

Políticas de avaliação de escolas: que implicações para o trabalho docente?

Carla Figueiredo, Carlinda Leite, Preciosa Fernandes¹⁰⁷

Resumo

A implementação de políticas educativas, decorrente de pressões e exigências nacionais e internacionais endereçadas à educação e às escolas, tem gerado alterações na natureza e nas dinâmicas do trabalho docente. Essas alterações têm colocado os professores e as direções escolares perante uma diversidade de tarefas e de funções que implicam uma redefinição dos seus papéis

De entre essas políticas educativas, as dedicadas à gestão e organização do currículo e à avaliação de escolas têm sido justificadas na intenção de gerarem mudanças nas dinâmicas de trabalho docente. No caso da avaliação externa das escolas e da autoavaliação, em particular, essa medida implica que os professores assumam, a par da docência, a função de avaliadores. Esta circunstância coloca-os perante situações que exigem deles conhecimentos e competências que nem sempre possuem, e que podem ser sentidas como constrangimentos e provocar alterações na natureza do trabalho docente (Dale, 1989; Alaíz et al, 2003; Clímaco, 2005).

É no quadro desta ideias que se situa esta pesquisa cujo principal objetivo é analisar implicações de políticas de avaliação das escolas para o trabalho docente.

Neste sentido, foi desenvolvida uma análise das funções e papéis atribuídos aos professores enunciados nos diplomas legais que regulamentam a avaliação das escolas, e no perfil para a docência. Os resultados apontam para a existência de relações diretas entre as políticas de autoavaliação e diretrizes do trabalho dos professores, nomeadamente ao nível da regulação e da monitorização das lideranças intermédias e da prática lectiva de sala de aula.

A metodologia seguida é de carácter eminentemente qualitativo, consistindo numa análise de documentos da Inspeção-Geral da Educação e Ciência relativa à avaliação externa das escolas e de legislação que orienta quer a autoavaliação quer o trabalho docente, nomeadamente o Estatuto da Carreira Docente. Recorreu-se, para o efeito, à análise de conteúdo (L'Écuyer, 1990; Krippendorff, 2003).

O estudo das modificações no trabalho docente, pelas novas e crescentes funções que lhes são atribuídas aos professores nas diversas políticas educativas que regulam os sistemas educativos e seus atores, permite explorar as novas realidades e produzir conhecimento sobre efeitos e consequências da implementação destas medidas. A avaliação externa das escolas, e a sua influência na implementação de processos de autoavaliação institucional, introduziu nas escolas novas formas de acção que interferem na natureza do trabalho docente. É neste sentido que se torna pertinente estudar a relação entre enunciados das políticas de avaliação externa das escolas, e de autoavaliação, e implicações no trabalho docente.

Palavras-chave: trabalho docente; políticas de avaliação de escolas; implicações no trabalho dos professores.

¹⁰⁷ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Introdução

A procura de maior qualidade nos sistemas educativos, um pouco por todo o mundo, tem motivado um conjunto de ações e medidas, endereçadas à instituição escolar e aos seus profissionais. Este é um fenómeno generalizado, sobretudo no espaço europeu, não estando Portugal imune a este movimento. De facto, nos últimos anos, tem-se assistido, em Portugal, à implementação de um conjunto de medidas políticas no setor educacional que originaram um conjunto de transformações nos contextos escolares. São exemplos de medidas desta natureza: a autonomia das escolas; a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária; a reorganização da rede escolar pela constituição de agrupamentos, e, mais recentemente, de mega-agrupamentos; a introdução de novos programas curriculares a disciplinas como Português e Matemática; o estatuto da carreira docente; a avaliação externa, e a autoavaliação, de escolas, entre outras. Todas estas medidas têm obrigado os estabelecimentos de ensino a diversas adaptações ao nível da organização e gestão escolares e os professores ao exercício de novas funções e a alterações nos seus modos de trabalho docente. De facto, aos professores têm vindo a ser atribuído um conjunto de valências e funções que ultrapassam a leccionação de aulas, para abranger papéis administrativos e burocráticos. Essas alterações decorrem muitas vezes das constantes e crescentes mudanças sociais, económicas e políticas que exigem à escola e aos professores um conjunto de saberes e competências cada vez mais abrangentes e diversificados. Em síntese, no panorama das constantes alterações sofridas nos sistemas educativos, o papel do professor e o trabalho docente alteraram-se.

Tendo em consideração estes aspetos, considera-se crucial aprofundar o saber sobre os impactos e efeitos que as várias políticas educativas têm no trabalho docente. Para esse estudo, toma-se como exemplo e explora-se em maior detalhe as implicações que as políticas de avaliação de escolas, sobretudo as que dizem respeito à autoavaliação, têm no trabalho docente, na medida em que trazem para o quotidiano profissional dos professores, e como já foi referido, um conjunto de exigências e funções novas.

A avaliação de escolas – algumas considerações teóricas

No seguimento da crescente preocupação e procura pela qualidade dos serviços prestados e desenvolvimento das sociedades, as práticas de avaliação institucional têm ganho relevo e centralidade. O crescimento de discursos e medidas que apelam a práticas de avaliação dos serviços e instituições assenta no pressuposto e na crença de que este processo permite estabelecer as condições para processos de melhoria. Por outro lado, a crença neste papel da avaliação tem por base a sua capacidade de verificação da qualidade dos serviços e dos resultados por eles alcançados, aferindo a adequação entre o trabalho realizado e os objetivos traçados e, ainda, a possibilidade de, através de processos avaliativos, identificar aspetos de melhoria ou novas áreas de intervenção. Deste modo, a avaliação surge na vida das sociedades como um instrumento ao serviço da melhoria dos processos profissionais e institucionais, e na obtenção de credibilidade social, bem como na obtenção de fundos e financiamentos.

É no quadro desta situação que a avaliação tem sido considerada essencial e tão mais importante, quanto mais implicações tiver na qualidade de vida dos indivíduos constituindo um elemento imprescindível para assegurar um serviço de qualidade, adequado às necessidades e exigências daqueles que dele beneficiam (Clímaco, 2005). No que às instituições escolares diz respeito, o reconhecimento da centralidade da educação escolar nas sociedades modernas motivou um conjunto de discursos e medidas com vista à

procura de sistemas educativos de maior qualidade. É reconhecido que de entre os serviços e instituições mais relevantes nas sociedades modernas, a escola tem um lugar central como motor de desenvolvimento da formação dos indivíduos (Conselho da União Europeia, 2009). É no âmbito deste cenário que se encontram as preocupações com a avaliação de escolas.

Conjugando a crença na avaliação como processo promotor de melhoria da qualidade e desenvolvimento, com a crescente procura de melhoria na educação escolar, foram criados e implementados vários projetos e medidas de avaliação de escolas, ao nível europeu e, também, ao nível nacional, nos últimos anos. Estes processos constituem, em muitos casos, um meio para aferir a qualidade da gestão dos estabelecimentos de ensino e, sobretudo, a base para intervenções de melhoria. Assim, encontramos no espaço europeu um conjunto de iniciativas e recomendações sobre a avaliação de escolas, como por exemplo: i) o relatório “Qualidade da Educação Escolar: 16 Indicadores de Qualidade” (2000) e a recomendação relativa à “Avaliação Qualitativa da Educação Escolar” (2001); ii) a implementação de várias iniciativas de avaliação e comparação da educação ao nível europeu, como o projeto “Autoavaliação das Escolas Eficazes” (2001), e a adaptação da “Estrutura Comum de Avaliação” (2012) para a educação. Ao mesmo tempo, vários países implementaram iniciativas nacionais de avaliação de escolas, como é o caso de Portugal, Inglaterra, Escócia, Irlanda, Dinamarca, Suécia, entre outros. Ao nível nacional, a avaliação de escolas ocorre, muitas vezes, em duas modalidades: avaliação externa e autoavaliação de escolas. A avaliação externa corresponde a um processo avaliativo desenvolvido por elementos externos à escola, normalmente pertencentes a entidade avaliadoras do Estado, ou a empresas e serviços profissionalizados na avaliação. Consiste, num processo de avaliação desenvolvido por uma equipa de avaliadores que não pertence à escola, e que tem como função primordial a recolha de informação sobre a instituição avaliada, a formulação de um juízo de valor, e a devolução das suas conclusões à instituição. O papel da escola, neste tipo de avaliação, passa normalmente pelo fornecimento de informações, quer ao nível documental, quer por discurso direto. Por seu turno, a autoavaliação de escolas é um processo interno, desenvolvido pelos próprios elementos da escola, normalmente professores, que desenvolvem ações avaliativas do trabalho realizada na escola e da qualidade dos serviços prestados. A modalidade de autoavaliação coloca a ênfase nas escolas enquanto instituições autossuficientes e autónomas, capazes de se desenvolverem e de se autorregularem por meio da avaliação. Todo o trabalho de recolha de informação e de formulação de juízos avaliativos é da responsabilidade dos elementos da própria escola.

Ambas as modalidades de avaliação têm implicações diretas no funcionamento das escolas e, sobretudo, no trabalho desenvolvido pelos professores. De facto, os processos de avaliação, ainda que fazendo agora parte do quotidiano e do funcionamento escolar, constituíram uma alteração nas dinâmicas habituais de ensino-aprendizagem, principalmente a avaliação externa, pelo facto de “introduzir” elementos externos na instituição e pela conotação de julgamento que lhe está inerente. As implicações da autoavaliação no trabalho dos professores prendem-se, sobretudo, com o facto de exigir novas competências e novas funções, a acrescentar ao papel tradicional dos professores. É sobre esta última que focamos a atenção e que exploramos neste trabalho as implicações que tem no trabalho docente e nas dinâmicas escolares.

No contexto português, nos últimos 10 anos, as escolas foram encorajadas a estabelecer, nas suas dinâmicas de gestão e funcionamento, processos de autoavaliação, como ferramenta de autorregulação e autoconhecimento (Díaz, 2003). Subjacente a esta exigência está a ideia de que a autoavaliação de escolas, ao ser conduzida pelos seus elementos (por vezes com apoio externo), ao permitir a recolha de

informações diagnósticas, ao verificar a correspondência e/ou os desvios existentes entre o trabalho realizado e os objetivos traçados, e ao identificar pontos fortes e áreas de intervenção, apresenta possibilidades de gerar processos de melhoria da escola (Alaíz *et al*, 2003; Clímaco, 2002; Devos & Verhoeven, 2003; Díaz, 2003; Clímaco, 2005; McNamara *et al*, 2011; Schildkamp *et al*, 2012). Este conhecimento, produzido pela escola através da auto-avaliação, permite que a instituição escolar e os seus elementos sejam consciencializados sobre as fragilidades e necessidades que possuem e possam intervir para corrigir essas mesmas situações. Assim, a autoavaliação propicia a base de intervenções contextualizadas e adequadas à realidade específica da escola (Clímaco, 1992; Devos & Verhoeven, 2003; Hofman, Dijkstra & Hofman, 2009; Schildkamp *et al*, 2012) que, sendo bem-sucedidas, culminam no desenvolvimento e melhoria da instituição.

O carácter interno da autoavaliação de escolas contém ainda um outro aspeto que lhe confere maior pertinência nas ações de melhoria: a implicação dos vários elementos da escola e a sua corresponsabilização no processo de avaliação. Considera-se que as iniciativas implementadas com vista à melhoria têm mais possibilidades de alcançar os seus objetivos quando são partilhadas e integradas pelas instituições e pelos seus elementos e quando esses sujeitos se sentem identificados com elas (Bolívar, 1999; Reezigt & Creemers, 2005; Bolívar, 2012). Pelo contrário, se as escolas e os sujeitos que as constituem não reconhecerem a validade e utilidade das medidas, podem, eles próprios, constituir um obstáculo à sua concretização. Como tal, para uma efetiva melhoria dos sistemas educativos, é essencial que os processos implementados, de entre os quais a avaliação (externa ou autoavaliação), façam parte de um planeamento integrado e partilhado pelos alvos da intervenção, as escolas e seus elementos. É com base neste argumento que se considera que a autoavaliação e, conseqüentemente, que o papel ativo do corpo escolar, enquanto parte integrante no desenvolvimento da autoavaliação, permite uma maior abertura ao processo e, uma recolha de informações mais significativa e mais útil. O envolvimento dos vários elementos das escolas na discussão, reflexão e decisão, permite uma maior apropriação e identificação dos sujeitos com o processo e, conseqüentemente, facilita a implementação de estratégias de melhoria (Clímaco, 2005; McNamara *et al*, 2011). Ao mesmo tempo, permite que os sujeitos se expressem sobre a realidade e quotidiano escolar contribuindo para a definição de intervenções mais adequadas às situações vividas. É tendo esta última ideia por referência que se considera que a autoavaliação cria condições para que as escolas desenvolverem «... mecanismos que lhes permitam respostas igualmente atempadas e contextualizadas aos problemas e aos desafios a que têm que responder. É neste contexto que as práticas de autoavaliação têm vindo a ocupar um papel cada vez mais relevante nas escolas» (Alaíz *et al*, 2003:19).

Posto isto, importa também ter em atenção que, apesar do claro potencial da autoavaliação de escolas, este é um processo com implicações diretas e inegáveis no quotidiano profissional dos professores. No ponto seguinte exploramos esta questão.

A prática docente e a autoavaliação – desafios

Como foi já referido, os processos de autoavaliação de escolas são, normalmente, desenvolvidos pelos professores, que acrescentam às suas funções de promotores de processos de ensino-aprendizagem, funções de cariz mais burocrático e administrativo. Apesar de se considerar essencial o desenvolvimento de processos avaliativos internos, e de se considerar que a participação e implicação ativa dos professores

constitui uma mais-valia para o mesmo, a verdade é que a autoavaliação constitui um desafio ao *trabalho docente*. Este desafio assenta em vários aspetos, de entre os quais o facto de: i) a avaliação ser ainda vista como forma de controlo externo; ii) significar um aumento da carga de trabalho dos docentes; iii) implicar um conjunto de conhecimentos teóricos e técnicos que ultrapassam o âmbito da leccionação; iv) não haver, em muitas escolas, a tradição de práticas de autoavaliação. Todos estes factores vêm abalar a condição docente, na medida em que trazem novas exigências à prática profissional quotidiana.

A profissão de professor tem sofrido algumas alterações no modo como é entendida e no seu estatuto social, fruto das transformações sociais e no campo da educação (Tardif & Lessard, 2005). Tendo assumido uma primeira versão de “não profissão”, sendo uma ocupação de carácter secundário (Nóvoa, 1998; Lessard & Tardif, 2008), o “ser professor” desenvolveu-se para assumir um estatuto social de particular importância, tornando-se assim profissão, na medida em que os professores, à semelhança de outros profissionais, necessitavam de dominar uma matéria/um saber específico. Deste modo, e também devido à centralidade que a educação escolar adquiriu na vida das sociedades modernas, os professores passaram a ser detentores de um estatuto social privilegiado (Nóvoa, 1998). Tal como acontece em todas as profissões que conhecemos, a de professor reveste-se de contornos específicos, relacionados com a capacidade de ensinar, o domínio de conteúdos científicos, a capacidade de comunicação, a capacidade de relacionamento com os outros, entre outros aspetos. Ou seja, e como neste texto temos vindo a sustentar, fruto de tensões e transformações sociais, económicas e políticas, que originaram mudanças profundas nos sistemas de ensino e nas escolas, a profissão docente sofreu transformações na sua natureza. Como resultado de novas pressões para a existência de uma maior eficácia e qualidade, da atribuição de maior autonomia às instituições escolares, da disseminação de lógicas de mercado, e do surgimento de um mundo globalizado, os professores viram-se obrigados a desenvolver novas competências e saberes, e a assumir novos cargos e funções, de entre as quais destacamos as de foro administrativo e burocrático, como é o caso da supervisão, lideranças intermédias e avaliação (Esteve, 1998; Leite & Fernandes, 2010; Herdeiro, 2012). Estas alterações no tipo de funções desempenhadas pelos professores fizeram também alterar o “ser professor” e trouxeram um conjunto de desafios e desequilíbrios à profissão docente (Esteve, 1998).

Focando a atenção no fenómeno da autoavaliação de escolas que, como referido anteriormente, é um processo desenvolvido, normalmente, por professores, encontram-se um conjunto de implicações no trabalho docente, e um conjunto de desafios sentidos pelos professores. Destacamos aqui alguns aspetos que a literatura aponta como sendo desafios para a prática docente.

Em primeiro lugar, a avaliação de escolas, ainda que desenvolvida pelos próprios professores, possui ainda um cunho de controlo e exercício de poder que gera, inevitavelmente, tensões, sobretudo pelo estatuto “acima da política” atribuído à educação escolar que fornece ao professores um lugar privilegiado (Dale, 1989; Dupriez & Maroy, 2005). Assim, a avaliação das escolas pode ser entendida como como uma “afrota” ao estatuto, como uma descredibilização do trabalho dos professores e, ainda, como uma invasão do “território” da educação escolar. Por outro lado, ainda hoje as escolas batalham com a falta de tradição de avaliação de escolas e com a discrepância entre o entendimento que os professores possuem sobre os processos de avaliação de escolas, e o discurso que os subjaz, situação que constitui, também, um motivo de desconfiança e resistência (Finnigan & Gross, 2007; Leithwood, Steinbach & Jantzi, 2002; Reezigt & Creemers, 2005) à avaliação. Também relevante para a compreensão dos desafios da autoavaliação no

trabalho dos professores é o tipo de sentimentos que este processo provoca. Como é referido por Perryman (2007:173), a avaliação de escolas provoca, pressão e sentimentos negativos, na medida em que os «professores experienciam perda de poder e controlo, e a sensação de estarem constantemente sob um regime disciplinar que pode conduzir ao medo, ira e decontentamento». Esta alteração emocional experienciada pelos professores pode, em última instância, culminar em desmotivação, em stress e em formas de agir desadequadas (Herdeiro, 2012). Um aspeto sobremaneira importante, e talvez mesmo aquele que mais implicações tem no trabalho docente, prende-se com a acumulação de funções, proveniente da implementação de processos de autoavaliação. Estas funções, por não corresponderem ao perfil profissional “tradicional” dos professores, constituem um fardo (Rocha, 1999; Fullan & Hargreaves, 2000; McNamara et al, 2011; Schildkamp et al, 2012). Ao mesmo tempo esta situação conduz a outra igualmente importante e que assenta na falta de experiência e conhecimento especializado e técnico, por parte dos professores responsáveis pelos processos de autoavaliação, que geram, inevitavelmente, sentimentos de insegurança (Esteve, 1998; Leithwood, Steinbach & Jantzi, 2002; Hall & Noyes, 2009; Figueiredo, 2010; McNamara et al, 2011; Schildkamp et al 2012).

Talvez por isso, devido à pressão e às exigências inerentes à autoavaliação de escolas, os professores viraram-se obrigados a desenvolver estratégias que lhes permitissem adequar os seus modos de trabalho e responder às novas funções a seu cargo, no sentido do desenvolvimento profissional. Tendo por base estes argumentos, considera-se necessário criar as condições adequadas para que os processos de avaliação de escolas, e de autoavaliação em particular, alcancem o seu potencial, e que passa pela capacitação e formação dos docentes, pelo fornecimento de apoio aos mesmos e pela clarificação do processo em geral.

Considerando, quer a pertinência da avaliação de escolas para a melhoria dos sistemas educativos, quer o facto dos processos de autoavaliação terem impactos diretos no quotidiano e no trabalho dos professores, considerou-se fundamental explorar este último aspeto, num primeiro momento, pela análise de documentos-chave.

Metodologia

Para este estudo, a opção metodológica assume uma vertente qualitativa, assente na técnica de análise de documentos relevantes. Recorreu-se, para o efeito, à análise de conteúdo (L'Écuyer, 1990; Krippendorff, 2003).

Sendo este estudo focado no fenómeno da avaliação de escolas, nomeadamente da autoavaliação, e nas implicações deste processo no trabalho docente, considerou-se essencial recolher e analisar um conjunto de documentos-chave, orientadores do processo de avaliação e das funções dos professores neste âmbito. Assim, procedeu-se à pesquisa e recolha de documentos e legislação, nacional e europeia, orientadora da autoavaliação das escolas, e de normativos sobre o trabalho docente, nomeadamente o Estatuto da Carreira Docente. Após a recolha, procedeu-se à análise de conteúdo dos mesmos. Este processo permitiu identificar traços centrais presentes nos documentos, e revelar interrelações relevantes para este estudo.

Deste processo resultou um conjunto de conclusões e inferências sobre a autoavaliação de escolas e as suas implicações no trabalho dos professores, que seguidamente se apresentam.

Resultados e conclusões

A avaliação de escolas, em Portugal assume o carácter de obrigatoriedade, sendo regulada por um conjunto de recomendações e leis que regulam e orientam o desenvolvimento da avaliação de escolas (externa e autoavaliação) e que lançam um conjunto de diretrizes para o trabalho a ser desenvolvido pelos professores. Desses documentos legais, destacam-se os seguintes normativos: Lei n.º 31/2002; Portaria n.º 1260/2007; Decreto-Lei n.º 75/2008. Um documento de grande importância para este estudo é o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro – alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Do mesmo modo, e no contexto de um mundo globalizado, e sobretudo no contexto do espaço europeu, encontra-se um conjunto de documentos relevantes para a organização e desenvolvimento de processos de autoavaliação de escolas e, conseqüentemente, para a definição do trabalho dos professores. De entre os vários documentos que podem ser considerados como influentes na avaliação de escolas, destacamos aqui os que nos parecem mais relevantes para a compreensão da problemática, nomeadamente: i) Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators (2000); ii) Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 12 de fevereiro de 2001; iii) Relatório da Comissão Europeia: Os Objetivos Futuros Concretos dos Sistemas Educativos (2001) e iv) Effective Schools Self-Evaluation Project (2001).

É particularmente importante para a compreensão da avaliação de escolas em Portugal a análise da Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro que aprova o sistema de avaliação do ensino não superior. Este documento regula o desenvolvimento da avaliação de escolas, autoavaliação e avaliação externa, estabelecendo a sua abrangência a todas as instituições de ensino não superior. Como princípios básicos da avaliação de escolas, esta lei estabelece, em primeiro lugar e com maior relevo, a procura da melhoria do serviço educativo prestado e das instituições de educação escolar, e aponta também como objetivos: i) o fornecimento de informações à comunidade e corpos políticos sobre o trabalho realizado nas escolas; ii) a promoção de condições para o sucesso escolar dos alunos; iii) a garantia da credibilidade dos estabelecimentos de ensino; iv) e a participação em programas e iniciativas internacionais de avaliação. Está ainda presente, neste discurso legislativo, a intenção de que a avaliação de escolas possa constituir suporte para aferição do desempenho do sistema educativo nacional, com base num processo comparativo. Relativamente à autoavaliação de escolas, o normativo aponta como principais objetivos: a) a aferição do grau de consecução do projeto educativo das escolas e do plano de atividades; b) a qualidade da gestão do estabelecimento de ensino; c) o sucesso educativo dos alunos da escola; d) e o estabelecimento de uma cultura de trabalho colaborativo. O Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, por sua vez, regula o regime de autonomia das escolas. Considera-se ainda que este normativo é relevante para o enquadramento legal da avaliação de escolas em Portugal, uma vez que no âmbito da autonomia dos estabelecimentos de ensino, aponta como aspeto essencial, e como responsabilidade e contraponto da autonomia adquirida, a capacidade de autoregulação das escolas e conseqüente prestação de contas sobre o trabalho desenvolvido, na forma de processos de autoavaliação. Igualmente importante é ainda a Portaria n.º 1260/2007 que define a matriz para a celebração de contratos de autonomia das escolas, e na qual se destaca o papel da avaliação e autoavaliação de escolas para efeitos de autonomia.

Os normativos relativos à avaliação de escolas, e autonomia das mesmas, dão particular ênfase aos processos de autoavaliação, o que coloca a tónica do desenvolvimento institucional num processo interno, desenvolvido pelos profissionais que constituem o corpo escolar, sobretudo os docentes. Este facto eleva o

conjunto das responsabilidades que estes profissionais enfrentam, bem como sublinha a sua função e participação em processos de gestão e administração escolares, que ultrapassam a leccionação.

Por fim, e de suma importância para a compreensão do trabalho docente, é o Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro (alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário) que define as funções, direitos e deveres atribuídos aos professores para o exercício da profissão docente. Este normativo estabelece, e abre espaço, para a acumulação de funções, por parte dos professores, que ultrapassam a leccionação de disciplinas. Neste documento, a participação em ações e iniciativas de gestão dos estabelecimentos de ensino, nas quais se inclui a autoavaliação, aparece tanto enquanto dever dos docentes – na alínea a), do artigo 10.º-B da Secção II do Capítulo III, afirmando que estes devem «Colaborar na organização da escola, cooperando com os órgãos de direcção executiva e as estruturas de gestão pedagógica e com o restante pessoal docente e não docente tendo em vista o seu bom funcionamento» – como camuflada enquanto direito dos docentes - nomeadamente nas alíneas d) e e) do Artigo 4.º da Secção I do Capítulo III, referindo, respectivamente que os docentes têm «O direito a propor inovações e a participar em experiências pedagógicas, bem como nos respectivos processos de avaliação» e «O direito de eleger e ser eleito para órgãos colegiais ou singulares dos estabelecimentos de educação ou de ensino, nos casos em que a legislação sobre a sua gestão e administração o preveja». Relativamente às funções dos professores, no exercício docente, este normativo define que estes devem «Participar nas actividades de avaliação da escola» (alínea j), do artigo 35.º da Subcapítulo I, do Capítulo VII). É de realçar ainda que este documento define como elemento da componente não letiva dos professores, o seguinte: «A componente não lectiva do pessoal docente abrange a realização de trabalho a nível individual e a prestação de trabalho a nível do estabelecimento de educação ou de ensino» (ponto 1, do artigo 82.º, do Subcapítulo II, do Capítulo X); e «O trabalho a nível do estabelecimento de educação ou de ensino deve ser desenvolvido sob orientação das respectivas estruturas pedagógicas intermédias com o objectivo de contribuir para a realização do projecto educativo da escola, podendo compreender, em função da categoria detida, as seguintes actividades... g) A assessoria técnico -pedagógica de órgãos de administração e gestão da escola ou agrupamento» (ponto 3, do artigo 82.º, do Subcapítulo II, do Capítulo X). Em síntese, este normativo define, claramente, como parte da função docentes, a participação em atividades e iniciativas da escola, de foro administrativo e de gestão, a par da componente letiva de aulas. De entre as funções de carácter burocrático, encontra-se a avaliação de escolas.

Do mesmo modo, vários estudos e documentos da União Europeia, OCDE e UNESCO aconselham a necessidade de melhorar a qualidade do serviço educativo prestado no espaço europeu, bem como incentivar, pela recomendação de processos ou pela implementação de programas, a avaliação das escolas. Alguns desses programas e documentos parecem ter alguma influência no modo de pensar e desenvolver a avaliação dos estabelecimentos de ensino como, por exemplo, o documento *Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators (2000)* que enuncia vários parâmetros que “definem” uma educação de qualidade no espaço educativo europeu. De entre os vários aspetos referidos está a Avaliação e Monitorização da Educação, como ferramenta para a melhoria. Este documento refere ainda, como condição ideal para o desenvolvimento de avaliações de escola, a complementaridade entre avaliação externa e autoavaliação. Temos, também, a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 12 de fevereiro de 2001, sobre a cooperação europeia em matéria de avaliação da qualidade do ensino básico e secundário, que refere com particular relevo a necessidade de desenvolver processos de avaliação de

escolas, bem como apoiar as instituições escolares na implementação de processos de autoavaliação. Outro exemplo é o Relatório da Comissão Europeia: Os Objetivos Futuros Concretos dos Sistemas Educativos (2001). Neste documento são enunciados vários objetivos para os sistemas educativos, com intenção última de promover a sua melhoria. Entre esses objetivos destaca-se a introdução e implementação de sistemas de garantia da qualidade da educação, como é expresso na alínea 28 do documento, onde se considera este sistema como um fator crucial para a eficácia dos sistemas educativos. Este ponto do relatório alerta, ainda, para a necessidade de promover oportunidades de formação aos professores e diretores, para os capacitar na implementação dos sistemas de garantia da qualidade. Por último, é ainda relevante o Effective Schools Self-Evaluation Project (2001), que é um projeto europeu criado com a intenção de aferir a qualidade dos processos de autoavaliação de escolas, e desenvolvido em 13 países europeus. Realce-se que os documentos e projetos europeus que aqui se referem dão particular importância aos processos de autoavaliação de escolas, processos esses que, como foi já várias vezes referido, exigem dos professores uma sobrecarga e acumulação de funções e, conseqüentemente, alterações na natureza do trabalho docente.

Considerações finais

Em síntese do que aqui foi apresentado, há uma inegável relação entre os processos de avaliação de escolas, e sobretudo de autoavaliação, e a as transformações ocorridas na natureza do trabalho docente, nos últimos anos.

Os professores, tradicionalmente responsáveis por um contacto direto com alunos na lecionação de matérias, com função de promover um espaço de ensino-aprendizagem e a formação dos indivíduos, viram alterado o seu estatuto e papel no seio das escolas, como resultado de um conjunto de pressões e transformações no sistema educativo. A autoavaliação de escolas constitui um exemplo claro deste fenómeno. A legislação e obrigatoriedade deste processo parecem consistir num acréscimo de funções atribuídas aos professores, com impactos no trabalho docente, sobretudo ao nível da sobrecarga de trabalho e, também, de sentimentos de desorientação.

Deste modo, importa explorar em maior profundidade os reais impactos destes processos no quotidiano profissional dos professores e, sobretudo, compreender as necessidades e os obstáculos dos mesmos, com vista à sua superação, aspeto que será por nós desenvolvido em uma segunda fase do estudo aqui apresentado.

Referências bibliográficas

Alaiz, Vitor et al (2003) Autoavaliação de Escolas: Pensar e praticar. Porto: Edições ASA.

Bolívar, António (1999) Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhorias das práticas educativas. Porto: Porto Editora.

Bolívar, António (2012) Melhorar os Processos e os Resultados Educativos: O que nos ensina a investigação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Clímaco, Maria do Carmo (1992) *Desenvolvimento dos Sistemas Educativos: Monitorização e Prática de Avaliação das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Clímaco, Maria do Carmo (2002) *A inspeção e a avaliação das escolas*. In Azevedo, Joaquim (org.) *Avaliação das escolas: Consensos e divergências*. Porto: Edições ASA.
- Clímaco, Maria do Carmo (2005) *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Comissão Das Comunidades Europeias (2001) *Relatório da Comissão Europeia: Os Objetivos Futuros Concretos dos Sistemas Educativos*, Bruxelas.
- Dale, Roger (1989) *The state and education policy*. Open University Press.
- Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro – alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).
- Devos, Geert & Verhoeven, Jef (2003) *School Self-Evaluation-Conditions and Caveats: The Case of Secondary Schools*. *Educational, Management, Administration & Leadership*, 31(4), pp. 403-420 (DOI: 10.1177/0263211X030314005).
- Díaz, Amparo Seijas (2003) *Avaliação da Qualidade das Escolas*. Porto: Edições Asa.
- Dupriez, Vincent & Maroy, Christian (2003) *Regulation in school systems: a theoretical analysis of the structural framework of the school system in French-speaking Belgium*. *Journal of Education Policy*, 18(4), pp. 375-392 (DOI: 10.1080/0268093032000106839).
- Esteve, José (1998) *Mudanças sociais e função docente*. In Nóvoa, António (org.) *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- European Commission (2001) *SICI project Effective Schools Self-Evaluation Project*.
- Figueiredo, Carla. (2010) *Assessoria e autoavaliação: uma experiência de intervenção em contexto TEIP*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Finnigan, Kara & Gross, Betheny (2007) *Do Accountability Policy Sanctions Influence Teacher Motivation? Lessons From Chicago's Low-Performing Schools*. *American Educational Research Journal*, 44(3), pp. 594 –629 (DOI: 10.3102/0002831207306767).
- Fullan, Michael & Hargreaves, Andy (2000) *A Escola como Organização Aprendiz: Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hall, Christine & Noyes, Andrew (2009) *School self-evaluation and its impact on teachers' work in England*. *Research Papers in Education*, 24(3), pp. 311-334 (DOI: 10.1080/02671520802149873).
- Herdeiro, Rosalinda (2012) *Avaliação do Trabalho Docente: perspectivas de desenvolvimento profissional*. In Pizzi, Laura, et al (orgs.) *Trabalho Docente: Tensões e perspectivas* (pp. 51-72). Alagoas: Edufal.
- Hofman, Roelande, Dijkstra, Nynke & Hofman Adriaan (2009) *School self-evaluation and student achievement*. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), pp.47–68.
- Krippendorff, Klaus (2003) *Content analysis: An introduction to its methodology*. Beverly Hills.

- L'Écuyer, René (1990) *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Canadá: Presses de l'Université.
- Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2010) Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?, *Revista Educação*, 33(3), pp. 198-204.
- Leithwood, Kenneth, Steinbach, Rosanne & Jantzi, Doris (2002) School Leadership and Teachers' Motivation to Implement Accountability Policies. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), pp. 94-119 (DOI: 10.1177/0013161X02381005);
- Lessard, Claude & Tardif, Maurice (2008) As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão do professor. In Lessard, C. & Tardif, M. (orgs.) *O Ofício de Professor: História, perspectivas e desafios internacionais* (pp. 255-278). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- McNamara, Gerry et al (2011) Operationalising self-evaluation in schools: experiences from Ireland and Iceland. *Irish Educational Studies*, 30(1), pp. 63-82 (DOI: 10.1080/03323315.2011.535977).
- Ministério da Educação (2002) Lei n.º 31, *Diário da República*, 2.ª série — N.º 294 — 20 de dezembro de 2002;
- Ministério da Educação (2007) Portaria n.º 1260, *Diário da República*, 1.ª série — N.º 186 — 26 de setembro de 2007;
- Ministério da Educação (2008) Decreto-Lei n.º 75, *Diário da República*, 1.ª série — N.º 79 — 22 de abril de 2008;
- Nóvoa, António (1998) O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, António (org.) *Profissão Professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Parlamento Europeu e do Conselho (2001) Recomendação de 12 de fevereiro de sobre a cooperação europeia em matéria de avaliação da qualidade do ensino básico e secundário;
- Perryman, Jane (2007) Inspection and Emotion. *Cambridge Journal of Education*, 37(2), pp. 173-190 (DOI: 10.1080/03057640701372418).
- Reezigt, Gerry & Creemers, Bert (2005) A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), pp. 407-424 (DOI: 10.1080/09243450500235200).
- Rocha, Abel (1999) *Avaliação de Escolas*. Porto: Edições ASA;
- Schildkamp, Kim et al (2012) The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders. *British Educational Research Journal*, 38(1), pp. 125-152 (DOI: 10.1080/01411926.2010.528556).
- Tardif, Maurice & Lessard, Claude (2005) *O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Working Committee on Quality Indicators (2000) *Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators*.