

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

***ESTUDO DE UMA ESCALA DE AUTO-AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE
CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL***

ELISABETE FERREIRA DAS NEVES

Tese de Mestrado

Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Trabalho realizado sob a orientação do

Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira

Maio de 2010

“ A forma mais poderosa de aprender, a forma mais sofisticada de desenvolvimento dos docentes, não vem da escuta de palavras bonitas de alguém, mas de partilhar aquilo que sabemos com os outros. Ao reflectirmos no que fazemos, aos sermos coerentes, ao partilhar e articular o nosso conhecimento, estamos a construir algo de significativo, estamos a aprender”.

Barth (2006, citado por Afonso, 2009, p.5)

AGRADECIMENTOS

Ao Doutor Carlos Folgado Barreira, pela atenção, dedicação e apoio que prestou na orientação deste trabalho.

Aos meus filhos, Diogo e Ricardo, pela minha ausência.

Aos meus pais e irmãos, pelo apoio incondicional que me prestaram.

À minha irmã Sónia, pelas horas de sono perdidas e pela inesgotável paciência.

À Rosária, pela sua presença e pela sua atenção exigente.

A todos os colegas que, com a sua disponibilidade, tornaram este estudo possível.

Resumo

Ao consultarmos a vasta bibliografia existente sobre a avaliação do desempenho docente, constatamos que a mesma faz referência a diferentes modelos, sustentados por dois objectivos centrais: a responsabilização ou prestação de contas e o desenvolvimento profissional, perspectivando, neste caso, a auto-avaliação como um processo através do qual os docentes apoiam e promovem o seu desenvolvimento profissional. É neste último objectivo que centramos toda a nossa atenção e procuramos dar resposta à seguinte questão: Como se pode fazer da auto-avaliação uma estratégia de desenvolvimento profissional?

É nossa convicção, e na esteira dos autores referenciados ao longo do nosso estudo, que as escolas podem melhorar o seu desempenho, pelo recurso a um processo integrado de avaliação, onde a avaliação do desempenho dos docentes e a auto-avaliação interna das escolas se cruzam e complementam pois, ambas, possuem a mesma finalidade – garantir o sucesso educativo e a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

Focalizados neste propósito fizemos a tradução e adaptação da escala de auto-avaliação, que integra o livro "Modelo para autoevaluar la práctica docente", de Díaz Alcaraz (2007), destinada aos professores do Ensino Básico (1º/2º/3º Ciclos) e, através de um inquérito, questionamos os professores sobre a pertinência e a utilidade da referida escala para a formação de uma cultura auto-avaliativa nas nossas escolas.

Embora estejamos cientes de que não existe uma estratégia única que possa proporcionar toda a informação para auto-avaliar o trabalho docente consideramos que esta escala de auto-avaliação é um instrumento que permite concretizar as três funções básicas que a avaliação do desempenho docente deve ter: diagnosticar, dar retorno avaliativo e favorecer o desenvolvimento profissional dos docentes.

Desejamos, por isso, que o nosso estudo seja um contributo válido para o aprofundamento do processo de reflexão em torno da auto-avaliação, do seu propósito formativo, constituindo uma verdadeira oportunidade de melhoria do desempenho docente.

Abstract

If we consult the existent extensive bibliography about the evaluation of teachers' performance, we will realize that it refers to different models supported by two main aims: the responsibility or accountability as well as the professional development, putting in perspective, in this case, self-evaluation as a process through which teachers support and promote their professional development. We focus on this last aim and try to answer the following question: How to turn self-evaluation into a professional development strategy?

We believe, and according with the authors mentioned throughout this study, that schools can improve their performance, by using an integrated process of evaluation, where the evaluation of teachers' performance and the internal evaluation of schools cross and complete in the way they both seek the same aim – to guaranty the educative success and the improvement of the quality of students' learning.

Having this purpose in mind we did the translation and the adaptation of the self-evaluation scale, in the book "Modelo para autoevaluar la práctica docente", by Díaz Alcaraz (2007), addressed to elementary and middle school teachers and, through the use of a survey we inquire teachers about how relevant and useful the mentioned scale is to the creation of a self-evaluation culture within our schools.

Although we are aware that there isn't a unique strategy to provide all the information to self-evaluate the teachers' work, we consider that this self-evaluation scale is an instrument that allows to achieve the three basic functions the evaluation of teachers' performance should have: diagnose, assess and promote individual development.

We wish, therefore, our study to be a valid contribution to the analysis of the reflection process on self-evaluation, its formative purpose and faced as a true opportunity to improve teachers' professional performance.

Résumé

En consultant la vaste bibliographie existante concernant l'évaluation des enseignants, nous percevons qu'elle se rapporte à des modèles différents, soutenus par deux objectifs centraux : la responsabilisation ou reddition de comptes et le développement professionnel, mettant en perspective, dans ce cas, l'auto-évaluation en tant que procès qui permet aux enseignants d'appuyer et de promouvoir leur développement professionnel. C'est sur ce dernier objectif que nous centrons toute notre attention et que nous essayons de répondre à la question : Comment peut-on utiliser l'auto-évaluation comme stratégie de développement professionnel ?

Nous croyons, allant sur la trace des auteurs rapportés tout au long de cette étude, que les écoles peuvent améliorer leur performance, en adoptant un procès intégré d'évaluation, où l'évaluation de la performance des enseignants et l'auto-évaluation interne des écoles se croisent et se complètent, puisque toutes les deux ont le même but – garantir le succès éducatif et l'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves.

Pour atteindre cet objectif, nous avons fait la traduction et la adaptation de l'échelle d'auto-évaluation, qui fait partie du livre "Modelo para autoevaluar la práctica docente", de Díaz Alcaraz (2007), adressée aux enseignants de l'école élémentaire et du collège et à travers une enquête nous questionnons les enseignants sur la pertinence et l'utilité de cette échelle pour la formation d'une culture auto-évaluative de nos écoles.

Malgré la conscience de l'inexistence d'une stratégie unique capable de fournir toute l'information pour auto-évaluer le travail de l'enseignant, nous considérons que cette échelle d'auto-évaluation est un outil qui permet accomplir les trois principales fonctions que l'évaluation de la performance des enseignants doit avoir : diagnostiquer, donner du feedback et favoriser le développement individuel.

Ceci dit, nous désirons que notre étude soit une contribution positive pour l'approfondissement du procès de réflexion sur l'auto-évaluation, de son axe formatif et vue comme une vraie opportunité pour améliorer la performance professionnel de l'enseignant.

Índice Geral

Introdução	17
Parte I – Fundamentação Teórica	23
Capítulo I – Enquadramento normativo-legal sobre a avaliação de desempenho docente	25
1.1. Breve referência ao anterior modelo de avaliação	27
1.2. Normativos legais que regulamentam o novo modelo de Avaliação de Desempenho Docente	28
1.2.1. Fases do processo de avaliação do desempenho docente	31
1.2.2. Instrumentos de avaliação e registo	32
1.3. As atitudes dos professores e a sua relação com o novo modelo de avaliação	33
Capítulo II – Avaliação de desempenho docente: revisão da literatura.....	37
2.1. Definir avaliação de desempenho docente	39
2.2. Modelos de Avaliação de Desempenho Docente	42
2.2.1. Modelos orientados para a prestação de contas.....	44
2.2.2. Modelos orientados para o desenvolvimento profissional	45
2.2.3. Modelos orientados para o desenvolvimento profissional e para a prestação de contas.....	46
2.3. Definir auto-avaliação do desempenho docente.....	48
2.3.1. A Ficha de Auto-avaliação no novo modelo de avaliação de desempenho	50
2.4. O actual modelo de avaliação de desempenho docente: que paradigma?	51
2.5. Aplicabilidade da auto-avaliação de desempenho docente num agrupamento de escolas: O que se avalia? Como se avalia? Quando se avalia?	53
Parte II – Estudo Empírico	57
Capítulo III - Metodologia.....	59
3.1. Descrição da natureza do estudo	61
3.2. Objectivos do estudo	63
3.3. Escala de auto-avaliação da prática docente	63
3.3.1. Dimensões da Escala de Auto-Avaliação.....	64
3.3.2. Justificação dos Níveis de Desenvolvimento da Escala de Auto-Avaliação.....	66
3.3.3. Tratamento e interpretação dos resultados da Escala de Auto-avaliação.....	67
3.3.3.1. Avaliação Quantitativa.....	67
3.3.3.2. Avaliação Qualitativa.....	73
3.4. Inquérito por questionário	74
3.4.1. Objectivo do inquérito.....	75

3.5. Sujeitos participantes no estudo	76
3.6. Procedimentos utilizados na tradução e adaptação da escala e na recolha de dados do inquérito.....	78
Capítulo IV – Apresentação e Análise dos dados	81
4.1. Inquérito por questionário	83
4.2. Escala de auto-avaliação da prática docente	91
4.2.1. Avaliação quantitativa - Análise global das respostas dos docentes do agrupamento à escala de auto-avaliação.	92
4.2.2. Avaliação quantitativa - Análise comparativa entre ciclos para cada um dos factores – <i>Programação, Desenvolvimento e Avaliação</i>	95
4.2.3. Avaliação qualitativa.....	97
4.2.3.1. Pontos fortes.....	97
4.2.3.2. Pontos fracos e neutros.....	98
4.3. Síntese descritiva.....	99
Considerações finais.....	101
Referências Bibliográficas	105
Referências Legislativas.....	111
Anexos	115

Índice de Gráficos

Gráfico nº 1 – Género	76
Gráfico nº 2 – Idade.....	76
Gráfico nº 3 – Tempo de Serviço.....	77
Gráfico nº 4 – Grau Académico.....	77
Gráfico nº 5 – Situação Profissional.....	77
Gráfico nº 6 – Correspondência entre a(s) dimensão(ões) e a prática docente.....	83
Gráfico nº 7 – Dimensão/indicador, em falta, na escala de auto-avaliação da prática docente.....	85
Gráfico nº 8 – Clareza dos itens.....	86
Gráfico nº 9 – Utilidade da aplicação da escala na prática docente.....	87
Gráfico nº 10 – Momentos da Aplicação da escala.....	89
Gráfico nº 11 – Programação: planificação do ensino.....	95
Gráfico nº 12 – Desenvolvimento: processo de ensino - aprendizagem.....	96
Gráfico nº 13 – Avaliação: das aprendizagens e do ensino.....	97

Índice de Quadros

Quadro nº 1 – Quadro de Referência para a Escala do Ensino Básico.....	69
Quadro nº 2 – Tarefas da prática docente por nível.....	71
Quadro nº 3 – Respostas dos sujeitos à questão 1.1.....	84
Quadro nº 4 – Respostas dos sujeitos à questão 2.1.....	86
Quadro nº 5 – Respostas dos sujeitos à questão 2.2.....	87
Quadro nº 6 – Respostas dos sujeitos à questão 3.1.....	88
Quadro nº 7 – Respostas dos sujeitos à questão 3.2.....	89
Quadro nº 8 – Respostas dos sujeitos à questão 3.3.....	91

Quadro nº 9 – Resumo das respostas dadas à escala de auto-avaliação da prática docente (n=27).....	93
Quadro nº 10 – Síntese da avaliação quantitativa.....	94

Introdução

A procura da Excelência no Ensino Público e Privado português é uma preocupação de longa data, uma vez que a estes compete a formação das mulheres e homens de amanhã e dos seus conhecimentos e competências depende, em muito, o desenvolvimento futuro do país.

Apesar de esta realidade ser reconhecida há largas décadas, é nos dias de hoje que ela assume particular relevo, tendo em conta a concorrência e competitividade da economia global e a importância do valor humano nos processos de crescimento e desenvolvimento dos povos. A escola, através do papel social que desempenha, tem a missão de preparar para a vida, permitindo aos alunos adquirirem qualificações, competências e conhecimentos para que se tornem adultos com capacidades de adaptação ao mundo da competência, da *performance*, das desigualdades sociais, do profissionalismo, do sentido de responsabilidade e do desempenho cívico.

De acordo com Meuret (1992, citado por Clímaco, 2005, p. 114) “As questões da eficiência e da gestão (ou da optimização dos recursos disponíveis de modo a obter os melhores resultados ao menor custo) e da eficácia da produção (ou do cumprimento integral dos objectivos fixados), parecem tornar-se dominantes em todos os sectores da vida social, incluindo a educação e as escolas.”

Por isso, o professor necessita, mais do que nunca, “de tomar consciência desta contínua espiral de mudança, que implica dominar novos saberes para responder adequadamente, ao processo de ensino/aprendizagem. O seu público-alvo, os estudantes, apresenta novas e crescentes exigências, já que mais exigente é o futuro que se avizinha, incerto e, imponderável.” (Couvaneiro & Reis, 2007, p. 21).

Verificamos que num mundo caracterizado por uma cultura pós-moderna, de aceleradas mudanças, onde o pluralismo, a debilidade das crenças e o individualismo hedonista imperam, se exige, em simultâneo, uma educação eficaz e de qualidade. As escolas, também elas, se encontram num período de transformação e reestruturação e também delas se exige um serviço educativo de qualidade.

Encarada numa perspectiva de “organização que aprende”, a escola é aquela que concebe a avaliação como um dispositivo gerador de informação sobre

o funcionamento e o desempenho, organizado de tal forma que permita identificar o cumprimento dos objectivos bem como os pontos fortes e fracos das estratégias seguidas, de modo a saber como introduzir as alterações necessárias, planear o processo educativo, e se necessário, rever os próprios objectivos e prioridades estabelecidas. Nela, é necessário que se transponha o processo de avaliação de um nível individual (professor sozinho) para o nível da própria organização (trabalho de grupo), ou seja, é essencial que se introduza e desenvolva uma “cultura de avaliação”¹. Avaliar é, na sua essência, construir sentidos, construir significados, aprender...

De acordo com Afonso (2009, p. 8) “A avaliação é o espelho da dinâmica da escola, permitindo que os seus mais directos intervenientes compreendam a realidade, a corrijam, a mudem e a olhem com toda a clareza e rigor”. Segundo a mesma autora “uma boa avaliação na área educacional, conta com a triangulação escola - alunos - professores, desenvolvendo-se um processo contínuo de reflexão”, não se cingindo apenas aos alunos e para os alunos como foi prática corrente durante muitos anos.

Actualmente, vive-se um momento de acentuadas transformações no que diz respeito ao papel do professor e à sua avaliação. Com a publicação do Estatuto da Carreira Docente, do Decreto-Lei nº240/2001 e do Decreto Regulamentar 2/2008, todo o paradigma de avaliação dos professores mudou.

É nosso propósito, neste trabalho, enquadrar a auto-avaliação da prática docente no perfil de competências que é requerido ao professor do século XXI (professor reflexivo, responsável pela sua auto-aprendizagem, investigador...), ao qual se exige a interiorização de que só através do auto-questionamento das suas práticas docentes, conseguirá discriminar conscientemente os seus pontos fortes/fracos e, conseqüentemente, intervir no sentido de melhorar o seu desempenho profissional.

Estamos de acordo com Pacheco e Flores (1999, p. 173) quando afirmam que:

Mais do que uma questão de estatuto, a avaliação do professor é uma necessidade institucional, profissional e pessoal, que se reporta, respectivamente, ao sistema educativo, à escola e ao professor que

¹ «Falar de “cultura de avaliação” é o mesmo que falar de um processo progressivamente consciente de produção sistemática de informação sobre diferentes facetas ou domínios da vida da escola e de reflexão partilhada sobre essa informação, de tal forma conduzida que possa ter efeitos em práticas futuras e afectar os resultados que se querem melhorar.» (Clímaco, 2005, p.180).

deve alicerçar-se nos princípios da participação do professor, na construção de critérios de avaliação, na diversidade dos agentes avaliadores (administração, professores, alunos...), na pluralidade metodológica, com a utilização de vários instrumentos de recolha de dados, e na dimensão formadora da avaliação.

Acreditando que é pela auto-avaliação que se incrementa e sustenta o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, propomo-nos apresentar a adaptação que fizemos da escala de auto-avaliação, que integra o livro "Modelo para autoevaluar la práctica docente", de Díaz Alcaraz (2007), destinada aos professores do Ensino Básico (1º/2º/3º Ciclos) e iniciar o processo de validação do seu conteúdo, pois cremos, que será um instrumento muito útil para a formação de uma cultura auto-avaliativa nas nossas Escolas, possibilitando a cada docente reflectir sobre as suas práticas pedagógicas e de avaliação no sentido de melhorar o desempenho profissional e, conseqüentemente, a prestação do serviço educativo nas unidades de gestão, indo ao encontro do mencionado no Estudo da OCDE² (2009, p. 2) sobre a melhoria da qualidade do desempenho docente.

Como afirma Caetano (2008, p. 55) “Do ponto de vista organizacional a incorporação da auto-avaliação é relevante para a eficácia e validação do processo de avaliação e gestão do desempenho, condicionando o papel do juiz absoluto que o avaliador poderia tender a adoptar (...) mas é também importante para o envolvimento a responsabilização e desenvolvimento do próprio avaliado, permitindo-lhe confrontar a sua opinião com a da hierarquia acerca dos pontos fortes e fracos do seu desempenho e, eventualmente, tomar iniciativas de melhoria”.

² Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

A organização deste trabalho obedece a três linhas orientadoras: o modelo actual de avaliação do desempenho docente; o sentido da avaliação do desempenho e a auto-avaliação como uma estratégia de desenvolvimento profissional e inclui duas partes cada uma com dois capítulos. A primeira parte a que designamos de Fundamentação Teórica inclui o capítulo I – *Enquadramento normativo-legal sobre a avaliação de desempenho docente* e o capítulo II - *Avaliação de desempenho docente: Revisão da literatura*. A segunda parte a que denominamos de Estudo Empírico, inclui também dois capítulos: o capítulo III – *Metodologia* e o capítulo IV – *Apresentação e análise dos dados*.

Nesta perspectiva, no capítulo I - *Enquadramento normativo-legal sobre a avaliação de desempenho docente* – procederemos ao enquadramento da nova legislação para a Avaliação de Desempenho dos Docentes bem como a uma referência ao anterior modelo de avaliação. Analisaremos também quais os pontos convergentes e divergentes entre os dois modelos, apresentando ainda uma reflexão sobre as atitudes dos professores face ao novo modelo de avaliação a partir das notícias veiculadas pelos diversos órgãos de comunicação social.

No capítulo II - *Avaliação de desempenho docente: Revisão da literatura* – apresentaremos a definição dos conceitos de “avaliação do desempenho docente” e de “auto-avaliação do desempenho docente” bem como alguns modelos de avaliação do desempenho docente com o objectivo de melhor se compreender qual é o paradigma do actual modelo de avaliação. Efectuaremos ainda uma reflexão sobre a sua aplicabilidade num agrupamento de escolas a partir das questões o que/ como/ quando se avalia?

O capítulo III – *Metodologia* – é constituído pela descrição da natureza do nosso estudo, os seus objectivos, a análise da escala que apresentamos para a auto-avaliação da prática docentes, bem como as técnicas e instrumentos utilizados na recolha dos dados, mais especificamente o inquérito por questionário e também a referida escala.

No IV e último capítulo - *Apresentação e análise dos dados* – apresentar-se-á o tratamento de dados do inquérito por questionário e da escala de auto-avaliação, bem como uma análise descritiva dos mesmos.

Surgem, por fim, as Considerações Finais que precedem a bibliografia e a legislação consultada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

PARTE

I

Capítulo I

Enquadramento normativo - legal sobre a Avaliação de Desempenho Docente

1.1. Breve referência ao anterior modelo de avaliação

Desde a instauração da democracia em Portugal podemos analisar três modelos distintos de avaliação de desempenho dos docentes. O primeiro modelo iniciou-se antes do 25 de Abril de 1974 e vigorou até 1990, aquando da publicação do estatuto da carreira docente dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário. O segundo modelo vigorou entre 1990 e 2007, aquando da publicação do Decreto-Lei n.º15/2007 de 15 de Janeiro, que reformulou o estatuto da carreira docente e que deu origem ao aparecimento do terceiro modelo, ou seja, o novo modelo de avaliação de desempenho.

No primeiro modelo, a avaliação tinha um carácter meramente administrativo já que o serviço prestado pelo professor era classificado como *Bom*, salvo excepções em que o professor fosse alvo de procedimento disciplinar. Pelo facto do professor possuir uma credencial emitida por uma instituição de ensino superior que lhe permitira ser recrutado pelo estado, através de concurso, era suficiente para que a sua competência fosse considerada inquestionável (Sanches, 2008, p. 173), ou seja, a avaliação dos professores ocorria sobretudo no momento da sua selecção para o ingresso na profissão docente, tendo como objectivo reconhecer no candidato o perfil necessário às funções a desempenhar.

A partir de 1990, criou-se o segundo modelo, um modelo que atribuía aos professores a classificação de *Satisfaz* desde que não se verificasse o deficiente relacionamento com os alunos, a injustificada não-aceitação de cargos e a não conclusão de acções de formação contínua a que o professor estava obrigado, as quais poderiam conduzir à atribuição da classificação de *Não Satisfaz*³. Tratava-se de uma avaliação onde era apenas necessário cumprir o mínimo burocrático. A progressão na carreira nos escalões de pagamento dependia da antiguidade no serviço e da avaliação dos professores em cada escalão. Esta avaliação baseava-se apenas na frequência de um número mínimo obrigatório de horas de formação contínua e na apreciação do trabalho desenvolvido na escola com base num relatório de auto-avaliação apreciado pelo conselho pedagógico.

A classificação era atribuída pelo órgão de administração e gestão da escola, após a análise de um relatório crítico elaborado pelo professor, em relação à actividade por si desenvolvida. A partir de 1998, a atribuição das menções de *Bom* e *Muito Bom* pressupunha um procedimento extraordinário pelo professor, ao ter que requerer a apreciação da sua candidatura a uma comissão de avaliação do Conselho Pedagógico⁴. A

³ Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril.

⁴ Decreto-Lei n.º1/98, de 2 de Janeiro.

atribuição da classificação de *Muito Bom* possibilitava uma bonificação de dois anos para efeitos de progressão na carreira (Sanches, 2008, p.173).

Ao nos referirmos ao anterior modelo de avaliação podemos dizer que este se tratava de um modelo de cariz sumativo, um modelo de produto, com uma lógica de prestação de contas tendo em vista a progressão na carreira. Tratava-se de uma avaliação por exclusão de partes onde era necessário cumprir o mínimo burocrático. A menção era atribuída pelos órgãos de administração e gestão da escola, após análise de um relatório crítico elaborado pelo professor em relação à actividade por si desenvolvida (Sanches, 2008).

O actual modelo expressa alterações visíveis relativamente ao anterior. Essas alterações são evidentes no que diz respeito aos seus objectivos, às dimensões em que o desenvolvimento profissional dos docentes deve assentar, aos actores do processo de avaliação e à fixação de fases sequenciais para a sua concretização.

1.2. Normativos legais que regulamentam o novo modelo de Avaliação de Desempenho Docente

Em 1986, os princípios que nortearam a carreira do pessoal docente do ensino não superior, foram fixados na Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente a sua compatibilidade com as habilitações e as responsabilidades sociais, profissionais e culturais, a articulação com a avaliação de toda a actividade desenvolvida na escola, individualmente ou em grupo na educação e no ensino bem como na prestação de outros serviços à comunidade e a ligação às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas⁵.

Quatro anos depois, em 1990, após um alargado processo negocial, foi publicado o primeiro estatuto da carreira docente que concretizou, na época, um conjunto de pretensões há muito ambicionadas pelos professores que “Definiu as linhas gerais da carreira docente, desde as condições de ingresso, ao desenvolvimento e progressão da carreira e à retirada da profissão. Constituiu os professores como um “corpo especial” no seio da função pública, atribuindo-lhe uma escala indiciária própria e a possibilidade de negociação colectiva relativamente a matérias com as condições de trabalho ou as remunerações.” (Sanches, 2008, p.25).

⁵ Artigo 39º da LBSE aprovada pela Lei n.º46/86, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º115/97, de 19 de Setembro, e pela Lei n.º49/2005, de 30 de Agosto.

O estatuto da carreira docente, para além de integrar um código de conduta constituído por um conjunto de direitos e deveres específicos, de consagrar uma carreira única para os educadores de infância e os professores também “estabeleceu a necessidade de uma avaliação de desempenho com impacto na progressão na carreira, prevendo situações de “avaliação negativa” e bonificando em caso de mérito excepcional.” (Sanches, 2008, p.25).

Contudo, como afirma o mesmo autor, “o estatuto da carreira docente reforçou a funcionarização dos professores, acentuando ao longo dos anos 90, como vimos, o mal-estar na profissão e a perda do seu prestígio social. Além disso, aumentou exponencialmente as exigências e as responsabilidades do professor (...) sem que se tenham verificado mudanças significativas no âmbito da formação de professores.” (Sanches, 2008, p.25). As profundas alterações introduzidas na escola pela massificação da educação arrastaram a acção do professor pois, a heterogeneidade social e cultural existente na escola, colocaram em causa conteúdos e metodologias por ele utilizados.

Em Junho de 2007 foi editado o estudo "Avaliação do Desempenho e Carreira Profissional Docente", coordenado por Javier Murillo na UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura⁶, tendo este servido de base à elaboração do modelo de avaliação docente que está a ser implementado pelo Ministério da Educação, em Portugal.

É, assim, que neste contexto surge, em 2007, a alteração ao estatuto da carreira docente. As mudanças introduzidas ancoraram em três pilares fundamentais: o incremento da selecção para o ingresso na profissão docente; a diferenciação dos professores em duas categorias hierarquizadas; a avaliação de desempenho para reconhecimento do mérito profissional e para influenciar o desenvolvimento da carreira⁷.

Os princípios da avaliação de desempenho do pessoal docente estão definidos quer na Lei de Bases do Sistema Educativo quer no Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública (SIADAP⁸). Assim, a Lei de Bases do Sistema Educativo relaciona a progressão na carreira com a avaliação de toda a actividade desenvolvida pelo professor na escola, individualmente ou em grupo, seja no plano da

⁶ Online - www.uma.pt/nunosilvafraga/?p=1037

⁷ Decreto-Lei n.º15/2007, de 15 de Janeiro, que reformulou o Estatuto da Carreira Docente (ECD).

⁸ Artigo 40º do ECD (nº1).

educação ou do ensino, seja no de prestação de contas de serviços à comunidade, seja ainda no das qualificações profissionais, pedagógicas e científicas adquiridas⁹.

Quanto aos objectivos da avaliação de desempenho do pessoal docente, é possível distinguir dois níveis¹⁰.

Num primeiro nível situam-se os objectivos finais: melhorar a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.¹¹

Num segundo nível os objectivos intermédios visam a melhoria da prática pedagógica, a valorização e o aperfeiçoamento do professor, a inventariação das suas necessidades de formação sem prejuízo do direito a auto-formação, a detecção dos factores que influenciaram o seu rendimento profissional, a diferenciação dos melhores profissionais no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência, a identificação de indicadores de gestão do pessoal docente e a promoção do trabalho cooperativo entre os docentes, bem como a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade. (Coelho & Rodrigues, 2008, p.13).

Podemos concluir que, de acordo com o quadro legal, este modelo de avaliação se baseia em duas finalidades distintas: o desenvolvimento profissional e a classificação com vista à progressão na carreira.

Conforme Barreira e Rebelo (2008, p.7) este modelo manifesta um propósito formativo, ao dar ênfase à auto-avaliação, ao aperfeiçoamento das competências dos docentes e à melhoria das aprendizagens dos alunos, bem como um propósito sumativo, pois considera importante o desenvolvimento de competências mínimas e deveres dos docentes, orientadas por metas estabelecidas nos documentos estruturantes de cada unidade de gestão, responsabilizando-os pela sua eficácia. No entanto, a coexistência de propósitos formativos e sumativos pode dificultar a sua exequibilidade.

⁹ Artigo 39º, n.º2, da LBSE (Lei n.º46/86, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e pela Lei n.º49/2005 de 30 de Agosto).

¹⁰ Artigo 40º do ECD (n.ºs 2 e 3).

¹¹ Artigo 3º do Decreto Regulamentar n.º2/2008, de 10 de Janeiro.

1.2.1. Fases do processo de avaliação do desempenho docente

No início de cada período de dois anos escolares (em consonância com o SIADAP), em mês definido no Regulamento Interno de cada escola/agrupamento, o avaliado procede à definição dos seus objectivos individuais sendo o grau de cumprimento referência essencial da classificação que lhe vier a ser atribuída.

A observação das aulas e respectivas reuniões de pré-observação e pós observação ocorrem durante os dois anos escolares – três aulas por ano – tendo em conta o estipulado no Regulamento Interno.

De acordo com os normativos legais o processo de avaliação concretiza-se no final de cada período dos dois anos escolares, em cinco fases: preenchimento da ficha de auto-avaliação; preenchimento das fichas de avaliação pelos avaliadores; conferência e validação das propostas de avaliação com menção qualitativa de *Excelente*, *Muito Bom* ou *Insuficiente*, pela Comissão de Coordenação da Avaliação; realização da entrevista individual dos avaliadores com o respectivo avaliado; realização da reunião conjunta dos avaliadores para atribuição da avaliação final (Coelho & Rodrigues, 2008, p.37), havendo ainda a possibilidade do docente apresentar reclamação e, em última instância, interpor recurso junto do Director Regional de Educação¹².

No entanto, devido às dificuldades sentidas na operacionalização deste modelo de avaliação, o Ministério da Educação decide adoptar algumas medidas que, no seu conjunto, permitem que o procedimento de avaliação seja simplificado¹³. Essas medidas são: assegurar que os professores que o pretendam sejam avaliados por avaliadores da mesma área disciplinar; dispensar, no ano lectivo 2008/2009, o critério dos resultados escolares e das taxas de abandono escolar; dispensar as reuniões entre avaliadores e avaliados sempre que exista acordo tácito sobre a fixação dos objectivos individuais ou sobre a classificação proposta; tornar a avaliação a cargo dos coordenadores de departamento curricular (a avaliação da componente pedagógica incluindo a observação de aulas), dependente de requerimento dos interessados e condição necessária para a obtenção da classificação de *Muito Bom* ou *Excelente*; reduzir de três para duas o número de aulas a observar, ficando a terceira dependente do requerimento do professor avaliado; dispensar da avaliação os professores que reúnam condições de aposentação até final do ano escolar de 2010/2011 e os docentes contratados em áreas profissionais, vocacionais, tecnológicas e artísticas, não

¹² De acordo com os artigos 25.º e 26.º do Decreto – Regulamentar n.º2/2008, de 10 de Janeiro.

¹³ Decreto - Regulamentar n.º1-A/2009, de 5 de Janeiro.

integradas em grupos de recrutamento. Foram também publicados os seguintes despachos: Despacho n.º 31996/2008 – aplicação de quotas na avaliação de desempenho docente; Despacho n.º 32047/2008 – delegação de competências de avaliador; Despacho n.º 32047/2008 e Despacho n.º 32048/2008 – redução do número de avaliados por avaliador.

1.2.2. Instrumentos de avaliação e registo

A concretização do processo de avaliação de desempenho dos docentes comporta a utilização de fichas destinadas à auto-avaliação e avaliação dos docentes, aprovadas pelo Ministério da Educação através do Despacho n.º 16 872/2008 de 23 de Junho, e de instrumentos de registo, criados e aprovados pelo Conselho Pedagógico de cada agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas.

De acordo com Damião (2007) as fichas de avaliação não são homólogas quanto ao conteúdo e quanto ao modo de notação (um de carácter estruturado e quantitativo – grelha de hetero-avaliação - e outro de carácter aberto e descritivo – grelha de auto-avaliação). Refere ainda que “uma vez que um dos objectivos da avaliação do desempenho docente é o desenvolvimento profissional, seria de todo o interesse que os instrumentos fossem, o mais possível, aproximados, tanto em termos de conteúdo como de forma. Deste modo, avaliador e avaliado poderiam concentrar-se nos mesmos aspectos e reflectir em sincronia sobre eles” (p. 2).

Relativamente à questão dos instrumentos de registo, segundo o relatório do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2009), a mesma constituiu o ponto mais crítico deste processo avaliativo podendo ler-se “o envio precoce das fichas de avaliação às escolas pela tutela centrou todos os esforços – e também como seria esperável, toda a contestação – na construção de instrumentos de registo, que não mais deveriam ser que meios de um dispositivo consequentemente construído pelas escolas, face a linhas normativas muito gerais” (p. 25). Como afirmam Machado e Formosinho (s/d, p. 11) “Esta recepção burocrática reflectiu-se na “colaboração forçada” a que os professores foram sujeitos para a elaboração dos instrumentos de avaliação, como se eles fossem neutros e não meros “instrumentos” de uma intenção que lhe imprime um carácter político (Hadji, 1995) ”.

A sua operacionalização no terreno foi pesada, complicada e centrada em procedimentos de avaliação sumativa uma vez que as escolas acabaram por construir instrumentos de registo muito idênticos às fichas de avaliação normativa e acabando ainda por entrar conceptualmente em contradição com o modelo que pretendiam operacionalizar. Conforme Sanches (2008), ao analisarmos as diversas fichas, constatamos que as escolas

ou agrupamentos têm uma pequena margem de autonomia na definição do quadro de referência da avaliação do desempenho uma vez que, em diversos parâmetros, as fichas prevêm a possibilidade de a escola ou agrupamento estabelecer critérios de avaliação.

O mesmo relatório do Conselho Científico para a Avaliação de Professores apresenta, por isso, algumas recomendações para a melhoria deste modelo de avaliação, em relação à metodologia e instrumentos utilizados, a saber, a arquitectura e a operacionalização da avaliação de desempenho docente proporcionem espaço contextualizado para a criatividade e inovação, estimulando a excelência e evitando a uniformização, as escolas fundamentem a avaliação do desempenho numa variedade de evidências registadas e instrumentos suficientemente abertos para se adequarem à diversidade de perfis e desempenhos profissionais, os instrumentos de registo e fichas de avaliação sejam considerados apenas como meios, e não como fins, no quadro do processo de avaliação de desempenho.

Na mesma linha de pensamento, Machado e Formosinho (s/d, p.8) afirmam:

Com efeito, os instrumentos e indicadores de avaliação não valem por si próprios, eles adquirem valor em função dos objectivos, das funções e dos contextos de avaliação e, por isso, a construção destes utensílios deve ser parte de um “dispositivo” onde o processo de referencialização (Figari, 1996) determina a produção de “observáveis”, seja pela observação directa da acção docente, seja pela análise de evidências que o professor colige e apresenta na sua auto-avaliação.

1.3. As atitudes dos professores e a sua relação com o novo modelo de avaliação

As alterações recentemente introduzidas pelo governo ao estatuto da carreira docente do ensino não superior provocaram perplexidade, indignação, revolta, incerteza e angústia na classe docente portuguesa, pois surgiram num momento de complexificação das funções docentes. Vivemos, como afirma Hargreaves (1994, p.27), numa “era que está em geral em quarto minguante, mas que estabeleceu pressupostos e condições notavelmente elásticas, no âmbito das quais as escolas e os professores operam hoje e às quais continuam a agarrar-se, enquanto o turbilhão da mudança redemoinha à sua volta”. Relativamente às alterações mais significativas, Alves (2008, p. 11, citado por Sanches, 2008) afirma:

a criação de duas categorias de professores (os professores e os professores titulares), a introdução de um sistema de avaliação reconhecidamente pesado, uniformizador e burocrático, o aumento da carga horária lectiva dos professores do

ensino secundário, o diferimento para os 50 anos da redução do tempo de serviço lectivo, a inclusão do tempo não lectivo de permanência obrigatória na escola de actividades de forte exigência e desgaste profissional, a redução (leia-se anulação) das expectativas de progressão na carreira até ao topo.

A criação de duas categorias de professores, por exemplo, foi percebida por muitos docentes “como uma barreira, como uma divisão do mesmo “corpo” que, fazendo dos professores titulares os “bons” deixa para os (simplesmente) professores a negação desse qualificativo” (Machado & Formosinho, s/d, p. 6).

Consequentemente, os docentes reagiram negativamente e revelaram, de várias maneiras, o seu descontentamento sendo evidente uma grande resistência à implementação e concretização deste modelo de avaliação por parte dos professores. O desenvolvimento deste processo de avaliação viu-se, por um lado, dificultado pela sua complexidade considerável devido à ruptura com modalidades de funcionamento e culturas enraizadas mas também por factores de perturbação, em alguns casos resultantes da própria gestão inadequada a vários níveis do processo, tanto no plano central como no plano local.

Ao consultarmos o parecer¹⁴ do Conselho Nacional de Educação¹⁵ sobre a avaliação externa das escolas, podemos ler que

a imagem social da escola é pouco favorável, decorrente de uma avaliação mediática, genérica, expressa na ressonância pública dos acontecimentos, problemas ou incidentes e na divulgação de comparações internacionais ou de resultados de exames referentes a escolas e contextos diferentes, sem que se tenha em conta a sua especificidade e o valor acrescentado que incorporam. Uma avaliação séria da escola evidencia a pobreza e os efeitos perversos e nocivos que os *rankings* e os *media*, de forma pouco cuidada, potenciam e fornece à sociedade civil, que justamente reclama mais e melhor informação sobre o sistema educativo, uma imagem mais consentânea com a realidade das escolas

Somos confrontados também com a ideia instituída no cidadão comum, e reforçada pelos órgãos de comunicação social, de que a avaliação é sinónima de julgamento do que é certo e errado, de identificação dos bons e dos maus e de um sistema de «castigos» e

¹⁴ Parecer n.º5/2008, de 13 de Junho de 2008.

¹⁵ O Conselho Nacional de Educação, através da sua comissão especializada permanente para a avaliação do sistema educativo, integra a estrutura orgânica do sistema de avaliação, em conjunto com os serviços do Ministério da Educação que têm competência na área da avaliação do sistema educativo. Ao Conselho Nacional de Educação compete-lhe, em especial, apreciar: as normas relativas ao processo de auto-avaliação; o plano anual das acções inerentes à avaliação externa; os resultados dos processos de avaliação, interna e externa (Vicente, 2004, p. 59).

«recompensas». É uma representação sem benevolência para o erro (Clímaco, 2005, p.179).

De acordo com o relatório da OCDE sobre a *Avaliação de Professores em Portugal* (2009, p.1) toda esta situação ocorre devido a diversos factores, nomeadamente: a natural resistência à mudança, a introdução de uma nova cultura de avaliação nas escolas e as dificuldades criadas pela operacionalização de um modelo tão abrangente num curto espaço de tempo, aliadas às suas consequências inesperadas.

O Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP) publicou, em Junho de 2009, o relatório do estudo¹⁶ sobre a avaliação de desempenho docente, desenvolvido com a colaboração de trinta escolas suas associadas. Nele são identificados alguns factores externos limitativos ou constrangedores da apropriação desta avaliação de desempenho, nomeadamente: o novo Estatuto da Carreira Docente, a nova legislação sobre organização e gestão escolar e o enquadramento da legislação do pessoal docente na legislação geral da administração pública.

Mais do que um aspecto ameaçador para o professor ou para a instituição, a avaliação deveria ser considerada como uma oportunidade de melhoria. “No entanto, as pessoas ainda se colocam na defensiva ao pensarem em avaliação, sentindo-a como estranha ao esquema natural das coisas. Este sentimento resulta provavelmente duma confusão, acerca do que a avaliação devia ser, bem como da má utilização de processos que foram denominados por «avaliação».” (JR, J. & Napier, 1979, p.15).

É necessário criar mecanismos para que a avaliação seja um factor de melhoria do desempenho de todos e não de perturbação, como tem vindo a acontecer, actualmente.

Como afirma Ainscow (1997a, citado por Morgado, 2004, p.13) “O apoio ao desenvolvimento profissional e o grau de satisfação dos professores constituem-se como aspectos importantes a considerar quando se procura desenvolver a qualidade no funcionamento das escolas.”

Presentemente, existem evidências de que “O diálogo entre as políticas de prestações de contas e a cultura de avaliação e auto-avaliação da escola está a tornar-se uma questão cada vez mais importante” (Barzarò, 2009, p.69).

É nosso desejo que o mesmo permita a clarificação, discussão e progressiva alteração da actual concepção sobre a avaliação uma vez que, como afirmam Pacheco e Flores (1999, p.173) “É evidente que a avaliação centrada no professor só se torna

¹⁶ Relatório sobre o Acompanhamento e a monitorização da avaliação de desempenho docente na rede de escolas associadas ao CCAP – online <http://www.ccap.min-edu.pt>.

significativa, em termos de avaliação qualitativa profissional, quando existir, por um lado, a avaliação do estabelecimento escolar e, por outro, a construção da autonomia escolar, processo este que implica a mudança de mentalidades e de práticas”.

Capítulo II

Avaliação de Desempenho Docente: Revisão da Literatura

2.1. Definir avaliação de desempenho docente

A avaliação surgiu no âmbito da educação associada à necessidade de avaliar os conhecimentos dos alunos. No entanto, foi sendo alargada, ao longo do tempo, para outras áreas da realidade educativa (Simões, 2000) onde se incluem os professores.

O conceito de avaliação foi-se alterando, ao longo dos tempos, de acordo com a evolução da sociedade. As alterações económicas, sociais, políticas e culturais, que foram ocorrendo, promoveram diferentes concepções de educação e, conseqüentemente, diferentes modelos de avaliação. “Deste modo poder-se-á dizer que cada sociedade exige, num determinado momento de evolução, um dado modelo de avaliação” (Barreira, 2001, p.10).

Ao procurarmos uma definição para o conceito de avaliação, verificamos que existe uma falta de unanimidade sobre a sua conceptualização. O seu conceito bem como as práticas relacionadas com os diversos sentidos que tem assumido, nomeadamente da avaliação como medida, como descrição de resultados face a objectivos, como emissão de um juízo de valor ou como o resultado consensual de um processo de negociações, tem evoluído ao longo do tempo (Sanches, 2008).

Durante muito tempo avaliar era o mesmo que classificar, medir, seleccionar, seriar. No entanto, a crescente complexidade das situações educativas provocadas pela massificação do ensino, obrigou a que se repensasse esta sinonímia.

De uma forma genérica, podemos dizer que o modo de conceber a avaliação se distingue nos períodos anterior e posterior à década de 60 do século passado: no período anterior a avaliação surge com preocupações de classificação, como algo autónomo do processo de ensino-aprendizagem; no período posterior a avaliação surge com preocupações de formação, como algo intrínseco desse mesmo processo de ensino-aprendizagem. Autores como Conner, Altman e Jackson afirmaram que a infância da avaliação se situa por volta dos anos sessenta, a sua adolescência nos anos oitenta, caminhando, actualmente, para a idade adulta (Barreira, 2001).

Hadji (1994, p.31) define a avaliação como sendo “um acto pelo qual se formula um juízo de valor incidindo no docente por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postas em relação”, as que dizem respeito ao referente¹⁷, situação ideal, e as que dizem respeito ao referido¹⁸, a situação real. Para ser satisfeita esta exigência, devemos

¹⁷ “Conjunto das normas ou critérios que servem de grelha de leitura do objecto a avaliar” (Hadji, 1994, p.31).

¹⁸ “Aquilo que desse objecto será registado através desta leitura” (Hadji, 1994, p.31).

dispor de uma norma, uma “grelha” a partir da qual vamos apreciar uma qualquer realidade. E na linha de pensamento do mesmo autor “Estamos, como acabámos de ver, perante o difícil problema da escolha de um «valor»” (p. 29).

Confrontamo-nos então com a escolha do objecto a avaliar, pois “a avaliação dos professores é, nos dias de hoje, uma componente fundamental da agenda educacional” (Tucker & Stronge, 2007, p. 31).

Afinal o que devemos avaliar e como devemos avaliar?

Ao nos centrarmos na mais recente e vasta bibliografia que aborda as questões da avaliação, verificamos que se elege como definição de “avaliação”, a que foi adoptada pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* nos Estados Unidos da América: “juízo sistemático do valor ou mérito de um objecto”, ou seja, a avaliação tem como finalidade determinar o valor através de um processo judicativo, a partir da análise de informação objectiva, fiável e válida (Clímaco, 2005).

Presentemente, em plena época da responsabilização, a avaliação centra-se indiscutivelmente no desempenho, quer das pessoas quer das organizações, e é encarada como um processo de aprendizagem e não como um fim em si mesma. De acordo com Clímaco (2005, p.179) “Uma perspectiva de escola como «organização que aprende» concebe a avaliação de um modo bem diferente, vendo-a como um dispositivo gerador de informação sobre o funcionamento e desempenho, organizado de tal forma que permita identificar até que ponto se cumpriu o previsto e quais os pontos fortes e fracos da trajectória seguida, de modo a saber como introduzir as correcções necessárias, planear o progresso educativo, ou se preciso, rever os próprios objectivos e prioridades estabelecidas.”

Nesta perspectiva, a avaliação é encarada como um processo de aprendizagem e considerada como uma potencial estratégia de desenvolvimento. Nesta linha de pensamento Afonso, (2009, p.18) afirma que:

a avaliação de desempenho de qualquer profissão é definida como um processo dinâmico de avaliação profissional que recorre à análise e observação do desempenho dos colaboradores nas suas funções, relacionamentos, atitudes, comportamentos, conhecimentos e responsabilidades, ocorrendo durante um determinado período de tempo e em contexto organizacional. Pressupõe a definição, negociação e comunicação dos objectivos da avaliação, *feedback* aos colaboradores acerca do seu trabalho, reconhecimento e análise de desvios ou dificuldades para atingirem os níveis de desempenho desejados. É o processo pela qual uma organização mede a eficácia dos seus colaboradores.

O desempenho profissional está, portanto, directamente relacionado com as variadíssimas funções que os professores são chamados a cumprir na escola actual, ou seja, presentemente o desempenho docente não se baseia somente no treino de competências aquando da formação inicial ou através da experiência que os mesmos vão obtendo ao longo da vida. É necessário um investimento no desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, investimento este que tem de passar necessariamente pelos próprios docentes, através das suas “vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente.” (Day, 2001, p. 15).

De acordo com Afonso (2009, p. 39), podemos definir desempenho profissional como “(...) um processo formativo e sumativo (ao mesmo tempo) de construção de conhecimentos, a partir dos desempenhos docentes reais, com o objectivo de provocar mudanças, desde a consideração axiológica do que é desagradável, valioso e o dever ser do desempenho docente. Acrescentamos ainda que é um processo avaliativo das práticas que exercem os professores, em relação às obrigações inerentes à sua profissão e cargos.”

As transformações verificadas na área da avaliação dos docentes permitiu, simultaneamente, aprofundar e difundir um novo perfil que concebe o docente como um profissional com capacidade para a investigação e inovação. Segundo os Princípios Comuns para as Práticas e Qualificações do Professor (2005), estes devem reflectir sobre os processos de ensino e aprendizagem, ser conhecedores de conteúdos disciplinares, das questões estruturantes do currículo, promover a inovação pedagógica e a investigação e ser, ainda, promotor das dimensões sociais e culturais da educação.

Se tradicionalmente se podia identificar o professor como mero transmissor de conhecimentos, actualmente essa identificação inclui âmbitos mais amplos e diversificados relacionados com a aprendizagem, as relações sociais e o trabalho de equipa (Alcaraz, 2007, p. 25).

Corroboramos com a selecção realizada por Perrenoud (2000, citado por Afonso, 2009), das dez competências-chave que, de uma forma sucinta, mostram um perfil abrangente do professor. São elas: Organizar e estimular situações de aprendizagem; Administrar a progressão das aprendizagens; Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no trabalho; Trabalhar em equipa; Participar na gestão da escola; Informar e envolver os pais; Utilizar as novas tecnologias; Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; Administrar a sua própria formação contínua.

Neste contexto, a função docente é considerada como uma profissão polivalente que inclui e valoriza princípios éticos, para além de competências didácticas e conceptuais. Profissionalização e formação contínua, são consideradas requisitos fundamentais para a consolidação de modelos educativos de qualidade. Scriven (1967, citado por Sanches, 2008, p. 132) considera que as características a evidenciar para a existência de um «bom professor» são: o domínio de conteúdos, as competências de ensino, as competências de avaliação, o profissionalismo e os deveres em relação à escola e à comunidade.

Assim, a avaliação educativa deve ser encarada, essencialmente, como uma actividade prática que visa a formação integral das pessoas que participam nos processos educativos. “Por isso, é sobretudo uma questão ética e não apenas académica, técnica ou de saber”(Méndez, 2001, p. 61).

A avaliação deve ser considerada como um processo de aprendizagem e não apenas como um mero instrumento de medida. Como afirmam Couvaneiro e Reis (2007, p. 33) “Avaliar apenas como exercício de medição da aprendizagem é uma visão não só redutora mas também atrofiante das capacidades de avaliar (...)”, pois a aprendizagem, a partir da avaliação, conduz à transformação da prática através da recolha sistemática de informações sobre a estrutura e funcionamento de uma organização escolar.

Do ponto de vista pedagógico consideramos a avaliação da prática docente como um mecanismo útil para o desenvolvimento profissional e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, tal como está determinado na legislação em vigor¹⁹.

2.2. Modelos de Avaliação de Desempenho Docente

Ao efectuarmos uma leitura diacrónica dos modelos de avaliação constatamos que existe uma especificidade em cada um deles relativamente ao objecto, ao momento, aos actores e aos instrumentos os quais se relacionam “à actividade da própria avaliação (...) e às intenções respeitantes à prática social” (Hadji, 1994, p.150). Neste sentido, o mesmo autor, refere vários modelos de avaliação que se diferenciam quanto aos seus propósitos e finalidades: o modelo Tyleriano que centra a avaliação na congruência entre os objectivos pré-determinados e as metas atingidas; o modelo de Stufflebeam que centra a avaliação na produção da informação útil para quem tem de tomar decisões através de um percurso metodológico; o modelo de Scriven que, centrado no consumidor, destaca como sendo a

¹⁹ Artigo 40.º do Decreto-Lei n.º15/2007.

função essencial da avaliação, apreciar o valor de uma estratégia em relação às necessidades reais dos clientes; o modelo de Stake que, tem a intenção de produzir informação útil para a compreensão do processo, centrando a avaliação nas pessoas implicadas nesse mesmo processo.

Podemos afirmar que, numa perspectiva mais ampla, os modelos de avaliação se enquadram em duas vertentes específicas no que ao desempenho docente diz respeito. Uns autores consideram a avaliação de desempenho com finalidades eminentemente sumativas e outros com finalidades formativas.

Simões (2000), apoiado nas concepções de Cronback (1963) e Scriven (1967), faz a distinção entre estas duas modalidades de avaliação. A avaliação formativa consiste na recolha e feedback de informação, de uma forma sistemática, no decurso de um processo, tendo em vista a melhoria. A avaliação sumativa assenta na atribuição do mérito ou valor a um processo concluído, sendo utilizada para seleccionar e responsabilizar.

Day (1999) distingue, precisamente, o *modelo de processo* e o *modelo de produto*, dois modelos onde estas concepções de avaliação estão subjacentes. O primeiro focaliza-se no processo de trabalho dos docentes, com o objectivo de originar “ideias que estes possam utilizar para aperfeiçoar o seu próprio trabalho” (Winter, citado por Day, 1999, p.100). O segundo centra-se no resultado do trabalho do docente, com o objectivo de criar uma base de informações sobre o desempenho docente com vista “a melhorar os padrões profissionais, através de recomendações várias, por exemplo, a promoção, o aperfeiçoamento ou a formação” (Winter, citado por Day, 1999, p.100). Podemos dizer que, de uma forma geral, os sistemas de avaliação de desempenho se baseiam em dois objectivos centrais: a responsabilização ou prestação de contas e o desenvolvimento profissional.

A partir do final do século XX, devido às alterações verificadas na “organização escola”, ao aparecimento de novos conceitos como eficácia, eficiência, melhoria do desempenho docente, entre outros, surgem modelos que integram simultaneamente a avaliação formativa e sumativa, na tentativa de dar resposta aos modelos já existentes.

Ribeiro (2008) e Shinkfield e Stufflebeam (1995), com base na realidade inglesa, identificam um conjunto de modelos de avaliação de desempenho, agrupando-os a partir das diferentes modalidades de avaliação:

- (i) Os modelos orientados para uma avaliação formativa, concretizados através da recolha e produção de informação, e que visam produzirem juízos de

valor no sentido de contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes;

- (ii) Os modelos orientados para uma avaliação sumativa e que têm como finalidade acumularem informação e evidências para uma lógica de prestação de contas;
- (iii) Os modelos orientados para uma avaliação formativa/sumativa e que têm como propósito, através da informação obtida, produzir juízos de valor que possibilitem o desenvolvimento profissional e também na prestação de contas.

Os mesmos autores indicam exemplos de modelos orientados para a prestação de contas e para o desenvolvimento profissional baseados, respectivamente, numa avaliação sumativa e numa avaliação formativa.

2.2.1. Modelos orientados para a prestação de contas

Os modelos do *Nacional Board for Professional Teaching Standards*, do *Sanders (Tennessee VAAS)* e do *Webster (Dallas ISD)*, não obstante apresentarem processologias diferenciadas, possuem como elemento comum a lógica da prestação de contas.

No modelo do *Nacional Board*, a avaliação sumativa é concretizada através da definição de altos e rigorosos padrões de qualidade sobre os conhecimentos e a prática docente (o que os docentes devem saber e devem fazer). Estes padrões de qualidade visam promover docentes com responsabilização profissional e elevar os seus padrões profissionais para que sejam reconhecidos socialmente, através dos padrões de aprendizagem dos alunos.

No modelo do *Tennessee*, a avaliação sumativa, na lógica de prestação de contas, tem como objectivo verificar o impacto dos sistemas educativos das escolas e dos resultados dos alunos, através de normas de referência resultantes dos testes realizados pelos alunos.

O modelo de *Dallas* tem o seu enfoque na responsabilidade contratual que é desempenhada pelas próprias escolas. Os resultados dos alunos em diferentes áreas e o desempenho dos docentes e das equipas que fazem parte das escolas são as duas unidades de medida, existindo critérios de referência (análise dos resultados absolutos) bem como normas de referência (sucesso da escola).

Podemos observar que, nestes três modelos, os juízos de valor são elaborados com base na recolha e acumulação de evidências sobre as necessidades dos sistemas educativos

e que consideram a avaliação dos docentes em função das finalidades e objectivos da organização (Ribeiro, 2008).

Conforme Simões (2000), existem fragilidades nos sistemas orientados para uma lógica de prestação de contas, uma vez que estes estabelecem perfis mínimos de competência levando à possível inibição do desenvolvimento profissional uma vez que provocam tensões entre a vontade que os docentes têm de participar em actividades que promovem o seu desenvolvimento profissional e o receio de que o seu desempenho possa ser usado para a sua penalização.

2.2.2. Modelos orientados para o desenvolvimento profissional

De uma forma geral, podemos dizer que os modelos formativos, orientados para o desenvolvimento profissional, se materializam através de observadores com formação e que providenciam feedback aos docentes avaliados, no sentido da melhoria das suas práticas.

Shinkfield e Stufflebeam (1995) referenciam o modelo de *Hunter*, de *McGreal*, *Iwaniki* e *Withers*, apesar de apresentarem diferenças no que diz respeito aos processos.

O modelo de Hunter assenta na supervisão clínica. Neste tipo de supervisão o docente é o agente dinâmico da sala de aula e o supervisor ajuda-o a analisar e a repensar o seu próprio ensino com vista à melhoria do seu desempenho.

O modelo de McGreal associa a avaliação do docente ao sistema educativo ou de ensino, tendo como finalidade fortalecer esse mesmo sistema. O processo é desenvolvido com base nas expectativas criadas sobre o desempenho docente e na definição de critérios, deveres e competências dos professores.

O modelo de Iwaniki baseia-se na complementaridade entre as necessidades dos docentes, o desenvolvimento profissional e a melhoria das escolas. Estas três dimensões têm de estar interligadas para que exista sucesso no sistema educativo e a palavra-chave, para a sua concretização, é a negociação.

O modelo de Withers centra-se na auto-apreciação, na auto-avaliação complementada pela opinião dos pares, ou seja, por colegas que se avaliam mutuamente nos seus desempenhos, envolvendo o desempenho do docente e o desempenho dos alunos. Considera-se que esta dupla característica de avaliador e avaliado é um factor preponderante na monitorização da auto-avaliação uma vez que é uma contribuição real e objectiva para o desenvolvimento profissional do docente (Withers, 1995).

2.2.3. Modelos orientados para o desenvolvimento profissional e para a prestação de contas

Numa tentativa de se combinarem as necessidades das organizações com as dos docentes, surgem modelos onde coexistem características da modalidade formativa e sumativa da avaliação.

Shinkfield e Stufflebeam (1995) destacam, neste âmbito, os modelos de *Manatt*, de *Shinkfield* e de *Toledo School District*.

O modelo de *Manatt* baseia-se na determinação das necessidades dos docentes com vista à melhoria do seu desempenho. A avaliação dos docentes é sustentada na análise dos progressos determinados por objectivos definidos. Os propósitos sumativos são considerados como um processo que serve para fortalecer o desempenho docente e não a sua penalização.

O modelo de *Shinkfield*, apesar de ser um modelo eminentemente formativo baseado quer no aperfeiçoamento das competências dos docentes quer numa relação de confiança entre os docentes e os directores, apresenta alguns propósitos sumativos orientados para a constatação de competências mínimas e deveres dos docentes, que indiciam a responsabilidade profissional dos mesmos.

O modelo de *Toledo School District* baseia-se no desenvolvimento do docente. Existe um acompanhamento, por parte dos docentes mais experientes, aos docentes em período probatório ou àqueles que não conseguiram atingir padrões mínimos de desempenho. A avaliação sumativa é usada para retirar do sistema os docentes que, apesar dos esforços, não conseguiram atingir os padrões mínimos exigidos.

No entanto, a coexistência de características da modalidade formativa e sumativa da avaliação no mesmo modelo de avaliação pode ser sinónimo de “dificuldade na sua exequibilidade” (Simões, 2000, p. 48).

Mais recentemente, a investigação em avaliação educacional tem vindo a sublinhar a importância da participação dos diversos actores educativos nos processos de avaliação. Tem até induzido algumas inovações que claramente promovem essa participação acrescida, além de esclarecerem as modalidades que a possibilitam. Desde a publicação de leis, a medidas de política educativa, a iniciativas de actores educativos, muitas têm sido as demonstrações de que existe uma preocupação actual por modelos de auto-avaliação.

No entanto, muitas dúvidas têm surgido em torno destas actividades o que nos leva a produzir, entre outras, as seguintes questões: Que fazer para melhorar o interesse na auto-avaliação por parte dos professores? Como fazer a auto-avaliação? (Alaíz, 2007, p.1).

De acordo com o mesmo autor, pode ser útil reduzir a multiplicidade de referenciais, de procedimentos e de práticas a dois grandes tipos de modelos de avaliação interna das organizações educativas. Esses dois tipos são definidos em função do modo como a organização escolar concebe, no essencial, o objecto desta auto-avaliação:

(i) Ou como uma organização igual às demais organizações. Neste caso, a escola é vista como uma organização que não se distingue de uma organização empresarial. Por isso, modelos que funcionem nas empresas (do sector industrial ou não) podem ser utilizados para avaliar as escolas sem grandes adaptações. Daqui decorrem os modelos estruturados²⁰.

(ii) Ou como uma organização específica, distinta das demais. Nesse caso, entende-se que as escolas, em geral, necessitam de modelos próprios distintos dos que servem para outras organizações, ou mesmo que cada escola necessita de construir o seu próprio modelo de auto-avaliação. Nesta concepção inscrevem-se os modelos abertos²¹.

Os denominados modelos fechados assentam na comparabilidade dos produtos da avaliação, destinados a estimular a competição, que consideram um factor motivador dos dirigentes (e, em geral, dos membros) das organizações na busca da qualidade e da excelência.

Os modelos abertos partem do princípio de que as escolas são “sistemas de acção concreta”, com uma dinâmica organizacional e uma maleabilidade “política” que lhes permite “trabalhar” internamente as “reformas” decretadas, adaptando-as e assimilando-as à sua lógica própria...” (Afonso, 2005, p. 9). Estes modelos dão grande importância aos próprios autores da auto-avaliação, isto é, aos actores em presença na comunidade educativa, os quais têm interesses divergentes, diferentes poderes e dinâmicas não congruentes. Permitem suscitar a explicitação das diferentes concepções de escola. Permitem, quando funcionam de modo dinâmico, criar um novo espaço público, local de aprendizagem de uma vivência democrática.

Estamos de acordo com Alaíz (2007, p. 4) quando afirma:

²⁰ Os modelos de origem empresarial são designados como modelos estruturados por terem referenciais claramente definidos, muito formatados, de inspiração tecnológica, que supõem implicitamente a completa racionalidade das organizações (Alaíz, 2007).

²¹ Modelos que assentam na especificidade da escola, permitindo-lhe traçar caminhos únicos e construir referenciais próprios (Alaíz, 2007).

De momento, o critério de escolha deve ser o da qualidade da avaliação. Será inútil, até nefasto, fazer auto-avaliação se ela não tiver qualidade, isto é, se além de mostrar e provar, não servir igualmente para melhorar. Para isso, os padrões de qualidade da avaliação (a saber, utilidade, exequibilidade, legitimidade, exactidão²²), definidos pela plataforma de associações de avaliadores norte-americanos²³ são os que, na nossa opinião, deveriam ser utilizados pelos actores educativos portugueses, quer para fazer a escolha do modelo de auto-avaliação, quer para meta-avaliar as práticas existentes numa perspectiva de avaliação e melhoria constantes.

Neste sentido, é preciso destacar a importância que as novas formas de conceber a avaliação e as práticas que inspira podem ter na reflexão e na profissionalização dos professores e conseqüentemente na melhoria do desempenho, tanto dos docentes como das próprias organizações pois a profissionalização dos docentes é um requisito fundamental para a consolidação de um modelo educativo de qualidade.

2.3. Definir auto-avaliação do desempenho docente

Dando continuidade ao que foi anteriormente explanado, o docente, de acordo com a sua formação científica e pedagógica, nas suas várias vertentes, deve colocar constantemente à prova a sua função de professor, de formador e de orientador, balizado por um quadro de referências subjacentes à sua missão. Na denominada sociedade do conhecimento, tem de estar preparado para responder aos desafios do seu desenvolvimento, para participar activamente na sociedade e para criar situações de aprendizagem que ajudem as crianças e jovens a serem autónomos ao longo da vida.

De acordo com Rodrigues e Peralta (2008, citado por Barreira & Rebelo, 2008), avaliar o desempenho dos professores é um 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.

Ao nos socorrermos da opinião de muitos autores, verificamos que existe consenso sobre a eleição do desempenho profissional como referente da avaliação, pois é precisamente através da avaliação de desempenho, nomeadamente através da auto-

²² Trad. e resumo em Alaíz, Góis e Gonçalves (2003).

²³ Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). *The Program Evaluation Standards: how to assess evaluations of educational programs*. Thousand Oaks: Sage. <http://eval.org/EvaluationDocuments/progeval.html> (consultado em 2003).

avaliação, que o docente toma consciência efectiva das suas práticas com vista à sua melhoria (Day, 2001; Airasian & Gullikson, 1997; Barber, 1990; Shinkfield & Stufflebeam, 1995; Lathan, 1997, citados por Ribeiro, 2007).

A auto-avaliação apresenta várias vantagens em relação às práticas tradicionais de avaliação. Como afirmam Busto e Maia (2009, p. 55) “A vantagem inegável desta vertente da educação é a auto-descoberta que potencia, ao exigir do avaliado uma reflexão sobre o seu desempenho baseada em dados objectivos”, ou seja, a auto-avaliação é um processo de regulação, dado ser um processo intrínseco ao próprio sujeito.

Ao reconhecermos a auto-avaliação como uma mais-valia num sistema de avaliação de desempenho colocando o enfoque na auto-reflexão, na crítica sobre as suas práticas com vista sempre à sua melhoria e aperfeiçoamento, reconhecemos, de igual modo, a responsabilização do docente quanto à sua prática, a importância das transformações individuais na mudança da organização, a sua capacidade de reflexão na promoção do crescimento pessoal e profissional e, corroborando a opinião de Day (2001, p. 47), a importância de professores empenhados na investigação “com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista a melhoria do ensino”.

A auto-avaliação permite ao avaliado “(...) a olhar-se, a analisar-se, a mergulhar nas suas próprias dificuldades, com o risco de, entre outros, alterar a imagem que tem de si próprio e assim, a necessidade de reconstruí-la a partir do zero, ou sob outros ângulos” (Bélair, 1999, citado por Alves & Machado, 2008, p. 76).

Conforme Alcaraz (2007, p. 26), a auto-avaliação da prática docente, considera-se imprescindível pelos seguintes motivos: como garantia da qualidade da função educativa; como elemento decisivo no processo de revisão interna da escola; como processo facilitador da prestação de contas; como incentivo profissional dos docentes; como estratégia de legitimação do próprio sistema educativo.

Quem ensina precisa de continuar a aprender com e sobre a sua prática de ensino. Como afirma Cosme (2009, p. 105), “(...) a reflexão dos professores constitui, hoje, uma condição necessária à afirmação da profissionalidade docente em função da qual se torna possível a afirmação de projectos sujeitos a uma racionalidade pedagógica democrática”. A reflexão é uma tarefa imprescindível que nos deve conduzir à identificação de problemas potencialmente significativos da nossa prática concreta para a investigação individual e colectiva.

Ao mesmo tempo “Sabe-se que o envolvimento dos actores no processo de discussão e construção de sistemas de informação de escola em que a auto-avaliação se vai alicerçar é fundamental para fazer da auto-avaliação uma estratégia de melhoria, e que esta será tanto mais conseguida quanto os actores se apropriarem dos processos e se identificarem com os objectivos e prioridades de melhoria” (Clímaco, 2005, p. 194).

Por isso, concordamos com a ideia de que o processo de auto-avaliação deverá seguir um ciclo de acções que o aproxime do que ficou conhecido como o “ciclo de melhorias”, existindo a seguinte sequência de acções: planear, executar, verificar, agir.

2.3.1. A Ficha de Auto-avaliação no novo modelo de avaliação de desempenho

O Artigo 16.º do Decreto Regulamentar 2/2008, define que uma das fases do processo de Avaliação de Desempenho dos Professores tem como objectivo “envolver o avaliado no seu processo de avaliação, como uma oportunidade de desenvolvimento profissional e de melhoria do grau de cumprimento dos objectivos fixados”. Esta fase é concretizada com o preenchimento obrigatório de uma ficha de auto-avaliação²⁴, a ser preenchida individualmente, no final de cada período de dois anos escolares, reportando-se ao tempo prestado nesse período. As dimensões de análise prendem-se particularmente com o cumprimento dos objectivos definidos, a organização das actividades lectivas, os resultados escolares dos alunos, a relação pedagógica com os alunos, os instrumentos para a avaliação das aprendizagens dos alunos, a participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão, a formação contínua e a relação com a comunidade. Todos os itens que compõem a ficha são compostos por questões de resposta aberta.

Ao pronunciar-se sobre os instrumentos de avaliação do desempenho docente, deste novo modelo, Damião (2007) afirma que esta ficha é composta por itens/perguntas muito amplas e de difícil compreensão e que “mais se assemelha a um conjunto de tópicos para elaboração de um relatório”.

A fase de auto-avaliação tem carácter preparatório da avaliação e não constitui uma componente vinculativa da avaliação a atribuir pelo avaliador, o que parece contrariar a importância que a auto-avaliação assume na legislação em vigor uma vez que “a implicação no novo regime de avaliação do próprio professor avaliado na sua (auto) avaliação obriga à devolução da avaliação ao professor avaliado, juntando a função

²⁴ Disponível em http://www.dgrhe.min-edu.pt/Portal/Webforms/Docentes/Avaliacao_Desempenho2.aspx

formativa à tradicional função sumativa, primeiro, da “classificação de serviço” e, depois, da avaliação do desempenho.” (Machado & Formosinho, s/d, p. 11).

Ao verificarmos os dados de um estudo realizado por Ribeiro (2008), depreendemos que existe uma parca utilização da auto-avaliação, pelos docentes, e que a mesma é utilizada em momentos específicos de avaliação ou em momentos definidos por lei. Ao analisarmos esta evidência, questionámos se o mesmo não se irá passar com a aplicação da ficha de auto-avaliação emanada pela tutela, uma vez que está definido que esta deve ser preenchida individualmente e no final de cada período em avaliação. Para além disso, apresenta algumas fragilidades ou inconvenientes que importa realçar.

O carácter obrigatório da ficha de auto-avaliação emanada pela tutela pode levar os sujeitos a emitirem respostas que não correspondem à realidade da sua prática docente, falseando deste modo a avaliação realizada, pois os sujeitos poderão pronunciar-se mais de acordo com o desejável do que com o que ocorre na sua prática docente, ou seja, os sujeitos responderão ao questionário dizendo o que gostariam de fazer e não o que fazem realmente. Como afirma Caetano (2008, p. 56), “Em termos empíricos a investigação tem identificado inúmeros problemas associados à auto-avaliação, salientando-se o sistemático inflacionamento das apreciações que cada um faz de si próprio, bem como o auto-enaltecimento das suas capacidades”. No entanto, acreditamos que se a ficha de auto-avaliação for utilizada pelo docente de forma sistemática poderá proporcionar uma análise e uma melhoria contínua das suas práticas. Para isso seria necessário que a fase de auto-avaliação, no processo de avaliação de desempenho docente, fosse reestruturada ao nível da calendarização e dos objectivos.

2.4. O actual modelo de avaliação de desempenho docente: que paradigma?

Qual é a lógica do actual modelo de avaliação de desempenho docente? Será um modelo de cariz formativo ou de cariz sumativo, um modelo de produto ou de processo, ou um modelo que integra ambos os propósitos? Por outras palavras: a avaliação vai ser utilizada para promover o desenvolvimento profissional ou para responsabilizar os professores pelo sucesso dos alunos, numa lógica de prestação de contas?

(Barreira & Rebelo, 2008, p. 4)

Na tentativa de enquadrarmos as características do novo modelo de avaliação num paradigma de avaliação, baseamo-nos em Torrecilla (2006, citado por Sanches, 2008, p.174) que no seu estudo sobre carreira docente e avaliação de desempenho em 50 países

da Europa e da América, identifica cinco modelos de avaliação de desempenho: o modelo que privilegia a auto-avaliação do professor, articulando-a com a avaliação da escola; o modelo que realiza a avaliação de desempenho apenas em situações esporádicas; o modelo que utiliza a avaliação como factor de desenvolvimento profissional; o modelo que utiliza a avaliação como incremento salarial; o modelo que orienta a avaliação para a subida de escalão.

Aparentemente a nova avaliação de desempenho dos professores portugueses relaciona-se, sobretudo, com o último modelo – a avaliação de desempenho como factor de subida de escalão e correspondente incremento salarial. No entanto, ela também inclui elementos que são característicos de outros modelos nomeadamente o modelo que utiliza a avaliação como factor de desenvolvimento profissional.

De acordo com Barreira e Rebelo (2008, p. 7) estamos perante “um modelo «misto», integrador, próximo do modelo de Shinkfield” uma vez que apresenta um propósito formativo, porque dá ênfase à auto-avaliação, ao aperfeiçoamento das competências dos docentes e à melhoria das aprendizagens dos alunos e ao mesmo tempo um propósito sumativo, porque considera importante o desenvolvimento de competências mínimas e deveres dos docentes, orientadas por metas estabelecidas nos documentos estruturantes de cada unidade de gestão, responsabilizando-os pela sua eficácia”.

No próprio Estudo da OCDE (2009, p. 2) podemos ler

O modelo actual de avaliação de professores visa simultaneamente a melhoria da qualidade do desempenho docente e a responsabilização pelo cumprimento de objectivos, através de um processo único, desenvolvido essencialmente no interior da escola. É importante resolver com atenção um eventual conflito entre a avaliação do desempenho para o desenvolvimento profissional e a avaliação do desempenho para a progressão na carreira e promover a sua complementaridade e articulação.

Sanches (2008, p. 178) ao pronunciar-se, precisamente, sobre a articulação entre a avaliação de desempenho e o desenvolvimento profissional dos professores afirma que “a melhoria do ensino, muito mais do que números e fórmulas, carece de uma metodologia mais qualitativa que apoie o desenvolvimento profissional do professor, que lhe sugira linhas de actualização profissional, não se limitando apenas a classificá-lo e, em resultado, a identificar défices de formação a serem superados através de planos de formação”. Esta falta de articulação poderá reduzir a avaliação de desempenho à dimensão individual do professor. Se assim for, ocorrerá uma desvalorização da auto-avaliação, especialmente a da

própria escola e, simultaneamente, a dificuldade em se atingir um dos objectivos da própria avaliação de desempenho – estimular o trabalho colaborativo entre professores.

A avaliação de desempenho, tal como está a ser concretizada, corre o risco de se transformar num processo estritamente individual no qual os avaliadores julgam o trabalho realizado pelo docente e atribuem uma classificação com impacto na progressão na carreira docente.

2.5. Aplicabilidade da auto-avaliação de desempenho docente num agrupamento de escolas: O que se avalia? Como se avalia? Quando se avalia?

Na tentativa de percebermos como foi implementado, durante o ano lectivo 2008/2009, o novo modelo de avaliação, inquirimos o então Presidente do Conselho Executivo (actualmente Subdirector) de um agrupamento de escolas, o qual nos facultou as seguintes informações:

O processo de avaliação teve início em Fevereiro de 2009, com a definição dos objectivos individuais, por parte da totalidade dos docentes do Agrupamento.

Simultaneamente à entrega dos objectivos individuais, os docentes que assim o entenderam (cerca de 21%), manifestaram o interesse em serem avaliados na componente científico-pedagógica. Assim, entre os meses de Maio e Junho, os professores avaliadores assistiram a duas aulas dadas por cada docente que tinha manifestado esse interesse. Os instrumentos de registo utilizados pelos professores avaliadores foram adaptados a cada ciclo de ensino, a partir dos registos normativos existentes, e aprovados em Conselho Pedagógico.

No início do mês de Julho, a totalidade dos docentes entregou a sua ficha de auto-avaliação.

O Conselho Executivo/Direcção Executiva procedeu ao preenchimento da Ficha de Avaliação, que é da sua responsabilidade, e à análise das fichas de auto-avaliação de cada docente. Do cruzamento dos dados obtidos entre estes dois instrumentos, atribuiu uma avaliação final. Para o caso dos docentes que requereram a avaliação na componente científico-pedagógica, a avaliação final correspondeu à média aritmética entre a avaliação atribuída pela direcção executiva e pelo professor avaliador. No caso de ocorrerem avaliações de nível *Insuficiente*, *Muito Bom* ou *Excelente*, as mesmas serão apresentadas à

Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho (CCAD)²⁵, para serem apreciadas e validadas em função das cotas definidas pela legislação em vigor²⁶.

Ao analisarmos os procedimentos adoptados podemos concluir que se cumpriu o que a legislação estabelece no que se refere, nomeadamente, à realização e apresentação dos objectivos individuais, construção dos instrumentos de registo, organização do processo de observação de aulas e a entrega da ficha de auto-avaliação.

Como já tivemos oportunidade de referir anteriormente, a publicação do Decreto Regulamentar n.º1-A/2009, de 5 de Janeiro, veio simplificar o procedimento avaliativo. Ora, sendo uma das medidas adoptadas neste documento “a dispensa das reuniões entre avaliadores e avaliados sempre que exista acordo tácito sobre a fixação dos objectivos individuais”, leva-nos a depreender que da aplicação deste processo de avaliação não haverá qualquer tipo de *feedback* aos avaliados sobre os resultados da avaliação por si obtidos, uma vez que as reuniões entre avaliador e avaliado não ocorreram quer durante o processo de avaliação quer no seu final.

A avaliação baseia-se, assim, no juízo de valor emitido pelos avaliadores, após a análise dos instrumentos de avaliação utilizados, a saber: objectivos individuais definidos pelo avaliado, grelhas de observação das aulas e evidências que possa ter demonstrado através do preenchimento da ficha de auto-avaliação. Ora, os modelos formativos, orientados para o desenvolvimento profissional assentam numa avaliação conduzida por observadores com formação que dão *feedback* aos docentes avaliados no sentido da melhoria das suas práticas.

Parece-nos que não é o caso desta avaliação pois a sua função restringe-se a um papel meramente administrativo, não proporcionando oportunidades de melhoria. Como afirma Barzanò (2009, p. 69), “Os resultados da avaliação são usados, no melhor dos casos, apenas a um nível conceptual ou simbólico, com vista à compreensão ou à obediência (...). Assim, a função da avaliação fica restrita ao seu papel administrativo, sem proporcionar oportunidades de desenvolvimento”.

Estamos em crer que a avaliação realizada dificilmente proporcionará oportunidades de desenvolvimento profissional, quer a nível individual quer a nível colectivo, uma vez que não é possível estabelecer prioridades sem que se recolha informação sobre a situação actual e se analise o seu significado. Só através da reflexão

²⁵ Constituída pelo presidente do conselho pedagógico mais quatro professores titulares que integram o mesmo conselho.

²⁶ Despacho n.º20131/2008, de 30 de Julho alterado pelo Despacho n.º31996/2008, de 16 de Dezembro.

sobre o sentido do trabalho realizado é que se podem perspectivar acções de melhoria e desenvolvimento.

Sem *feedback*, o processo de avaliação fica incompleto. Não é possível fundamentar-se se o trabalho realizado deve ter continuidade ou se se deve rever a orientação do trabalho futuro uma vez que, a análise dos resultados, permitiria o questionamento dos objectivos que se estabeleceram à partida e o desenvolvimento de acções de melhoria.

ESTUDO EMPÍRICO

PARTE

II

Capítulo III

Metodología

Neste capítulo apresentamos a fundamentação da metodologia que serviu de base ao trabalho realizado. Iniciamos com a clarificação da natureza do estudo e com a problemática da investigação, mencionando as razões que nos levaram a traduzir e a adaptar a Escala de auto-avaliação, que integra o livro "Modelo para autoevaluar la práctica docente", de Díaz Alcaraz (2007) e a necessária descrição da mesma, ainda que exaustiva, para que haja uma maior clarificação dos conceitos e se evitem possíveis equívocos.

Seguidamente apresentamos os objectivos que nortearam este trabalho, bem como o plano de investigação definido. Posteriormente, apresentamos e justificamos os procedimentos utilizados para a recolha de dados e procedemos à caracterização dos participantes no estudo.

3.1. Descrição da natureza do estudo

O tema deste estudo é a auto-avaliação enquadrada na avaliação do desenvolvimento profissional dos docentes, como já tivemos oportunidade de referir anteriormente.

De acordo com Lathan (1997, citada por Ribeiro, 2008), a auto-avaliação constitui um processo em que um indivíduo analisa e reflecte sobre as suas práticas, de forma a reconhecer as suas potencialidades e dificuldades, introduzindo-o na procura de soluções que fortalecem as potencialidades e diminuem as fraquezas, promovendo, assim, o desenvolvimento pessoal e profissional.

Podemos afirmar que, da vasta bibliografia existente sobre o tema, subsiste grande unanimidade acerca das técnicas de auto-avaliação da prática docente, sendo importante realçar que não existe uma estratégia única que possa proporcionar toda a informação para a auto-avaliação.

Segundo Alcaraz (2007, pp.127-134), as técnicas de auto-avaliação são: questionários de auto-avaliação; observação pelos pares e supervisores externos; gravações de áudio ou vídeo; consulta aos alunos; diários; portefólio. Desta variedade de instrumentos que existe para avaliar a prática docente, concordamos com o mesmo autor quando afirma “nosotros hemos elegido la Escala” (p.136).

O principal motivo que nos levou a traduzir e a adaptar a Escala de auto-avaliação prende-se essencialmente pelas potencialidades que apresenta, podendo vir a tornar-se num instrumento muito útil para a construção da cultura auto-avaliativa dos docentes e da própria organização escola. Para além da sua aplicabilidade (a informação recolhe-se em

meia hora), do seu carácter holístico (permite avaliar a prática docente na sua totalidade) ainda pode servir para fomentar a cultura colaborativa entre os docentes.

Esta Escala baseia-se na avaliação das competências e das atitudes dos docentes e, concretamente, avalia três aspectos fundamentais: planificação, processo de ensino-aprendizagem e avaliação (das aprendizagens e do ensino).

O objectivo fundamental desta avaliação é implicar todos os docentes da escola/agrupamento, apesar da participação no plano da auto-avaliação dever ser voluntária. A equipa de auto-avaliação da escola deve, por isso, motivar os professores a participarem. E “La mejor estrategia para motivar al profesorado es la de iniciar el proceso de autoevaluación porque cuando se identifican puntos fuertes y débiles de nuestra actuación y sugerencias operativas de mejora, es decir, cuando se percibe la utilidad de la autoevaluación es cuando el profesorado es más proclive hacia este proceso.” (Alcaraz, 2007, p. 141).

Outro aspecto relevante é o carácter de confidencialidade que ela permite pois o seu preenchimento é realizado de forma anónima. No entanto, este aspecto, não impede a realização de uma síntese da recolha de dados, pelos diferentes ciclos de ensino que, por sua vez, detectarão os pontos fortes e fracos da prática docente de cada ciclo. Posteriormente, os docentes envolvidos elaboram projectos de trabalho que reflectam as melhorias que se devem introduzir na prática docente. Estes projectos são aprovados pelo Conselho Pedagógico e serão integrados no Plano Anual de Actividades para que possam ser postos em prática pelos diversos ciclos (Alcaraz, 2007).

Neste sentido, pensamos tratar-se de um instrumento que irá permitir aos docentes monitorizar o seu próprio desenvolvimento profissional, mantendo os aspectos positivos e corrigindo os aspectos menos conseguidos ou em falta. Este instrumento, focalizando-se na importância da auto-avaliação e das suas potencialidades formativas, tem uma outra vantagem, uma vez que pode ser aplicado de duas formas: individualmente contribui para o enriquecimento das práticas educativas e colectivamente tem em vista a reflexão dos diversos grupos de docentes (departamentos curriculares) no âmbito das unidades de gestão, constituindo um guia útil capaz de proporcionar ao professor do ensino básico uma análise reflexiva sobre as suas práticas pedagógicas e avaliativas com vista à melhoria do seu desempenho profissional.

3.2. Objectivos do estudo

Pretendemos com este trabalho fazer a tradução e adaptação da escala de auto-avaliação à prática docente dos professores do ensino básico e através da elaboração de um inquérito por questionário, conhecer a opinião dos docentes relativamente à referida escala, iniciando deste modo o estudo para a sua validação.

3.3. Escala de auto-avaliação da prática docente

A escala para a auto-avaliação da prática docente²⁷ é uma escala de atitudes do tipo Thurstone²⁸ que está estruturada em sete dimensões de análise relacionadas com o desenvolvimento da profissionalidade docente. Cada dimensão inclui um conjunto de itens que formam blocos de competências que servem de indicadores de êxito à eficácia docente. Em cada um dos itens contemplam-se diferentes tipos de atitudes, solicitando-se aos professores que assinalem aquela com que mais se identificam.

As diferentes atitudes que aparecem representam um *continuum* entre a atitude mais desfavorável e a mais favorável. Assim, consoante os sujeitos se vão situando numa ou noutra afirmação da escala, podemos enquadrá-los numa determinada posição relativamente a cada um dos aspectos considerados na prática docente.

A escala está estruturada num âmbito e em sete dimensões de análise relacionadas com a eficácia docente. Em cada dimensão inclui-se um conjunto de itens que formam blocos de competências que servem de indicadores de êxito no desenvolvimento profissional docente. Os indicadores são conceitos ou ideias que definem as dimensões, ou seja, que as especificam.

Na construção da escala foram utilizados quatro níveis de diferentes dimensões conceptuais: *âmbito*, *dimensão*, *indicadores* e *itens*.

Âmbito – Faz referência aos dois elementos que configuram a profissão docente: a dedicação à escola e a actividade docente dentro da sala de aula, ou seja, a prática docente.

Dimensões – São os elementos que integram o âmbito. A prática docente foi concretizada em sete dimensões. Nelas pretende-se contemplar todos os aspectos relacionados com a prática docente. As dimensões são concebidas como ideias, como

²⁷ Apresentada em anexo – Anexo1.

²⁸ As escalas do tipo Thurstone são caracterizadas pelo facto de, em cada item, se preverem comportamentos que representam um ponto *continuum* entre um comportamento desfavorável até um outro favorável (cf. Sanches, 2008). Para uma leitura mais aprofundada, sugere-se a leitura de Vallejo (1979, pp.183-193).

conceitos de análise. Como cada uma delas não tem o mesmo grau de abstracção, concretiza-se em diferentes indicadores. Por exemplo, enquanto a Dimensão 4 está definida por apenas dois indicadores, a Dimensão 3 concretiza-se por sete indicadores.

Indicadores – São os critérios que fundamentam os juízos sobre o nível de competência da nossa prática docente. Por exemplo, o indicador “Planificação do trabalho docente” vai possibilitar emitir um juízo sobre se o docente elabora uma programação própria ou se utiliza a que é apresentada no manual escolar. Os indicadores são também conceitos ou ideias que definem as dimensões, que as especificam.

Itens – Constituem as possíveis alternativas que cada indicador contempla. Tem o objectivo de enquadrar a atitude do professor nas diferentes possibilidades que o indicador apresenta.

3.3.1. Dimensões da Escala de Auto-Avaliação

A escala compreende sete dimensões incluindo, cada uma delas, uma definição daquilo que se entende como ideal na prática docente.

a) Planificação do ensino

Entende-se que cada docente deve elaborar uma programação própria, deve possuir um conhecimento profundo do currículo e deve utilizar materiais didácticos variados na sua prática diária, não se limitando à utilização do manual escolar.

Na planificação do ensino pretende-se averiguar se o docente elabora a sua planificação ou se apenas utiliza a que é proposta no manual escolar; se elabora a sua planificação tendo em conta os anos de duração do ciclo de aprendizagem; se elabora a planificação de cada uma das Unidades Didácticas ou Temas, adaptando-a ao grupo de alunos a que a mesma se destina, mediante a definição de diferentes níveis de rendimento escolar.

b) Metodologia e aproveitamento de recursos

Faz referência às estratégias utilizadas pelo professor para facilitar a aprendizagem dos alunos, a qual deve assentar nos princípios da aprendizagem construtivista, ou seja, as estratégias a utilizar devem possibilitar uma aprendizagem pela descoberta, tanto no início (motivação) como durante a consolidação (sínteses, mapas conceptuais, variedade de recursos, trabalhos em grupo, etc.) do processo de ensino/aprendizagem.

Pretende-se avaliar se o professor põe em prática, durante o processo de ensino/aprendizagem, as técnicas didácticas que definiu na planificação, se desenvolve estratégias de motivação pontuais e/ou estruturais, como organiza o processo de

ensino/aprendizagem, que tipo de actividades realizam os alunos e a variedade de recursos didácticos, que utiliza, como apoio à transmissão dos conhecimentos.

c) Avaliação das aprendizagens

Pretende-se avaliar a forma como o professor controla, demonstra ou orienta a aprendizagem dos alunos. Se realiza ou não uma avaliação inicial no princípio do ano e de cada unidade didáctica (avaliação diagnóstica); se realiza uma avaliação contínua e de que forma; se elabora registos das aprendizagens dos alunos; se realiza avaliação final e de que modo; que critérios são definidos para a progressão dos alunos; se se praticam estratégias de co-avaliação e autoavaliação; como se concretiza a classificação dos alunos e qual o procedimento utilizado para informar os encarregados de educação do progresso dos seus educandos.

Entende-se que uma correcta avaliação dos alunos é aquela que se baseia em registos individualizados das aprendizagens, que utiliza a avaliação como instrumento de diferenciação pedagógica e de orientação das aprendizagens e simultaneamente possibilite actividades de autoavaliação e co-avaliação.

d) Formação e avaliação do ensino

A formação em exercício e a avaliação da prática docente consideram-se instrumentos de desenvolvimento profissional. A formação centrada na escola é a melhor estratégia de formação em exercício porque dá resposta aos reais problemas de cada escola.

Pretende-se conhecer que tipo de formação é realizada pelos professores e se participam em projectos de inovação educacional. Relativamente à avaliação da prática docente, pretende-se conhecer as estratégias utilizadas e, sobretudo, de que forma são registados os resultados desta avaliação e quais as consequências desses registos.

e) A tutoria

Entende-se a tutoria como um mecanismo para se conhecer um determinado grupo de alunos, com o objectivo de os ajudar no processo de ensino/aprendizagem. Considera-se que o trabalho em equipa dos professores, concretizado através da realização de momentos de avaliação e do contacto adequado entre pares, é um instrumento apropriado para se desenvolver uma eficaz acção tutorial.

Com esta dimensão pretende-se avaliar as acções desenvolvidas com os alunos, no que diz respeito à tutoria, como se concretizam, como se estabelecem as relações entre pares, assim como a coordenação do tutor com a restante equipa de docentes.

f) Diferenciação pedagógica

Parte-se do princípio de que os grupos são heterogêneos e que se deve utilizar o ensino individualizado mediante a elaboração de programas adaptados às especificidades de cada aluno.

A atenção aos alunos com Necessidades Educativas Especiais deve responder ao estabelecido no Plano de Intervenção da Educação Especial, aprovado pela escola e proposto pela coordenação da equipa de apoio.

g) Clima da sala de aula

Relativamente a esta dimensão, considera-se como positivo para a prática docente, favorecer a interação com os alunos, a definição de normas consensuais e a resolução de conflitos mediante o diálogo e a participação dos alunos.

Deseja-se valorizar a distribuição do espaço da aula e a organização dos materiais para que se favoreça a participação dos alunos e o trabalho em equipa; a auto-regulação da atitude dos alunos como expressão da sua autonomia; o trabalho em equipa dos professores como expressão de um ensino de qualidade e a resolução de conflitos que ocorram na aula.

3.3.2. Justificação dos Níveis de Desenvolvimento da Escala de Auto-Avaliação

Cada indicador é avaliado mediante itens que apresentam a mesma estrutura com o objectivo de se atingir uma avaliação homogênea das distintas dimensões que compõem a escala. Cada item contém quatro descrições que fazem referência a atitudes possíveis, por parte do professor, na sua prática docente.

Na definição das diferentes situações há uma intenção de escalonamento, permitindo que a situação posterior suponha um “paso nuevo y de mejora respecto a la anterior e incluye a aquélla” (Alcaraz, 2007, p. 158). O professor, no momento de preencher a escala, deve assinalar apenas a alternativa que mais se identifique com a sua prática docente.

A primeira alternativa (A) refere-se a uma prática docente baseada na rotina, com escassa planificação, com uma intervenção no processo de ensino/aprendizagem baseada numa metodologia tradicional. A mensagem é igual para todos, a avaliação é centrada fundamentalmente no “produto” das aprendizagens e o clima da aula é baseado na imposição de regras por parte do professor. A responsabilidade da aprendizagem recai exclusivamente nos alunos.

A alternativa B, apesar de também ter por base a metodologia tradicional, indica uma tendência a adaptar o processo de ensino/aprendizagem ao grupo de alunos. Indica

uma maior consciência dos problemas que surgem na aula e a responsabilidade do êxito ou fracasso por parte dos alunos já não recai exclusivamente sobre eles, mas também sobre o professor. Existe um maior controlo do processo de ensino/aprendizagem.

Ainda que as situações A e B se refiram a uma prática docente com recurso à metodologia tradicional, a segunda está mais aperfeiçoada.

A alternativa C indica uma prática docente com carácter inovador. Os materiais curriculares estão ao serviço do professor, sem que deles dependa exclusivamente. O professor está actualizado no que diz respeito às novas técnicas didácticas que aplica na aula e é capaz de avaliar adequadamente o processo de ensino/aprendizagem, conseguindo justificar o seu desempenho como docente.

A alternativa D contempla, para além do que está definido na anterior, o carácter inovador e de investigação do professor na aula, tendo como referencial os parâmetros das ciências pedagógicas e das didácticas actuais.

As duas situações, C e D, indicam já um professor moderno e inovador do processo de ensino/aprendizagem, consciente do que faz, reflexivo e capaz de prestar contas do seu desempenho profissional.

Estas quatro alternativas (A, B, C,D) definem adequadamente as possíveis situações que se podem encontrar na prática docente e a partir das quais se recolhe a informação necessária para emitir juízos sobre o desempenho de um determinado professor ou de um determinado grupo de professores.

3.3.3. Tratamento e interpretação dos resultados da Escala de Auto-avaliação

De acordo com o autor da Escala, a mesma pode permitir dois tipos de avaliação: a avaliação quantitativa e a avaliação qualitativa.

3.3.3.1. Avaliação Quantitativa

Para realizarmos uma avaliação quantitativa devemos ter presente que, através de cada escala, é possível obter-se uma pontuação global dos três aspectos fundamentais na avaliação das competências e das atitudes dos docentes, mais concretamente: planificação, processo de ensino-aprendizagem e avaliação (das aprendizagens e do ensino).

A planificação do ensino, inclui tudo o que está relacionado com as programações de curto e longo prazo e com as programações das diversas unidades didácticas.

O processo de ensino-aprendizagem, inclui os seguintes aspectos: Metodologia – capacidade para transmitir conhecimentos, orientar o trabalho dos alunos, motivar a

aprendizagem, promover a utilização de recursos didácticos; Tutoria – capacidade para se relacionar com os alunos e com os pais e/ou encarregados de educação com o objectivo de orientar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e informar as famílias convenientemente; Diferenciação Pedagógica – capacidade do docente para atender e adaptar o processo de ensino-aprendizagem às diferenças individuais dos alunos e a responsabilizar-se pelo grupo, na sua totalidade; Clima da Sala de Aula - capacidade para comunicar com os alunos, criando uma atmosfera cordial, fomentando o trabalho de grupo e resolvendo os possíveis conflitos que possam surgir, implicando o aluno na sua resolução.

Por sua vez, a *Avaliação*, inclui a Avaliação das aprendizagens – capacidade para realizar um acompanhamento exaustivo do processo de aprendizagem implicando o aluno e para aplicar o sistema de avaliação criterial por ser o que melhor se adapta ao ensino e a Avaliação do Ensino – capacidade para articular processos de formação de professores dentro da escola e para iniciar uma cultura inovadora que implica a avaliação da prática docente, com carácter sistemático e periódico, encarando-a como algo necessário para um ensino de qualidade.

Convém frisar que as diferentes dimensões integram, todas elas, indicadores específicos:

A Dimensão 1 - Planificação do ensino - integra os indicadores: planificação do trabalho docente, programação de longo prazo ou de ano, programação de curto prazo ou de aula e a contextualização.

A Dimensão 2 - Metodologia e aproveitamento de recursos – integra os indicadores: coerência entre a metodologia desenvolvida na sala de aula e a exposta na programação, motivação para a aprendizagem, organização do processo ensino-aprendizagem, actividades desenvolvidas e orientação do trabalho do aluno e a utilização dos recursos existentes no meio.

A Dimensão 3 - Avaliação das aprendizagens – integra os indicadores: avaliação inicial, avaliação contínua, avaliação final, co-avaliação e auto-avaliação, a classificação, a transição e a informação às famílias e aos alunos.

A Dimensão 4 - Formação e avaliação do ensino – integra os indicadores: formação e inovação educativa e avaliação da prática docente.

A Dimensão 5 – Tutoria – integra os indicadores: acções com alunos, conteúdo da tutoria, relação com os encarregados de educação dos alunos e coordenação com a equipa de docentes.

A Dimensão 6- Diferenciação Pedagógica – integra os indicadores: apoio educativo, aprofundamento e enriquecimento e atenção aos alunos com NEE.

A Dimensão 7 - Clima da sala de aula – integra os indicadores: distribuição do mobiliário e do material na sala de aula, interacção professor – alunos, trabalho em equipa dos professores e a resolução de conflitos na sala de aula.

Para se obter as pontuações deve-se proceder da seguinte forma:

Analisar a grelha de respostas-resumo e contar o número de respostas dadas em cada uma das quatro alternativas. Se o docente tiver anotado mais do que uma alternativa deve considerar-se a melhor alternativa, ou seja, se o docente assinalou A e B deve-se considerar a alternativa B. De seguida, deve-se somar o total das respostas. O valor obtido na soma, mais o número de respostas em branco, deve ser igual ao número de alternativas da escala.

A pontuação directa obter-se-á somando os valores da primeira coluna, mais os da segunda multiplicados por 2, os da terceira multiplicados por 3 e os da quarta por quatro ($Ax1 + Bx2 + Cx3 + Dx4$).

No entanto, a avaliação quantitativa não se pode obter directamente (como acontece com a avaliação qualitativa) das pontuações obtidas na grelha de respostas-resumo depois de se multiplicar Ax1, Bx2, Cx3, Dx4. É necessário elaborar-se um quadro de referência para a Escala de auto-avaliação da prática docente, ou seja, deve-se transformar as pontuações directas em categorias ou níveis de desempenho profissional (cf. Quadro n.º1).

Quadro n.º 1 – Quadro de Referência para a Escala de Auto-Avaliação do Ensino Básico

NÍVEIS DE DESEMPENHO PROFISSIONAL	PONTUAÇÃO DA ESCALA
A MELHORAR	Menos de 43
ACEITÁVEL	De 43 a 70
COMPETENTE	De 71 a 100
INOVADOR/EXCELENTE	Mais de 100

É dada a seguinte explicação para o quadro de referência da Escala de auto-avaliação da prática docente, relativa ao Ensino Básico:

- Se se quer avaliar a prática docente de um professor apenas é necessário calcular a pontuação obtida na escala e compará-la com o quadro de referência. Assim saberemos o nível de desempenho profissional desse professor.

- Se se trata de avaliar a prática docente de um conjunto de professores, ciclo ou escola/agrupamento, então teremos de achar a média da pontuação do grupo, somando a pontuação que cada professor obteve na escala e dividir o resultado pelo número de professores que constituem o grupo a avaliar. A média obtida é comparada com a pontuação de referência, avaliando, assim, o nível de desempenho profissional.

Os critérios utilizados para a elaboração do quadro de referência foram idênticos aos utilizados para o caso da avaliação qualitativa, ou seja, os níveis de desempenho profissional correspondem aos escalões da escala. Para o nível de desempenho *A melhorar* a pontuação correspondente deve situar-se fundamentalmente na alternativa A, e assim sucessivamente. Por exemplo, se nos situamos no quadro de referência da Escala, no nível de desempenho *Aceitável*, a pontuação máxima que podemos obter nessa categoria calcula-se da seguinte forma:

- 60% de alternativa B : $(60 \times 29/100 = 17)$; $17 \times 2 = 34$

- 40% de alternativa C : $(40 \times 29/100 = 12)$; $12 \times 3 = 36$

Portanto, $34 + 36 = 70$

Este foi o procedimento utilizado pelo autor e seus colaboradores para a elaboração do quadro de referência. No entanto, os mesmos consideram que o modelo de avaliação da prática docente deve ser fundamentalmente de natureza qualitativa (Alcaraz, 2007).

Para uma melhor percepção dos quatro níveis de desempenho apresentados no Quadro nº 1 - Quadro de Referência para a Escala de Auto-Avaliação do Ensino Básico, o autor também enunciou a descrição de tarefas da prática docente associadas a cada um dos níveis (cf. Quadro nº 2).

Quadro nº 2 – Tarefas da prática docente por nível de desempenho

NÍVEIS DE DESEMPENHO	DESCRIÇÃO DE TAREFAS DA PRÁTICA DOCENTE ASSOCIADAS A CADA NÍVEL
<p>A MELHORAR</p>	<p>a) Factor “Programação: planificação do ensino” Não elabora uma programação própria, nem de ciclo, nem de aula. Segue as planificações apresentadas nos manuais escolares. Todos os alunos executam as mesmas actividades.</p> <p>b) Factor “Desenvolvimento do processo de ensino – aprendizagem” Utiliza as estratégias didácticas dos manuais escolares sem se preocupar com a motivação dos alunos, para o início da aprendizagem. O ensino é ministrado apenas de forma expositiva. O principal recurso didáctico é o manual escolar. Realiza poucas actividades de formação e não reflecte sobre a sua prática pedagógica. A sua função tutorial limita-se ao preenchimento de documentos administrativos e apenas realiza reuniões com os encarregados de educação, no início do ano lectivo. A coordenação com a equipa docente ocorre quando surge algum problema. Apresenta as dificuldades de aprendizagem de alguns dos seus alunos, no entanto prefere que sejam apoiados fora da sala de aula. As mesas dos alunos estão dispostas em fila e separadas para evitar distrações e preocupa-se por manter a disciplina no grupo/turma. Quando existe o incumprimento de alguma regra, aplica admoestações severas para que sirvam de exemplo.</p> <p>c) Factor “Avaliação” Realiza-se sobretudo a avaliação final mediante fichas que servem para classificar os alunos. Praticase fundamentalmente a hetero-avaliação pois é ao professor que cabe o dever de avaliar. Na transição dos alunos, apenas se tem em conta o número de áreas negativas. A informação aos encarregados de educação é dada através do boletim das notas e quando é solicitada, uma explicação, por parte de algum encarregado de educação sobre o rendimento do seu educando.</p>
<p>ACEITÁVEL</p>	<p>a) Factor “Programação: planificação do ensino” Apesar de não se elaborar uma programação própria, analisa-se e adapta-se à que é proposta no manual escolar, ao grupo/turma de alunos. Realiza-se, globalmente, uma distribuição de objectivos e de conteúdos, ao longo do ano. Planificam-se semanal ou diariamente as actividades que devem ser realizadas pelos alunos. São previstas actividades para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.</p> <p>b) Factor “Desenvolvimento do processo de ensino – aprendizagem” Motiva os seus alunos destinando, previamente, situações introdutórias aos temas a tratar. Interliga os novos conhecimentos com os conhecimentos prévios dos alunos, como forma de favorecer a aprendizagem significativa. Ocasionalmente promove o trabalho de grupo como forma de consolidação das aprendizagens. Também promove, habitualmente, actividades complementares ao longo do ano. Utiliza recursos didácticos diversificados mas sem se socorrer das TICs. Conhece os interesses e a motivação do grupo/turma e trabalha conteúdos de tutoria, na sala de aula, através das diferentes áreas. Para além das reuniões colectivas com os encarregados de educação, reúne-se também com eles para resolver algum problema escolar, ajudando-os a ultrapassá-lo. Ocasionalmente, a equipa de docentes reúne para partilhar informação sobre o grupo/turma. Prepara actividades de recuperação e de aprofundamento para os alunos que delas necessitam e colabora com a equipa de apoio educativo/educação especial, na elaboração e desenvolvimento dos Programas Educativos Individuais (PEI) /Currículos Educativos Individuais (CEI). Fomenta o trabalho de pares, dispondo o mobiliário para o efeito, possibilitando a entreajuda e preocupando-se com a participação dos seus alunos na aula, sem discriminação. Os conflitos, por faltas graves dos alunos, são resolvidos com a ajuda do(a) Director(a) de Turma e dos respectivos encarregados de educação. As relações entre a equipa de docentes baseiam-se no companheirismo.</p> <p>c) Factor “Avaliação” Ainda que se pratique, fundamentalmente, a avaliação final mediante fichas para a classificação dos alunos, revêem-se os trabalhos dos alunos para melhor conhecer os seus desempenhos e dificuldades. Em algumas ocasiões promove a co-avaliação. A classificação é dada em função do esforço, cumprimento de tarefas e comportamento. Na transição, tem-se em conta a opinião da equipa de docentes e as orientações definidas pela escola. Informa-se os encarregados de educação não apenas do desempenho, nas diferentes áreas do seu educando, mas também do seu comportamento, atitudes e motivação. Costuma realizar algum curso de formação, através do Centro de Formação, que corresponda ao seu interesse. Com a equipa de docentes e de ciclo partilham-se, ocasionalmente, algumas informações sobre a prática docente.</p>
<p>COMPETENTE</p>	<p>a) Factor “Programação: planificação do ensino” Elaborase uma programação própria, apesar de se utilizar apenas um manual escolar para a desenvolver. A sequência de objectivos e conteúdos foi definida tendo em conta o currículo estabelecido e, por sua vez, os conteúdos foram organizados em unidades didácticas. As programações das aulas têm em vista o desenvolvimento das unidades didácticas. São previstos</p>

	<p>vários níveis de exigência para dar resposta aos diferentes alunos do grupo/turma.</p> <p>b) Factor “Desenvolvimento do processo de ensino – aprendizagem</p> <p>Algumas das estratégias didáticas que se aplicam em contexto de sala de aula estão de acordo com o definido pela equipa de docentes/ciclo. No início de cada unidade didáctica, explica-se aos alunos a finalidade e a funcionalidade das aprendizagens para favorecer a motivação. Os conteúdos são organizados por esquemas ou mapas conceptuais e sínteses ou resumos para concretizar o que os alunos devem apreender. As metodologias utilizadas permitem aos alunos atingir os diferentes níveis de aprendizagem. Os alunos realizam actividades diversificadas, tanto individualmente como em grupo e também actividades complementares. Verifica que os alunos compreendem o que têm de fazer, apoia os alunos que não são suficientemente autónomos e auxilia-se das TIC, para além de uma variedade de recursos didácticos tradicionais.</p> <p>Utiliza técnicas de grupo para facilitar a convivência e introduzir normas e valores. Utiliza materiais concretos para desenvolver os conteúdos da tutoria. Nos seus encontros com os encarregados de educação leva um registo das reuniões colectivas e individuais e fomenta o contacto diário com a escola. As reuniões com a equipa de docentes servem para adoptar critérios comuns para o desenvolvimento da prática docente. Após um prévio diagnóstico pedagógico indica aos professores de apoio quais as dificuldades dos alunos, especificando o que devem fazer para recuperar e apresenta propostas para o desenvolvimento das capacidades dos alunos com facilidade para a aprendizagem. Dirige o processo de aprendizagem dos alunos com NEE, da sua tutoria, com a colaboração dos professores de apoio. O mobiliário está disposto de forma a favorecer o trabalho em grupo e a participação. As regras da sala estão acordadas por todos. Existe confiança e colaboração mútua entre a equipa de docentes. Os conflitos da sala de aula são resolvidos com a colaboração dos encarregados de educação.</p> <p>c) Factor “Avaliação”</p> <p>Realiza a avaliação inicial, no princípio do ano, que regista adequadamente e servirá para adaptar a programação didáctica. Regista, na ficha correspondente, os objectivos conseguidos pelos alunos durante o processo de aprendizagem. Na avaliação final, utiliza o modelo de avaliação criterial. A classificação dos alunos atribui-se tendo em conta os objectivos atingidos. Aplica, sistematicamente, a co-avaliação com os alunos. A transição é utilizada como um mecanismo de atenção à diversidade. Informa individualmente os encarregados de educação e os alunos sobre o rendimento escolar alcançado. Realiza, sistematicamente, cursos e seminários de formação promovidos pelo Centro de Formação e por outras instituições de formação. Depois de cada unidade didáctica realiza uma autoavaliação e elabora um registo escrito identificando os aspectos positivos e os sujeitos a melhoria.</p>
<p>INOVADOR/ EXCELENTE</p>	<p>a) Factor “Programação: planificação do ensino”</p> <p>A elaboração da programação é própria e utiliza-se uma diversidade de materiais curriculares no seu desenvolvimento. A programação de longo prazo ou de ano, elabora-se tendo em conta o carácter epistemológico e psicológico, para além de incluir objectivos mínimos, os mais relevantes e significativos. As programações de curto prazo ou de aula, elaboram-se a partir das unidades didácticas. A programação está adaptada aos interesses, capacidades e atitudes dos alunos do grupo/turma e são previstos recursos externos à sala de aula.</p> <p>b) Factor “Desenvolvimento do processo de ensino – aprendizagem</p> <p>As estratégias metodológicas utilizadas estão definidas na programação e estão de acordo com o Projecto Curricular do Agrupamento (PCA). No início de cada unidade didáctica é facultado um plano de trabalho aos alunos, onde se incluem os objectivos que os alunos devem alcançar. Ensina os alunos a regularem a sua aprendizagem, facilitando a meta – aprendizagem. Promove o trabalho cooperativo e os processos de transferência, fomentando o espírito de ajuda entre os alunos com alto rendimento e os colegas. Utiliza os recursos do meio e da natureza para reforçar o processo de ensino-aprendizagem. Prepara as sessões de avaliação e recolhe, por escrito, as conclusões para informar adequadamente os encarregados de educação e para orientar o processo de ensino-aprendizagem. Os conteúdos da tutoria são trabalhados mediante programas definidos. Implica todos os encarregados de educação, sobretudo dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Depois de cada momento de avaliação elabora programas de reforço ou de aprofundamento para responder individualmente a cada um dos alunos e solicita a colaboração dos encarregados de educação. Também elabora Programas Educativos Individuais (PEI) /Currículos Educativos Individuais (CEI), para alunos com NEE, com a ajuda da equipa de educação especial, coordenando e realizando o acompanhamento oportuno. A disposição do mobiliário é flexível e adapta-se a cada situação de aprendizagem e na sala de aula existe uma biblioteca adaptada ao grupo/turma. O clima da sala de aula baseia-se nas regras estabelecidas por todos e os conflitos são resolvidos dialogando-se com os alunos, solicitando a colaboração de outros profissionais quando é necessário, assim como dos encarregados de educação e os outros alunos. O conjunto de professores da equipa docente trabalha coordenadamente com o grupo de alunos.</p> <p>c) Factor “Avaliação”</p> <p>Realiza a avaliação inicial, no início do ano e no início de cada unidade didáctica. Utiliza a avaliação contínua como mecanismo para conhecer como vão aprendendo os seus alunos e para melhorar a sua prática docente. Utiliza o modelo de avaliação criterial na avaliação e na classificação dos alunos. Desenvolve tarefas de co-avaliação e de autoavaliação, na aula. Na transição tem em conta, para além do rendimento do aluno outros factores sócio-emocionais. Elaborar informações individuais e</p>

	qualitativas para informar os encarregados de educação sobre o rendimento académico dos seus educandos e planos de recuperação ou de aprofundamento após cada momento de avaliação. Realiza formação permanente mediante projectos de formação em centros integra projectos de inovação. Avalia diariamente a sua prática docente, reflecte e regista por escrito, elaborando informações no final do ano, com propostas de melhoria.
--	---

3.3.3.2. Avaliação Qualitativa

A avaliação qualitativa obtém-se directamente, através do preenchimento da escala e a partir das grelhas de resposta-resumo. Pode realizar-se a nível individual, de nível de ensino, de ciclo ou de escola/agrupamento. Para isso, basta analisarmos a alternativa de resposta assinalada em cada indicador. Se foi A ou B entende-se que são aspectos débeis (pontos fracos) da prática docente, portanto sujeitos a melhoria. Se foi C ou D, então são aspectos positivos (pontos fortes) da dita prática.

Para realizarmos a avaliação qualitativa da escala devemos, portanto, proceder à identificação das respostas dadas aos itens de cada indicador. Anotamos, dimensão por dimensão, que indicadores se assinalaram com A e B (susceptíveis de melhoria) para detectarmos quais os pontos mais fracos da prática docente para que se possa intervir, de forma a melhorar. Simultaneamente também se identificam, em cada dimensão, que indicadores se assinalaram com C e D.

Com esta avaliação qualitativa, podem-se obter os quatro níveis de desempenho e qualificação profissional que correspondem aos quatro escalões da escala: A, B, C, D. O ideal seria que se um professor se situasse no nível de desempenho mais baixo, assinalasse todos os itens A da escala, e se se situasse no nível mais elevado assinalaria todos os itens D. No entanto, isso não se verifica uma vez que a prática docente é complexa e cada professor apresenta diferentes competências dentro da sua prática podendo encontrar-se, por exemplo, no escalão A no factor *Programação* e no escalão C no factor *Avaliação*. Por isso, o autor propõe a seguinte interpretação:

- Se um docente ou grupo de docentes se situa preferencialmente no escalão A, ou seja, tenha assinalado aproximadamente 60% em A e 40% em B, incluir-se-á no nível “A melhorar”.

- Se se situa preferencialmente no escalão C, com 60% de C e 40% de D, ou 70% de C e 30% B, então situa-se no nível de desempenho “Competente”.

- Por último, se o docente ou conjunto de docentes se situam essencialmente no escalão D, com mais de 70%, então diremos que alcançou a excelência profissional e estará situado no nível de desempenho profissional Inovador/Excelente.

Para que se possam interpretar os dados das fichas de resposta- resumo e se possa realizar uma análise qualitativa pertinente deve-se fixar, previamente, um critério de análise ou “punto de corte” (Alcaraz, 2007, p. 247). Este critério deve ser definido pela própria escola ou pela equipa de avaliação e deve ser, sempre, superior a 50%. O mesmo permitir-nos-á diferenciar três categorias:

- (i) Pontos fortes da prática docente - consideram-se pontos fortes da prática docente os indicadores onde mais do que 65% dos professores tenham seleccionado as opções C+D;
- (ii) Pontos fracos da prática docente - consideram-se dentro desta categoria os indicadores em que mais do que 65% dos docentes tenham seleccionado as opções A+B;
- (iii) Pontos neutros da prática docente – encontram-se nesta categoria aqueles indicadores onde existe uma grande heterogeneidade nas respostas, por parte dos docentes, seleccionando-se indistintamente as opções A, B, C e D, de uma forma equitativa, não sendo superior a 65% qualquer uma das opções (A+B ou C+D).

Os *pontos fortes* indicam aspectos bem trabalhados, na prática docente, pelo que deverão ser mantidos por parte dos professores. Por sua vez, *os pontos fracos* constituem aspectos da prática docente, tratados inadequadamente, devendo ser objecto de melhoria. Os denominados *pontos neutros* são aspectos não consolidados e operacionalizados de forma diferente pelos professores pelo que devem, também, ser objecto de melhoria.

3.4. Inquérito por questionário

Como afirma Sousa (2009, p. 153) “a metodologia de inquérito consiste em formular uma série de perguntas directamente aos sujeitos, utilizando como instrumento a entrevista, o questionário ou testes”. Optámos pelo inquérito por questionário pois, e segundo o mesmo autor, “utiliza-se esta metodologia quando a investigação procura estudar opiniões, atitudes e pensamentos de uma dada população e expressa-se essencialmente em percentagens”.

Hoinville e Jowell (1978, citados por Sousa, 2009, p. 153) chamam a atenção para três requisitos a considerar para o planeamento de um inquérito: o propósito do inquérito (definição do objectivo), a população e os recursos disponíveis.

3.4.1. Objectivo do inquérito

O inquérito por questionário²⁹ foi elaborado com o objectivo de conhecer a opinião dos docentes sobre a pertinência e utilidade da escala que apresentamos para a auto-avaliação do desempenho docente.

As questões apresentadas incidem sobre quatro aspectos fundamentais: se as dimensões e indicadores apresentados estão de acordo com a prática docente, se os *itens* (A, B, C, D), que constituem as possibilidades de resposta que cada indicador possui e que permitem situar a conduta do professor, estão apresentados de forma clara, se o docente considera útil a aplicação da escala na sua prática docente e de que forma a escala pode ser aplicada (individualmente, por departamentos curriculares ou pela totalidade dos docentes de uma Escola).

As questões formuladas são de resposta fechada (escolha múltipla) e de resposta aberta (texto de pequena dimensão).

Na primeira questão, pretende-se que o docente responda se considera que todas (os), algumas (uns) ou nenhuma(s) das dimensões e indicadores estão de acordo com a sua prática docente. Para a hipótese de resposta *algumas (uns)* solicita-se que o docente identifique qual (ais) a(s) dimensão(ões) e indicador(es) que considere não estar(em) de acordo com a sua prática docente. Questiona-se ainda se existe uma outra dimensão ou indicador, no âmbito da prática docente, que o docente considere relevante e que não esteja contemplada(o) na escala. Para a hipótese da resposta ser *Sim*, solicita-se que especifique.

Na segunda questão, pretende-se saber se o docente considera que os itens (que compõem os indicadores de cada dimensão) estão ou não apresentados de forma clara. Se a resposta for *Não* questiona-se quais os itens que suscitam mais dúvidas e se o docente detecta alguma(s) ambiguidade(s) no(s) mesmo(s). Ainda se solicita ao docente que indique quais os itens que devem ser alterados e como podem ser reformulados.

Na terceira questão pergunta-se ao docente se considera útil a aplicação desta escala na sua prática docente. Para o cenário de resposta *Sim*, solicita-se ao docente que especifique em que momentos do ano lectivo a escala deve ser aplicada. Ainda se pede a sua opinião sobre as potencialidades da mesma para a sua prática docente. Se a resposta for *Não* solicita-se que refira as razões da não utilidade da escala.

²⁹ Apresentado em anexo – Anexo2.

Na quarta e última questão, solicitamos que o docente indique qual a forma que considera mais pertinente para a escala ser aplicada: individualmente, pelos diferentes departamentos curriculares ou pela totalidade dos docentes do agrupamento.

3.5. Sujeitos participantes no estudo

Os sujeitos seleccionados para a realização do estudo integram uma *amostra de conveniência*, uma vez que se restringem a um agrupamento de escolas da zona centro do país devido às contingências processuais que se verificaram. Assim foram distribuídos quarenta e cinco inquéritos a docentes em exercício de funções no referido agrupamento, distribuídos pelos três ciclos de ensino (quinze do 1.º Ciclo, quinze do 2.º Ciclo e quinze do 3.º Ciclo). Dos quarenta e cinco inquéritos entregues foram devolvidos vinte e sete devidamente preenchidos

De seguida iremos apresentar a caracterização dos sujeitos (n=27).

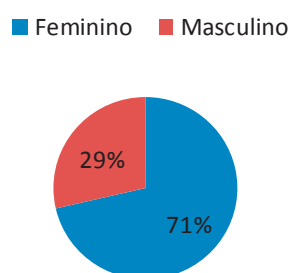


Gráfico n.º 1 - Género

No gráfico n.º 1 podemos verificar que cerca de 71% dos docentes pertencem ao género feminino e 29% ao género masculino.

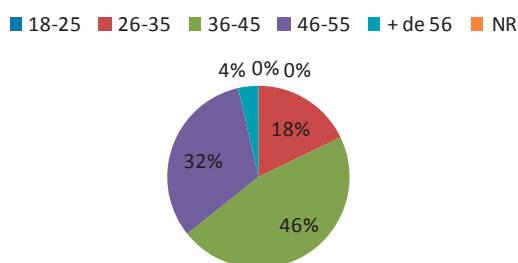


Gráfico n.º 2 - Idade

Ao observarmos o gráfico n.º 2 constatamos que quase metade dos sujeitos inquiridos, se situa na faixa etária compreendida entre os 36 e os 45 anos (46%).

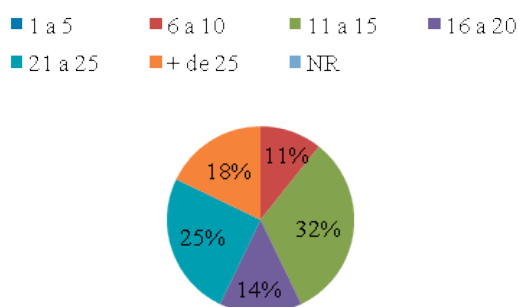


Gráfico n.º 3 – Tempo de Serviço

Em relação ao tempo de serviço docente da amostra (cf. gráfico 3), verificamos que 32% possui entre 11 e 15 anos de experiência de ensino e 25% com mais de 25 anos.

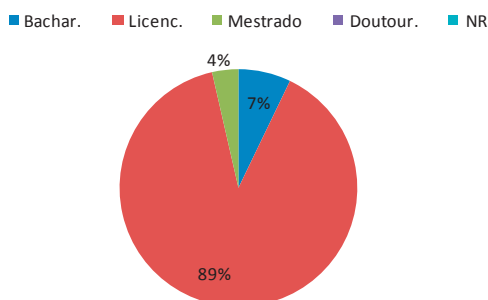


Gráfico n.º 4 - Grau Académico

Ao analisarmos o gráfico 4 constatamos que a grande maioria dos professores (89%) possui o grau académico de licenciatura, enquanto 7% é detentor do grau de bacharelato e apenas 4% possui mestrado.

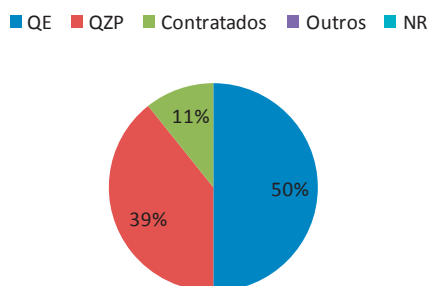


Gráfico n.º 5 – Situação Profissional

Quanto à situação profissional (cf. gráfico 5), os docentes são majoritariamente do Quadro Geral e de Zona Pedagógica (50% e 39% respectivamente). Apenas 11% são professores contratados.

3.6. Procedimentos utilizados na tradução e adaptação da escala e na recolha de dados do inquérito

As principais estratégias adoptadas para esta investigação visaram a obtenção de dados que permitissem analisar a opinião dos docentes de um agrupamento de escolas sobre a pertinência da escala de auto-avaliação da prática docente, depois de ter sido traduzida, por nós, e adaptada aos professores do ensino básico. No entanto, numa fase inicial, era nosso propósito fazer um estudo de validação da escala. No entanto este não se veio a concretizar, por impedimentos processuais que mais adiante explicaremos.

Numa primeira fase iniciámos a tradução e adaptação da escala apresentada por Alcaraz *et al* (2007), tendo este trabalho sido apreciado por uma professora de Línguas Estrangeiras – *Espanhol*.

Numa segunda fase, e com o intuito de obtermos informações sobre a sua clareza discursiva e a sua coerência com a prática docente, solicitámos a doze docentes dos três ciclos de aprendizagem (quatro docentes de cada ciclo respectivamente) que procedessem ao seu preenchimento. Ao analisarmos as escalas preenchidas pudemos inferir que: os quatro docentes do 1ºCiclo não tiveram quaisquer dificuldades no preenchimento da escala e consideraram o seu conteúdo claro e coerente com a sua prática docente, exceptuando-se a dimensão cinco (tutoria), que foi preenchida apenas por um dos docentes. Os outros três docentes consideraram que esta dimensão não é consentânea com a prática docente do primeiro ciclo; os quatro docentes do 2ºCiclo também não tiveram quaisquer dificuldades no preenchimento da escala e também consideraram o conteúdo claro e coerente com a sua prática docente. No indicador três da dimensão cinco (tutoria) um dos docentes não preencheu. Um dos docentes também não preencheu o indicador um da dimensão sete (clima da sala de aula) referindo que “nenhuma das situações se aplica à realidade desta escola nem à minha”; à semelhança dos anteriores, os quatro docentes do 3ºCiclo também não tiveram quaisquer dificuldades no preenchimento da escala considerando o seu conteúdo claro e coerente com a sua prática docente.

Após a análise dos dados e das afirmações obtidas pudemos concluir que o conteúdo da escala era claro e coerente com a prática docente dos professores inquiridos.

Registámos também a indicação dada pelos docentes das dificuldades sentidas no preenchimento da dimensão cinco (tutoria), verificando-se muitas respostas em branco.

Numa terceira fase, e para darmos cumprimento à legislação em vigor, efectuámos, no dia quatro de Dezembro de dois mil e oito, o nosso registo³⁰ na Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), a solicitarmos a respectiva autorização para aplicarmos o inquérito em meio escolar.

No dia dois de Fevereiro de dois mil e nove, recebemos a resposta da Ex.^a Sr.^a Directora Geral da DGIDC dando-nos conta que o nosso pedido não tinha sido autorizado.

“O pedido de autorização do inquérito n.º 0015600001, com a designação *Escala para a auto-avaliação da prática docente*, registado em 04-12-2008, foi rejeitado. Avaliação do inquérito: Exma. Senhora Dra. Elisabete Ferreira das Neves, Informo por este meio que o pedido de aplicação de inquérito em meio escolar não é autorizado uma vez que neste momento está em curso a avaliação dos docentes com base em normativos aprovados oficialmente. Num contexto de mudança, a utilização de diferentes instrumentos pode propiciar desnecessárias confusões e mal entendidos. Assim, não se autoriza a aplicação deste questionário em contexto escolar”.

No dia quinze de Fevereiro procedemos ao envio do recurso a esta decisão. No entanto, no dia vinte e seis de Fevereiro a resposta que obtivemos continuou a ser negativa.

Após uma análise reflectida, acerca desta situação imprevista que tanta estranheza nos causou, considerámos que não deveríamos abandonar a base orientadora do nosso estudo, ou seja, a Escala de Auto-avaliação. Uma vez que não era possível proceder a um estudo de validação, pelas razões já apontadas, optámos por indagar a opinião dos professores do ensino básico face à pertinência e utilidade da escala na avaliação da prática docente.

Assim, para podermos atingir tal objectivo, procedemos, numa quarta fase, à elaboração do inquérito por questionário. Depois de elaborado, procedemos a uma aplicação-piloto do mesmo, a três docentes (um de cada ciclo de ensino). Da recolha de informação obtida pudemos verificar que o mesmo não apresentou quaisquer dúvidas aos respondentes, não sendo necessário efectuar-se nenhuma reformulação.

A quinta fase serviu para aplicarmos os instrumentos à amostra seleccionada. Para que os sujeitos se “apropriassem” do conteúdo da escala de auto-avaliação foi-lhes

³⁰ Inquérito n.º 0015600002, através do endereço electrónico mime-noreply@gepe.min-edu.pt.

solicitado que a preenchessem individualmente e só, posteriormente, respondessem ao inquérito por questionário.

Na sexta e última fase, procedemos ao tratamento dos dados do inquérito por questionário e da escala e à respectiva síntese descritiva.

Convém frisarmos que na elaboração deste estudo esteve sempre presente a «praxis ética» consubstanciada na confidencialidade, privacidade e anonimato das respostas, dadas pelos sujeitos, ao inquérito e à escala.

Capítulo IV

Apresentação e análise dos dados

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos através do inquérito por questionário e da escala de auto-avaliação fazendo, simultaneamente, uma análise descritiva dos mesmos. O tratamento dos dados aos dois instrumentos aplicados aos docentes realizou-se com base numa linha condutora que passamos a explicar.

4.1. Inquérito por questionário

Este inquérito, que visa dar início ao estudo de validação da escala de auto-avaliação, foi distribuído a quarenta e cinco docentes de um agrupamento de escolas (quinze por cada ciclo de ensino – 1.º/2.º/3.º). Dos quarenta e cinco inquéritos distribuídos recolheram-se vinte e sete – quinze do 1.º Ciclo, cinco do 2.º Ciclo e sete do 3.º Ciclo.

Optámos por apresentar o tratamento de dados, nas questões de resposta fechada, por gráficos. Para as questões de resposta aberta apresentamos a transcrição das mesmas, apresentadas em quadros. Os inquéritos, à semelhança da escala, foram preenchidos anonimamente. Foram numerados de um a vinte e sete, respeitando os ciclos de ensino, ou seja, os sujeitos de um a quinze correspondem aos docentes do 1.º Ciclo, os sujeitos de dezasseis a vinte aos do 2.º Ciclo e os sujeitos de vinte e um a vinte e sete aos docentes do 3.º Ciclo.

O gráfico seguinte apresenta as respostas dadas pelos vinte e sete sujeitos, distribuídos pelos três ciclos de ensino, à **Questão 1** - *Considera que as dimensões e os indicadores estão de acordo com a sua prática docente?*

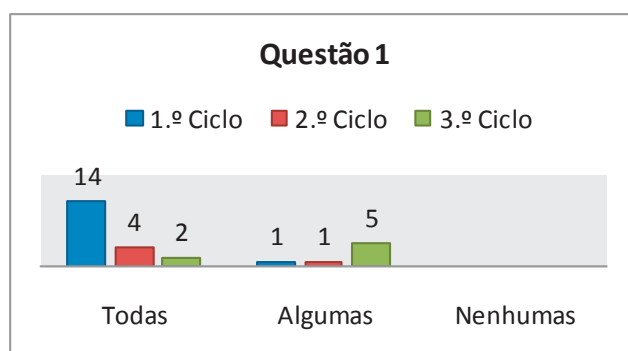


Gráfico nº 6 – Correspondência entre a(s) dimensão(ões) e a prática docente

No gráfico nº 6 podemos observar que os docentes assumem, maioritariamente, que as dimensões e os indicadores estão todas (os) de acordo com a sua prática docente (74%).

Os restantes docentes assumem que algumas (uns) dimensões e indicadores estão de acordo com a sua prática docente (26%).

No que se refere à comparação dos resultados entre os três ciclos, podemos constatar que os docentes do 3.ºCiclo foram os que assinalaram maior número de opções em “algumas (uns) ”.

À **Questão 1.1.** - *Se indicou “algumas (uns) por favor responda: Qual (ais) as dimensão (ões) e o (s) indicador (es) que considera não estar (em) de acordo com a sua prática docente? - responderam os sete sujeitos que tinham assinalado essa hipótese de resposta (26%).*

Quadro nº 3 – Respostas dos sujeitos à questão 1.1

SUJEITOS	RESPOSTAS
1 (1º Ciclo)	“Apesar de ter respondido «Todas», tive alguma dificuldade em responder à dimensão 5 – tutoria, indicador 2 – conteúdo da tutoria, porque não tenho conhecimento de que a escola possua algum Plano de Acção Tutorial, o que me condiciona a falta de conhecimento do conteúdo a aplicar”
2 (2º Ciclo)	“A dimensão 5- Tutoria”
16 (2.ºCiclo)	“Dimensão 5 – Tutoria”
21 (3º Ciclo)	“Dimensão 5 porque nunca desempenhei essa função (não me foi atribuída); Dimensão 7 porque na minha escola esta situação não se coloca, não há salas fixas e a disposição das mesas e a existência do material não depende exclusivamente das minhas opções”
22 (3ºCiclo)	“Dimensão 7 – indicadores 3 e 4; Dimensão 6 – indicador 3”
23 (3ºCiclo)	“Nos indicadores – faltam mais opções”
24 (3ºCiclo)	“Dimensão 5. Tutoria (Acção Tutorial e Plano de Acção Tutorial são termos não utilizados no 3ºCiclo; penso ser o correspondente ao PCT que deve responder às mesmas questões) – indicador 2 – conteúdo da tutoria”
25 (3ºCiclo)	“Aqueles que se referem a aulas mais teóricas, porque as que lecciono são mais práticas”

Ao analisarmos o conteúdo das respostas dadas podemos concluir que existe uma clara tendência para se considerar a Dimensão 5 – Tutoria, como uma dimensão que não está de acordo com a prática docente dos respondentes. A Dimensão 7 também é indicada

por dois dos sujeitos e a Dimensão 6 por um dos sujeitos. A resposta que o Sujeito 25 faz não é esclarecedora uma vez que não ficamos a saber se se refere a “dimensões” ou a “indicadores”. À semelhança das respostas à questão anterior aqui também podemos observar que são os docentes do 3.ºCiclo que apresentam maior número de dimensões e indicadores que não estão de acordo com a sua prática docente.

À **Questão 1.2** - *Existe uma outra dimensão ou um outro indicador, no âmbito da prática docente, que considera relevante e que não esteja contemplado(a) na escala?* - a quase totalidade dos respondentes (96,3%) considera que não existe uma outra dimensão ou indicador que não tenha sido contemplado(o) na escala. Apenas um dos sujeitos (3,7%) considera que sim.

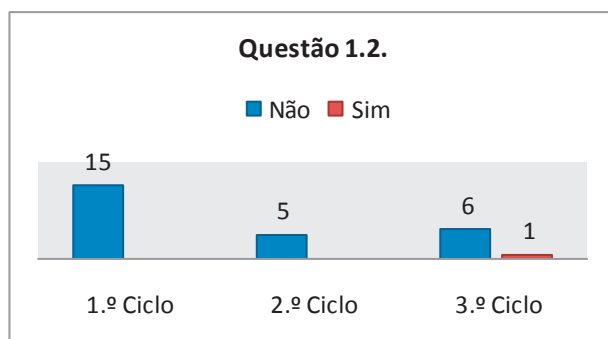


Gráfico nº 7 – Dimensão/indicador, em falta, na escala de auto-avaliação da prática docente

Na comparação dos resultados entre os três ciclos podemos verificar uma homogeneidade nas respostas dadas, parecendo existir consenso, entre os mesmos, relativamente a esta questão.

A **Questão 1.2.1**. - *Se indicou Sim, por favor, especifique.* - foi respondida por um sujeito (Sujeito 23) que referiu o seguinte: “Tudo aquilo que fomente: raciocínio lógico; cálculo mental; leituras; interpretação de enunciados; composição e redacção autónoma de pequenos textos; explicação lógica e racional de alguns fenómenos do nosso dia-a-dia; conhecimento (s) interligando-os, preferencialmente, com actividades do quotidiano.”

À **Questão 2** - *Considera que os itens que compõem os indicadores de cada dimensão estão apresentados de forma clara?* - vinte e três dos sujeitos responderam *Sim*, três responderam *Não* e um não assinalou nenhuma das hipóteses de resposta.

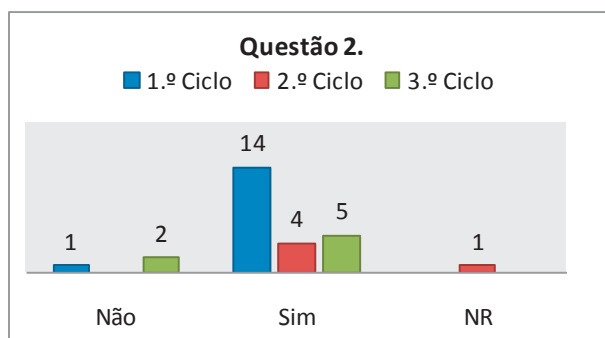


Gráfico nº 8 – Clareza dos itens

Neste gráfico podemos observar que a maioria dos docentes (82,5%) considera que os itens de cada dimensão estão apresentados de forma clara. Apenas 11,1% considera que não.

À **Questão 2.1** - *Se respondeu Não, quais os itens que suscitam mais dúvidas? Detectou alguma ambiguidade?* - foram dadas as seguintes respostas, as quais passamos a transcrever (cf. Quadro n.º 4):

Quadro nº 4 – Respostas dos sujeitos à questão 2.1

SUJEITOS	RESPOSTAS
1 (1º Ciclo)	“Tive dúvidas na resposta à dimensão 5- Tutoria, no indicador 2 – conteúdo da tutoria. Não detectei ambiguidades. No entanto estas dúvidas devem estar relacionadas com a minha falta de conhecimento nesta área e não pela falta de clareza da questão”
2 (1º Ciclo)	Senti mais dúvidas na dimensão 5 – tutoria, no indicador 2 – conteúdo da tutoria. Não entendi os itens”
21 (3º Ciclo)	“ Os itens relativos ao indicador 4 da dimensão 7 pois considero que a nossa reacção e maneira de lidar com a situação deverá depender sempre da gravidade do problema; além disso cada item remete à partida para situações diferentes”
22 (3º Ciclo)	“Dimensão 7 – item 1 – a disposição das salas é fixa; dimensão 6 - item 3- as reuniões não são feitos ocasionalmente ou de forma sistemática, respeitam a calendarização prevista (intercalar e de avaliação), só excepcionalmente existem outras, dependendo, em 1º lugar, do director de turma”.

Ao analisarmos o conteúdo das respostas, podemos verificar que são indicadas as dimensões 5, 6, 7 como tendo alguns itens que suscitaram mais dúvidas. A dimensão 5, através do indicador 2 (conteúdo da tutoria); na dimensão 6, é indicado o item 3 mas sem

referência ao indicador pelo que não conseguimos identificar qual o item que suscitou dúvidas; na dimensão 7 foram indicados o *item* 1 (distribuição do mobiliário e do material na sala de aula) e o indicador 4 (resolução de conflitos na sala de aula).

À **Questão 2.2** - *Quais os itens que deviam ser alterados e como poderiam ser reformulados?* - obtivemos as seguintes respostas (cf. Quadro n.º 5).

Quadro n.º 5 – Respostas dos sujeitos à questão 2.2

SUJEITOS	RESPOSTAS
21 (3º Ciclo)	“Partindo do princípio que há conflito ou incumprimento ele deverá ter o mesmo grau de gravidade e de frequência em todos os itens e, à imagem do que sucede em itens anteriores poderá haver a hipótese de não excluir as atitudes previstas nos anteriores ao escolher o último, por exemplo”.
23 (3º Ciclo)	“Depende de cada área curricular”.

A resposta dada pelo sujeito 21 assenta no indicador 4 da dimensão 7. O sujeito em questão considera que nos diferentes itens apresentados (A, B, C, D) não se regista a mesma progressão entre eles, como nos restantes indicadores. A resposta do sujeito 23 não é esclarecedora pois não concretiza a sua opinião, uma vez que fica por se saber se se refere a indicadores ou a itens.

À **Questão 3** - *Considera útil a aplicação desta escala na sua prática docente?* - vinte e dois dos sujeitos responderam *Sim*, três responderam *Não* e dois não assinalaram qualquer hipótese de resposta.

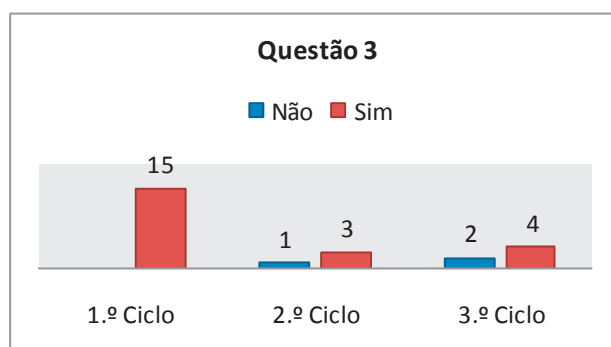


Gráfico n.º 9 – Utilidade da aplicação da escala na prática docente

Ao analisarmos o quadro n.º4 verificamos que a maioria dos sujeitos (81,5%) considera útil a aplicação desta escala na sua prática docente, cerca de 11,1% considera que a mesma não é útil e cerca de 7,4% não emitiu qualquer opinião.

Relativamente à **Questão 3.1** - *Se respondeu “Sim” considera que ela deve ser aplicada em que momentos do ano lectivo?* - pudemos verificar as seguintes respostas, que passamos a transcrever (cf. Quadro n.º 6).

Quadro n.º 6 – Respostas dos sujeitos à questão 3.1

SUJEITOS	RESPOSTAS
1 (1º Ciclo)	“Sobretudo no final do ano lectivo, mas também será benéfico aplicá-la no final do 2.ºPeríodo”.
2 (1º Ciclo)	“Ao longo de todo o ano lectivo”.
21 (3º Ciclo)	“Em três momentos: o inicial, o intermédio e o final”.
22 (3º Ciclo)	“ Principalmente no final de cada período levando à reflexão acerca do momento anterior em avaliação”.
24 (3º Ciclo)	“Ao longo de todo o ano lectivo, com especial atenção aos períodos de avaliação sumativa; ao longo de todo o ano também em reuniões de grupo/departamento que devem abordar muito mais questões pedagógicas!”.

Responderam a esta questão vinte e dois sujeitos. As respostas distribuíram-se pelas diferentes categorias: no início e no final de cada ano lectivo; no final do ano; com regularidade – no início do ano e sempre que o professor considere oportuno e no final de cada período. O gráfico n.º 10 representa essa categorização:

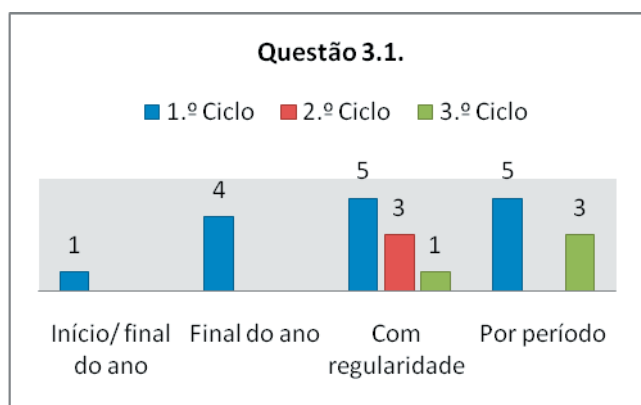


Gráfico nº 10 – Momentos da Aplicação da escala

Podemos concluir que, dos vinte e dois respondentes, a maioria indica que a escala deve ser aplicada com regularidade (40,9%) ou no final de cada período lectivo (36,4%). Os restantes professores indicaram que a mesma deve ser aplicada no final do ano (18,2%) ou no início e no final do ano (4,5%).

À **Questão 3.2** - *Na sua opinião, quais podem ser as potencialidades da escala de auto-avaliação para a prática docentes?*- obtivemos dezasseis respostas, que correspondem a cerca de 60% da totalidade dos sujeitos inquiridos, as quais passamos a transcrever (cf. Quadro n.º 7).

Quadro nº 7 – Resposta dos sujeitos à questão 3.2

SUJEITOS	RESPOSTAS
1 (1º Ciclo)	“Uma reflexão sobre as práticas é sempre valiosa, pois permite-nos reajustar as metodologias de acordo com o processo de aprendizagem dos alunos”.
2 (1º Ciclo)	“Vai ajudar os docentes a fazerem uma análise e uma avaliação da sua prática docente, e diagnosticadas as falhas, melhorar”.
3 (1º Ciclo)	“Melhoria dos resultados do nosso trabalho”.
4 (1º Ciclo)	“Ajustar a prática docente às necessidades dos alunos”.
5 (1º Ciclo)	“Proporcionar a adequação/ melhoria do nível de competência da nossa prática pedagógica e por consequência o sucesso educativo dos nossos alunos”.
6 (1º Ciclo)	“Permite-nos detectar de forma mais clara e eficiente falhas e dificuldades da nossa prática

SUJEITOS	RESPOSTAS
	pedagógica por forma a melhorar as aprendizagens dos alunos”.
7 (1º Ciclo)	“Melhoria das estratégias a aplicar/melhoria das práticas pedagógicas”.
8 (1º Ciclo)	“Ajudar a reflectir sobre a prática docente. Promover a mudança de comportamentos e atitudes em diferentes situações para melhorar a prática docente” .
9 (1º Ciclo)	“Planificação/programação;Metodologias/Recursos; Avaliação/Formação”.
10 (1º Ciclo)	“Permite-nos melhorar as metodologias e estratégias a implementar de modo a ajustá-las às dificuldades dos alunos para que melhorem as suas aprendizagens”.
11 (1º Ciclo)	“Reflexão mais consciente e enriquecedora da minha prática docente; aperfeiçoamento/diversificação de técnicas e estratégias de ensino; melhoria dos resultados escolares dos alunos”.
20 (2º Ciclo)	“Reflectindo, encontram-se falhas e há lugar à reformulação das práticas, ao aperfeiçoamento dos materiais e , conseqüentemente, à melhoria das aprendizagens”.
21 (3º Ciclo)	“Promover a auto-regulação, a auto-crítica, a auto-avaliação”.
22 (3º Ciclo)	“Levar à reflexão do trabalho desenvolvido e à reestruturação/reformulação de alguns aspectos menos conseguidos na nossa prática diária”.
24 (3º Ciclo)	“Alertar o docente para as suas falhas na sua prática e funcionar como um controlo contínuo que o leve a reflectir para ajustar e melhorar”.
27 (3º Ciclo)	“Para reflectir e melhorar a prática docente”

Ao analisarmos o conteúdo das respostas dadas pelos dezasseis respondentes podemos afirmar que as potencialidades deste instrumento de auto-avaliação ancoram na promoção da auto-regulação e da auto-crítica, permitindo uma análise/reflexão sobre as práticas pedagógicas com vista à sua reformulação e conseqüentemente à melhoria do seu desempenho.

À **Questão 3.3** - *Se respondeu “Não” refira, por favor, as razões da não utilidade da escala na prática docente.* - dos três sujeitos que assinalaram essa hipótese, houve dois que deram as seguintes respostas (cf. Quadro n.º 8).

Quadro nº 8 – Respostas dos sujeitos à questão 3.3

SUJEITOS	RESPOSTAS
<p style="text-align: center;">23 (3º Ciclo)</p>	<p>“ 1º Deve haver uma entidade (credível) que avalie ou supervisione o rigor e o saber dos docentes; 2º Não há um modelo «seguidista», isto é, depende da preparação dos alunos, do contexto (escolar, social, económico, ano de escolaridade, etc) dos discentes; 3º A prática docente adere-se, em primeiro lugar, pelo rigor, saber e evidência dos conhecimentos apresentados. O resto depende de múltiplos factores, como se pode ver, por exemplo, no ponto 2”.</p>
<p style="text-align: center;">25 (3º Ciclo)</p>	<p>“ A minha prática docente é desenvolvida mais como uma «arte» do que como um método científico-dedutivo”.</p>

Enquanto a resposta dada pelo sujeito 21 parece dar pouca relevância à auto-avaliação, o sujeito 25 considera que a escala não está adaptada à sua prática docente (área das expressões).

4.2. Escala de auto-avaliação da prática docente

Em virtude de termos solicitado aos sujeitos, que responderam ao inquérito por questionário, que procedessem previamente ao preenchimento da escala de auto-avaliação para assim se “apropriarem” do seu conteúdo, decidimos analisar os resultados das respostas dadas, pelos vinte e sete docentes do agrupamento, resultando deste modo uma avaliação quantitativa e qualitativa, de acordo com os critérios definidos por Alcaraz (2007).

A avaliação quantitativa é apresentada de duas formas diferentes:

- 1 Análise global das respostas dos 27 docentes do agrupamento, a partir do quadro resumo das respostas dadas à escala de auto-avaliação da prática docente.
- 2 Análise comparativa entre ciclos relativamente a cada um dos três factores anteriormente referidos:
 - *Programação*, que se baseia na Dimensão 1 e que corresponde à planificação do ensino;
 - *Desenvolvimento*, que integra as Dimensões 2, 5, 6 e 7 e que corresponde ao processo de ensino - aprendizagem;

- *Avaliação*, que inclui as Dimensões 3 e 4 e que corresponde à avaliação das aprendizagens e do ensino.

A avaliação qualitativa, a título ilustrativo, apresentará os pontos fortes e os pontos fracos e neutros, dos docentes do 3.º Ciclo.

4.2.1. Avaliação quantitativa - Análise global das respostas dos docentes do agrupamento à escala de auto-avaliação.

De seguida apresentamos a grelha das respostas dadas, à Escala de Auto-Avaliação da prática docente, pelos vinte e sete sujeitos que integraram o estudo.

Quadro n.º 9 – Resumo das respostas dadas à escala de auto-avaliação da prática docente (n=27)

DIMENSÃO 1. Planificação do ensino.

	A	B	C	D	NR
1. Planificação do trabalho docente.		11	4	12	
2. A programação de longo prazo ou de ano.		4	15	8	
3. A programação de curto prazo ou da aula.	1	5	3	18	
4. A contextualização.		12	4	11	

DIMENSÃO 2. Metodologia e aproveitamento de recursos.

	A	B	C	D	NR
1. Coerência entre a metodologia desenvolvida na sala de aula e a exposta na programação.		2	12	12	1
2. Motivação para a aprendizagem.	7	7	10	3	
3. Organização do processo de ensino - aprendizagem.	4	4	14	4	1
4. Actividades desenvolvidas e orientação do trabalho do aluno.	1	9	8	9	
5. Utilização dos recursos existentes no meio.	1	4	16	6	

DIMENSÃO 3. Avaliação das aprendizagens.

	A	B	C	D	NR
1. Avaliação inicial: instrumentos.	2		17	8	
2. Avaliação contínua: instrumentos.	2		5	20	
3. Avaliação final: instrumentos.	2	5	1	18	1
4. Co-avaliação e auto-avaliação.	2	5	6	14	
5. A classificação.		11	7	9	
6. A transição.	2	2	2	21	
7. Informação às famílias e aos alunos.	5	4	15	3	

DIMENSÃO 4. Formação e avaliação do ensino.

	A	B	C	D	NR
1. Formação e inovação educativa.		8	16	2	1
2. Avaliação da prática docente.		16	6	4	1

DIMENSÃO 5. Tutoria.

	A	B	C	D	NR
1. Acções com alunos.	1	4	10	9	3
2. Conteúdo da tutoria.	7	7	1	8	4
3. Relação com os encarregados de educação dos alunos.	2	4	5	15	1
4. Coordenação com a equipa de docentes.	7	4	5	10	1

DIMENSÃO 6. Diferenciação pedagógica.

	A	B	C	D	NR
1. Apoio Educativo	3	5	16	2	1
2. Aprofundamento e enriquecimento.	2	21	1	3	
3. Atenção aos alunos com NEE.	2	10	5	10	

DIMENSÃO 7. Clima da sala de aula.

	A	B	C	D	NR
1. Distribuição do mobiliário e do material na sala de aula.		9	4	14	
2. Interação professor – alunos.	3	5	15	2	2
3. Trabalho em equipa dos professores.	8	3	13	3	
4. A resolução de conflitos na sala de aula.	3		4	18	2

Reportando-nos ao que foi dito anteriormente sobre o procedimento a tomar para podermos realizar a avaliação quantitativa da escala, ou seja, utilizando a expressão $A \times 1 + B \times 2 + C \times 3 + D \times 4 / 27$, obtivemos uma pontuação global de 2253 pontos que corresponde a uma média global de 83 pontos. Ao consultarmos o quadro de referência (Quadro n.º1) verificamos que os docentes se situam no nível de desempenho profissional de **COMPETENTE**.

O Quadro n.º10 apresenta a síntese da avaliação quantitativa efectuada a todos os níveis de ensino, indicando a pontuação média e o correspondente nível de desempenho profissional dos docentes inquiridos, do Ensino Básico (1ºCiclo, 2ºCiclo, 3ºCiclo).

Quadro n.º 10 – Síntese da avaliação quantitativa

NÍVEL DE ENSINO	PONTUAÇÃO MÉDIA	NÍVEL DE DESEMPENHO PROFISSIONAL	
		CATEGORIA	INTERVALO (QUADRO DE REFERÊNCIA)
Ensino Básico	83	Competente	71-100
1º Ciclo	88	Competente	71-100
2º Ciclo	81	Competente	71-100
3º Ciclo	72	Competente	71-100

Ao analisarmos os resultados podemos afirmar o seguinte:

A prática docente destes professores do ensino básico, com uma pontuação média de 83, situa-se no nível denominado “Competente”, encontrando-se próximo do ponto intermédio do intervalo de referência (71-100), o que nos indica que a prática docente desenvolvida está de acordo com os princípios e características de um serviço educativo de qualidade. No entanto, existem diferenças entre as práticas desenvolvidas pelos professores dos três ciclos de ensino. Verificamos que o 1º Ciclo obtém uma pontuação média de 88, o 2º Ciclo de 81 e o 3º Ciclo de 72. Podemos referir, ainda, que a pontuação obtida pelos

professores do 3.º Ciclo, ao estar próxima do ponto inferior do intervalo de referência (71), poderá indicar que há necessidade de maior consolidação do trabalho em equipa e coordenação entre os docentes.

4.2.2. Avaliação quantitativa - Análise comparativa entre ciclos para cada um dos factores – *Programação, Desenvolvimento e Avaliação*.

São apresentados os resultados obtidos, a partir do preenchimento das grelhas de respostas-resumo³¹, por ciclos de ensino, no que respeita a cada um dos factores a partir das respectivas dimensões.

Tendo como referência os 65%, como critério de análise ou “punto de corte”, decidimos agrupar as percentagens relativas aos itens A e B e a C e D. No caso de o referencial corresponder a A/B ou A+B significa que o desempenho dos docentes tem de melhorar nessa dimensão. Se o referencial corresponder a C/D ou C+D significa que nessa dimensão os docentes apresentam um bom nível de desempenho.

Comecemos por analisar o factor *Programação: planificação do ensino* (cf. gráfico 11)

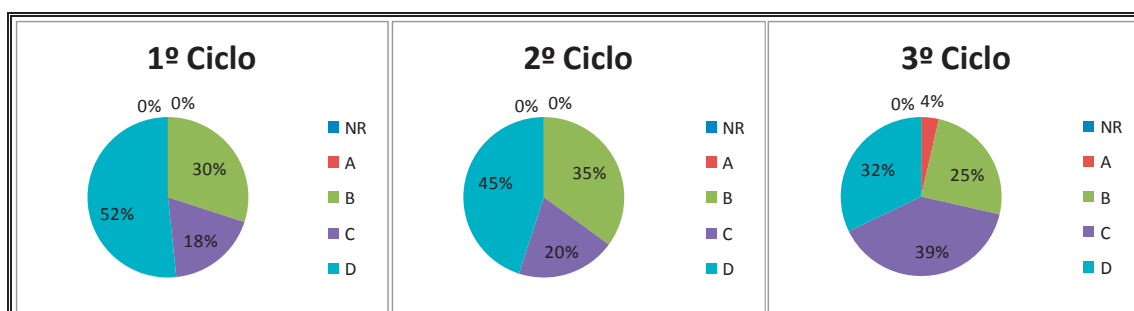


Gráfico n.º 11 – Programação: planificação do ensino

Ao analisarmos o gráfico n.º 11, verificamos que 70% dos docentes do 1º Ciclo se situam no referencial C+D e 30% no referencial A+B, no 2ºCiclo 65% situam-se no referencial C+D e 35% no referencial A+B e no 3ºCiclo situam-se cerca de 71% dos docentes no referencial C+D e 29% no referencial A+B, o que nos leva a inferir que os docentes do 1º e 3º Ciclos são os que melhor desenvolvem a programação do seu trabalho docente. Enquanto os docentes do 2º Ciclo, para programarem o seu trabalho, utilizam mais a planificação apresentada no manual escolar, que depois de analisada é adaptada ao

³¹ Apresentadas nos Anexos 3,4 e 5.

grupo de alunos, os docentes dos 1º e 3º Ciclos elaboram programações próprias e utilizam outros materiais para além dos manuais escolares.

Analise agora os dados globais relativos ao factor *Desenvolvimento: processo de ensino – aprendizagem*, que integra as Dimensões 2, 5, 6 e 7 (cf. gráfico n.º 12).

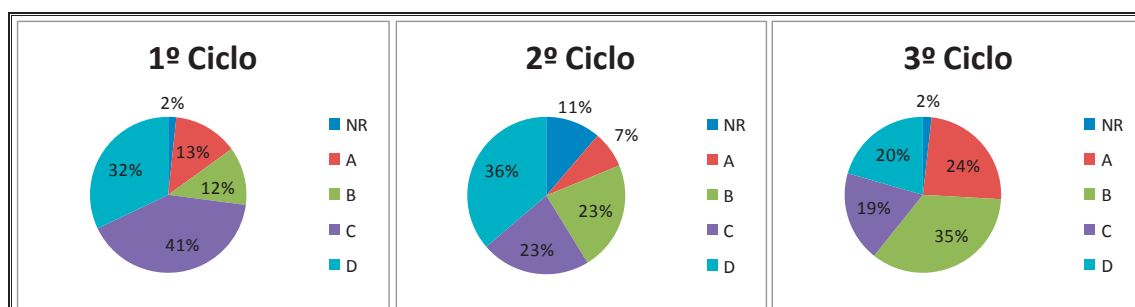


Gráfico n.º 12 – Desenvolvimento: processo de ensino - aprendizagem

Ao observarmos a Figura nº 12 verificamos que 73% dos docentes do 1ºCiclo se situam no referencial C+D e 25% no referencial A+B, havendo 2% dos inquiridos que não responderam (N/R); no 2ºCiclo 59% situam-se no referencial C+D e 30% no referencial A+B, existindo 11% de N/R; no 3ºCiclo situam-se cerca de 39% dos docentes no referencial C+D e 59% no referencial A+B, havendo 2% de N/R. A análise destes resultados leva-nos a concluir que os docentes do 1º Ciclo são os que obtêm um melhor nível de desempenho no que diz respeito ao processo de ensino – aprendizagem. Consequentemente, leva-nos a inferir que são estes docentes que melhor definem objectivos/estratégias para o grupo/turma, que melhor trabalham em equipa, que melhor atendem à diversificação pedagógica e que melhor utilizam os recursos existentes no meio. Os docentes do 2º e 3º Ciclos devem melhorar o seu nível de desempenho, neste factor, especialmente os docentes do 3ºCiclo.

Passemos agora à análise do Gráfico n.º13, relativo ao factor *Avaliação*, que inclui as dimensões 3 e 4.

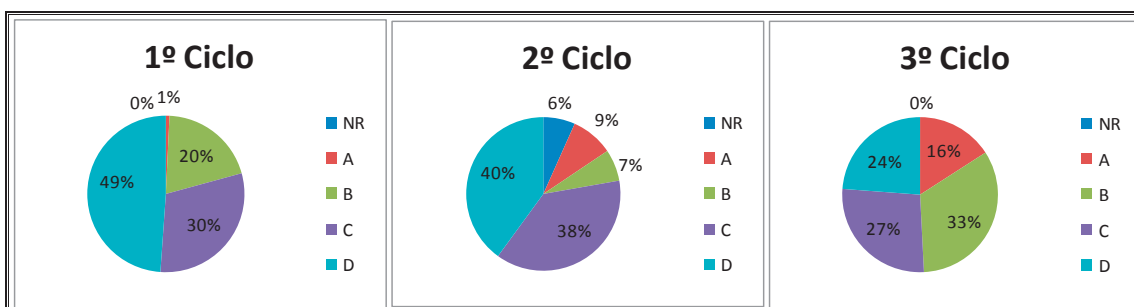


Gráfico n.º 13 – Avaliação: das aprendizagens e do ensino

Através da interpretação dos dados apresentados verificamos que 79% dos docentes do 1º Ciclo se situam no referencial C+D e 21% no referencial A+B; no 2º Ciclo 78% situam-se no referencial C+D e 16% no referencial A+B, havendo 6% de N/R; no 3º Ciclo situam-se cerca de 51% dos docentes no referencial C+D e 49% no referencial A+B. Os resultados levam-nos a concluir que os docentes do 1º e 2º Ciclo se enquadram no nível “Competente” enquanto os docentes do 3º Ciclo se enquadram no nível “ Aceitável”.

4.2.3. Avaliação qualitativa

Pelo facto de termos presente que a avaliação quantitativa é insuficiente para tirar conclusões fidedignas acerca da prática docente, foi nossa opção efectuar a avaliação qualitativa, a título ilustrativo, ao 3º Ciclo, por ser o nível de ensino onde foram obtidos níveis de desempenho mais baixos. Deste modo foi possível apurar os pontos fortes, fracos e neutros da prática docente deste grupo de professores, a partir da análise da grelha de respostas-resumo (cf. Anexo 5).

4.2.3.1. Pontos fortes

- Elabora-se uma programação própria e utilizam-se vários manuais escolares, para além de outros materiais de construção pessoal.
- Desenvolve-se adequadamente tudo o que é relacionado com a programação de longo e curto prazo. Definem-se objectivos, conteúdos e critérios de avaliação por ano de escolaridade e as programações diárias elaboram-se a partir das Unidades Didácticas estabelecidas.

- As estratégias metodológicas definidas, pela equipa de docentes, são tidas em conta.

- Realiza-se uma avaliação satisfatória das aprendizagens dos alunos: realiza-se uma avaliação inicial e utilizam-se provas específicas para recolha de informação que servirá para ajustar a programação da turma; a avaliação contínua servirá para orientar a aprendizagem dos alunos, conhecer as suas dificuldades de aprendizagem e introduzir alterações na sua prática docente.

4.2.3.2. Pontos fracos e neutros

- Na programação diária prevêm-se diferentes tipos de objectivos didácticos e actividades para alunos com dificuldades de aprendizagem ou um ritmo de aprendizagem lento, mas não se adapta a programação aos interesses e necessidades desses alunos.

- A classificação final atribuída resulta apenas da interacção dos resultados dos testes escritos com a participação do aluno. Não se atende aos objectivos conseguidos e aos mínimos estabelecidos (avaliação criterial).

- A formação que os docentes costumam frequentar é aquela que existe na escola ou no centro de formação da área geográfica. Não há a preocupação de se escolher a formação que tenha directamente a ver com a melhoria da sua prática e com a inovação educativa na sala de aula.

- O trabalho colaborativo entre os docentes é reduzido relativamente à troca de opiniões sobre as práticas pedagógicas, sobre os conflitos com alunos que possam ocorrer em contexto de sala de aula e ao trabalho a ser desenvolvido com os alunos que beneficiam de apoio educativo.

- Relativamente à tutoria, verifica-se que os docentes não a desenvolvem de forma satisfatória. Os resultados mostram que não existe consenso entre os docentes na Dimensão 5 (Tutoria), nomeadamente sobre a forma como ela deve ser implementada e desenvolvida.

- Em relação à diferenciação pedagógica não se tem devidamente em conta os aspectos relacionados com a recuperação e o aprofundamento/enriquecimento dos alunos.

- A distribuição do espaço da aula e do mobiliário, assim como do material não facilita o trabalho de grupo dos alunos nem a sua participação na aula. As regras da sala são definidas pelo professor.

- As relações entre a equipa de docentes são correctas mas só ocasionalmente se reúnem para trocar informações. Não existe trabalho de equipa.

- Os docentes utilizam diferentes procedimentos de motivação, dos alunos, para a aprendizagem.

- No planeamento das actividades e na orientação do trabalho dos alunos, não existe acordo entre os docentes sobre a melhor maneira de agir.

- Na informação às famílias e encarregados de educação também existe grande heterogeneidade na actuação dos docentes.

A análise qualitativa que acabámos de realizar poderia servir de base à elaboração de uma informação final, por parte do coordenador de cada ciclo, em conjunto com os professores envolvidos no processo de auto-avaliação, com vista à tomada de consciência dos aspectos a manter e a melhorar na prática pedagógica para permitir o desenvolvimento de um plano de melhorias a ser concretizado.

4.3. Síntese descritiva

Através da análise dos resultados do inquérito podemos constatar que a maioria dos docentes considera que as dimensões e os indicadores que compõem a Escala de Auto-Avaliação estão de acordo com a sua prática docente e que a dimensão 5 (tutoria) foi, sem dúvida, a que suscitou menos consenso. Os indicadores três da dimensão 6 (diferenciação pedagógica) e três e quatro da dimensão 7 (clima da sala de aula) também foram referenciados por dois sujeitos, ambos do 3º Ciclo.

A quase totalidade dos sujeitos inquiridos refere que não existem outras dimensões ou indicadores, no âmbito da sua prática docente, que não estejam contemplados na referida escala. Apenas um dos sujeitos dá algumas sugestões, cujos conteúdos, em nosso entender, estão mais de acordo com a prática do aluno do que com a do professor uma vez que refere, e passamos a citar, “Tudo aquilo que fomente: raciocínio lógico; cálculo mental; leituras; interpretação de enunciados; composição e redacção autónoma de pequenos textos; explicação lógica e racional de alguns fenómenos do nosso dia-a-dia; conhecimento (s) interligando-os, preferencialmente, com actividades do quotidiano”.

A grande maioria dos sujeitos afirma que os itens da Escala de Auto-Avaliação estão formulados de forma clara. Os sujeitos que consideram que não, referem todos os itens da dimensão 5, o item três da dimensão 6 e o item um da dimensão 7 (cf. Escala em Anexo).

As duas respostas à questão sobre quais os itens que deviam ser alterados e como poderiam ser reformulados, são apontados os itens do indicador quatro da dimensão 7 (clima da sala de aula). Um dos sujeitos refere que estes itens não apresentam a mesma progressão entre eles, como acontece com os outros, enquanto o outro sujeito não especifica as alterações/reformulações a serem concretizadas.

Os professores apontam algumas potencialidades da escala como instrumento de promoção da auto-regulação, da auto-crítica, permitindo uma análise/reflexão sobre as práticas pedagógicas e de avaliação bem como a sua reformulação e conseqüentemente melhoria do desempenho profissional, tendo em vista o sucesso das aprendizagens dos alunos.

Relativamente aos dados que pudemos apurar das escalas de auto-avaliação preenchidas pelos docentes concluímos que as mesmas permitiram avaliar as competências e as atitudes dos professores em três domínios fundamentais: *Programação* - planificação do ensino, *Desenvolvimento*: processo de ensino - aprendizagem e *Avaliação*.

Tendo como base o Quadro nº 1 (p. 58), concluímos que os professores do 1º Ciclo apresentam melhores resultados, atingindo o nível de desempenho “Competente” nos três factores analisados. Os professores do 2º Ciclo atingem os níveis de “Aceitável” nos factores *Programação* e *Desenvolvimento* e “Competente” no factor *Avaliação*. Os professores do 3º Ciclo atingem o nível “Competente” no factor *Programação*, o nível “A melhorar” no factor *Desenvolvimento* e o nível “Aceitável” no factor *Avaliação*.

Estes resultados podem permitir levantar as seguintes questões:

Será que a escala de auto-avaliação é mais adequada à prática docente do 1º Ciclo do que dos restantes ciclos de ensino?

Ou será que os resultados indicam que pode haver falta de articulação vertical entre os diferentes ciclos de ensino no Agrupamento?

Considerações finais

Como tivemos oportunidade de constatar, cresce a importância dada aos processos de avaliação do desempenho docente nos sistemas educativos como instrumentos para promover a qualidade do ensino. Simultaneamente também cresce a importância da auto-avaliação interna em cada escola uma vez que é reconhecida como uma estratégia mais eficaz para alcançar a melhoria do desempenho docente.

Por isso, tentámos ao longo deste trabalho reflectir sobre a auto-avaliação da prática docente e como fazer dela uma estratégia de desenvolvimento profissional. Simultaneamente também tentámos reflectir, sobre a actual avaliação de desempenho docente de forma a contribuir para o aperfeiçoamento da avaliação como estratégia de desenvolvimento. Como vem sugerido no Estudo da OCDE sobre a *Avaliação de Professores em Portugal (2009)*, deve-se “Reforçar a avaliação para a melhoria do desempenho com uma componente predominantemente dedicada à avaliação para o desenvolvimento”(p. 2).

Corroboramos a ideia de que a avaliação docente deve assentar em três perspectivas essenciais: responsabilização – assegurar que a avaliação contempla a eficácia na sala de aula e dentro da escola; desenvolvimento profissional; estrutura escolar coesa – aumentar e focalizar o diálogo dentro das escolas acerca do objectivo de melhoria do serviço fornecido aos alunos (Tucker & Stronge, 2007).

Consideramos que a auto-avaliação da prática docente deve estar ao serviço da melhoria do sistema educativo e servir como um factor catalisador da partilha e inovação. É nesta base que fundamentamos o nosso estudo, pois estamos convictos de que a escala de auto-avaliação da prática docente estudada poderá ser utilizada pelos docentes como uma estratégia de desenvolvimento, pessoal e colectivo para potenciar a cultura avaliativa no seio das escolas portuguesas. Como afirma Shinkfield (1995, citado por Pacheco & Flores, 1999, p. 171) “a avaliação dos professores deve ser aceite dentro da escola como parte integrante do processo educativo; a auto-avaliação do professor deve tornar-se parte significativa do processo”.

A auto-avaliação da prática docente, bem como todas as actividades de auto-regulação, fazem sentido e justificam-se como estratégias de desenvolvimento das escolas, funcionando como sustentação da sua autonomia e como reforço das suas características meso-sistémicas, se for organizada como um processo de informação sobre a escola, que

permita ler como esta tem evoluído, e se for apresentada de forma a provocar a sua discussão e debate, de modo que cada um se sinta implicado, ou interpelado (Clímaco, 2005).

Nesta linha de pensamento, ao analisarmos a escala de auto-avaliação, que serviu de objecto ao nosso estudo, podemos verificar que a mesma representa uma mais-valia para o desenvolvimento do trabalho colaborativo, ao permitir que os professores se ajudem mutuamente, partilhando finalidades e objectivos pois o ensino deve ser encarado como uma tarefa colectiva, na qual cada professor participa, voluntariamente, com os outros; os problemas que possam surgir num grupo de alunos não são problemas de um professor apenas, mas de toda a escola, devendo ser resolvidos através de trabalho cooperativo; a formação mais eficaz é a que se realiza na escola, mediante projectos globais que dêem resposta às necessidades sentidas no contexto educativo (Alcaraz, 2007). A sua aplicação colectiva, a todos os professores da escola, permitirá a obtenção de informação sobre os pontos fortes do trabalho docente bem como a definição de estratégias a serem introduzidas para melhorar colectivamente a prática docente de todos os envolvidos no processo de avaliação. As propostas de aperfeiçoamento da prática docente poderão ser integradas, por exemplo, em projectos de formação centrados na escola.

Tivemos oportunidade de averiguar, através da apresentação e análise dos dados do inquérito sobre a pertinência e utilidade da escala de auto-avaliação que, globalmente, os docentes consideraram que:

- as dimensões e os indicadores que compõem a escala, estão de acordo com a sua prática docente;
- não existem outras dimensões ou indicadores, no âmbito da sua prática docente, que não estejam contemplados na escala;
- os itens e indicadores estão apresentados de forma clara;
- a escala é útil e deve ser aplicada com alguma regularidade ou no final de cada período escolar.
- A referida escala contribui para promover a auto-regulação, permitindo uma reflexão e reformulação sobre as práticas educativas com vista à melhoria do seu desempenho profissional e à melhoria das aprendizagens dos alunos.

No entanto, as Dimensões 5³², 6 e 7 deverão ser sujeitas a uma análise mais cuidada, devido às dúvidas que surgiram no preenchimento da escala, como já tivemos oportunidade de referir.

Quanto à avaliação quantitativa e qualitativa que realizámos, às escalas preenchidas pelos sujeitos, pudemos verificar que as mesmas possibilitam realizar diferentes tipos de recolha de informação: individual, por departamento curricular, por ciclo de ensino ou pela totalidade dos docentes de uma escola. Essa informação é, a nosso ver, preciosa para o desenvolvimento profissional dos docentes bem como para o desenvolvimento da própria organização ao fomentar a articulação horizontal e vertical entre ciclos.

A auto-avaliação ancorada nos princípios da reflexão, do desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, da capacidade de gerar, gerir e partilhar conhecimento, da aprendizagem em colaboração e da assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente (Afonso, 2009), contribui, inequivocamente, para o desenvolvimento profissional do educador e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade das nossas Escolas.

Assim, o nosso estudo pretendeu essencialmente apresentar um instrumento de auto-avaliação que pode contribuir para o desenvolvimento dos docentes, tornando-os mais capazes de conduzir o ensino adaptado às necessidades e interesses de cada aluno.

As limitações do estudo prendem-se com dois aspectos fundamentais: os constrangimentos processuais que ocorreram, nomeadamente a não autorização da aplicação da escala em meio escolar (que nos obrigou a reformular os objectivos) e o factor tempo. Como afirma Sousa (2009, p. 154), “Em investigação em educação o ano lectivo é um limite temporal impiedoso. Enviar questionários ou iniciar entrevistas depois do mês de Maio é quase sempre trabalho infrutífero”. Foi precisamente o que nos aconteceu, pois só conseguimos aplicar os questionários e as escalas no início do mês de Maio. A recolha dos inquéritos distribuídos foi difícil e mais morosa do que supúnhamos. A diferença no número de inquéritos recolhidos nos três ciclos de ensino poderá ser explicada pelo facto da investigadora pertencer ao departamento do 1º Ciclo desse agrupamento de escolas.

Consideramos que seria importante, a partir daqui, que se procedesse a uma validação factorial da escala para que a mesma pudesse vir a ser seleccionada, pelas

³² Regulamentada pelo Despacho Normativo 50/2005, de 9 de Novembro.

escolas, como um instrumento de recolha de informação e de auto-reflexão do docente, no interior da escola onde lecciona.

Não devemos esquecer que é no plano processual e organizacional que a transformação cultural deve ocorrer, criando-se oportunidades para uma avaliação desejada e não apenas uma avaliação legislada.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). Prefácio. Política Educativa, Administração da Educação e Auto-avaliação das Escolas. In J. MacBeath, D. Meuret, M. Schratz & L.B. Jakobsen (Eds.), *A História de Serena. Viajando Rumo a uma Escola Melhor*. Porto: Edições ASA.
- Afonso, I. (2009). *Recursos e Percursos para a avaliação de desempenho dos docentes*. Plátano Editora: Lisboa.
- Alaíz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Alaíz, V. (2007). *Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável?* Correio da Educação (2007) n.º 301 (p.1-4) http://www.asa.pt/CE/Auto-avaliacao_escolas.pdf consultado em 13/08/2009.
- Amelvoort, G., Manzi, J., Matthews, P., Roseveare, D. e Santiago, P. (2009). *Estudo OCDE- Avaliação de professores em Portugal*. <http://www.min-edu.pt/np3/193> consultado em 20/07/2009.
- Alves, M. & Machado, E. (2008). *Avaliação com sentido (s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto.
- Barreira, C. (2001). *Avaliação das aprendizagens em contexto escolar. Estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico*. Dissertação de Doutoramento (documento policopiado). Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Barreira, C. (2001^a). Duas estratégias complementares para a avaliação das aprendizagens: a avaliação formadora e a avaliação autêntica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35, 3, 3-33.
- Barreira, C. & Rebelo, P. (2008). *Avaliação do desempenho docente, desenvolvimento profissional e sucesso escolar dos alunos: uma conciliação possível?* Comunicação apresentada no VIII Colóquio sobre Questões Curriculares e IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares em Florianópolis 2, 3 e 4 de Setembro de 2008.
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade*. Vila Nova de Gaia: Desenvolvimento Profissional dos Professores.
- Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

- Busto, M. & Maia, O. (2009). Sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente. Matosinhos: E&B Data, Lda.
- Caetano, A. (2008). *Avaliação de desempenho: o essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Universidade Aberta: Lisboa.
- Coelho, C. & Rodrigues, A. (2008). *Guia de avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Texto Editores.
- Comissão das Comunidades Europeias (2005). *Princípios Comuns Europeus para as Práticas e Qualificações do Professor*. Bruxelas: CEE.
- Cosme, A. (2009). Ser professor: a acção docente como uma acção de interlocução qualificada. Porto: Livpsic.
- Couvaneiro, C. & Reis, M. (2007). *Avaliar, reflectir, melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Damião, M. (2007). *Comentário à proposta de instrumentos de avaliação do desempenho docente* (documento policopiado). Universidade de Coimbra: FPCE
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Díaz Alcaraz, F. (2007). *Modelo para autoavaliar la prática docente*. Praxis: Madrid.
- Estrela, M. T. (1999). *Da (im) possibilidade actual de definir critérios de qualidade da formação de professores*. Psicologia, Educação e Cultura, vol. III, n.º 1, 9-30.
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (1999). *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Guinote, P. (2008). *A educação do meu umbigo*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGrawHill.
- JR, J. & Napier, R. (1979). *Avaliação nas escolas: um processo humano para a renovação*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Machado, J. & Formosinho, J. (s/d). *Desempenho, mérito e desenvolvimento - para uma avaliação mais profissional dos professores* (documento em pdf). Universidade do Minho.

- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, C. M. (2008). *A auto-avaliação no contexto da avaliação do desempenho docente. Um estudo sobre concepções e práticas*. Dissertação de Mestrado (documento policopiado). Universidade do Minho.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sanches, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho*. Vila Nova de Gaia: Desenvolvimento Profissional dos Professores.
- Santos Guerra, M. (2000). *La Luz del Prisma. Para Compreender las Organizaciones Educativas*. Málaga: Ed.Aljibe.
- Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação (2.ª Ed.)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vallejo, P. (1979). *Manual de avaliação escolar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar: da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Lisboa: Edições Asa.

Referências legislativas

Lei n.º46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, Republicado pelo artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro, versão integral do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Lei n.º115/97, de 19 de Setembro, Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

Decreto Regulamentar 10/99, de 21 de Julho, estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa previstas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, aprova o Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior.

Lei n.º 10/2004, de 22 de Março, cria o Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública (SIADAP).

Lei n.º49/2005, de 30 de Agosto, estabelece o quadro geral do sistema educativo.

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro, define princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, estabelece o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 10 de Janeiro, estabelece o regime da prova de avaliação de conhecimentos e competências.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de Maio, define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente no biénio 2007/08 a 2008/09.

Despacho n.º 16 872/2008, de 23 de Junho, aprova os modelos de impressos das fichas de auto-avaliação e avaliação do desempenho do pessoal docente, bem como as ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação.

Despacho n.º 20 131/2008, de 30 de Julho, determina as percentagens máximas para atribuição das menções qualitativas de *Excelente* e de *Muito Bom* em cada agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas na sequência do procedimento da avaliação de desempenho de pessoal docente.

Despacho n.º 31996/2008, de 16 de Dezembro, altera o despacho n.º 20 131/2008, de 30 de Julho.

Decreto Regulamentar n.º1-A/2009, de 5 de Janeiro, estabelece o regime transitório de avaliação de desempenho de pessoal docente no 1.º ciclo de avaliação que decorre até 31 de Dezembro de 2009.

Anexos

Escala para a auto-avaliação da prática docente

(Dirigida aos professores do ensino básico)

A escala que a seguir se apresenta é do tipo Thurstone e está estruturada num *âmbito* (prática docente) e em sete *dimensões* de análise relacionadas com a eficácia docente. Em cada dimensão inclui-se um conjunto de *itens* que formam blocos de competências e que servem de *indicadores* de êxito no desenvolvimento profissional docente. Os indicadores são conceitos ou ideias que definem as dimensões, ou seja, que as especificam.

Para o preenchimento da escala de auto-avaliação que se segue pedimos que leia com atenção e que ao responder a todos os itens seja o mais sincero possível.

Considere que não existem respostas certas ou erradas e que o inquérito é anónimo.

As suas respostas serão tratadas estatisticamente e servirão para chegarmos a conclusões acerca do tema abordado: a auto-avaliação como oportunidade de melhoria na prática docente.

I – Dados de identificação/caracterização/informação

1. Sexo:

Masculino Feminino

2. Idade:

18-25 anos 26-35 anos 36-45 anos 46-55 anos + de 56 anos

3. Grau Académico:

Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento

4. Tempo de serviço docente:

1 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos

16 a 20 anos 21 a 25 anos + de 25 anos

5. Situação Profissional:

Quadro de Escola (QE) Quadro de Zona Pedagógica (QZP)

6. Ensino Básico:

1º Ciclo 2º Ciclo 3º Ciclo

7. A escola onde lecciona situa-se em:

Meio Rural Meio Urbano

II – Escala para a auto-avaliação

Assinale com uma X o item que considera mais adequado à sua prática docente. Tente responder com a maior sinceridade possível.

DIMENSÃO 1. PLANIFICAÇÃO DO ENSINO	
A planificação da aula é um dos factores de qualidade que se considera imprescindível para um desenvolvimento eficaz da prática docente. O professor, como responsável do processo de ensino – aprendizagem, deve elaborar a sua própria programação, adaptada ao seu grupo de alunos e utilizar diversos materiais curriculares para ajudar a desenvolvê-la.	

Indicador 1. Planificação do trabalho docente.

ÍTENS	
A	A planificação é definida pelo manual escolar. Os temas distribuem-se ao longo do ano.
B	É utilizada a planificação apresentada no manual escolar, que depois de analisada é adaptada ao grupo de alunos.
C	Elabora-se uma programação própria e utiliza-se o manual escolar como recurso didáctico.
D	Elabora-se uma programação própria e utilizam-se vários manuais escolares, para além de outros materiais de construção pessoal, para o seu desenvolvimento.

Indicador 2. A programação de longo prazo ou de ano.

ÍTENS	
A	Não se considera necessário realizar a distribuição de objectivos e conteúdos por anos de escolaridade porque é uma função que não nos diz respeito pois é realizada por outros [serviços] administrativos.
B	Realiza-se uma definição de objectivos, conteúdos e critérios de avaliação por ano de escolaridade, enunciados em termos gerais.
C	Realiza-se uma definição de objectivos, conteúdos e critérios de avaliação por ano de escolaridade, em termos concretos e operacionais. Os conteúdos são organizados em Unidades Didácticas.
D	A definição de objectivos/conteúdos realizada prevê um tempo adequado para cada Unidade Didáctica, tendo em conta as evoluções e a avaliação, assim como os objectivos/conteúdos mínimos, relevantes e significativos.

Indicador 3. A programação de curto prazo ou da aula.

ÍTENS	
A	A programação de longo prazo (anual) não se concretiza em programações de curto prazo (mensais, semanais, diárias) porque não se considera necessário.
B	As programações de curto prazo desenvolvem a programação de longo prazo estabelecida para o ano de aprendizagem. As actividades dos alunos concretizam-se semanalmente ou diariamente como meio de desenvolvimento do manual escolar.
C	As programações desenvolvem Unidades Didácticas ou Temas com alguns dos elementos mas sem os desenvolver, ou seja, enunciam objectivos didácticos, conteúdos, critérios de avaliação..., mas ambíguos, sem especificar claramente

	o que se quer ensinar e o que os alunos devem aprender.
D	As programações de curto prazo elaboram-se a partir das Unidades Didácticas estabelecidas e incluem todos os elementos observáveis: objectivos didácticos concretos e avaliáveis, critérios e procedimentos de avaliação, mínimos, metodologia e recursos didácticos a utilizar, duração, diferentes tipos de actividades (trabalho individual, pequeno grupo, grande grupo...), conteúdos e actividades relativos a temas transversais.

Indicador 4. A contextualização.

ÍTENS	
A	Nas programações de curto prazo (diárias/semanais) não se tem em conta os diferentes ritmos de maturidade e aprendizagem dos alunos do grupo/turma. Todos os alunos realizam as mesmas actividades.
B	Prevêm-se diferentes tipos de objectivos didácticos e actividades para alunos com dificuldades de aprendizagem ou com ritmo de aprendizagem lento.
C	São previstos, no mínimo, três níveis de execução na programação para dar resposta a alunos com ritmo lento, normal e rápido de aprendizagem, assim como adaptações correspondentes a NEE.
D	Para além de prever diferentes níveis de aprendizagem, adapta-se a programação aos interesses e necessidades dos alunos da turma e planifica-se a actividade educativa em coordenação com a equipa de docentes e de ciclo. Prevêm-se recursos externos à sala de aula.

DIMENSÃO 2. METODOLOGIA E APROVEITAMENTO DE RECURSOS

As estratégias didácticas são um conjunto de acções que ordenam e orientam o processo de ensino/aprendizagem e definem um estilo pessoal, uma maneira concreta de viver na sala de aula. Não existe um método melhor que outro; no entanto existem princípios que optimizam a aprendizagem dos alunos no Ensino Básico e aos quais devemos atender tal como o ensino individualizado, a autonomia, o significado, a cooperação e a descoberta.

Técnicas como motivação, actividades em grupo, resumos e sínteses, meta - aprendizagem, utilização dos recursos do meio, debates e exposições, favorecem a aprendizagem dos alunos.

Indicador 1. Coerência entre a metodologia desenvolvida na sala de aula e a exposta na programação.

ÍTENS	
A	Na programação da aula não planifico estratégias metodológicas ou didácticas e utilizo as sugeridas pelo manual escolar.
B	As decisões metodológicas do processo de ensino - aprendizagem não costumam responder ao previsto na programação da aula por esta estar redigida de forma genérica.
C	Tenho em conta algumas das estratégias metodológicas e didácticas estabelecidas na programação porque foram definidas pela equipa de docentes.
D	As estratégias metodológicas que utilizo são idênticas às propostas na programação porque, para além disso, são coerentes com os princípios metodológicos do Projecto Educativo.

Indicador 2. Motivação para a aprendizagem.

ÍTENS	
A	Quando inicio uma nova Unidade Didáctica realizo uma revisão da anterior para facilitar o processo de ensino – aprendizagem.
B	Para além disso, incluo actividades introdutórias ao tema a tratar: diálogos, leituras...
C	Transmito também a finalidade das aprendizagens, a sua importância, a sua utilidade e aplicação real.
D	Apresento um plano de trabalho, explicando a sua finalidade e entrego uma lista de objectivos didácticos que os alunos devem ter adquiridos ao terminarem essa Unidade Didáctica.

Indicador 3. Organização do processo de ensino - aprendizagem.

ÍTENS	
A	Durante o ensino expositivo (explicação verbal) faço perguntas para ver se os alunos compreenderam a informação e apresento exemplos ligados à vida diária.
B	Apresento os conteúdos (conceitos, procedimentos e atitudes) de uma maneira estruturada, evitando a fragmentação, e ligo-os aos conhecimentos prévios dos alunos e com situações da vida real, com o objectivo de favorecer a aprendizagem significativa.
C	Para além disso, organizo os conteúdos básicos mediante algum tipo de esquema, mapa conceptual...e ao terminar cada sessão temática realizo sínteses e resumos para concretizar o que os alunos devem aprender. Realizo propostas metodológicas que permitem aos alunos alcançarem diferentes graus de execução.
D	Também ensino os alunos a controlarem a sua aprendizagem, habituando-os a distinguir o que sabem, o que estão a aprender e o que lhes falta aprender (meta- aprendizagem). Facilito a autonomia da aprendizagem do aluno.

Indicador 4. Actividades desenvolvidas e orientação do trabalho do aluno.

ÍTENS	
A	As actividades que desenvolvo com os meus alunos, em cada Unidade Didáctica, são aquelas que o manual escolar propõe e as referentes à avaliação (testes).
B	Depois de cada exposição da matéria desenvolvo actividades individuais e, nalgumas ocasiões, trabalho cooperativo (pequenos grupos) para consolidar as aprendizagens dos conteúdos. Apenas dou instruções aos alunos para a realização das ditas actividades. Realizo actividades complementares ao longo do ano.
C	Proponho aos meus alunos actividades variadas: de introdução, motivação, desenvolvimento, síntese, de consolidação e de avaliação, tanto individuais como em grupo e complementares. Verifico se os alunos compreenderam o que têm de fazer e apoio os alunos que não conseguem realizar as actividades, de forma autónoma. Considero adequado o tempo utilizado no desenvolvimento das actividades que os alunos realizam.
D	Para além disso, opto por actividades em que os alunos trabalhem de forma autónoma e motivo os alunos com maior nível de desempenho a ajudarem os seus colegas (ajuda entre pares). Promovo o trabalho colaborativo e os

	processos de transferência. Proponho, de vez em quando, a participação de outras pessoas em actividades que se realizam na sala de aula.
--	--

Indicador 5. Utilização dos recursos existentes no meio.

ÍTENS	
A	Durante o ensino expositivo utilizo apenas o quadro e o manual escolar como meio de interacção entre os alunos e o professor.
B	Para além disso, socorro-me de cartazes informativos, mapas, croquis, jogos didácticos e materiais da imprensa.
C	Utilizo também durante a exposição vários recursos didácticos: manual escolar, quadro, meios audiovisuais e computador, assim como os espaços disponíveis na escola.
D	Também visito os lugares da localidade onde a escola se insere (museus, fábricas, comércio...) e utilizo os recursos da natureza (parque, campo...) para reforçar o processo de ensino – aprendizagem.

DIMENSÃO 3. AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

A avaliação do progresso dos alunos é um meio para ajustar a planificação do ensino às suas características, para orientar a sua aprendizagem e para controlar se alcançaram os objectivos propostos. Devem-se fomentar as actividades de co – avaliação e auto-avaliação e os alunos e os encarregados de educação devem ser informados qualitativamente, excedendo o boletim das notas e a mera classificação.
--

Indicador 1. Avaliação inicial: instrumentos.

ÍTENS	
A	No início do ano dedico tempo a rever os aspectos básicos das áreas fundamentais com o objectivo de averiguar o nível de conhecimentos dos alunos. Utilizo como instrumentos fundamentais, o diálogo e debates na aula.
B	Para além disso, faço-o também no início de uma unidade didáctica/bloco do novo conteúdo.
C	Na avaliação inicial que realizo no início do ano utilizo, para além disso, provas específicas e recolho os resultados numa ficha – registo que servirá para ajustar a programação da turma.
D	Realizo avaliação inicial no princípio do ano e no princípio de uma unidade didáctica/bloco do conteúdo, utilizando provas específicas, informação final do professor anterior e de outros professores da equipa docente e registo tudo para ajustar a programação e para avaliar o progresso dos alunos.

Indicador 2. Avaliação contínua: instrumentos.

ÍTENS	
A	A avaliação contínua é realizada mediante os testes escritos que realizo periodicamente.
B	Revejo, para além disso, de maneira imediata todos os trabalhos e tarefas realizadas pelos alunos, para conhecer as suas aptidões e dificuldades.
C	Utilizo sistematicamente vários instrumentos de recolha de informação: observação, diálogos, análises de trabalhos e testes escritos, com a finalidade de registar na ficha de acompanhamento os objectivos didácticos atingidos pelos alunos.
D	Para além disso, o resultado da avaliação contínua serve-me para orientar a aprendizagem dos alunos, conhecer as dificuldades da aprendizagem e para

	introduzir modificações na minha prática pedagógica.
--	--

Indicador 3. Avaliação final: instrumentos.

ÍTENS	
A	Com a informação recolhida ao longo do ano através dos testes escritos realizados pelos alunos, avalio as aprendizagens adquiridas.
B	Com a informação recolhida ao longo do ano mediante diferentes instrumentos e o conhecimento das atitudes que tenho de cada aluno, avalio as aprendizagens adquiridas.
C	Utilizo a ficha de acompanhamento para determinar se os alunos atingiram os objectivos programados e para conhecer a situação de cada aluno em relação aos objectivos previstos.
D	Para além disso, a informação recolhida serve-me para orientar e melhorar o processo de aprendizagem, introduzindo modificações na programação do próximo ano assim como para detectar necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. Para além disso informo os futuros professores do grupo de alunos.

Indicador 4. Co-avaliação e auto-avaliação.

ÍTENS	
A	Sou eu que realizo a avaliação das aprendizagens dos alunos porque tenho mais capacidade e competência para isso (hetero - avaliação).
B	Nalgumas ocasiões promovo actividades na turma para avaliar trabalhos dos alunos (co - avaliação).
C	Realizo sistematicamente actividades de co-avaliação com os alunos. Primeiro para avaliar apenas o positivo e depois para avaliar as dificuldades e deficiências detectadas.
D	Consigo que os alunos avaliem as suas tarefas e trabalhos, assim como o grau de consecução dos objectivos didácticos que atingiram. Os alunos têm consciência do seu nível de aprendizagem (auto-avaliação).

Indicador 5. A classificação.

ÍTENS	
A	Tenho em conta os resultados dos testes ou trabalhos escritos para a classificação de cada avaliação.
B	A classificação emerge da interacção dos resultados dos testes escritos com a participação, o cumprimento das tarefas, o comportamento, em função do esforço...
C	Classifico os alunos em cada momento de avaliação, em relação aos objectivos didácticos conseguidos, tendo em conta os mínimos estabelecidos. A classificação final é uma síntese das classificações parciais.
D	Depois de cada momento de avaliação informo os encarregados de educação e os próprios alunos dos objectivos atingidos e no final do ano a classificação é dada em função dos objectivos conseguidos e os mínimos estabelecidos (avaliação criterial).

Indicador 6. A transição.

ÍTENS	
A	Transito os alunos de ano quando tenham atingido os objectivos de todas as áreas ou quando têm até três notas negativas.
B	Tenho em conta, para além disso, a opinião do grupo de Conselho de Docentes/Conselho de Turma e o estabelecido no Projecto Educativo.

C	Interesso-me também pela opinião do aluno e do seu encarregado de educação e procuro utilizar a repetição como um mecanismo de diferenciação pedagógica.
D	Na transição, tenho em conta, para além dos objectivos gerais do ano, o benefício que o aluno terá com a retenção, desde a perspectiva académica e emocional.

Indicador 7. Informação às famílias e aos alunos.

ÍTENS	
A	Depois de cada momento de avaliação informo os encarregados de educação sobre o desempenho dos seus educandos mediante a ficha de registos. Se me for solicitado, dou mais informação.
B	A informação aos encarregados de educação inclui o desempenho académico e aspectos relacionados com atitudes, comportamentos e motivação.
C	Informo individualmente os encarregados de educação e os alunos sobre o seu desempenho escolar e o seu comportamento, indicando-lhes orientações a seguir para melhorarem. Ainda comunico as faltas registadas e interesso-me pelos motivos das mesmas.
D	Elaboro informações individualizadas e qualitativas sobre os objectivos didácticos alcançados em cada uma das áreas e indico, em cada avaliação, o plano a seguir para recuperar ou aprofundar, segundo os casos.

DIMENSÃO 4. FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO DO ENSINO	
A formação em exercício é um recurso necessário para melhorar a prática docente e para pôr em prática aspectos de inovação educativa (pedagógica). Da mesma maneira a avaliação do ensino possibilita a reflexão sobre a prática docente que se considera imprescindível para melhorar a prestação do serviço educativo. A formação centrada nas escolas é uma das melhores modalidades de formação porque proporciona respostas concretas às necessidades da escola.	

Indicador 1. Formação e inovação educativa.

ÍTENS	
A	Não costumo realizar nenhuma actividade de formação porque considero que a prática docente diária é a que mais ensina.
B	Quando existe um curso ou oficina de formação na escola ou centro de formação que me interesse, costumo fazê-lo ainda que não tenha relação directa com a minha prática docente.
C	Realizo sistematicamente cursos ou oficinas de formação oferecidos pela escola e por outras instituições porque me ajudam a melhorar a prática docente e me permitem introduzir algum aspecto de inovação pedagógica na sala de aula.
D	Para além disso, faço parte de projectos de formação na escola e participo em projectos de inovação pedagógica para melhorar a prática docente.

Indicador 2. Avaliação da prática docente.

ÍTENS	
A	Não costumo reflectir sobre a minha prática docente no final de cada ano escolar nem no final de cada Unidade Escolar.
B	Nalgumas reuniões de ano costumo trocar opiniões com os outros professores sobre a acção docente e no final do ano interiorizo alguns aspectos relacionados com a prática docente.
C	Depois de cada Unidade Didáctica realizo uma auto-avaliação da minha acção e

	registo, por escrito, os pontos fortes e fracos que serão tidos em conta na próxima Unidade Didáctica.
D	Uso um caderno ou diário da turma onde registo as incidências sobre a minha prática ao longo do ano para auto-regular a minha acção. No final do ano sintetizo a informação e retiro conclusões as quais serão tidas em conta para o próximo ano.

DIMENSÃO 5. TUTORIA	
A acção tutorial deve ser coerente com o Plano de Acção Tutorial estabelecido pela escola e estar direccionada para o conhecimento das características individuais dos alunos e do grupo em geral, com o objectivo de os ajudar no processo de ensino – aprendizagem. O desenvolvimento dos momentos de avaliação, o contacto directo com os encarregados de educação e o trabalho em equipa dos professores consideram-se mecanismos adequados para uma acção tutorial eficaz.	

Indicador 1. Acções com alunos.

ÍTENS	
A	Cumpro os manuais escolares dos alunos do grupo/turma ao finalizar o ano e outros documentos administrativos.
B	Para além disso, conheço os interesses, motivações, atitudes, aptidões e grau de integração dos alunos no grupo.
C	Utilizo algumas técnicas de grupo (fórum, chuva de ideias, debate...) para transmitir atitudes e normas, assim como para favorecer a convivência.
D	Para além disso, preparo os momentos de avaliação, explorando os constrangimentos da aprendizagem, os métodos didácticos utilizados e as características dos alunos.

Indicador 2. Conteúdo da tutoria.

ÍTENS	
A	Normalmente, não desenvolvo nenhum tipo de conteúdo tutorial por não ter formação específica, nem materiais, nem horário específico para trabalhá-los.
B	Incluo os conteúdos da tutoria nas programações das áreas (competências transversais...) e desenvolvo-as conjuntamente.
C	Utilizo materiais concretos, para o desenvolvimento dos conteúdos da tutoria, que concretizo em horário específico.
D	Os conteúdos da tutoria são trabalhados nas áreas de educação para a cidadania e no processo ensino/aprendizagem.

Indicador 3. Relação com os encarregados de educação dos alunos.

ÍTENS	
A	Realizo reuniões colectivas com os encarregados de educação para os informar sobre aspectos gerais do funcionamento do ano escolar: faltas, normas da sala de aula, actividades, avaliações, horário de atendimento para os encarregados de educação...
B	Para além disso, informo individualmente os encarregados de educação que têm filhos com algum tipo de dificuldade escolar, dando-lhes orientações para melhorarem.
C	Também faço um registo das reuniões, colectivas e individuais, que realizo com os encarregados de educação, e promovo o contacto diário com a escola.
D	Para além disso, envolvo os encarregados de educação no processo de ensino - aprendizagem, sobretudo dos alunos com NEE.

Indicador 4. Coordenação com a equipa de docentes.

ÍTENS	
A	Quando existem conflitos com algum aluno desempenho funções de mediação, tanto com os encarregados de educação como com os professores.
B	Reúno-me periodicamente com a equipa de docentes para recolher e dar informações sobre o grupo de alunos.
C	Com certa sistematicidade realizam-se reuniões com a equipa de docentes para se adoptarem critérios comuns sobre procedimentos de avaliação, tarefas para casa, regras da sala e comportamento.
D	Para além disso, coordeno os momentos de avaliação no final de cada trimestre, realizando um diagnóstico da situação do grupo e adopto medidas para melhorar as relações e o rendimento escolar.

DIMENSÃO 6. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Parte-se do princípio que existe heterogeneidade no grupo de alunos, porque cada um deles tem estilos e ritmos de aprendizagem diferentes, assim como interesses, atitudes e motivação. Neste sentido, a elaboração de programas de recuperação, de aprofundamento e as adaptações curriculares significativas, para os alunos que necessitam, são instrumentos que possibilitam uma optimização do serviço educativo e uma aproximação ao ensino individualizado.

Indicador 1. Apoio Educativo.

ÍTENS	
A	Ainda que eu ajude os alunos com dificuldades, propondo-lhes actividades adaptadas às suas características, prefiro que sejam apoiados fora da sala de aula pelos professores que têm horário disponível, pois interferem na dinâmica normal de aprendizagem da turma.
B	Preparo actividades adaptadas aos alunos que não conseguem acompanhar o ritmo normal da turma, sobretudo nas áreas fundamentais e oriento o seu processo de aprendizagem.
C	Junto com outros profissionais (professor de Educação Especial e de Apoio), avalio o nível de competências curriculares dos alunos com dificuldades nas áreas fundamentais e ajudo o aluno a recuperá-las, ou indico ao professor de apoio o que cada aluno tem de recuperar, conforme os casos.
D	Depois de cada avaliação elaboro um programa de reforço individualizado e entrego-o ao aluno para que o desenvolva na sala de aula com a ajuda do professor de apoio. Solicito a colaboração dos encarregados de educação.

Indicador 2. Aprofundamento e enriquecimento.

ÍTENS	
A	Aos alunos mais adiantados proponho-lhes que leiam algum livro ou realizem outra actividade enquanto os seus companheiros terminam a tarefa.
B	Proponho trabalhos de investigação ou de aprofundamento aos alunos que têm facilidade na aprendizagem.
C	Avalio o nível de competência curricular dos alunos mais adiantados, junto com outros profissionais da escola e proponho medidas organizativas nas áreas que correspondem ao desenvolvimento das suas capacidades: grupos flexíveis, programas alargados, adiantamento de ano...
D	Depois de cada avaliação elaboro um programa de enriquecimento do currículo normal para que o aluno o desenvolva com as orientações do professor. Solicito

	a colaboração dos encarregados de educação.
--	---

Indicador 3. Atenção aos alunos com NEE.

ÍTENS	
A	Os alunos com avaliação psico-pedagógica são apoiados pela equipa de Educação Especial.
B	Colaboro com os professores de Educação Especial na elaboração dos Programas Educativos Individuais (PEI) /Currículos Educativos Individuais (CEI).
C	Dirijo o processo de ensino – aprendizagem dos alunos com NEE da minha tutoria, com a colaboração dos profissionais especializados: critérios a definir para um aluno com NEE, elaboração de PEI/CEI, organização dos apoios...
D	Em colaboração com os profissionais especializados elaboro um plano de desenvolvimento curricular que se desenvolverá dentro e fora da sala de aula, de acordo com o que se propõe no plano de diferenciação pedagógica.Coordeno o processo e solicito a colaboração dos encarregados de educação.

DIMENSÃO 7. CLIMA DA SALA DE AULA.

É um dos factores que mais influi no rendimento escolar e constitui uma visão do estado de ânimo com que se realiza a tarefa escolar. A interacção horizontal (aluno – aluno) e vertical (professor – aluno), a auto-regulação do comportamento mediante regras consensuais e a resolução de conflitos mediante o diálogo professor – aluno - encarregado de educação, favorecem tanto a aprendizagem como um clima agradável e descontraído.

Indicador 1. Distribuição do mobiliário e do material na sala de aula.

ÍTENS	
A	As mesas dos alunos estão separadas e em fila para evitar a distração e favorecer o trabalho individual. A mesa do professor ocupa um lugar de destaque. O material didáctico da aula não costuma estar disponível para os alunos.
B	Disponho o mobiliário em fila, mas em mesas de dois para fomentar o trabalho de pares e possibilitar a ajuda mútua. O material didáctico está acessível aos alunos, ainda que pertença ao professor.
C	O mobiliário está disposto em forma de U ou formando rectângulos para facilitar o trabalho em grupo e a participação. O material didáctico existente está acessível aos alunos, que o utilizam quando consideram necessário ainda que não esteja suficientemente organizado por categorias e estilos.
D	A disposição do mobiliário é flexível e é organizado em função da actividade a desenvolver: individual, em pequeno grupo, grande grupo... O material didáctico está perfeitamente organizado, constituindo a biblioteca da sala de aula à qual podem aceder todos os alunos quando o considerarem oportuno.

Indicador 2. Interação professor – alunos.

ÍTENS	
A	Estabeleço relações cordiais com os meus alunos, mas mantenho a disciplina mediante o cumprimento das regras estabelecidas.
B	Preocupo-me para que os meus alunos expressem as suas ideias e sentimentos livremente e participem activamente na aula, sempre que cumpram com as regras estabelecidas. As relações professor - alunos e alunos – alunos, são

	correctas, fluidas e não discriminatórias.
C	Fomento o respeito e a colaboração entre os alunos e aceito as suas sugestões e contributos tanto para a organização da sala de aula como para as actividades de aprendizagem. Existem regras da sala, escritas e aceites por todos.
D	Favoreço as relações de companheirismo e de amizade verticais e horizontais na sala de aula. O clima baseia-se nas normas aceites pelos alunos que aparecem escritas em diversos lugares da sala. Procuo que os alunos aprendam a auto-regular a sua conduta.

Indicador 3. Trabalho em equipa dos professores.

ÍTENS	
A	As relações entre os membros da equipa de docentes são correctas. Ocasionalmente reunimo-nos para trocar informação sobre o grupo/turma.
B	As relações entre a equipa de docentes, baseia-se no companheirismo. As reuniões sistemáticas realizadas facilitam este tipo de relações.
C	Existe confiança e colaboração mútua entre a equipa de docentes. Cada professor pode expressar as suas opiniões livremente as quais costumam ser tidas em conta.
D	O conjunto de professores trabalha como uma verdadeira equipa. Cada professor sabe o que os outros fazem, sendo a coordenação satisfatória para todos.

Indicador 4. A resolução de conflitos na sala de aula.

ÍTENS	
A	Quando ocorre um conflito ou incumprimento grave de uma norma da sala de aula, antes de dizer ao aluno para sair da sala, advirto-o publicamente porque quero que sirva de exemplo para o resto do grupo.
B	Perante um conflito ou falta grave de um aluno costumo encaminhá-lo para o Conselho Executivo para que seja repreendido e para que os pais sejam chamados à escola.
C	Se um aluno perturba sistematicamente o normal funcionamento da sala de aula, chamo o encarregado de educação para que me ajude a resolver o conflito.
D	Perante um conflito surgido na sala de aula falo a sós com o aluno, quando termina a aula, para que me possa justificar o seu comportamento e utilizo a ajuda dos encarregados de educação e de outros profissionais especializados para resolver a situação. Permito que os alunos façam propostas para resolver os conflitos.

Muito obrigada pela sua colaboração.

ANEXO 2 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Inquérito

Com este *inquérito* pretendemos saber a sua opinião acerca da escala de auto-avaliação que acabou de preencher. As suas respostas são fundamentais para apurar a pertinência da utilização da referida escala na avaliação do desempenho docente. Solicitamos, por isso, que responda com a maior sinceridade possível.

São sete as **dimensões** apresentadas na escala: Planificação do Ensino/ Metodologia e Aproveitamento dos Recursos / Avaliação das Aprendizagens/ Formação e Avaliação do Ensino/ Tutoria/ Diferenciação Pedagógica/ Clima da Sala de Aula, tentando abranger todos os aspectos relativos à prática docente. As dimensões são concebidas como conceitos de análise e operacionalizadas através de **indicadores** que fundamentam os juízos de valor sobre o nível de competência da prática docente.

1. Considera que as dimensões e os indicadores estão de acordo com a sua prática docente?

Todas(os) Algumas(uns) Nenhumas(uns)

1.1. Se indicou “algumas(uns)” por favor responda:

Qual(ais) a(s) dimensão(ões) e indicador(es) que considera não estar(em) de acordo com a sua prática docente?

1.2. Existe uma outra dimensão ou um outro indicador, no âmbito da prática docente, que considera relevante e que não esteja contemplada(o) na escala?

Sim

Não

1.2.1. Se indicou “Sim”, por favor, especifique:

Os *itens* constituem as possibilidades de resposta (A, B, C, D) que cada *indicador* possui. Pretende-se assim situar a conduta do professor relativamente a essas possibilidades, com o objectivo de valorizar o desempenho docente.

2. Considera que os itens que compõem os indicadores de cada dimensão estão apresentados de forma clara?

Sim

Não

2.1. Se respondeu “Não”, quais os itens que suscitam mais dúvidas? Detectou algumas ambiguidades?

2.2. Quais os itens que deviam ser alterados e como poderiam ser reformulados ?

3. Considera útil a aplicação desta escala na sua prática docente?

Sim

Não

3.1. Se respondeu “Sim” considera que ela deve ser aplicada em que momentos do ano lectivo?

3.2. Na sua opinião, quais podem ser as potencialidades da escala de auto-avaliação para a prática docente?

3.3. Se respondeu “Não”, refira por favor as razões da não utilidade da escala na prática docente.

4. Por favor indique a(s) hipótese(s) de resposta que considera mais pertinente(s) quanto à forma como a escala pode ser aplicada:

- Individualmente.
- Pelos diferentes departamentos curriculares.
- Pela totalidade dos docentes do Agrupamento.

Muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXO 3 - RESUMO DAS RESPOSTAS DADAS À ESCALA DE AUTO-AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE PELOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO (N = 15)

DIMENSÃO 1. Planificação do ensino.

	A	B	C	D	NR
1. Planificação do trabalho docente.		6	1	8	
2. A programação de longo prazo ou de ano.		1	7	7	
3. A programação de curto prazo ou da aula.		4	2	9	
4. A contextualização.		7	1	7	

DIMENSÃO 2. Metodologia e aproveitamento de recursos.

	A	B	C	D	NR
1. Coerência entre a metodologia desenvolvida na sala de aula e a exposta na programação.		1	7	6	1
2. Motivação para a aprendizagem.		4	4	7	
3. Organização do processo de ensino - aprendizagem.		2	2	11	
4. Actividades desenvolvidas e orientação do trabalho do aluno.		6	4	5	
5. Utilização dos recursos existentes no meio.		1	9	5	

DIMENSÃO 3. Avaliação das aprendizagens.

	A	B	C	D	NR
1. Avaliação inicial: instrumentos.			10	5	
2. Avaliação contínua: instrumentos.			1	14	
3. Avaliação final: instrumentos.		2		13	
4. Co-avaliação e auto-avaliação.		4	4	7	
5. A classificação.		6	1	8	
6. A transição.			1	14	
7. Informação às famílias e aos alunos.		1	1	11	2

DIMENSÃO 4. Formação e avaliação do ensino.

	A	B	C	D	NR
1. Formação e inovação educativa.		3	11	1	
2. Avaliação da prática docente.		11	2	2	

DIMENSÃO 5. Tutoria.

	A	B	C	D	NR
1. Acções com alunos.		1	8	5	1
2. Conteúdo da tutoria.		3	5	5	2
3. Relação com os encarregados de educação dos alunos.		1	1	2	11
4. Coordenação com a equipa de docentes.		4	1	4	6

DIMENSÃO 6. Diferenciação pedagógica.

	A	B	C	D	NR
1. Apoio Educativo			14	1	
2. Aprofundamento e enriquecimento.		14	1		
3. Atenção aos alunos com NEE.		5	4	6	

DIMENSÃO 7. Clima da sala de aula.

	A	B	C	D	NR
1. Distribuição do mobiliário e do material na sala de aula.		2	3	10	
2. Interação professor – alunos.		1	13	1	
3. Trabalho em equipa dos professores.		2	11	2	
4. A resolução de conflitos na sala de aula.			1	14	

ANEXO 4 - RESUMO DAS RESPOSTAS DADAS À ESCALA DE AUTO-AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE PELOS PROFESSORES DO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO (N = 5)

DIMENSÃO 1. Planificação do ensino.

	A	B	C	D	NR
1. Planificação do trabalho docente.		3	1	1	
2. A programação de longo prazo ou de ano.		2	2	1	
3. A programação de curto prazo ou da aula.		1		4	
4. A contextualização.		1	1	3	

DIMENSÃO 2. Metodologia e aproveitamento de recursos.

	A	B	C	D	NR
1. Coerência entre a metodologia desenvolvida na sala de aula e a exposta na programação.			1	4	
2. Motivação para a aprendizagem.	1	1	1	2	
3. Organização do processo de ensino - aprendizagem.		1		3	1
4. Actividades desenvolvidas e orientação do trabalho do aluno.		1	2	2	
5. Utilização dos recursos existentes no meio.			4	1	

DIMENSÃO 3. Avaliação das aprendizagens.

	A	B	C	D	NR
1. Avaliação inicial: instrumentos.			3	2	
2. Avaliação contínua: instrumentos.	1		1	3	
3. Avaliação final: instrumentos.	1			3	1
4. Co-avaliação e auto-avaliação.			2	3	
5. A classificação.		1	3	1	
6. A transição.	1			4	
7. Informação às famílias e aos alunos.	1	1	2	1	

DIMENSÃO 4. Formação e avaliação do ensino.

	A	B	C	D	NR
1. Formação e inovação educativa.			3	1	1
2. Avaliação da prática docente.			1	3	1

DIMENSÃO 5. Tutoria.

	A	B	C	D	NR
1. Acções com alunos.		1	1	1	2
2. Conteúdo da tutoria.	1		1	1	2
3. Relação com os encarregados de educação dos alunos.		1	1	2	1
4. Coordenação com a equipa de docentes.		1		3	1

DIMENSÃO 6. Diferenciação pedagógica.

	A	B	C	D	NR
1. Apoio Educativo		2	1	1	1
2. Aprofundamento e enriquecimento.		4		1	
3. Atenção aos alunos com NEE.		2		3	

DIMENSÃO 7. Clima da sala de aula.

	A	B	C	D	NR
1. Distribuição do mobiliário e do material na sala de aula.		2		3	
2. Interação professor – alunos.	2		2		
3. Trabalho em equipa dos professores.	1	1	2	1	
4. A resolução de conflitos na sala de aula.	1		2	1	1

ANEXO 5 - RESUMO DAS RESPOSTAS DADAS À ESCALA DE AUTO-AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE PELOS PROFESSORES DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO (N = 7)

DIMENSÃO 1. Planificação do ensino.

	A	B	C	D	NR
1. Planificação do trabalho docente.		2	2	3	
2. A programação de longo prazo ou de ano.		1	6		
3. A programação de curto prazo ou da aula.	1		1	5	
4. A contextualização.		4	2	1	

DIMENSÃO 2. Metodologia e aproveitamento de recursos.

	A	B	C	D	NR
1. Coerência entre a metodologia desenvolvida na sala de aula e a exposta na programação.		1	4	2	
2. Motivação para a aprendizagem.	2	2	2	1	
3. Organização do processo de ensino - aprendizagem.	2	1	2	2	
4. Actividades desenvolvidas e orientação do trabalho do aluno.	1	2	2	2	
5. Utilização dos recursos existentes no meio.	1	3	3		

DIMENSÃO 3. Avaliação das aprendizagens.

	A	B	C	D	NR
1. Avaliação inicial: instrumentos.		2	4	1	
2. Avaliação contínua: instrumentos.	1		3	3	
3. Avaliação final: instrumentos.	1	3	1	2	
4. Co-avaliação e auto-avaliação.	2	1		4	
5. A classificação.		4	3		
6. A transição.	1	2	1	3	
7. Informação às famílias e aos alunos.	3	2	2		

DIMENSÃO 4. Formação e avaliação do ensino.

	A	B	C	D	NR
1. Formação e inovação educativa.		5	2		
2. Avaliação da prática docente.		4	1	2	

DIMENSÃO 5. Tutoria.

	A	B	C	D	NR
1. Acções com alunos.		3	1	3	
2. Conteúdo da tutoria.	3	2		2	
3. Relação com os encarregados de educação dos alunos.	1	2	2	2	
4. Coordenação com a equipa de docentes.	3	2	1	1	

DIMENSÃO 6. Diferenciação pedagógica.

	A	B	C	D	NR
1. Apoio Educativo	3	3	1		
2. Aprofundamento e enriquecimento.	2	3		2	
3. Atenção aos alunos com NEE.	2	3	1	1	

DIMENSÃO 7. Clima da sala de aula.

	A	B	C	D	NR
1. Distribuição do mobiliário e do material na sala de aula.		5	1	1	
2. Interação professor – alunos.		5	1	1	
3. Trabalho em equipa dos professores.	5	2			
4. A resolução de conflitos na sala de aula.	2		1	3	1

