auto-avaliação e desenvolvimento profissional



Questionados sobre a possibilidade da AAD ser um motor para o seu desenvolvimento profissional, 63,8% dos docentes inquiridos afirmam que permite um olhar retrospectivo do próprio exercício profissional, 62,3% são de opinião de que a prática da auto-avaliação fomenta a auto-crítica e favorece o desenvolvimento da sua autonomia profissional e 60,9% referem que permite obter informação sobre as práticas pedagógicas, no sentido de as melhorar. Esta opinião é reforçada por três dos entrevistados quando enfatizam que:

"(...)a auto-avaliação (...) apresenta-se como um processo sistemático e permanente de reflexão que leva à melhoria do exercício docente e da qualidade educativa (...) Sempre que se faz uma análise ou retrospectiva do trabalho que se desenvolve com humildade e consciência, obrigatoriamente há sempre algo a melhorar e ultrapassar, crescendo pessoal e profissionalmente (...) Só assim se pode falar de liberdade e autonomia docentes. Só não acredita nisto quem não faz um verdadeiro exercício de auto-avaliação que é o que acontece frequentemente". (E1)

"A auto-avaliação poderá influenciar o desenvolvimento profissional dos professores quando feita conscientemente (...) o docente deverá ter consciência dos seus pontos fortes, mas também dos seus pontos fracos e procurará melhorar". (E2)

Como já ouvi alguém afirmar, reflectir não é difícil e muitas das vezes exige apenas respostas a questões muito simples: o que devo mudar? Poderia ter feito melhor? O importante, na minha opinião, é que essas respostas me enriqueçam profissionalmente e me ajudem a crescer. Nesse sentido, a auto-avaliação ajuda, e de que maneira, a promover o desenvolvimento profissional dos docentes ". (E3)

“A auto-avaliação pode influenciar o desenvolvimento profissional dos professores, dado que permite que ele reflecta sobre a qualidade do seu desempenho (...)”.(E5)

Nesta ordem de ideias, Silva (2009) defende que o desenvolvimento profissional implica a discussão, por parte dos docentes, sobre as práticas cristalizadas durante anos, de forma a responder aos novos desafios e para que a mudança e melhoria aconteçam. Desta forma “a reflexão sobre a prática docente deve ser um acto constante que cada um de nós deve exercer” (*idem* p. 239). Parece-nos óbvio que, para que isso aconteça, o desenvolvimento profissional tem necessariamente de incluir a AAD e os seus diferentes recursos, uma vez que só assim é possível admitir a possibilidade de errar e encontrar possíveis alternativas de valorização e aperfeiçoamento individual do docente.

Ainda relativamente a este entendimento, Day (2001) sublinha que, ao longo de toda a sua carreira, os docentes devem ter a oportunidade de participar em acções que integrem processos sistemáticos de revisão e aperfeiçoamento da sua actividade o que contribuirá para um progressivo crescimento pessoal e profissional. Com efeito “os professores só poderão realizar os objectivos educacionais se tiverem uma formação adequada e, ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira” (*idem*, p. 16).

Nesta ordem de ideias, é fundamental que os professores revejam e analisem a efectividade do seu ensino, numa perspectiva de envolvimento e de participação na sua própria avaliação e isso só se torna possível, como asseguram Alves e Machado (2010), através da adopção de um conjunto de atitudes que permitam concretizar processos de auto-avaliação.

Por outro lado, importa salientar que, apesar de 29,5% dos professores/educadores inquiridos considerar que a AAD “ Pouco contribui para o desenvolvimento profissional uma vez que apenas se destina a legitimar o processo de avaliação do desempenho docente”, 38,1% discorda desta opinião, o que evidencia a importância concedida, pelos respondentes, à auto-avaliação como factor determinante no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Numa análise das médias obtidas, verificamos que prevalece uma situação de indefinição avaliativa relativamente aos itens a), d) e c) respectivamente, “*Pouco contribui para o desenvolvimento profissional uma vez que apenas se destina a legitimar o processo de avaliação do desempenho docente*”, “*É uma exigência que se inscreve numa lógica de controlo do trabalho docente*” e “*Fomenta a auto-critica e o alcance da autonomia profissional*”. Por outro lado, os professores/educadores manifestaram uma posição claramente adequada no que

concerne aos itens b) e e), respectivamente *“Possibilita obter informação sobre as práticas pedagógicas, para as melhorar “ e “Permite um olhar retrospectivo do próprio exercício profissional”*. No fundo, valores que acabam por enaltecer, mais uma vez, que estamos em presença de aspectos que só recentemente têm vindo a granjear alguma centralidade no debate educativo e que, por isso, não geraram ainda a assunção de posições bem definidas no seio da classe docente.

Os valores do desvio-padrão reflectem, na globalidade, uma concordância moderada baixa relativamente às afirmações propostas, tal como pode observar-se no Quadro 22.

Quadro 22 - Valores da média e do desvio-padrão relativos aos constrangimentos à auto-avaliação

Auto-avaliação e desenvolvimento profissional	Média	Dp
a) Pouco contribui para o desenvolvimento profissional uma vez que apenas se destina a legitimar o processo de avaliação do desempenho docente	2,94	1,12
b) Possibilita obter informação sobre as práticas pedagógicas, para as melhorar	3,62	0,87
c) Fomenta a auto-crítica e o alcance da autonomia profissional	3,59	0,83
d) É uma exigência que se inscreve numa lógica de controlo do trabalho docente	3,35	1,00
e) Permite um olhar retrospectivo do próprio exercício profissional	3,83	0,83

Como síntese da leitura e análise dos dados desta dimensão, somos compelidos a afirmar que a situação de indefinição avaliativa relativa aos itens anteriormente citados se prende, mais uma vez, com a ausência de uma cultura avaliativa e auto-avaliativa no agrupamento em estudo, situação a que não é alheio o desencanto face ao processo de avaliação imposto superiormente e que em nada contribui(u) para a motivação e fortalecimento de um ambiente propício ao desenvolvimento profissional. No entanto esta insatisfação não é impeditiva de os docentes considerarem que a auto-avaliação possibilita e permite um olhar retrospectivo do seu exercício profissional, obtendo desta forma informação preciosa sobre o trabalho desenvolvido, necessária para aferir a sua adequação e eficácia e assim poder transformar e melhorar as práticas pedagógicas. Nestes moldes, o desafio da avaliação deixará de ser entendido como um processo mais preocupado com a eficácia e eficiência produtiva da educação, baseado numa lógica de mercado, para passar a ser compreendido com um exercício de reflexão, problematização e questionamento, capaz de transformar o professor num verdadeiro sujeito de toda a acção educativa.

Conclusões e considerações finais

Chegados a este momento da nossa investigação, e tendo sempre presentes os objectivos traçados no início do estudo, bem como as questões centrais que o nortearam, cumpre-nos apresentar as conclusões alcançadas, resultantes da triangulação dos dados fornecidos pelos instrumentos de recolha e que nos permitiram obter resultados pertinentes sobre a temática em análise. Para o efeito, optámos por utilizar uma metodologia de tipo misto, isto é, uma metodologia quantitativa de análise, para tratar os dados resultantes da aplicação de um inquérito por questionário a 120 professores/educadores do *Agrupamento X*, que complementámos com uma metodologia qualitativa utilizada para tratar os dados recolhidos pelas entrevistas a cinco docentes, onde se procuraram esclarecer e/ou aprofundar algumas das questões do questionário. Apresentamos também, neste capítulo, as limitações deste estudo bem como algumas recomendações que consideramos pertinentes em relação à problemática e que podem consubstanciar futuras investigações.

Como fomos fazendo sínteses conclusivas aquando da apresentação e análise dos resultados, as considerações finais reportar-se-ão a uma visão mais global do trabalho efectuado.

Neste sentido, organizamos esta síntese final em torno das dimensões por nós traçadas e identificadas com os objectivos do estudo: concepções sobre avaliação do desempenho docente, concepções sobre auto-avaliação, instrumentos/estratégias de auto-avaliação, constrangimentos à auto-avaliação e auto-avaliação e desenvolvimento profissional.

Porque a temática da avaliação do desempenho é muito delicada e susceptível de diversas reacções, podemos afirmar que, relativamente à primeira dimensão, *concepções dos professores/educadores sobre ADD*, nos deparámos com um desencanto generalizado face às vantagens da ADD para a melhoria do ensino e da actividade docente. Para os inquiridos, a ADD, nos moldes em que está (foi) implementada, é geradora de muitas tensões com efeitos substantivos na deterioração do clima relacional entre os envolvidos. Além disso, ao estar essencialmente dirigida para o controlo do desempenho docente, com consequências ao nível da progressão na carreira, a ADD não potencia uma dinâmica de colaboração entre os docentes, podendo mesmo agravar os níveis de individualismo e de competição no seio da classe. No que toca a este aspecto, os docentes inquiridos, e sobretudo os entrevistados, consideram que um dos problemas que tem de ser rapidamente ultrapassado é o facto de uma significativa parte dos professores não possuir, ainda, hábitos de trabalho colaborativo. Esta ideia é corroborada por Lima (2002, p. 10) ao salientar que “ nos tipos de interacção mais complexos (..) nas nossas escolas, é notória a raridade de situações de colaboração profissional ”.

Além disso, para uma grande percentagem de respondentes, os resultados dos alunos não devem ter expressão na ADD, talvez por considerarem que, frequentemente, o mau desempenho de um aluno está associado a factores de natureza sócio-económica que nada têm a ver com o seu desempenho, com o processo de ensino/aprendizagem ou com o contexto escolar. Muitas vezes, tais resultados são o reflexo da sua história de vida e conseqüentemente, a sua aprovação ou reprovação não deve estar directamente relacionada com a eficácia do trabalho docente, sobretudo no que se refere ao papel do professor como mediador e gestor de conhecimentos e facilitador de aprendizagens.

De realçar, ainda, a quantidade de professores/educadores que perfilha a opinião de que a avaliação do desempenho deve assumir um carácter eminentemente formativo, por considerar que só assim serve os objectivos a que se propõe.

No que se refere *às concepções sobre auto-avaliação docente*, os respondentes envolvidos no estudo reconhecem que se trata de um processo importante porque consideram que permite reflexão e problematização críticas sobre o trabalho desenvolvido, possibilitando, ainda, aferir a sua adequação e eficácia e promover a melhoria da qualidade do processo educativo. Não podemos deixar de salientar que os docentes inquiridos percebem a AAD numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, considerando-a, por isso, um elemento fundamental na avaliação do seu desempenho.

No entanto, somos compelidos a concluir que a auto-avaliação é dimensionada numa perspectiva de cariz mais individual, pelo que a importância que lhe é consignada pelos respondentes se circunscreve mais às práticas de auto-reflexão que cada docente faz sobre o trabalho que desenvolve do que ao processo de avaliação do desempenho propriamente dito. Daí a acentuada dispersão das respostas aos itens desta dimensão e a tendência para a assunção de uma posição mais neutra por parte de muitos docentes, que perspectivam a auto-avaliação mais como um processo utilizado para efeitos de progressão na carreira ou como uma obrigação legalmente instituída do que uma efectiva necessidade sentida pelos professores. Esta aparente contradição permite-nos levantar as seguintes questões: Será que os professores/educadores reconhecem o potencial da auto-avaliação e a incorporaram nos seus discursos sem contudo a aplicar nas suas práticas docentes? Ou será que, pese embora reconheçam o seu valor, não possuem hábitos regulares de auto-avaliação e, por conseguinte, necessitam de amadurecer as suas posturas face a este procedimento?

Relativamente às *práticas e aos instrumentos de auto-avaliação*, os resultados indicam uma clara divisão dos inquiridos quer quanto aos momentos em que a mesma é realizada, quer quanto aos instrumentos utilizados. A maioria refere que a realiza sempre no final do ano lectivo ou então no momento de progressão na carreira. Em relação aos dispositivos utilizados, a maioria dos inquiridos privilegia as conversas informais e a troca de ideias com os colegas, bem como o *feedback* do seu trabalho tanto por parte dos alunos, quanto pelos resultados escolares obtidos. Instrumentos mais formais como elaboração de diários, gravações e observação de aulas, ou mesmo a elaboração de portefólios, nunca ou raramente são utilizados o que indicia a presença de uma auto-avaliação mais tácita e intuitiva que surge espontaneamente, mas não requer que o professor tome decisões sobre as suas práticas.

Este estudo permitiu também extrair algumas conclusões relativamente aos *constrangimentos inerentes à auto-avaliação docente*. Foram apontados como principais constrangimentos (a) a dificuldade em quantificar a avaliação, (b) a falta de tempo para levar a cabo uma auto-avaliação significativa e (c) a dificuldade de distanciamento resultante do facto do docente ser, simultaneamente, actor e observador desse processo. Não podemos deixar de referir que os docentes entrevistados consideram que um dos constrangimentos deste processo se deve à dificuldade dos docentes assumirem uma posição totalmente isenta e objectiva na sua auto-avaliação, uma vez que, para além de lidarem mal com as críticas, sobretudo quando vêm dos próprios colegas, tendem a sobrevalorizar as tarefas que realizaram.

O último item de análise centrava-se na importância consignada pelos docentes à *auto-avaliação como factor de desenvolvimento profissional*. Relativamente a este aspecto, não deixa de ser interessante que, por um lado, exista um número significativo de professores que considera fundamental a (auto)avaliação enquanto processo de problematização das práticas e estratégia de desenvolvimento profissional, e, por outro, seja visível uma certa indefinição dos inquiridos face a esta problemática, já que é notória a percentagem de docentes que não tem opinião sobre o assunto ou que considera a (auto)avaliação como uma exigência inscrita numa lógica de controlo do trabalho docente, podendo, eventualmente, contribuir muito pouco para o seu desenvolvimento profissional.

Não é de estranhar que a posição assumida por estes professores esteja em consonância com o sentimento generalizado de mau estar no seio da classe docente, sobretudo porque consideram que o principal objectivo da ADD é controlar o seu trabalho e o acesso e

progressão na carreira, apresentando-se, por isso, como um efectivo instrumento de legitimação política.

Em suma, a auto-avaliação do desempenho docente, enquanto momento privilegiado de reflexão potenciadora de mudança de práticas, está ao serviço da responsabilização individual do docente, encarando-se este como um actor comprometido com a mudança profissional. É um processo exigente do ponto de vista do investimento pessoal de cada docente. Para além do tempo que consome, exige que o professor tenha capacidades de auto-análise e auto-reflexão e seja capaz de construir e utilizar instrumentos de recolha de dados sobre a sua prática, o que nem sempre é fácil de conseguir.

A auto-avaliação tem, no entanto, o grande mérito de colocar o professor no centro do processo de avaliação e de lhe consignar uma importância que nenhuma outra modalidade de avaliação prevê, importância que se traduz na consciência que cada docente tem enquanto principal dinamizador de um processo de aprendizagem permanente.

Apresentadas as principais conclusões desta investigação, importa identificar e explicitar algumas das limitações encontradas, quer sejam de carácter mais técnico e, por conseguinte de maior visibilidade, quer mais ligadas aos condicionalismos da própria investigadora.

Desde logo, consideramos que a principal limitação resulta do tempo disponível para a realização deste trabalho, que nos pareceu escasso, tendo em conta os afazeres profissionais da investigadora, decorrentes do seu exercício de funções no órgão de gestão do agrupamento de escolas. Essa tentativa de articulação e conciliação tornou-se, simultaneamente, um desafio e um impedimento: um desafio, pela dificuldade de conciliar o trabalho da escola com a realização de um processo de investigação deste teor; um impedimento, pelas interrupções constantes a que o trabalho esteve sujeito, o que tornou difícil garantir a sua continuidade e exequibilidade num lapso de tempo desejável.

Por outro lado, e dada a pouca experiência da investigadora em trabalhos desta índole, tornou-se um pouco complicada e morosa a concepção dos instrumentos de recolha de dados, em particular do inquérito por questionário. Estruturar e seleccionar os conteúdos e os itens que melhor respondessem ao objecto do estudo não foi tarefa fácil, deixando em nós o sentimento do trabalho inacabado.

Por último, pensamos que o período de contestação e descontentamento vivido nas escolas, em consequência da implementação do novo modelo de ADD, acabou por se apresentar como um constrangimento a este trabalho de investigação, uma vez que, para além

da renitência de alguns professores participarem no estudo, se tornou evidente que as respostas dadas pelos inquiridos acabaram por ser influenciadas pela dificuldade de aceitação e operacionalização desse processo.

Pelos motivos acima referidos e porque é nossa convicção que a auto-avaliação docente, apesar de ser reconhecida como importante, se apresenta ainda como um procedimento que precisa de ser consolidado e amadurecido por parte dos professores, pensamos que os resultados obtidos neste estudo deixam certamente muitas questões em aberto e, por conseguinte, susceptíveis de constituir um ponto de partida para estudos subsequentes. Assim, seria importante:

1. Perceber como é que os professores reagiram ao novo modelo de avaliação, introduzido pelo Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de Junho⁸, e à importância conferida no mesmo à auto-avaliação docente;
2. Verificar, volvidos que são dois anos sobre a implementação do Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, se a forma como se processa actualmente a auto-avaliação se traduz efectivamente num meio de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes ou se, pelo contrário, se limita a um mero procedimento exigido pelos normativos;
3. Aferir as potencialidades do processo de auto-avaliação na melhoria do desempenho dos professores e, conseqüentemente, na promoção do sucesso dos alunos;
4. Explorar o contributo da auto-avaliação na alteração das práticas colaborativas vividas nas escolas.

Terminamos este trabalho da mesma forma como o iniciámos, com uma citação de Freire (1982, p. 101) que, para além de clarificar o nosso pensamento, traduz o significado de uma verdadeira mudança:

“Ai daqueles que pararem com a sua capacidade de sonhar, de invejar a sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.”

⁸ Regulamenta o sistema de avaliação do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga os Decretos Regulamentares n.os 2/2008, de 10 de Janeiro, 11/2008, de 23 de Maio, 1-A/2009, de 5 de Janeiro e 14/2009, de 21 de Agosto. Os normativos que enformam este novo modelo de avaliação, põem em evidência três vertentes fundamentais: a) o desenvolvimento profissional, associado à avaliação do desempenho docente, b) a melhoria da aprendizagem dos alunos, c) a melhoria do serviço prestado pelas escolas. A avaliação do desempenho mantém critérios de exigência e valorização do mérito, passando agora a realizar-se através de procedimentos simplificados, sendo que o seu elemento essencial é a auto-avaliação efectuada por cada docente, numa perspectiva de desenvolvimento profissional.

**Referências
bibliográficas
e legislativas**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. J. (2009). *Sobre o trabalho docente e o tempo presente*. Revista ELO, nº16. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 25-30.
- AIRASIAN, P. W. & GULLIKSON, A. R. (1997). *Teacher Self-Evaluation Tool Kit*. California: Corwin Press, Inc.
- AIRASIAN, P. W. & GULLICKSON, A. R. (1998). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: Ed.Mensajero.
- ALAIZ, V.; GÓIS, E. & GONÇALVES, C. (2003). *Auto-avaliação de Escolas – Pensar e Praticar*. Teoria, Guias Práticos. Porto: Edições ASA.
- ALMEIDA, J. F. & PINTO, J. M. (1995). *A Investigação nas ciências sociais*. (5.ª ed.). Lisboa: Ed. Presença.
- ALRECK, P. & SETTLE, R. (1995). *The survey research handbook*. (2ª ed.). USA: Richard D. Irwin, Inc.
- ALVES, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação: Uma Perspectiva Integrada*. Porto: Porto Editora.
- ALVES, M. P. & MACHADO, E. (2008). *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos*. Santo Tirso: de Facto Editores.
- ALVES, M. P. & MACHADO, E. (org.) (2010). *O Pólo de Excelência - Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores.
- ARNAL, J., RINCÓN, D. & LATORRE, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- BARBER, L. W. (1990). Self-Assessment, in J. Millman & L. D. Hammond. *The New Handbook of Teacher Evaluation, Assessing Elementary and Secondary School Teachers*. California: Corwin Press, Inc., pp 216-228.
- BARDIN, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- BARROSO, J. (org.) (1996) *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.

- BELL, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BEST, J. W. (1981). *Como investigar en educación*. (3ª Ed.). Madrid: Morata.
- BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BONNIOL, J. J. & VIAL, M. (2001). *Modelos de avaliação. Textos fundamentais*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BRAGA, F. (2009). *Avaliação do Desempenho dos Professores, Culturas Escolares e Profissionalidade*. Revista ELO, nº16. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 159-166.
- BRYMAN, A. & CRAMER, D. (1993). *Análise de dados em ciências sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- BUNGE, M. (1986). *La investigación científica. Su estrategia y filosofía*. Barcelona: Ariel.
- CARDINET, J. (1993). *Avaliar é medir?* Porto: Edições ASA.
- CARMO, H. & FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CENTRA, J. (2000). *Evaluating the teaching portfolio: A role for colleagues* [Versão electrónica]. *New directions for teaching and learning*. nº 83, Fall, pp. 87-93.
- CERDA, H. (2000). *La Evaluacion como Experiência Total*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- CHAVES, I. de S. (2000) *Portefólios Reflexivos: estratégias de formação e de supervisão*. Aveiro : Universidade de Aveiro.
- CONTRERAS, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- COOK, T & REICHARDT, C. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

- COUTINHO, C. (2007). *Métodos de investigação em educação: fundamentos teóricos da investigação educativa*. Braga: Universidade do Minho.
- COUTINHO, C. (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. Educação Unisinos, 12 (1), Porto Alegre: Editora Unisinos, pp. 5-15
- CRONBACH, L. J. (1990). *Essentials Of Psychological Testing*. New York: Harper Collins Publishers.
- CURADO, A. P. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: um estudo de implementação*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- DAY, C. (1999). Avaliação do Desenvolvimento profissional dos professores, in A. Estrela & A. Nóvoa (orgs). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 95-114.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DAY, C. (2004). *A Paixão Pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- DE KETELE, J. M. & ROEGIERS, X. (1993). *Metodologia de Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DE KETELE, J. M. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento. In M. P Alves & E. Machado, (org.). *O Pólo de Excelência - Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores, pp. 13-31.
- DE KETELE, J. M. *et al*, (1988). *Guide du Formateur*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- DE LANDSHEERE, G. (1976). *La Formation des Enseignants Demain*. Tournai: Casterman.
- DE LANDSHEERE, V. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris: Armand Colin/Bourrelrier.

- DUKE, D. & STIGGINS, R. (1991). Beyond minimum Competence: Evaluation for Professional development. In J. Millman & L. Darling-Hammond. *The New Handbook of Teacher Evaluation – Assessing elementary and secondary school teachers*. California: Sage Publications, pp. 116-132.
- DUKE, D. L. (1990). *Developing teacher evaluation systems that promote professional growth*, Journal of Personnel Evaluation in Education, vol. 4, nº2, Outubro, pp. 131-144.
- ELIAS, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes. Guia prático para a avaliação de desempenho*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- ESTRELA, A. & NÓVOA, A. (org) (1999). *Avaliações em Educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, D. (2009). *Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural*. Revista ELO, nº 16. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 19-23.
- FIGARI, G. (1996). *Avaliar: Que Referencial?* Porto: Porto Editora.
- FLICK, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- FORMOSINHO, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In J. Formosinho, A. Fernandes, J. Machado & F.I. Ferreira., *Administração da Educação: Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Asa, pp. 13-52.
- FOX, D. (1987). *El proceso de investigacion en educacion* (2ª ed.). Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- FREIRE, P. (1982). *Educação: o sonho possível*. Rio de Janeiro: Graal.
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FULLAN, M. (1993). *Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Ediciones Akal.

- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2001). *O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. 3ª Ed. (Trad Portuguesa). Oeiras: Celta Editora.
- GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newberry Park: Sage Publications.
- HADJI, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo. Das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- HARGREAVES, A. (1994). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- HILL, M. & HILL, A. (2008). *Investigação por Questionário (2ª Ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATION EVALUATIONAL (1988). *The personnel Evaluation Standards. How to Assess Systems for Evaluating Educators*. Beverly Hills: Sage Publications.
- KELLAGHAN, T. & MADAUS, G. F. (2000). Outcome evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Massachusetts: Kluwer Academic Publishers, pp. 97-112.
- LATHAN, A. M. (1997). *Profiling and self-assessment: an evaluation of their contribution to the learning process*, in C. Cullingford (ed.). *Assessment versus evaluation*. London: Cassel.
- LIMA, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- LOHR, S. L. (1999). *Sampling: Designe and analysis*. USA: Duxbury Press.
- MACHADO, J. & FORMOSINHO, J. (2009). *Desempenho, Mérito e Desenvolvimento – Para uma avaliação mais profissional dos professores*. Revista ELO, nº16. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 287-305.

- MAROCCO, J. & BISPO, R. (2003). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.
- MESSIAS, J. S. (2005). *Avaliação do Desempenho de Professores e o Papel da Supervisão – Um estudo exploratório com Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Supervisão. Universidade de Aveiro. Departamento de Didáctica e tecnologia Educativa.
- MOREIRA, M. A. (2009). *Supervisão interpares, avaliação e autonomia profissional*. Revista ELO, nº16. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 37-39.
- MORGADO, J. C. (1998). *A (Des)Construção da autonomia curricular: um estudo exploratório*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- MORGADO, J. C. (2000). *A (Des)Construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- MORGADO, J. C. (2009). Autonomia e avaliação no profissionalismo docente: mitos e realidades. In S. Pillotto e M. Alves (orgs.). *Avaliação em Educação: questões, tendências e modelos*. Joinville: Editora Univille, pp. 11-30.
- NÓVOA, A. (1992) *Formação de professores e profissão docente*. in: *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações D. Quixote.
- NÓVOA, A. (coord.) (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote.
- NÓVOA, A. (Org.), (1995). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. & FLORES, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Formação Continua. Porto: Areal Editores.

- PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed.
- PETERSON, K. (1995). *Teacher Evaluation. A comprehensive guide to new directions and practices*. California: Corwin Press, Inc.
- POPKEWITZ, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUT, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4ª Ed.). Lisboa: Gradiva.
- RODRIGUES, A. & PERALTA, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. Ministério da Educação: DGRHE.
- RODRIGUES, P. (1995). As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. In A. Estrela e P. Rodrigues (Coord.). *Para uma fundamentação da Avaliação em Educação*, Lisboa: Edições Colibri, pp. 93-120.
- RODRIGUES, P. (1998). *Avaliação da Formação pelos Participantes em Entrevista de Formação*. Tese de doutoramento. Lisboa: FPCE.
- SACRISTAN, G. J. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores, in A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 63-92.
- SANCHES, M. (2008). *Professores, novo Estatuto e Avaliação de desempenho: Identidades, visões e instrumentos para a acção*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: Ed. Aljibe.
- SANTOS, L. L. (2004). Formação de professores na cultura do desempenho, in *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, nº89, pp. 1145-1157.
- SCHÖN, D. (2000) *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- SCRIVEN, M. (1991). *Evaluation Thesaurus* (4ª ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.

- SHINKFIELD, A. J. & STUFFLEBEAM, D. (1995). *Teacher Evaluation: Guide to Effective Practice*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- SILVA, P. V. (2009). *O portefólio e o desempenho docente: uma possível estratégia de auto-avaliação e de avaliação formativa*. Revista ELO, nº 16. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 237-245.
- SIMÕES, G. (2000). *A Avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica* (1ª Ed.). Lisboa: Texto Editora.
- SIRVENT, M. T. (2006). *El proceso de investigación 2007*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, (Cuadernos de Cátedra).
- TEMBRINK, T. D. (1988). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
- TUCKMAN, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALA, J. (1986). *A análise de conteúdo*. In A. Silva, & J. Pinto (org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.
- VALA, J., VILLAVARDE, C. M. & RAMOS, A. (2003). *Atitudes sociais dos portugueses. Valores sociais: mudanças e contrastes em Portugal e na Europa*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- VALDÉS, V. H. (2000). *Evaluación del Desempeño Docente*. In <http://www.oei.es/de/rifad01.htm> (accedido em 25 de Março de 2010)

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Circular n.º 24 de Abril de 1931 – Publica o boletim de classificação dos serviços docentes.

Circular n.º 367 de 11 de Abril de 1932- Publicita os critérios relativos aos bons e aos muito bons professores

Decreto-Lei n.º 27 084, de 14 de Outubro de 1936 - promulga a reforma do ensino liceal.

Decreto-Lei n.º 36 507, de 17 de Setembro de 1947 - promulga a reforma do ensino liceal.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo) – Estabelece o quadro geral do sistema educativo.

Decreto-Lei 139-A/90, de 28 de Abril – Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de Julho – Regulamenta a avaliação do desempenho docente.

Decreto n.º 58/94, de 22 de Setembro - Avaliação do Desempenho dos Docentes nas funções de Administração, Gestão, Destacados ou Requisitados.

Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio – Regulamenta o processo de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos educadores de infância integrados no quadro único do Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Setembro - Estabelece os princípios e procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens no ensino básico.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro - Altera o estatuto da carreira docente e regime jurídico da formação contínua de professores.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro - Regulamenta a avaliação do desempenho docente.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto - define o perfil de desempenho dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009 de 5 de Janeiro – Estabelece um regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal a que se refere o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho - Regulamenta o sistema de avaliação do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Anexos

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário

Anexo 2 – Guião da entrevista

Anexo 3 – Protocolo da entrevista

Anexo 4 – Quadros sínteses das unidades de registo/conteúdo das entrevistas

Anexo 5 – Transcrição de uma entrevista

Anexo 1



PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO

AUTO-AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.

ESTUDO EXPLORATÓRIO

**Inquérito aos
Professores(as)/Educadores(as)**

QUESTIONÁRIO

Colega

O presente questionário enquadra-se num estudo que está a ser desenvolvido no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação, área de especialização em Avaliação, a ser apresentado no Instituto de Educação da Universidade do Minho. O objectivo fundamental do estudo é conhecer a opinião dos Professores e Educadores de Infância do Agrupamento sobre a auto-avaliação do desempenho docente.

É neste contexto que solicitamos a sua colaboração através do preenchimento deste questionário. Todas as respostas são importantes para os objectivos do estudo, pelo que a sua opinião é imprescindível para a concretização do mesmo.

Toda a informação recolhida será utilizada apenas no âmbito do presente trabalho, garantindo, desde já, a total **confidencialidade das respostas**. Agradecemos a sua disponibilidade e a sua colaboração, factores fundamentais para o sucesso deste estudo.

NOTE BEM:

- Leia atentamente as questões antes de preencher o questionário.
- Após preenchimento, agradeço a sua devolução ao Coordenador do Departamento ou a qualquer elemento da Direcção do Agrupamento.

I- Dados Pessoais e Profissionais

Idade (em 2009-12-31)

(coloque uma cruz na situação que corresponde ao seu caso)

Menos de 25 anos De 25 a 35 anos De 36 a 45 anos Mais de 45 anos

Género:

(coloque uma cruz na situação que corresponde ao seu caso)

Feminino

Masculino

Habilitação Académica:

(coloque uma cruz na situação que corresponde ao seu caso e complete a área da sua habilitação)

- a) Doutoramento em _____
- b) Mestrado em _____
- c) Licenciatura em _____
- d) Bacharelato em _____

Situação profissional actual:

(coloque uma cruz na situação que corresponde ao seu caso ou complete a opção "Outra, qual?")

- a) Docente do Quadro de Escola
- b) Docente do Quadro de Zona Pedagógica
- c) Docente Contratado
- d) Outra

Qual? _____

Nível (eis) de ensino que lecciona:

(Assinale com uma cruz o item que corresponde ao seu caso)

- Pré-escolar 1º Ciclo 2º Ciclo 3º Ciclo
- 2º e 3º Ciclo 3º Ciclo e Secundário Secundário

Anos de serviço (em 2009-08-31)

(coloque uma cruz na situação que corresponde ao seu caso)

- De 1 a 5 anos De 6 a 15 anos De 16 a 20 anos Mais de 20 anos

Papel desempenhado no actual modelo de avaliação do desempenho docente, no anterior ano lectivo:

(Assinale com uma cruz o(s) item(s) que corresponde(m) ao seu caso)

- Avaliador
- Avaliado
- Membro da Comissão de Coordenação de Avaliação
- Avaliador por delegação de competências

Cargo que exerce actualmente:

(Assinale com uma cruz o(s) item(s) que corresponde(m) ao seu caso)

- Elemento da Direcção
- Coordenador do Conselho de Docentes
- Coordenador de Departamento
- Coordenador dos Directores de Turma
- Director de Turma
- Outro. Especifique _____

II – Dados de Opinião

As questões que a seguir se apresentam destinam-se a obter informações sobre avaliação e auto-avaliação do desempenho docente, sobre as práticas, instrumentos e constrangimentos que ocorrem na concretização deste processo e ainda sobre a relação eventualmente existente entre auto-avaliação e desenvolvimento profissional docente.

1- Concepções sobre Avaliação do Desempenho

1.1. Quando pensa em “Avaliação do Desempenho Docente” indique (assinalando com uma X) os três itens que mais se associam ao seu pensamento:

- | | | | |
|---------------------------------|--------------------------|--------------------------------|--------------------------|
| a) Certificação | <input type="checkbox"/> | g) Melhoria do ensino | <input type="checkbox"/> |
| b) Promoção na carreira | <input type="checkbox"/> | h) Aumento de salário | <input type="checkbox"/> |
| c) Formulação de juízos | <input type="checkbox"/> | i) Gestão dos Recursos Humanos | <input type="checkbox"/> |
| d) Desenvolvimento Profissional | <input type="checkbox"/> | j) Ideia de punição | <input type="checkbox"/> |
| e) Prestação de contas | <input type="checkbox"/> | k) Melhoria da aprendizagem | <input type="checkbox"/> |
| f) Controlo do desempenho | <input type="checkbox"/> | l) Reconhecimento do mérito | <input type="checkbox"/> |

1.2. Analise as expressões relativas à Avaliação do Desempenho Docente e indique o grau de concordância que atribui a cada uma delas, tendo em conta a seguinte correspondência:

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

	1	2	3	4	5
a) A valorização do professor passa, obrigatoriamente, pela avaliação do seu desempenho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) A finalidade da avaliação do desempenho é controlar a acção dos docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Todas as funções e actividades desempenhadas pelos docentes na escola devem ser avaliadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) A avaliação do desempenho docente deve ser exclusivamente de natureza formativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) A avaliação do desempenho docente deve ser exclusivamente de natureza sumativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) A avaliação do desempenho docente serve apenas fins económicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Se a avaliação do desempenho não fosse decretada legalmente, a maior parte dos professores não era avaliada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) A avaliação do desempenho docente promove a auto-estima dos docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) A avaliação do desempenho docente estimula a motivação dos docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) A avaliação do desempenho docente destaca de forma justa os docentes com melhores desempenhos profissionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) As interacções entre os colegas podem ser afectadas pela avaliação do desempenho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) A avaliação do desempenho confere mais credibilidade ao ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Os resultados dos alunos devem ter expressão na avaliação do desempenho docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) A avaliação do desempenho melhora a educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) A avaliação do desempenho promove a competitividade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) A avaliação do desempenho promove o trabalho colaborativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) Todos os docentes querem ser avaliados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 - Concepções sobre auto-avaliação docente

Indique o seu grau de concordância ou discordância relativamente às afirmações propostas, tendo em conta a seguinte correspondência:

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

	1	2	3	4	5
a) A auto-avaliação permite a cada docente efectuar uma análise reflexiva sobre o seu próprio desempenho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) A auto-avaliação contribui para a melhoria do ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Uma auto-avaliação objectiva é difícil /impossível	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) A auto-avaliação docente deve estabelecer uma correlação entre a qualidade da actividade docente e os resultados dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) A auto-avaliação permite a cada professor implementar estratégias inovadoras ao nível da sala de aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Ter hábitos regulares de auto-avaliação facilita o desenvolvimento profissional do docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) A auto-avaliação é um processo utilizado para efeitos de progressão na carreira do docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) A auto-avaliação faz parte de um processo de aprendizagem ao longo da vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) A auto-avaliação constitui um factor de motivação dos docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) A auto-avaliação deve ser feita com base nos mesmos referentes utilizados pelos avaliadores do seu desempenho docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) A auto-avaliação é uma obrigação que reflecte mais o cumprimento dos normativos do que uma necessidade sentida pelos docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) A auto-avaliação é um elemento fundamental no processo de avaliação do docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) A auto-avaliação requer que os docentes recolham informação sobre os aspectos a avaliar, tomando consciência da sua prática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) A auto-avaliação gera ansiedade no docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) A auto-avaliação é um processo destinado a legitimar as políticas de avaliação do desempenho docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) A auto-avaliação é, num contexto assimétrico, um instrumento de legitimação dos poderes instituídos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 – Práticas e instrumentos de auto-avaliação

3.1. Tendo em conta a experiência que tem como docente, em que momentos costuma realizar a sua auto-avaliação?

(Assinale com um x a coluna que melhor corresponde à sua prática)

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raras vezes	Nunca
a) No final do ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) No final de cada período lectivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) No final de cada unidade didáctica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Quando finaliza a aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) No momento de progressão na carreira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2. Quais os meios e instrumentos/estratégias que privilegia na auto-avaliação?

(Assinale com um x a coluna que melhor corresponde à sua prática)

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raras vezes	Nunca
a) Diálogo e troca de ideias com colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Opinião dos pais e encarregados de educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Construção de portefólios para registo da actividade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Redacção de diários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Instrumentos de auto reflexão elaborados em Departamento/Grupo Disciplinar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Gravações (áudio e vídeo) dentro da sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Feedback dos alunos acerca do trabalho desenvolvido pelo professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Resultados dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Observação de aulas por outros colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Apenas os instrumentos previstos nos normativos legais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Constrangimentos à auto-avaliação

Reportando-se à sua experiência, quais os principais factores que condicionam a auto-avaliação?
(Para a sua resposta utilize a escala indicada, assinalando com uma cruz o respectivo grau de concordância ou de discordância que atribui a cada item)

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

	1	2	3	4	5
a) Falta de tempo para poder levar a cabo uma auto-avaliação significativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Falta de objectividade por parte do docente na realização da sua auto-avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Falta de rigor nas observações da prática docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Dificuldade em quantificar a avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Factores pessoais (resistência ao processo, falta de convicção, ausência de estímulo...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Dificuldade em lidar com a crítica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Ausência de hábitos de auto-avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Necessidade de tomar decisões de forma imediata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Falta de apoio dos outros colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Ausência de recursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Adopção de critérios de auto-avaliação rápidos e simples	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Dificuldade em adoptar critérios avaliativos que sirvam de base para a auto-avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Ser um processo imposto legalmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Dificuldade de distanciamento resultante da dupla função inerente à função docente: ser actor e observador, simultaneamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 2

Guião de entrevista

Este guião destina-se a orientar uma entrevista exploratória efectuada a cinco docentes do Agrupamento de escolas em estudo, de modo a permitir recolher a sua opinião sobre auto-avaliação e desenvolvimento profissional docentes.

Objectivos Gerais

- 1- Conhecer as perspectivas dos professores/educadores sobre avaliação do desempenho docente;
- 2- Conhecer as perspectivas dos professores/educadores sobre a importância da auto-avaliação docente no processo de avaliação do desempenho dos professores;
- 3- Auscultar os professores/educadores a respeito dos instrumentos/estratégias utilizados na auto-avaliação do desempenho;
- 4- Identificar as dificuldades experimentadas pelos professores/educadores no processo de auto-avaliação docente;
- 5- Percepcionar se a auto-avaliação se configura, ou não, como um elemento de desenvolvimento profissional dos docentes na escola.

Dimensões	Objectivos Específicos	Formulação de Perguntas
I Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none">• Informar os entrevistados sobre o nosso objectivo de estudo e procedimentos;• Valorizar o contributo dos entrevistados, uma vez que ele é imprescindível para o sucesso do trabalho;• Garantir a confidencialidade das respostas;• Pedir autorização para gravar a entrevista em registo áudio e informar que o texto, depois de transcrito, ser-lhe-á fornecido para verificar a sua precisão.	<ul style="list-style-type: none">• Respeitar as regras éticas da investigação.• Estabelecer um clima informal e facilitador ao desenvolvimento da entrevista.

<p style="text-align: center;">II</p> <p style="text-align: center;">Avaliação do desempenho docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as perspectivas dos professores/educadores sobre avaliação do desempenho docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Consideras que a avaliação dos professores deve ser uma actividade obrigatória? Porquê? • A avaliação do desempenho é útil para melhorar o ensino e a própria escola? Se é, de que forma(s) • Quais as funções desempenhadas pelo professor que devem ser sujeitas à avaliação? Porquê? • Consideras que a avaliação de professores impulsionará a mudança das práticas pedagógicas?
<p style="text-align: center;">III</p> <p style="text-align: center;">Auto-avaliação docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as perspectivas dos professores/educadores sobre a importância da auto-avaliação docente no processo de avaliação do desempenho dos professores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consideras que a auto-avaliação deve fazer parte da avaliação do desempenho?
<p style="text-align: center;">IV</p> <p style="text-align: center;">Instrumentos/estratégias de auto-avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os instrumentos/estratégias utilizados na auto-avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Que instrumentos devem ser utilizados no processo de auto-avaliação?
<p style="text-align: center;">V</p> <p style="text-align: center;">Dificuldades/Confrangimentos no processo de auto-avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as dificuldades ou limitações na elaboração da auto-avaliação; • Identificar aspectos (positivos ou negativos) relativos à auto-avaliação realizada pelas entrevistadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Na tua opinião, quais as principais dificuldades dos docentes no seu processo de auto-avaliação? • Que aspectos positivos e menos positivos identificas na tua forma pessoal de realizar a auto-avaliação?
<p style="text-align: center;">VI</p> <p style="text-align: center;">Auto-avaliação e desenvolvimento profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Percepcionar se a auto-avaliação se configura, ou não, como um elemento de desenvolvimento profissional dos docentes na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • A auto-avaliação influencia o desenvolvimento profissional dos professores? De que modos? • Nos actuais moldes em que a auto-avaliação se processa, pensas que corresponde mais a uma imposição legal ou a um processo de carácter mais voluntário? • Na tua perspectiva, a auto-avaliação docente privilegia mais a prestação de contas ou o desenvolvimento profissional? Explica.

Anexo 3

Protocolo de Investigação

Esta investigação insere-se no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Educação, Área de Especialização em Avaliação, a realizar na Universidade do Minho. Os objectivos que definimos com o propósito de orientar o presente estudo foram os seguintes:

- Conhecer as concepções dos docentes do *Agrupamento X* sobre a auto-avaliação;
- Compreender quais as principais razões que justificam a auto-avaliação docente;
- Caracterizar as percepções das práticas de auto-avaliação docente;
- Conhecer os mecanismos de auto-avaliação existentes no Agrupamento;
- Percepcionar de que modo(s) a auto-avaliação se pode configurar como elemento fundamental no desenvolvimento profissional dos professores;
- Identificar os benefícios que podem advir deste processo, bem como os constrangimentos e os factores que facilitam a existência de práticas sistemáticas e regulares de auto-avaliação docente.

Face aos objectivos traçados, delineou-se uma estratégia metodológica de investigação que combina uma abordagem quantitativa e uma abordagem qualitativa. Relativamente à última, optámos pela realização de entrevista semi-estruturada como metodologia de recolha de dados, para a qual agradecemos a sua colaboração.

A entrevista será registada em suporte áudio e, posteriormente transcrita. Após este procedimento, o texto ser-lhe-á disponibilizado para verificação e possível rectificação, caso considere pertinente.

Os dados recolhidos serão exclusivamente utilizados para efeitos desta investigação e será assegurada a confidencialidade das informações prestadas.

A investigadora

O(A) docente participante

Anexo 4

Unidades de registo/unidades de conteúdo referentes às concepções sobre avaliação do desempenho

Subcategorias	Unidades de registo				
	<i>E1</i>	<i>E2</i>	<i>E3</i>	<i>E4</i>	<i>E5</i>
a. Obrigatoriedade da avaliação do desempenho	<p><i>“Sim, acho que a avaliação dos professores deve ser obrigatória.”</i></p> <p><i>“Está em causa o reconhecimento do mérito (...).”</i></p>	<p><i>“Acho que sim(..)”</i></p>	<p><i>“Os professores têm de ser avaliados (..)”</i></p>	<p><i>“ Todo o trabalho profissional é avaliado. Os professores não escapam a esta evidência.”</i></p>	<p><i>“Sim, sim, a avaliação dos professores deve ser obrigatória(...).”</i></p>
b. Utilidade da avaliação para a melhoria do ensino e da escola	<p><i>(...)a escola beneficia de uma melhoria.”</i></p> <p><i>“Quanto à qualidade do ensino... a avaliação pouco poderá influenciar(...)</i></p>	<p><i>“Sem dúvida que deve ser útil”.</i></p>	<p><i>“...a avaliação de desempenho deverá assumir-se como um processo que vise melhorar necessariamente o processo de ensino e a própria escola.</i></p>	<p><i>“Acho que sim, a avaliação de desempenho é útil para ajudar a melhorar o ensino e a própria escola (...).”</i></p>	<p><i>“ É claro que o ensino e a escola podem melhorar com a avaliação (...) mas este processo é muito conflituoso (...).”</i></p>
c. Funções do professor que devem ser avaliadas	<p><i>“...desempenho de cargos (...)</i></p> <p><i>colaboração com as estruturas e o órgão de gestão,</i></p> <p><i>relacionamento com a comunidade educativa (..) o seu desempenho na sala de aula”.</i></p>	<p><i>“Todas as funções (...)são dignas de ser avaliadas (...).”</i></p>	<p><i>“ Na minha opinião, acho que todas as que assumir na escola (...).”</i></p>	<p><i>(..) penso que todo o trabalho desempenhado pelo professor deve ser avaliado (...).”</i></p>	<p><i>“Toda a actuação do professor deve ser avaliada”.</i></p>
d. Mudança das práticas pedagógicas	<p><i>“De uma forma geral parece-me que não”.</i></p>	<p><i>Sim, se for vista numa perspectiva não comparativa (...)</i></p>	<p><i>“A avaliação do desempenho pode e deve impulsionar a mudança das práticas pedagógicas (...).”</i></p>	<p><i>“Sim, é óbvio que sim (...)</i></p>	<p><i>A avaliação, se bem aceite pelos actores, leva a mudanças nas suas práticas (...)</i></p>

Unidades de registo/unidades de conteúdo referentes às concepções sobre auto-avaliação do desempenho docente

Subcategorias	Enunciados				
	<i>E1</i>	<i>E2</i>	<i>E3</i>	<i>E4</i>	<i>E5</i>
e. Caracterização da auto-avaliação docente	<p>“A auto-avaliação deve fazer parte da avaliação do desempenho (...)”</p> <p>“...obriga a uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido (...)”</p>	<p>“deve ser um dos aspectos fundamentais a ter em conta na avaliação do desempenho (...)”</p> <p>“..apresenta-se como um processo sistemático e permanente de reflexão que leva à melhoria”.</p>	<p>“... Sem dúvida que a auto-avaliação é um elemento fundamental no caminho profissional (...)”</p>	<p>“...é um processo que permite ao docente rever as metodologias utilizadas (...)”</p>	<p>“... possibilita a análise da nossa prática profissional...”</p> <p>“... revela o desejo do docente se aperfeiçoar cada vez mais (...)”</p>

Unidades de registo/unidades de conteúdo referentes às práticas e instrumentos de auto-avaliação

Subcategorias	Enunciados				
	<i>E1</i>	<i>E2</i>	<i>E3</i>	<i>E4</i>	<i>E5</i>
f. Identificação dos Instrumentos utilizados no processo de auto-avaliação	<p>“...questionários feitos aos alunos..., registo de algumas opiniões de colegas ou até mesmo feedback dos encarregados de educação, elaboração de um portefólio etc. (...)”</p>	<p>“...instrumentos criados em Conselho Pedagógico e outros da responsabilidade do docente.”</p>	<p>“...Um relatório sucinto e muito concreto da actividade desenvolvida (...)”</p> <p>“...acho que os professores, na sua prática diária, devem elaborar os seus próprios instrumentos (...)”</p>	<p>“...um relatório crítico da sua prática com uniformização das dimensões (parâmetros) a avaliar, ao nível da escola/Agrupamento. (...)”</p>	<p>“...modelos de avaliação de actividades, entrevistas, ficha de auto-avaliação e um relatório elaborado pelo professor no final de cada ciclo avaliativo.”</p>

**Unidades de registo/unidades de conteúdo referentes aos constrangimentos à auto-
Avaliação**

Subcategorias	Unidades de registo				
	<i>E1</i>	<i>E2</i>	<i>E3</i>	<i>E4</i>	<i>E5</i>
g. Dificuldades apresentadas pelos docentes no processo de auto-avaliação	<i>“...os professores têm tendência para só referirem o que fizeram de bem, não são totalmente isentos e objectivos (...).”</i>	<i>“...apontarem os seus pontos fracos (...).”</i>	<i>“...problemas de objectividade e de síntese.”</i>	<i>“...os colegas não lidam muito bem com alguma crítica (...) “...realizar uma auto percepção o mais rigorosa, exigente e isenta possível (...).”</i>	<i>“...falta de hábitos de reflexão (...) “... o tempo que cada vez é mais escasso para permitir uma reflexão (...).”</i>
h. Aspectos menos positivos na consecução deste procedimento	<i>“...inseguranças(...) “...ser totalmente isenta e objectiva.”</i>	<i>“A minha auto-avaliação não é sistemática e rigorosa”.</i>	<i>“... talvez uma certa sobrecarga na altura da realização da auto-avaliação, (...).”</i>	<i>“... a dificuldade em separar aquilo que é da minha responsabilidade e a do sistema que me envolve.”</i>	<i>“... talvez o não ter a certeza absoluta de estar a ser o mais imparcial possível (...).”</i>

Unidades de registo/unidades de conteúdo referente à auto-avaliação e desenvolvimento profissional

Subcategorias	Unidades de registo				
	E1	E2	E3	E4	E5
i. Influência da auto-avaliação no desenvolvimento profissional dos professores	<p><i>" Deveria influenciar, sim."</i></p> <p><i>"...há sempre algo a melhorar e ultrapassar, crescendo pessoal e profissionalmente. "</i></p>	<p><i>"...A auto-avaliação poderá influenciar o desenvolvimento profissional dos professores quando esta for feita conscientemente (...)"</i></p>	<p><i>"...Deverá influenciar se for feita de um modo sério (...)"</i></p>	<p><i>"...só entendo a auto-avaliação se tiver consequências no desenvolvimento profissional (...)"</i></p>	<p><i>"...Ah, sim, concerteza que influencia e muito."</i></p>
j. Processo voluntário versus imposição legal	<p><i>"...é uma imposição legal (...)"</i></p>	<p><i>"...Neste momento é uma imposição legal (...)"</i></p>	<p><i>"...é certamente encarada como uma imposição legal. "</i></p>	<p><i>"...corresponde a uma imposição legal."</i></p>	<p><i>"...a auto-avaliação é uma imposição legal (...)"</i></p>
k. Prestação de contas versus desenvolvimento profissional	<p><i>"...Privilegia mais uma prestação de contas (...)"</i></p>	<p><i>"...Trata-se apenas de prestar contas (...)"</i></p>	<p><i>"...a auto-avaliação, actualmente, é vista como uma prestação de contas (...)"</i></p>	<p><i>"...neste momento, é assumida maioritariamente como uma prestação de contas. "</i></p>	<p><i>"...julgo haver um equilíbrio (...)"</i></p>

Anexo 5

Transcrição de uma entrevista

Investigadora - Consideras que a avaliação dos professores deve ser uma actividade obrigatória? Porquê?

Docente - Sou sinceramente da opinião de que toda e qualquer actividade humana (e portanto a profissional também) deverá, sob pena de não evoluir ou reincidir nos possíveis aspectos menos negativos, ser alvo de avaliação de forma a diagnosticar os pontos fracos da sua acção e identificar os respectivos pontos fortes. No entanto parece-me que implementar um modelo de avaliação que satisfaça todos os intervenientes, é um processo que gera muita perturbação em toda e qualquer organização e a escola não escapa a esta realidade... como sabes, a avaliação inevitavelmente gera angústias, medos, desconfianças e críticas. Para te dizer a verdade, estamos a passar um período bastante conturbado no que diz respeito à avaliação dos professores; tudo o que não é suficientemente negociado, não é bem aceite e parece-me que foi o eu aconteceu relativamente a este modelo de avaliação. Apesar disso sou realmente da opinião de que os professores têm de ser avaliados pois só assim se conseguem distinguir aqueles que apostam verdadeiramente na qualidade da escola pública e se esforçam por tornar o ensino cada vez mais eficaz, com consequências ao nível da imagem que cada um dá de si.

Investigadora - A avaliação do desempenho é útil para ajudar a melhorar o ensino e a própria escola? Se é, de que forma(s)?

Docente - Sim, se a avaliação de desempenho assumir esses mesmos pressupostos, isto é, a avaliação de desempenho deverá, no meu ponto de vista, assumir-se como um processo que vise melhorar necessariamente o processo de ensino, torná-lo mais credível e até melhorar a imagem que se faz da escola. Uma avaliação de desempenho séria e rigorosa tem obrigatoriamente de permitir diagnosticar o que está menos bem e encontrar formas de superação. Tendo presente que qualquer processo de avaliação do desempenho terá sempre indicadores de medida e instrumentos de registo do que houver para observar, é necessária a definição de critérios suficientemente claros, de

indicadores precisos e objectivos q.b. e instrumentos diversificados. Acredito que assim, uma avaliação de desempenho docente contribuirá para melhorar o ensino e a escola também.

Investigadora - Quais as funções desempenhadas pelo professor que devem ser sujeitas à avaliação? Porquê?

Docente – Na minha opinião, acho que todas as que assumir na escola: serviço lectivo e qualquer cargo que lhe seja confiado. Apesar de cada vez mais o professor ter de desempenhar vários papéis na escola, desde psicólogo, encarregado de educação e até funcionário administrativo, considero que toda a sua acção deve ser objecto de avaliação. Às vezes falha-se mais num determinado aspecto mas tem-se sucesso num outro, por isso parece-me que todo o esforço realizado no sentido de melhorar o seu desempenho enquanto profissional e sobretudo enquanto educador, deve ser valorizado ou penalizado (caso haja necessidade disso).

Investigadora - Considera que a avaliação de professores impulsionará a mudança das práticas pedagógicas?

Docente – A avaliação do desempenho pode e deve impulsionar a mudança das práticas pedagógicas se realizada com esse fim. Se a avaliação não ficar cingida à mera progressão da carreira de forma afunilada mas se preocupar com a análise, tanto quanto possível, do processo de ensino, então poder-se-ão introduzir alterações exequíveis e desejáveis nas práticas pedagógicas. Penso que o que é preciso é olhar para a avaliação como algo que permite melhorar e contribuir para a melhoria da prática docente e do ensino em geral.

Investigadora - Consideras que a auto-avaliação deve fazer parte da avaliação do desempenho? Qual a sua importância?

Docente – a auto-avaliação dos professores?

Investigadora – Sim, é à auto-avaliação dos professores que me estou a referir

Docente – Sabes, para mim é imprescindível que um professor investigue a sua própria prática pedagógica se pretender alterar o menos bom e, assim, permitir melhorar a escola em geral. É a auto percepção que permite ao professor ultrapassar as possíveis realizações menos positivas que tenha obtido. Acredito sinceramente que, desta forma,

se desencadearão modificações conscientes e, às vezes, até inconscientes que podem afectar a nossa prática aperfeiçoando, portanto, a função docente. Sem dúvida que a auto-avaliação é um elemento fundamental no caminho profissional de cada um de nós e estou completamente certa de que ela deve fazer parte da avaliação do desempenho docente, juntamente com outros instrumentos, evidentemente.

Investigadora – Que instrumentos devem ser utilizadas no processo de auto-avaliação?

Docente – Pensando bem, parece-me que talvez um relatório crítico da sua prática com uniformização das dimensões (parâmetros) a avaliar, ao nível da escola/agrupamento. Acho que também seria de equacionar a necessidade da especificação ao nível curricular e/ou nível de ensino ou cargo assumido. É claro que este relatório não invalidaria outros instrumentos que o professor possa utilizar, como por exemplo alguns inquéritos, notas pessoais, ou qualquer outro... o importante é que se faça com bastante regularidade esse exercício crítico de aperfeiçoamento da nossa actividade docente e introduzir, se houver essa necessidade, as mudanças que julgarmos necessárias

Investigadora – Na tua opinião, quais as principais dificuldades dos docentes no seu processo de auto-avaliação?

Docente – Antes de mais, queria dizer-te que acho muito difícil reflectir sobre a nossa prática e sobretudo ter consciências de que há coisas que precisam ser alteradas. Às vezes tenho a sensação de que os colegas não lidam muito bem com alguma crítica que possa ser feita, sobretudo se essa crítica vem de outros colegas. Relativamente ao trabalho na sala de aula, é mais cómodo continuar a transmitir as matérias do que parar para pensar e procurar criar alternativas e dessa forma tornar as aulas mais atractivas e os alunos mais motivados. No meu ponto de vista, isto são já algumas dificuldades inerentes a esse exercício de auto-avaliação.

Por outro lado, penso que também é muito complicado os professores conseguirem realizar uma auto percepção o mais rigorosa, exigente e isenta possível da sua própria acção de forma a identificar os pontos menos bons e os pontos fortes da sua acção. A tendência é para culpabilizar o sistema e quase nunca para assumir que também falhamos, também temos pontos fracos e, por conseguinte, temos de encontrar meios

de os superar. Sei lá, acho que para mim estas são as principais dificuldades, pelo menos falo por mim... há coisas que ainda precisam mudar muito. Temos de reconhecer que não somos perfeitos e que precisamos constantemente de aprender.

Investigadora – Que aspectos positivos e menos positivos identificas na tua forma pessoal de realizar a auto-avaliação?

Docente – Na minha forma pessoal? Ora deixa cá ver... aspectos positivos? Talvez a exigência e sentido de responsabilidade, Sempre fui muito exigente e crítica relativamente ao meu trabalho, às vezes até demais... mas, sinceramente, considero essa característica bastante positiva. É o que eu acho! Por outro lado e ainda relativamente aos aspectos positivos, também o hábito assumido de auto crítica contínua e sistemática em relação ao que faço.

Investigadora – E quanto aos menos positivos?

Docente – Os menos positivos, tenho a certeza que é a dificuldade em separar aquilo que é da minha responsabilidade e a do sistema que me envolve. Às vezes não sei muito bem se a falha é realmente minha ou se realmente as coisa não estão bem a nível central e nós somos apanhados nessa teia de interesses, não sei bem se económicos ou de outro tipo. É muito complicado e aqui tínhamos “pano para mangas” na nossa conversa.

Investigadora – A auto-avaliação influencia o desenvolvimento profissional dos professores? De que modo(s)?

Docente – Como já te disse anteriormente, só entendo a auto-avaliação se tiver consequências no desenvolvimento profissional dos professores, isto porque defendo uma auto - avaliação em que o professor identifique sobretudo os aspectos menos conseguidos da sua prática pedagógica para encontrar formas de os minimizar e os pontos fortes de modo a mantê-los. Caso contrário, na minha perspectiva, não faz sentido rigorosamente nenhum. A auto-avaliação deve dar-nos indicações válidas que levem a uma modificação do que está menos bem. No meu caso, faço uma retrospectiva e tomo decisões, sempre com o objectivo de melhorar, de otimizar, de valorizar aquilo que eu estou a fazer e isso só pode ser visto como um contributo para o crescimento e desenvolvimento profissional.

Investigadora – Nos actuais moldes em que a auto-avaliação se processa, pensa que corresponde mais a uma imposição legal ou a um processo de carácter mais voluntário?

Docente – Bem, essa é difícil... o momento actual é complicado pois a desconfiança no sistema é muito grande. Com toda a sinceridade neste momento, refiro-me ao processo de avaliação de desempenho em vigor nos dois últimos anos, sou da opinião que a auto-avaliação corresponde a uma imposição legal. É claro que tenho a certeza que os meus colegas estão constantemente a fazer um balanço da sua actividade para superar algumas dificuldades e encontrar novas formas de melhorar a sua relação com os alunos e o seu trabalho com a própria escola, mas actualmente sem dúvida que a auto-avaliação é imposta, é uma exigência do sistema e isso é muito mau. Tudo o que é imposto não é bem vindo e é olhado com desconfiança, não é? No meu entender deveria ser uma exigência, uma necessidade que cada um de nós sentisse intrinsecamente.

Investigadora – Na tua perspectiva, a auto-avaliação docente privilegia mais a prestação de contas ou o desenvolvimento profissional? Explica.

Docente – Mais uma vez, penso que, neste momento, é assumida maioritariamente como uma prestação de contas. Isto porque, no final do ano, fazemos um relatório em que enumeramos o que fizemos e como o fizemos. Não sei se os relatórios críticos entregues são de facto fruto de uma auto percepção daquilo que esteve menos bem na nossa prática pedagógica. Tenho dúvidas se deles resulta alguma alteração da prática pedagógica posterior ou mesmo no desempenho dos eventuais cargos que nos foram atribuídos.

Na minha opinião, e pelo que já te disse nas respostas anteriores, a auto avaliação deveria ter como consequência natural o desenvolvimento profissional. Caso contrário não faz, para mim, qualquer sentido.

Investigadora – Acabou a nossa conversa. Queria agradecer-te a reflexão que fizeste durante este tempo e sobretudo agradecer o contributo que deste a este meu trabalho de investigação.

