

Avaliação do Desempenho Docente: Um novo enquadramento para o exercício do ensino

Hermínia Viegas¹

A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

Estatuto da Carreira Docente, artigo 40º, n.º 2.

A avaliação de desempenho constitui certamente um dos fenómenos que maior perturbação introduz no funcionamento regular de qualquer organização.

António Caetano, 2008: 7.

... o desenvolvimento profissional dos docentes e a melhoria do ensino devem ser pensados em estreita ligação com o desenvolvimento da organização escolar.

Fernando Elias, 2008: 19.

Partindo da experiência de formação desenvolvida junto dos educadores e professores no âmbito da implementação do novo modelo de avaliação do desempenho docente, apresentamos algumas contribuições para a compreensão dos seus pressupostos que implicam transformações não só ao nível do exercício do ensino, mas também ao nível das diversas estruturas que o enquadram.

A complexidade de que se reveste qualquer modelo de avaliação de desempenho docente não deve obstar a que as escolas desenvolvam um espírito crítico, no sentido de identificarem e operacionalizarem aquilo que é realmente importante considerar. O desafio consiste em combinar o propósito formativo e de supervisão, com vista ao desenvolvimento profissional, com o propósito sumativo, da responsabilização pelo sucesso académico dos alunos. As propostas de melhoria do sistema de avaliação de professores que, no final, enunciamos afiguram-se pertinentes, devendo contribuir para a adequada concretização de uma avaliação com cujos objectivos os professores se identifiquem.

¹ Doutoranda da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Trabalho realizado no âmbito do Centro de Psicopedagogia de Universidade de Coimbra [FEDER/POCI 2010 - SFA - 160 - 490].

Introdução

O nosso propósito ao debruçarmo-nos sobre a avaliação do desempenho docente é o de, na qualidade de formadora, partilhar informação que temos recolhido e reflexões que temos feito, bem como dúvidas que, nos têm surgido.

Consideramos estar perante um novo campo conceptual e de acção, que requer esclarecimento e ponderação, onde devem ser acauteladas questões científicas, técnicas e éticas. Campo onde, paradoxalmente, o tacteamento ainda está muito presente.

Tendo em atenção estas considerações, nos tópicos 1 a 8, fornecemos os princípios orientadores e metodológicos sobre o novo modelo de Avaliação do Desempenho Docente, tentando manter um registo descritivo, objectivo e clarificador; no tópico 9, deixamos algumas notas críticas acerca do mesmo.

Neste trabalho está ainda patente a ideia de que a criação e implementação de um sistema de avaliação dos professores introduziu perturbações tanto no exercício da profissão docente como no funcionamento das escolas e aceitamos como certo que a experiência neste campo conduzirá a alterações no próprio modelo com vista à introdução de modificações que, já agora, se consideram pertinentes.

1. Princípios e objectivos da Avaliação de Desempenho Docente

As organizações, em geral, vivem hoje uma constante pressão de avaliação devido, essencialmente, a três aspectos que as balizam no quadro internacional: fenómenos de globalização e de economia concorrencial; avanços tecnológicos significativos; e difusão e apetência pelo conhecimento. Estes desafios, que provocam mudanças profundas de paradigma, têm atingido todos os sectores de actividade e gerado competitividade. Tudo e todos têm de ser melhores!

No que ao campo da educação diz respeito, os sistemas de ensino passaram a competir formalmente entre si, o mesmo acontecendo com as escolas, e, agora, com os professores. Trata-se de uma competição que assenta em processos de avaliação regular por referência a “performances” previamente estabelecidas. No que aos professores diz respeito, o sistema de avaliação vigente no nosso país nas últimas décadas admitia que, à partida, eram todos iguais. Efectivamente, se seguirmos a lei vigente, recentemente revogada², percebemos que a única forma de os distinguir era

² Decreto Regulamentar n.º 11/98 de 15 de Maio, revogado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro.

a graduação profissional, a qual, como se sabe, não se traduz, necessariamente, em competência de ensino. Nesta medida, a referida lei, tal como o Estatuto da Carreira Docente³, do qual decorria, foram sobejamente responsabilizados pela degradação da função docente e da imagem social do professor.

Numa tentativa de superação desta circunstância, foi redigido e aprovado em 2007, um novo Estatuto da Carreira Docente⁴ que introduziu mecanismos de selecção no ingresso na profissão, apostou no reconhecimento do mérito dos professores, relacionou a avaliação de desempenho com a progressão na carreira, estabelecendo quotas, e criou duas categorias profissionais – *Professor* e *Professor Titular* –, cada uma delas com responsabilidades diferenciadas. É neste documento que se apresenta o novo modelo de Avaliação do Desempenho Docente, o qual se concretiza em quatro dimensões: (1) profissional, social e ética; (2) do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (3) da participação na escola e relação com a comunidade escolar; e (4) do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Os perfis de desempenho para a profissão docente⁵, estruturam-se em função destas dimensões e articulam-se com os domínios da avaliação, a saber: (1) assiduidade e cumprimento do serviço lectivo; (2) preparação e organização das actividades lectivas; (3) realização das actividades lectivas; (4) relação pedagógica com os alunos; (5) avaliação das aprendizagens dos alunos; (6) evolução dos resultados dos alunos, tendo em atenção o contexto sócio-educativo; (7) prevenção e redução do abandono escolar, participação na escola; (8) participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão da escola; (9) relação com a comunidade; (10) desenvolvimento de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa; (11) formação contínua e desenvolvimento profissional, que se consubstanciam nos parâmetros classificativos das fichas de avaliação publicadas pelo Ministério da Educação.

Assumindo que muitos dos problemas que o sistema educativo denota se situam no ensino e na aprendizagem que tem lugar em sala de aula, este modelo de avaliação assume a pretensão de contribuir, de modo decisivo, para melhorar o desempenho profissional dos professores nesse contexto. Correlativamente, parte do pressuposto que a qualidade desse desempenho é interdependente da sua avaliação.

³ Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro.

⁴ Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro.

⁵ Decretos-Lei n.ºs 240/2001 e 241/2001, ambos de 30 de Agosto.

Para compreendermos inteiramente os pressupostos que subjazem à avaliação de desempenho dos professores, não podemos deixar de consultar a Lei de Base do Sistema Educativo⁶, bem como o Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública (SIADAP)⁷.

A Lei de Base do Sistema Educativo relaciona a progressão na carreira com a avaliação de toda a actividade desenvolvida pelo professor na escola, individualmente ou em grupo, nos planos da educação e ensino, da prestação de serviços à comunidade e das qualificações profissionais, pedagógicas e científicas adquiridas.

O Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública, nomeia, no seu artigo 5.º, como princípios fundamentais a que se subordina, os seguintes: «a) Coerência e integração, alinhando a acção dos serviços, dirigentes e trabalhadores na prossecução dos objectivos e na execução das políticas públicas; b) Responsabilização e desenvolvimento, reforçando o sentido de responsabilidade de dirigentes e trabalhadores pelos resultados dos serviços, articulando melhorias dos sistemas organizacionais e processos de trabalho e o desenvolvimento das competências dos dirigentes e dos trabalhadores; c) Universalidade e flexibilidade, visando a aplicação dos sistemas de gestão do desempenho a todos os serviços, dirigentes e trabalhadores, mas prevendo a sua adaptação a situações específicas; d) Transparência e imparcialidade, assegurando a utilização de critérios objectivos e públicos na gestão do desempenho dos serviços, dirigentes e trabalhadores, assente em indicadores de desempenho; e) Eficácia, orientando a gestão e a acção dos serviços, dos dirigentes e dos trabalhadores para a obtenção dos resultados previstos; f) Eficiência, relacionando os bens produzidos e os serviços prestados com a melhor utilização de recursos; g) Orientação para a qualidade nos serviços públicos; h) Comparabilidade dos desempenhos dos serviços, através da utilização de indicadores que permitam o confronto com padrões nacionais e internacionais, sempre que possível; i) Publicidade dos resultados da avaliação dos serviços, promovendo a visibilidade da sua actuação perante os utilizadores; j) Publicidade na avaliação dos dirigentes e dos trabalhadores, nos termos previstos na presente lei; l) Participação dos dirigentes e dos trabalhadores na fixação dos objectivos dos serviços, na gestão do desempenho, na melhoria dos processos de trabalho e na avaliação dos serviços; m) Participação dos utilizadores na avaliação dos serviços».

⁶ Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto.

⁷ Lei n.º 66-B/2007, de 28 de Dezembro.

Estes pressupostos, patentes nos dois referidos documentos, reflectem-se directamente na definição dos grandes objectivos da actual avaliação de desempenho docente: por um lado, melhorar o serviço de aprendizagem que a escola presta e que se traduz nos resultados escolares dos alunos e, por outro lado, no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (Artigo 40.º do Estatuto da Carreira Docente, n.ºs 2 e 3).

Conceptualmente, estes objectivos denotam uma nítida intenção de inovação educativa, sentido em que, com base em processos de liderança e de reflexividade, se procuram identificar pontos fortes e fracos da prática docente como forma de dar corpo ao projecto profissional e de formação ao longo da vida do professor. Ou seja, pretende-se, com este modelo que, no quadro da escola, os professores produzam conhecimento que permita melhorar continuamente a qualidade dos serviços prestados, devendo, por essa razão, ser entendido como um processo e não como um produto.

Todavia, se é verdade que a escola consegue mudar rapidamente o que é da ordem do material e do organizativo, já não é tão verdade que consiga mudar o que é da ordem do trabalho individual e colegial. Para se conseguir esta mudança, é preciso envolverem-se directamente os seus actores, aspecto central neste modelo, e que se traduz na partilha de responsabilidade avaliativa e no intercâmbio entre professores. Assim, a avaliação, sem descuidar as orientações e prescrições da tutela, deve ser feita *entre* e *pelos* pares, segundo referenciais desenvolvidos dentro da própria escola, por Avaliadores e Avaliados.

Estabelecer-se-ão, com base neste procedimento, percursos avaliativos que, uma vez concretizados, disponibilizarão dados relevantes sobre a escola e o desempenho dos seus professores sempre por referência às aprendizagens, permitindo, em concomitância, sinalizar necessidades de formação.

2. Quadros de referências da Avaliação do Desempenho Docente

O que acabámos de expor decorre da preocupação do legislador em evitar que a avaliação do desempenho docente se transforme num acto puramente intuitivo, sublinhando, em alternativa, a necessidade de se lhe imprimir objectividade partilhada, negociada e contextualizada. Pela importância de que este aspecto se reveste dar-lhe-emos destaque neste tópico, procurando desenvolver o seu *modos operandi*.

Reportando-nos, em primeiro lugar, ao quadro de referência de carácter macro, externo à escola, esclarecemos que ele consiste no conjunto de normas constantes

nos seguintes documentos: Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro); Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior (Decreto-Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 de 18 de Janeiro); Perfis de Desempenho Profissional (Decreto-Lei n.º 240/2001 e Decreto-Lei n.º 241/2001, ambos de 30 de Agosto); Parâmetros Classificativos e Itens de Classificação, que constam das Fichas de Avaliação do Desempenho Docente (Despacho n.º 16 872/2008, de 23 de Junho).

Reportando-nos, em segundo lugar, ao quadro de referência de carácter micro, interno à própria escola, esclarecemos que ele deve ser estruturado colectivamente, tendo em conta o contexto socioeducativo, nomeadamente o que se refere à qualidade das aprendizagens em anos anteriores, aos apoios pedagógicos disponibilizados e à estabilidade docente. Tal quadro deve ser coerente com as opções educativas explicitadas nos documentos que norteiam a vida de cada escola – Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma e Plano Anual de Actividades – e com os Objectivos Individuais propostos pelos próprios professores para orientação do seu ensino.

O Projecto Educativo de Escola, na medida em que traduz os princípios, os valores e a política de escola, resultantes duma participação consensualizada e responsável, torna-se o principal referente do processo de avaliação do desempenho docente, decorrendo dele todas as decisões mais globais que a ela se reportam. Ainda que este documento deva ser entendido como passível de reformulação, nele devem constar as metas educativas que permitem guiar a acção de todos os actores, constituindo-se como um instrumento de fundamental importância para que os professores definam os seus próprios Objectivos Individuais. O Projecto Curricular de Escola é um documento técnico, cuja construção e gestão, compete aos docentes e onde se expressam os elementos nucleares do desenho curricular (competências, objectivos, conteúdos, metodologias, recursos educativos, avaliação das aprendizagens...). O Projecto Curricular de Turma é um documento que pretende responder às especificidades pedagógicas de cada turma. Sendo construído e desenvolvido em função de alunos e docentes concretos, permite a adequação do currículo nacional a contextos educativos particulares. O Plano Anual de Actividades define as formas de organização e de programação das actividades de toda a escola a desenvolver junto de alunos, professores, auxiliares de acção educativa e outros agentes educativos, em conformidade com o Projecto Educativo de Escola.

O quadro de referência de carácter micro e interno, remete, ainda, para: (1) a definição dos níveis de desempenho para os parâmetros classificativos que as fichas de

avaliação prevêm; (2) a elaboração dos instrumentos de registo de toda a informação considerada relevante; e (3) a determinação do conjunto de directivas que garantam o rigor do sistema de avaliação, estas da responsabilidade da Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho (CCAD)⁸.

3. Intervenientes no processo de Avaliação do Desempenho Docente

Consideram-se três tipos de intervenientes⁹ na avaliação de desempenho: os Avaliados, os Avaliadores e a Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho. Em relação a eles teceremos, de seguida, considerações concernentes aos direitos, deveres e tarefas do Avaliado, às competências do Avaliador e às competências da Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho.

Direitos, deveres e tarefas do Avaliado

Os normativos legais apontam os direitos e deveres do Avaliado¹⁰, explicitando que este tem direito a que: (1) a avaliação contribua para o seu desenvolvimento profissional; (2) a que lhe sejam garantidas as condições e os meios necessários ao seu desempenho, tendo em conta os objectivos individuais que tenha acordado; (3) a conhecer os objectivos, fundamentos, conteúdo e funcionamento do sistema de avaliação; e, ainda, (4) a reclamar e recorrer da decisão dos avaliadores.

Em termos de deveres terá de: (1) proceder à respectiva auto-avaliação e melhorar o seu desempenho profissional, em função da informação recolhida durante o processo; e (2) participar em todas as fases do processo de avaliação de desempenho, sendo-lhe assegurada a confidencialidade a respeito do mesmo.

Ao Avaliado são imputadas várias tarefas neste processo de avaliação, sendo a primeira delas a definição dos objectivos individuais, a qual, além de o envolver no dito processo, permite-lhe a identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e de melhoria do cumprimento dos propósitos estabelecidos. Tais objectivos, apesar de decorrerem da sua iniciativa, devem ser negociados com o Avaliador e

⁸ Comissão composta pelo Presidente do Conselho Pedagógico da escola, que coordena, e mais quatro outros elementos do mesmo conselho, com a categoria de Professor Titular.

⁹ Artigo 43.º, ponto 1, do Decreto-lei 15/2007, de 19 de Janeiro e artigos 11.º, 12.º e 13.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro.

¹⁰ Artigo 11.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro.

alinhados com as metas e objectivos da escola na medida em que permitem, igualmente, a aferição do contributo do docente para a concretização dos objectivos e metas fixadas no Projecto Educativo de Escola e no Plano Anual de Actividades¹¹, referência, aliás, considerada essencial na classificação a atribuir-lhe. Assim, para definir os seus Objectivos Individuais, o docente deve ter em conta os parâmetros constantes na ficha de auto-avaliação, os quais se articulam com os parâmetros classificativos constantes nas fichas de avaliação. Além desta tarefa primordial, no início do ciclo avaliativo, o professor deve manifestar a concordância, ou não, com a avaliação por parte dos Encarregados de Educação/Pais¹².

Ao longo do ciclo, deve o Avaliado participar nos encontros com o Avaliador da componente científico-didáctica, antes e depois das aulas observadas, de modo a obter a informação necessária para a avaliação das suas reais competências docentes. Deve, ainda, reunir evidências significativas e representativas da sua actividade profissional, com vista à organização de um dossiê ou portefólio¹³.

No final do ciclo, deve proceder à auto-avaliação, através do preenchimento de uma ficha própria¹⁴, na qual aprecia o seu desempenho, identifica pontos fracos e fortes, e aponta as necessidades de formação. Esta ficha pode ser acompanhada de outros elementos, que comprovem, nomeadamente o seu contributo para o progresso dos resultados escolares, a redução das taxas de abandono escolar e apreciação do respectivo contexto socioeducativo¹⁵.

Sendo dever do Avaliado investir na melhoria do seu desempenho docente, pode, neste momento, com base na informação recolhida, proceder à elaboração de um Plano Individual de Desenvolvimento Profissional (PIDP)¹⁶, onde, além de identificar as necessidades de formação, sistematiza os meios e estratégias para as superar.

A fechar o ciclo, participa na entrevista individual com os Avaliadores, para análise da ficha de auto-avaliação e para tomar conhecimento e apreciar a proposta de avaliação¹⁷. Após este encontro, o Avaliado tem, ainda, a possibilidade de reclamar e recorrer da avaliação final¹⁸.

¹¹ Artigo 9.º do Decreto Regulamentar 2/2008, de 10 de Janeiro.

¹² Ponto 3 do artigo 18.º do Decreto Regulamentar 2/2008, de 10 de Janeiro.

¹³ Recomendações n.º2/2008 do Conselho Científico para a Avaliação dos Professores.

¹⁴ Artigo 16.º do Decreto Regulamentar 2/2008, de 10 de Janeiro.

¹⁵ Ponto 6 do artigo 16.º do Decreto Regulamentar 2/2008, de 10 de Janeiro.

¹⁶ Alínea f) do ponto 2 do artigo 9.º do Decreto Regulamentar 2/2008, de 10 de Janeiro.

¹⁷ Artigo 23.º do Decreto Regulamentar 2/2008, de 10 de Janeiro.

¹⁸ Ponto 5, do artigo 11.º do Decreto Regulamentar 2/2008, de 10 de Janeiro.

Competências do Avaliador

São avaliadores, o Coordenador do Conselho de Docentes ou do Departamento Curricular, ou um Professor Titular em quem sejam delegadas competências; o Director ou outro elemento da Direcção Executiva, em quem sejam delegadas competências; e um Inspector com formação científica na área do Avaliado, para avaliar os Coordenadores de Departamento Curricular.

Ao Avaliador da direcção executiva competem as seguintes tarefas: (1) acertar com o Avaliado os objectivos individuais, tendo em conta a consecução dos objectivos e metas fixados pela escola; (2) avaliar, de forma a garantir o cumprimento do calendário da avaliação de desempenho; (3) realizar as entrevistas de apreciação do desempenho e acompanhar o Avaliado ao nível da realização dos seus objectivos. É, pois, o Avaliador da direcção executiva que assegura a avaliação dos parâmetros classificativos inscritos nas fichas de avaliação (Figura 1).



Figura 1 - Avaliação pelo Director

O Coordenador do Conselho de Docentes, ou do Departamento Curricular, avalia a preparação e organização que o professor em processo de avaliação fez das actividades lectivas, a sua realização, a relação pedagógica com os alunos e o processo de avaliação das aprendizagens destes. Para assegurar a validade dessa avaliação, procede à observação de pelo menos três aulas, para além da análise documental (Figura 2).



Figura 2 - Avaliação pelo Coordenador do Conselho de Docentes ou do Departamento Curricular

O Inspector com formação científica na área do departamento do Avaliado avalia em conjunto com o Director, as funções exercidas pelo Coordenador do Departamento Curricular.

Competências da Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho

A Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho é composta pelo Presidente do Conselho Pedagógico e quatro outros membros do mesmo Conselho, com a categoria de Professor Titular. Cabe-lhe garantir o rigor do processo avaliativo, validar as menções qualitativas de Excelente, Muito Bom e Insuficiente; propor medidas de acompanhamento no caso de o Avaliado ter obtido Insuficiente; emitir pareceres sobre eventuais reclamações e elaborar o seu regulamento interno (Figura 3). Pode, ainda, assegurar a avaliação, no caso de ausência de qualquer um dos avaliadores.

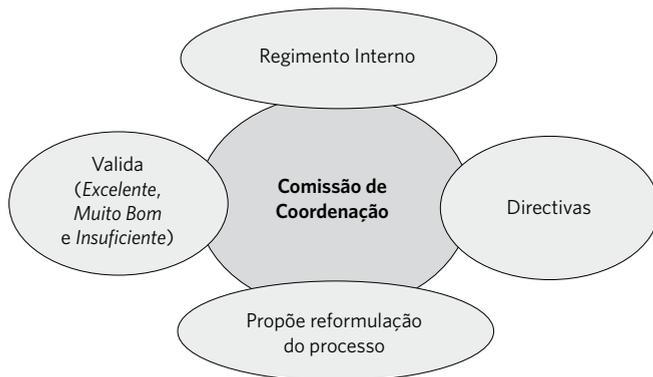


Figura 3 - Avaliação pela Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho

4. Fases da Avaliação do Desempenho Docente

O calendário do processo de avaliação é da responsabilidade da Escola e pode estender-se até ao final do ano civil do ano em que se completar o módulo de tempo de serviço de dois anos escolares e, de acordo com a legislação¹⁹, compreende cinco fases.

A primeira fase prevê o preenchimento da ficha de auto-avaliação, na qual o professor explicita o seu contributo para a concretização dos objectivos individuais definidos. Na fase seguinte, os Avaliadores preenchem as respectivas fichas de avaliação. Segue-se a conferência e validação das propostas de avaliação, com menções qualitativas de *Excelente*, *Muito Bom* ou de *Insuficiente*, pela Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho. Realizam-se as entrevistas individuais do Avaliador com o respectivo Avaliado e, finalmente, os Avaliadores reúnem-se para decidir a avaliação final, a qual pode ser objecto de reclamação ou recurso, junto de instância superior, por parte do professor avaliado.

Tendo em conta as tarefas que competem a Avaliadores e Avaliados, retomamos os aspectos apontados como essenciais da consecução do processo de avaliação: a definição de objectivos individuais e a observação de aulas.

A definição de objectivos individuais, em relação aos quais o desempenho dos professores será aferido, deverá ter como referência os itens explicitados no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, que são os seguintes: «a) A melhoria dos resultados escolares dos alunos; b) A redução do abandono escolar; c) A prestação de apoio à aprendizagem dos alunos incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem; d) A participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão do agrupamento ou escola não agrupada; e) A relação com a comunidade; f) A formação contínua adequada ao cumprimento de um plano individual de desenvolvimento profissional do docente; g) A participação e a dinamização: i) De projectos e ou actividades constantes do plano anual de actividades e dos projectos curriculares de turma; ii) De outros projectos e actividades extracurriculares».

A apreciação da actividade lectiva pelo Avaliador da componente científico-didáctica implica a observação de pelo menos três aulas por ano escolar. Essa observação deve ser entendida como um processo de construção, negociação e colaboração, de teor acentuadamente formativo. Assim, na lógica de compreender para fazer melhor, o

¹⁹ Artigo 15.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro.

Avaliador observa recolhe e regista informação, promove a reflexão e avalia, não deixando de dar atenção ao conjunto de evidências organizado pelo Avaliado.

5. Efeitos da Avaliação do Desempenho Docente

A avaliação de desempenho tem impacto diferenciado, consoante se trata de docentes do quadro, em período probatório, ou docentes contratados.

Relativamente aos primeiros, as menções de *Excelente*, *Muito Bom* e *Bom* permitem a progressão na carreira, sendo que a atribuição de duas menções consecutivas de *Excelente* dão direito a redução de quatro anos no acesso à categoria de Professor Titular; a atribuição de um *Excelente* e um *Muito Bom* consecutivos dão direito a redução de três anos; e a atribuição de dois *Muito Bom* consecutivos dão direito a redução de dois anos. Para os professores em período probatório²⁰, a nomeação provisória converte-se em definitiva e o tempo de serviço é contado para efeitos de progressão, assim como aos professores contratados.

A atribuição das menções qualitativas de *Regular* ou *Insuficiente* determina que o tempo de serviço não seja considerado para a progressão na carreira. Ambas as menções devem ser acompanhadas de uma proposta de formação contínua, para superar aspectos negativos.

Os professores do quadro com menção de *Insuficiente* ficam impossibilitados de acumulação do exercício de funções docentes em estabelecimentos de educação ou de ensino²¹ e, no caso de duas menções consecutivas deste teor ou três interpoladas, passam ao regime de reclassificação ou de reconversão profissional. Aos docentes em período probatório é cessada a nomeação provisória e são impossibilitados de se candidatarem à docência no próprio ano, ou no seguinte. No caso dos professores contratados, não há lugar à renovação ou celebração de novo contrato.

O resultado final da avaliação de desempenho dos professores corresponde à média das classificações obtidas nas fichas de avaliação e é expressa na escala de 1 a 10 valores, com aproximação às décimas, e de acordo com as seguintes menções

²⁰ Período probatório corresponde ao primeiro ano escolar no exercício efectivo de funções da categoria de Professor e destina-se a verificar da capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível sendo cumprido no estabelecimento de ensino onde aquele exerce a sua actividade docente (Artigo 31.º do Decreto-lei 15/2007, de 19 de Janeiro).

²¹ Situação prevista no artigo 111.º do Decreto-lei 15/2007, de 19 de Janeiro.

qualitativas: *Excelente* – corresponde a avaliação final de 9 a 10 valores; *Muito Bom* – corresponde a avaliação final de 8 a 8,9 valores; *Bom* – corresponde a avaliação final de 6,5 a 7,9 valores; *Regular* – corresponde a avaliação final de 5 a 6,4 valores; e, por fim, *Insuficiente* – corresponde a avaliação final de 1 a 4,9 valores.

A atribuição das menções qualitativas de *Excelente* e *Muito Bom* deve atender às percentagens máximas estabelecidas de acordo com os resultados obtidos no processo de avaliação externa das escolas²². As percentagens máximas previstas são aplicadas, em cada Agrupamento de Escolas ou Escola Não Agrupada, de forma independente a cada um dos seguintes universos de docentes²³: (1) Membros da Comissão de Coordenação da Avaliação; (2) Coordenadores de Departamento Curricular²⁴; (3) Professores Titulares que exercem funções de avaliação; (4) aos restantes Professores Titulares; (5) aos Professores; (5) ao pessoal docente contratado.

As percentagens são aplicadas com aproximação por excesso, quando necessário, e sujeitas a conferência e validação pela Comissão de Coordenação da Avaliação, que procede ao desempate, caso se verifique, e, a ocorrer a não validação das classificações propostas, devolve a proposta aos Avaliadores, com orientações que assegurem a posterior validação.

6. Recolha de dados e instrumentos de registo

No quadro normativo da Avaliação de Desempenho Docente indica-se que as fontes de recolha de informação relativos a cada professor devem ser várias, de modo a permitir o procedimento de triangulação: observação de aulas, análise documental, análise dos resultados dos alunos, actividade docente fora da sala de aula, auto-avaliação e avaliação pelos pais. Esta recolha de informação deve ser sempre apoiada em instrumentos que se estruturam a partir dos parâmetros previamente definidos e promovam o rigor quantitativo e qualitativo. De acordo com o estabelecido na lei, deve recorrer-se necessariamente a Fichas de Avaliação e Fichas de Auto-avaliação²⁵,

²² Despacho n.º 20131/2008, de 30 de Julho.

²³ Despacho n.º 20131/2008, de 30 de Julho, alterado pelo Despacho n.º 31996/2008, de 16 de Dezembro.

²⁴ Existem quotas específicas para Coordenadores de Departamento Curricular ou Coordenadores de Conselhos de Docentes conforme n.º 8 do Despacho 20131/2008, de 30 de Julho.

²⁵ Aprovadas pelo Ministério da Educação, nos termos do n.º 3 do artigo 44.º do Estatuto da Carreira Docente, do n.º 2 do artigo 20.º e artigo 35.º, ambos do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro e do Despacho n.º 16 872/2008, de 23 de Junho.

preenchidas, respectivamente, pelos Avaliadores e pelos Avaliados, na fase final do processo.

Atendendo às recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores²⁶, as listas de verificação e as grelhas de observação, construídas a partir dos parâmetros e itens constantes nessas Fichas, serão os principais instrumentos de registo a utilizar na observação de aulas. Recomenda, ainda esta entidade, a elaboração de grelhas de análise documental, ou para observação da actividade docente fora da sala de aula, instrumentos de diagnóstico para reunir evidências sobre os progressos dos alunos e questionários para proceder à avaliação pelos Pais/Encarregados de Educação.

Para sistematizar e organizar a informação recolhida, que permitirá fundamentar a avaliação e tomadas de decisão no que respeita ao desenvolvimento profissional, o Conselho Científico para a Avaliação de Professores sugere, ainda, os portefólios, entendidos como um conjunto de trabalhos seleccionados criteriosamente e enquadrados pela reflexão que sugere o âmbito e a qualidade do desempenho do docente.

Todos os instrumentos destinados à recolha de dados terão de ser adaptados e/ou produzidos e aprovados pelo Conselho Pedagógico, de acordo com as recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores que, também, sugere critérios para a sua construção²⁷: (1) seleccionar a informação útil e essencial, evitando redundâncias; (2) assegurar a precisão, fiabilidade e credibilidade dos dados; (3) dar conhecimento prévio dos instrumentos aprovados aos avaliados; (4) proceder à triangulação dos dados; (5) manter uma conduta pautada por um elevado grau de ética profissional.

Considerando que o processo de avaliação deve ser conduzido pelo princípio da perfectibilidade, os instrumentos podem e devem ser melhorados progressivamente, estando essa melhoria indexada ao Plano Educativo da Escola. Na medida em que operacionalizam os mecanismos de Autonomia das Escolas, as próprias fichas de avaliação propostas pelo Ministério de Educação podem ser reajustadas nas Escolas, permitindo a agregação, combinação ou substituição de itens ou indicadores. É também nas Escolas que se estabelece a descrição dos níveis de desempenho, por parâmetros classificativos.

²⁶ O Conselho Científico para a Avaliação de Professores tem a missão de implementar e assegurar o acompanhamento e monitorização do novo regime de Avaliação do Desempenho Docente (artigo 134.º do Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro).

²⁷ Recomendações sobre a elaboração e aprovação pelos Conselhos Pedagógicos de instrumentos de registo normalizados previstos, de Janeiro de 2008.

7. A formação dos professores no processo de Avaliação do Desempenho Docente

Aos professores, colocam-se cada vez mais desafios, seja pelo progresso científico, seja pela evolução da tecnologia, seja pelas mudanças sociais, desafios que se traduzem, incontornavelmente, na necessidade de uma aprendizagem contínua, e que resultam na necessidade de encontrar respostas ao nível da formação dos professores.

Neste contexto, o desenvolvimento profissional, que é reforçado no modelo de avaliação a que nos temos vindo a referir, passa por tornar os professores mais capazes de ensinar, o que se consubstancia, sobretudo, na formação acrescida em competências consideradas cruciais para concretizar os grandes objectivos do sistema educativo. Formação que, uma vez apropriada pelos docentes, tem que passar por um processo de elaboração e reelaboração, de acordo com os contextos de trabalhos (formação-acção) e com as necessidades decorrentes das conjunturas que tem que enfrentar.

Nesta medida, as modalidades de formação devem permitir a valorização da identidade profissional, potenciando a investigação e a reflexão, e basearem-se no Perfil Geral de Desempenho Profissional, antes referido. Julgamos, pois, que não fará sentido continuar a pensar a formação contínua como “reciclagem” ou como meio de adequação a reformas impostas por normativos, mas sim como um contributo para a procura da excelência nas Escolas que passa, necessariamente, pela identificação dos pontos fracos, de forma a superá-los. É, pois, imprescindível que os professores considerem a avaliação de desempenho, não só como um instrumento de controlo, mas, sobretudo, como um meio para melhorar a qualidade do seu trabalho. Nesse sentido, tal avaliação deve assumir um pendor formativo e integrado nas rotinas escolares, devendo, proporcionar a participação de todos em todos os momentos.

Assim sendo, um dos princípios da Avaliação do Desempenho Docente é o diagnóstico das necessidades de formação dos professores, com vista à elaboração de um Plano de Formação de Escola. Tal diagnóstico, decorrente da análise das propostas de Objectivos Individuais e da auto-avaliação, não pode, deixar de se relacionar com as necessidades institucionais, em primeiro plano evidenciadas pelos Departamentos Curriculares e Grupos Disciplinares.

Nesta linha de pensamento, só fará sentido, apostar na formação contínua dos professores, quando integrada no projecto mais global da Escola, de modo a contribuir para que esta alcance as metas a que se propõe, razão pela qual a frequência de acções constitui um dos parâmetros classificativos a ter em conta no preenchimento

das Fichas de Avaliação, aspecto que o Estatuto da Carreira Docente contempla, ao determinar que os docentes têm de frequentar, em média, 25 horas de formação por ano.

No âmbito do processo da Avaliação de Desempenho Docente, são sugeridos dois instrumentos de carácter opcional, cuja finalidade se prende com o desejado desenvolvimento dos docentes e a que já aludimos: o Plano Individual de Desenvolvimento Profissional (PIDP) e o portefólio. Com base em evidências apuradas durante o processo de avaliação, ambos visam propiciar condições para o questionamento e a reflexão acerca da vida profissional e pessoal do professor, a partir de questões críticas, como «O que sou?», «O que deveria ser num referencial de excelência?» e «Como posso contribuir para a melhoria da qualidade da minha escola?», as quais devem encontrar resposta no quadro de formação contínua.

8. A avaliação de desempenho como projecto de escola

A alteração do Estatuto da Carreira Docente e a consequente regulamentação do novo Modelo de Avaliação de Desempenho veio agudizar as tensões existentes no sistema educativo, tensões que já antes existiam entre o central e o local, entre a hierarquia e a paridade, surgindo um problema de limite: até onde é que as escolas podem ir nas decisões concernentes a este modelo e o que se espera que façam? A resposta a esta pergunta desencadeou uma ambiguidade: as escolas reivindicaram mais orientações, enquanto o Ministério sublinhava que elas deveriam assumir as que estavam estabelecidas em letra de lei.

Constatou-se, ou confirmou-se, em particular, que a real autonomia das escolas era decretada, sem efeitos concretos nas decisões essenciais da sua vida, apelando todas às mesmas metodologias para responder a contextos socioeducativos diferentes. Considerando que a autonomia é a consubstanciação da confluência e conciliação de interesses do colectivo, assume uma dimensão instrumental, existindo para servir.

Tal modelo de avaliação ao introduzir nesta cultura paritária uma hierarquização, uma verticalidade sustentada na figura do Avaliador, confronta as escolas com duas lógicas distintas: o controlo e a colaboração, já que o modelo permite as duas coisas, mas com particular destaque para esta última. Assim sendo, o individualismo e as rotinas que fazem parte da vida dos professores, bem como o tempo de que dispõem, entram em conflito com as directrizes que os órgãos de gestão têm de acatar.

Surtem renovadas exigências na profissão, como sejam a aquisição de novas competências e saberes, que implica a reinvenção de novas culturas organizacionais com condições auxiliadoras do trabalho dos seus professores. Tal envolve, nomeadamente, a leitura e análise conjunta dos normativos, num esforço importante de simplificação e de objectividade, a acreditação dos processos de observação de aulas e de análise documental, das fontes de recolha de dados, dos critérios e dos Avaliadores, sendo que a credibilidade destes também depende da formação que têm. Compreende, ainda, o respeito pelo princípio da transparência, na medida em que todos os procedimentos devem ser do conhecimento geral, e o reforço da confiança e do respeito entre todos os intervenientes. Por outro lado, estamos perante um modelo que prevê transformações não só ao nível da Escola, mas também ao nível das diversas estruturas responsáveis pela melhoria das aprendizagens, ao nível da comunidade docente que se pretende reflexiva e discriminatória do conhecimento e da realidade, capaz de resolver problemas.

A complementar este processo de avaliação de carácter interno, a Avaliação Externa²⁸ afigura-se como essencial em termos de critério de aferição do que se faz na escola, constituindo-se como um indicador precioso. E também ela tem de ser trabalhada dentro de cada instituição: quanto melhores forem os resultados obtidos nesta avaliação, maior é a quota para atribuição das menções qualitativas de *Muito Bom* e *Excelente*. E é certo que os resultados da Avaliação Externa dependem de uma análise fidedigna, feita pela equipa responsável pela avaliação interna, capaz de identificar oportunidades e incrementar possibilidades de desenvolvimento. Assim, a avaliação do desempenho docente é parte dum processo de avaliação mais alargado que deve articular a avaliação das aprendizagens dos alunos, a auto-avaliação e a avaliação externa das escolas.

9. Notas críticas sobre a Avaliação do Desempenho Docente

Uma vez descrito o modelo de Avaliação de Desempenho Docente, deixamos, neste tópico, algumas notas resultantes, na sua maioria, da nossa própria experiência, como formadora dos diferentes actores que nele estão envolvidos.

²⁸ A Avaliação Externa das escolas assenta em aferições de conformidade normativa das actuações pedagógicas e didácticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas podendo, igualmente, assentar em termos de análise da qualificação educativa da população (artigo 8.º da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro).

Antes de mais, devemos esclarecer que a formação em que participámos, foi realizada numa época de grande turbulência, em que os professores fizeram soar nas ruas os seus protestos e as escolas se debatiam com a instabilidade resultante de todos os dias lhes chegarem novidades da tutela, muitas delas contraditórias. Este ambiente de agitação se, por um lado, perturbou o que se pretendia e que era uma abordagem formativa estratégica, facilitadora da aplicação do modelo, por outro permitiu-nos perceber os receios dos formandos, quer como dirigentes, quer como Avaliadores, quer, ainda, como Avaliados²⁹.

Sabemos que qualquer processo de avaliação nunca é fácil, nem confortável e, em particular, a avaliação do desempenho docente, tem-se revelado, como nos diz Caetano (2008,7) «um dos fenómenos que maior perturbação introduz no funcionamento regular de qualquer organização», porque é sempre um processo de problematização do que está adquirido. Por outro lado, a responsabilização que se pretende com o processo de Avaliação de Desempenho Docente não se compadece com a imposição de constrangimentos externos, antes, pelo contrário, tem de valorizar a autonomia dos professores e ser aceite por eles, que se devem sentir acompanhados por uma formação adequada às suas necessidades. Ora, o que se sentiu com a publicação do modelo de avaliação a que nos temos vindo a referir foi alguma prepotência na sua implementação que, além do mais, surgiu a meio de um ano escolar, com prazos apertados para a sua conceptualização e aplicação.

Numa primeira abordagem, porque também foram as acções de formação para Avaliadores da componente científico-didáctica as primeiras a serem levadas a efeito, constatámos claramente o seu mal-estar. Fruto da divisão em categorias, imposta pelo Estatuto da Carreira Docente, os Professores Titulares a desempenhar cargos de coordenação de Departamento Curricular ou de Conselho de Docentes ou, ainda, aqueles em quem foram delegadas competências de avaliação, viram-se a braços com a tarefa de avaliar, quase de imediato, os colegas. Percebemos, de modo particular, que se sentiam inseguros no processo, nomeadamente no que respeita à metodologia de observação de aulas, que a maioria não dominava. Conscientes de que precisam de sentir legitimidade social para julgar, atendendo ao contexto de interacção em que se movimentam, recebiam a influência das conseqüências que podem advir dos seus julgamentos.

²⁹ Foram concebidos sete módulos, estruturados em seis acções de formação, destinadas a elementos dos Conselhos Executivos, Coordenadores de Departamento Curricular/Conselho de Docentes (Avaliadores), elementos das Comissões de Coordenação da Avaliação de Desempenho e docentes em geral.

Notámos que, por seu lado, os professores, em geral, denotavam, de forma mais ou menos acentuada, vários constrangimentos, os quais sistematizamos nas alíneas que se seguem:

- a. Lidavam mal com o facto de só alguns poderem aceder às menções qualitativas de *Excelente* e *Muito Bom*, vendo nisso não uma forma de premiar o mérito, mas uma imposição economicista;
- b. Não reconheciam a muitos Avaliadores competência para avaliar e sentiam que as escolas foram obrigadas a um trabalho extenuante, em prejuízo evidente do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem;
- c. Não viam a relação entre a avaliação de desempenho e os resultados escolares dos alunos, pensando mesmo que tal situação os leva a «fabricarem» os resultados desejáveis;
- d. Diziam sentir que as possibilidades da sua intervenção na redução do abandono escolar eram muito reduzidas, para que pudessem ser tidas em conta na avaliação;
- e. Afirmavam que a avaliação externa (exames) não tem seguido critérios de exigência equilibrados, de modo a constituírem referência para a avaliação dos resultados dos alunos;
- f. Não estabeleciam a ligação entre a avaliação de desempenho e a formação contínua e com o desenvolvimento profissional;
- g. Diziam não ver, igualmente, a sua implicação no processo de avaliação e na análise dos resultados da avaliação, como um princípio fundamental para a transferência do desenvolvimento profissional para a melhoria da escola, mas sim, como um acréscimo de tarefas que afecta apenas a superfície das coisas;
- h. Não reconheciam a importância da recolha de evidências, afigurando-se-lhes como algo que os vai obrigar a desviar a atenção daquilo que entendem realmente como importante;
- i. Desenvolviam reflexões baseadas em intuições e opiniões;
- j. Não anteviam a articulação da avaliação de desempenho com a dimensão colectiva da avaliação, nomeadamente a relação com a avaliação interna e externa da escola.

Percebemos, ainda, durante o processo formativo, que os docentes aceitavam que, apesar da exiguidade do tempo disponível, seria fundamental testar os instrumentos antes da sua utilização efectiva. Reconheciam, também, os erros e distorções que podem ocorrer no processo de avaliação e reviam-se em exemplos dados durante a formação.

Quando referíamos a necessidade de definir padrões de qualidade do desempenho docente, nomeadamente na acção de formação destinada aos elementos da Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho, foi notória a dificuldade na consecução da tarefa, por falta de um referencial que expresse claramente o que se entende por «bom professor». Referencial que não é simples de estabelecer, como sublinha Estrela (1999, 11), quando refere que «a definição de indicadores de qualidade de ensino pressupõe um processo prévio de referencialização ou, pelo menos, um processo de construção gradual de referenciais que acompanha o próprio processo de definição dos indicadores de qualidade e dos critérios e mecanismos da sua avaliação».

Os docentes reconheciam que a avaliação feita por pares pode garantir que são os que estão mais familiarizados com os contextos reais e próprios em que todos trabalham, que se vão pronunciar sobre a competência e desempenho dos colegas, mas referiam recluir perseguições.

Face a este conjunto de percepções, afigura-se-nos necessária uma intervenção no sentido de habilitar os Avaliadores para a sua tarefa, contribuindo para a sua acreditação junto da comunidade escolar, aspecto que, no entanto, nos parece dos mais sensíveis e difíceis.

Capazes de criar compromissos entre os diversos interesses competitivos, estes devem concorrer para valorizar o processo de Avaliação do Desempenho Docente e não esquecer que ele integra dimensões formais e informais. Na verdade, quanto a este último aspecto, não podemos esquecer que há cumplicidades e vivências conjuntas e, assim sendo, necessidade de prevenir conflitos, o que passa em grande medida por ir validando o papel dos Avaliadores. Não-de, inclusivamente, ocorrer situações em que os Avaliados detêm mais conhecimentos, qualificações e experiência do que os próprios Avaliadores, nomeadamente na componente científico-didáctica, e estes vão ter de compreender que devem desempenhar outro papel que não o de «orientador de estágio».

No que a esta nota diz respeito, devemos assinalar que não se trata de retirar a importância ao ciclo de supervisão, mas, por exemplo, os momentos de encontro pré e pós-observação de aulas não podem ser vistos com a preocupação, por parte do Avaliador, de que o Avaliado tem de ser ensinado, que não sabe e/ou que não sabe fazer. Por contrário, o enfoque tem de ser posto no desenvolvimento profissional dos envolvidos, esquecendo, porventura, que a prática concreta nas escolas não é coerente com esta orientação/indicação e que o sucesso depende da forma como for gerido todo o processo de avaliação e do envolvimento dos interessados.

Por exemplo, no que se refere ao uso dos instrumentos de registo, a lógica prevalente deve ser a do registo e não a da classificação, ainda que essa lógica não dispense o rigor quantitativo e qualitativo na recolha da informação, para que, depois de restituída aos Avaliados, possa sustentar o processo de reflexão e auto-avaliação.

O Plano Individual de Desenvolvimento Profissional aparenta também algumas fragilidades, desde logo pelo facto de ser entendido como uma moda, sendo necessário fazê-lo perceber como o resultante da constatação de que as organizações que promovem o seu uso, reconhecem-no como uma sustentação para a melhoria profissional. Dele também se diz, com frequência, ser mais um instrumento de planificação e autocrítica que parece sobrepor-se ao propósito do portefólio.

No que respeita a este instrumento, cedo se percebeu que pode constituir um obstáculo à concretização do trabalho dos professores, sendo usado mais como «dossiê progressivo», sem grandes preocupações com os critérios de constituição e organização que rodeiam o conceito de portefólio.

A reflexão sobre a nossa experiência de formadores levou a que consideremos de particular importância não esquecer neste complexo processo a importância do factor humano e social, pois qualquer tipo de avaliação e desenvolvimento implica uma «reavaliação de valores, atitudes, sentimentos e práticas, que não são unicamente controlados pela razão nem são passíveis de serem prescritos» (Day, 1992, p. 94), implicando considerar, a cada momento, as dinâmicas psicológicas e interactivas.

Impõe-se uma questão: será que todas as diligências implicadas no processo de avaliação vão contribuir para promover a melhoria profissional dos docentes ou vão servir sobretudo para prestar contas? A resposta não a podemos dar neste momento, é preciso aguardar a sua implementação alargada e a sua avaliação. Poderíamos, no entanto, dizer que para se verificar o aperfeiçoamento profissional, como este modelo prevê, será necessário que as práticas nas escolas sejam congruentes com esta determinação, sob pena de virem a padecer de um défice de legitimidade, na medida em que se faz o contrário do que se diz. A este propósito Day (1992, p. 93) salienta a «necessidade de reconhecer que o êxito da avaliação se relaciona com o modo como toma em consideração a autonomia do professor», mas também «aprendizagem e a mudança do professor».

É evidente o esforço da actual legislatura para manter o modelo de avaliação de professores em causa, quando prevê eventuais alterações sem, no entanto, regredir no que já foi conquistado. É neste quadro que surge um estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) sobre a “Avaliação de

Professores em Portugal: Estudo da OCDE, Avaliação e Conclusões³⁰ e um Parecer do Conselho Científico para a Avaliação de Professores³¹.

No estudo levado a efeito pela primeira entidade aponta-se um conjunto de recomendações e conclusões que passamos a enunciar:

- a. O modelo tem sido polémico mas é necessário, pois desempenha um papel essencial nos esforços para melhorar o desempenho do sistema educativo;
- b. Uma série de factores explicam a resistência à sua concretização, visto tratar-se da introdução de uma nova cultura de avaliação que arrasta um conjunto de alterações regulamentares, com reflexos nas condições de trabalho dos professores, para além das dificuldades criadas pela operacionalização do modelo em pouco tempo;
- c. A avaliação de professores com consequências é crucial para a melhoria da educação;
- d. O actual modelo é uma boa base para futuros desenvolvimentos, nomeadamente nos aspectos que ainda requerem ajustes como sejam a articulação entre a avaliação para o desenvolvimento profissional e a avaliação do desempenho para a progressão na carreira, ou entre a avaliação feita ao nível da escola e as respectivas consequências ao nível nacional;
- e. Articular a melhoria da qualidade com a responsabilização e contextualizar a avaliação de professores feita ao nível da escola;
- f. Reforçar a avaliação dos professores para o desenvolvimento profissional;
- g. Simplificar o modelo actual e utilizá-lo predominantemente para a progressão na carreira, considerando a redução da frequência dos momentos de avaliação e da simplificação dos critérios e instrumentos de avaliação, a validação externa dos processos desenvolvidos e ponderando critérios e indicadores padronizados ao nível nacional, atendendo, embora, ao contexto de cada escola;
- h. Articular a avaliação para o desenvolvimento profissional e a avaliação para a progressão na carreira, nomeadamente disponibilizando informação que possa ser usada nas duas vertentes;
- i. Garantir uma articulação adequada entre a avaliação das escolas e a avaliação dos professores;
- j. Reavaliar padrões de desempenho profissional e definir um modelo partilhado de boas práticas, contribuindo para a definição de um quadro nacional de referência para a profissão docente;

³⁰ Originalmente publicado pela OCDE, em inglês com o título "Teacher Evaluation in Portugal - OECD Review, Assessment and conclusions", em Julho de 2009.

³¹ Parecer nº. 2/CCAP/2009, de 19 de Junho.

- k. Desenvolver critérios nacionais comuns, adaptados ao contexto das escolas;
- l. Diferenciar os critérios de acordo com o patamar da carreira e o tipo de ensino;
- m. Identificar os instrumentos para avaliar os aspectos chave da função docente;
- n. Basear a avaliação em três instrumentos centrais: observação de aulas, auto-avaliação e portefólio do docente, salvaguardando, no entanto, a necessidade de desenvolver orientações para a realização da observação de aulas e organização do portefólio;
- o. Formar e capacitar as lideranças escolares para assumir a responsabilidade pela avaliação dos professores;
- p. A avaliação dos professores é parte de um processo mais abrangente de transformação de cada escola numa comunidade profissional de aprendizagem;
- q. Reformular e aprofundar a formação em avaliação, nomeadamente dos directores das escolas, dos avaliadores e dos avaliados;
- r. Acreditar avaliadores externos para a avaliação para a progressão na carreira;
- s. Estabelecer um modelo criterioso para atribuição de prémios de desempenho e considerar outras formas de reconhecimento do mérito;
- t. Manter o sistema de quotas até que o nível de maturidade do sistema as torne desnecessárias;
- u. Atribuir um papel proeminente à Inspeção;
- v. Reforçar o papel do Conselho Científico para a Avaliação de Professores na condução do desenvolvimento da avaliação de professores, identificando «boas» práticas de avaliação, dando pareceres e emitindo recomendações;
- w. Considerar que para uma reforma bem sucedida é necessário o envolvimento e a motivação dos professores;
- x. Manter o processo de avaliação docente durante a fase de transição para um modelo mais robusto.

Por seu lado, o Conselho Científico para a Avaliação de Professores no seu Parecer, refere a necessidade de:

- a. Salvaguardar a centralidade da dimensão científico-pedagógica, sua supervisão e avaliação no processo de Avaliação de Desempenho Docente;
- b. Garantir o enquadramento dos procedimentos de Avaliação de Desempenho Docente num processo superviso, de coordenação do trabalho científico-pedagógico e de interacção entre avaliadores e avaliados, desenvolvido de forma continuada e enquadrada no trabalho dos departamentos;

- c. Enunciar a possibilidade de uma apropriação gradual do processo de Avaliação do Desempenho Docente na vida da escola e no campo decisório que lhe cabe, permitindo o desenvolvimento de processos com ritmos diferenciados, de cujo progresso as escolas deverão prestar contas;
- d. Garantir o aperfeiçoamento e a sustentabilidade do processo de Avaliação do Desempenho Docente por via de formação a desenvolver no contexto das escolas e apoios adequados, de acordo com as opções e necessidades por elas identificadas;
- e. Assegurar que os dispositivos de avaliação e respectivos instrumentos de registo, sujeitos ao cumprimento dos objectivos gerais da Avaliação de Desempenho Docente e baseados em padrões profissionais de âmbito nacional para a docência, sejam concebidos contextualizadamente por cada escola, que deverá responder pela sua qualidade.

Estes dois documentos foram considerados na determinação de manter o Regime Transitório de Avaliação de Desempenho Docente, entretanto, instituído pelo Decreto Regulamentar nº.1-A/2009 de 5 de Janeiro, vulgarmente designado por «Simplex», que introduz algumas modificações. No preâmbulo do referido Decreto Regulamentar, apresentam-se sete medidas com vista a aperfeiçoar e simplificar consideravelmente o procedimento de avaliação:

- Garantir que os docentes são avaliados por avaliadores da mesma área disciplinar;
- Não considerar o critério dos resultados escolares e das taxas de abandono;
- Simplificar as fichas de avaliação, de auto-avaliação e os instrumentos de registo;
- Dispensar reuniões entre avaliadores e avaliados;
- A avaliação pelos coordenadores passa a depender de requerimento pelos interessados e é condição necessária para a obtenção das menções de *Excelente* ou *Muito Bom*;
- Reduzir de três para dois o número de aulas a observar;
- Simplificar o regime de avaliação dos avaliadores e compensar a sobrecarga de trabalho.

É, pois, nestas circunstâncias que o Governo decide que a solução mais ajustada³² consiste na prorrogação da vigência do Regime Transitório até que estejam reunidas as condições para a revisão do modelo de Avaliação de Desempenho Docente previsto no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

³² Através do Decreto Regulamentar nº. 14/2009, de 21 de Agosto.

Conclusão

Tentámos, neste trabalho, sistematizar a informação relativa ao novo modelo de Avaliação do Desempenho Docente que, por se dispersar por inúmeros documentos tutelares, requer, por parte de quem nele está implicado, uma síntese orientadora. Procurámos, complementarmente, delinear algumas questões que, neste período reduzido de aplicação do modelo, se foram colocando aos diversos agentes envolvidos.

Este exercício deu-nos claramente a perceber ser necessário proceder a reajustamentos, nomeadamente no sentido de diminuir o peso burocrático do processo avaliativo e de estabelecer padrões de referência que evitem desvios e enviesamentos, pois, como refere Rodrigues & Peralta (2008, p. 4), «a ausência de consensos quando falamos de avaliação de desempenho do professor, importa ainda referir, não provém quase nunca de questões de natureza técnica, mas tão-só de não termos um ponto de vista comum sobre o objecto que pretendemos avaliar».

A complexidade e delicadeza da avaliação de desempenho dos professores não devem obstar a que as escolas desenvolvam um espírito crítico e aprendente de modo a identificarem aquilo que é realmente importante considerar, sem perderem de vista a qualidade do trabalho pedagógico e, por extensão, a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Naturalmente que encarando o processo de avaliação de desempenho dos docentes como «estratégia de estímulo ao seu desenvolvimento profissional, então é preciso que a prática concreta nas escolas seja coerente com esta orientação. O sucesso desta tarefa avaliativa depende, inevitavelmente, do modo como todo o processo for gerido e do envolvimento do conjunto dos interessados» (Barreira & Rebelo, 2008). No entanto, «a preocupação pelo desenvolvimento pessoal e profissional do professor (...) não pode fazer perder de vista que a profissão tem como referente a educação dos alunos e só ganha sentido em relação a ela» (Estrela, 1999, p. 24).

Em jeito de balanço final gostaríamos de reforçar a ideia de que «a avaliação deve, acima de tudo, estar ao serviço da aprendizagem da escola e, conseqüentemente, do desenvolvimento profissional dos docentes» e que “o caminho para melhorar não é mudar a escola para a avaliar» (Alves & Correia, 2008), mas considerar a avaliação dos docentes um importante instrumento de regulação, visando o reforço da construção da autonomia profissional e da autonomia da própria escola.

Bibliografia

- Alves M. P. & Correia S. (2008). Os resultados escolares e a avaliação do desempenho: avaliar para mudar ou mudar para avaliar? *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Universidade de Aveiro.
- Barreira C. & Rebelo P. (2008). Avaliação do desempenho docente, desenvolvimento profissional e sucesso escolar dos alunos: uma conciliação possível? *Actas do VIII Colóquio sobre Questões Curriculares, IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares*. Florianópolis.
- Caetano, A. (2008). *Avaliação de desempenho. O essencial que avaliadores e avaliados precisam saber*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Curado, A. P. (2000). *Profissionalidade dos docentes: que avaliar? Resultados de um estudo interactivo de Delphi*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- Day, C. (1992). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela & A. Nóvoa, *Avaliação em educação: novas perspectivas* (pp. 89-104). Lisboa: Educa.
- Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- 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, pp. 9 -29.
- Rodrigues A. & Peralta H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. Ministério da Educação: DGRHE.
- Santiago, P.; Roseveare, D.; Amelvoort, G.; Manzi J.; Matthews P. (2009). *Avaliação de professores em Portugal - Estudo da OCDE - Avaliação e Conclusões*. Ministério da Educação.

Legislação consultada

- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro
- Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro
- Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro
- Decreto Regulamentar n.º 11/98 de 15 de Maio
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto
- Decreto-Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro
- Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto
- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro
- Lei n.º 66-B/2007, de 28 de Dezembro
- Decreto Regulamentar n.º 22/2008, de 10 de Janeiro
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro
- Despacho n.º 16 872/2008, de 23 de Junho
- Despacho n.º 20 131/2008, de 30 de Julho
- Despacho n.º 31 996/2008, de 16 de Dezembro
- Recomendações n.º 1/CCAP/2008
- Recomendações n.º 2/CCAP/2008

Decreto Regulamentar nº. 1-A/2009, de 5 de Janeiro
Parecer nº. 2/CCAP/2009
Decreto regulamentar nº. 14/2009, de 21 de Agosto

Abstract

Using the formation experience developed with educators and teachers under the implementation of the new model of assessment of the teachers' performance, we present some contributions to the understanding of its assumptions that implicate transformations not only in the teaching practice, but also in the several structures that fall into it.

The complexity that involves any model of assessment of teachers' performance should not prevent schools from developing a critical opinion that allows them to identify and work with what is really worth considering. The challenge consists in combining the purpose of formation and supervision, aiming at professional development, with the summative purpose of the responsibility for the students' academic success.

The suggestions to improve the teachers' evaluation system that we further on enunciate appear to be relevant and should contribute to an adequate assessment whose goals the teachers could identify themselves with.

Résumé

En partant de l'expérience de formation développée auprès des éducateurs et des enseignants dans le cadre de la mise en œuvre du nouveau modèle d'évaluation de la performance des enseignants, nous présentons quelques contributions pour la compréhension de ses présuppositions qui comportent des transformations au niveau de l'exercice de l'enseignement et encore au niveau des diverses structures qui l'intègrent.

La complexité qui recouvre tout modèle d'évaluation de la performance des enseignants ne doit pas empêcher que les écoles développent un esprit critique, de sorte à identifier et réaliser ce qu'il faut vraiment considérer. Le défi consiste à accorder l'intention formative et de supervision, pour le développement professionnel, avec l'intention synoptique, de la responsabilisation en vue de la réussite des élèves.

Les propositions pour améliorer le système d'évaluation des professeurs, que nous exposons dans le dénouement, semblent pertinentes, elles doivent contribuer à la concrétisation adéquate d'une évaluation ayant des objectifs avec lesquels les enseignants s'identifient.