

DA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE O CASO PORTUGUÊS

Maria Assunção Flores

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2009 - Volumen 2, Número 1

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art13.pdf>

Fecha de recepción: 13 de marzo de 2009

Fecha de comunicación de dictamen: 22 de abril de 2009

Fecha de aceptación: 22 de abril de 2009



“Sou um professor com o ensino no coração e há momentos na sala de aula em que mal posso conter a minha alegria. Quando eu e os meus alunos descobrimos novos territórios inexplorados, quando a bruma que invadia o caminho se dissipa diante de nós, quando a nossa experiência é iluminada pela vida brilhante da mente – nesses instantes, ensinar é a melhor profissão do mundo. Contudo, noutros momentos, a sala de aula parece estar tão desanimada, cheia de dificuldades ou até mesmo confusa – e sinto-me impotente para mudar esta situação – que a minha pretensão de ser professor parece tornar-se num mero fingimento transparente. Nestes momentos, vejo o inimigo em todo o lado: nos alunos que parecem vir de um planeta longínquo, naquela disciplina que eu pensava conhecer e na patologia pessoal que me faz continuar a ganhar a minha vida desta forma (...). Na nossa pressa de reformar a educação, esquecemo-nos de uma verdade simples: a reforma nunca será realizada renovando simplesmente as contratações, ou reestruturando as escolas, reescrevendo os currículos, ou revendo textos, se continuarmos a desvalorizar e a desanimar os recursos humanos denominados professores, de quem tanto depende... se não conseguirmos valorizar – e desafiar – o coração humano, que é a fonte do bom ensino”.

Parker J. Palmer, *The Courage to Teach* (1998:1-3)

Este excerto de Palmer, retirado da obra “A coragem de ensinar”, ilustra bem algumas das características da profissão docente. O entusiasmo, a paixão, o empenho, a dedicação, as recompensas intrínsecas, o lado cognitivo e emocional do ensino são alguns dos aspectos que estão bem patentes neste testemunho, mas também ele expressa, de forma clara, a complexidade, as dificuldades, as exigências e os desafios inerentes à profissão docente. As identidades profissionais dos professores – quem são, a imagem que têm de si próprios, os sentidos que atribuem ao seu trabalho e a si próprios enquanto professores e os significados que os outros lhes atribuem – dependem de uma diversidade de factores: da forma como se relacionam com os seus alunos, da disciplina que ensinam, dos papéis que desempenham, dos contextos em que trabalham, do quadro social e cultural mais amplo em que o ensino se inscreve, da sua biografia pessoal, das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional no local de trabalho, do apoio, etc.

Enquanto processo culturalmente inscrito e, por isso, aberto e mutável, a identidade inclui determinados sentidos, valores e imagens do que significa ser professor, o que implica a combinação, por vezes conflituosa, entre pedaços do passado e a situação presente (Feiman-Nemser, 2003). É, portanto, no dizer de Nóvoa (1992:16), “um lugar de lutas e de conflitos”, “um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” e não “um dado adquirido”. Que entendimento(s) têm os professores de si próprios, da sua profissão e dos contextos em que exercem a sua actividade? Como se vêem e como vêem os contextos de mudança em que trabalham? Como definem o seu profissionalismo docente face ao enquadramento político, social e cultural em que se inscreve o ensino e às mudanças que têm sido introduzidas? A resposta a estas interrogações é complexa e assenta num conjunto de dimensões inerentes ao trabalho docente e ao modo como ele é perspectivado num dado momento e num determinado contexto. Mas estas questões são fundamentais para compreender o modo como os professores vivem a mudança no seu quotidiano profissional, sobretudo quando ela implica alterações profundas no estatuto da carreira docente e na avaliação do desempenho docente de que falaremos mais adiante.

Numa análise dos contextos de mudança em educação, há autores que aludem à “patologia da mudança “top-down””, à “ironia sistemática” e à lógica da recentralização que têm marcado a introdução de alterações no trabalho das escolas e dos professores (ver, por exemplo, A. Hargreaves, 1998), quando se

preconiza a mudança através de procedimentos burocráticos, o que implica um conjunto de “tensões” e “dilemas” no seu processo de implementação. Por outras palavras, a imposição de mudanças por parte da Administração Central assume, de forma implícita, que a sua implementação constitui um acontecimento, um facto e não um processo. Fullan (2001:71) chama a atenção para o conjunto e dinâmica de factores e de “dilemas intrínsecos no processo de mudança” que tornam o seu sucesso num “processo subtil e complexo”. Este processo é ainda mais complexo quando se trata da questão da avaliação de professores e do estatuto da carreira docente, a que subjaz uma determinada visão de professor e de ensino.

1. CONCEPÇÕES DE PROFESSOR E DE PROFISSIONALISMO DOCENTE

Day (1999:12) traduz, de forma clara, a co-existência de diferentes discursos, por vezes conflituais, que traduzem distintos modos de encarar o profissionalismo docente quando afirma:

“...as alterações na prática operacional do “profissionalismo” reflectem as crescentes complexidades e contradições inerentes ao trabalho dos professores num mundo pós-moderno (...) o seu trabalho encerra ao mesmo tempo um desafio e uma ameaça. Tanto podem ser autónomos, como responsáveis perante outros, independentes como colaboradores, controlar o seu trabalho e não o controlar, centrados no professor como centrados no aluno”.

Estudos empíricos apontam para posições de alguma ambivalência relativamente ao modo como os professores encaram, por exemplo, a autonomia curricular (Morgado, 2003) e para um conjunto de ambiguidades e tensões no modo como vêem o seu trabalho (Flores, 2003, 2005). Por outras palavras, os professores podem responder de diferentes modos às mudanças “impostas”, co-existindo, portanto, diferentes visões do profissionalismo docente, ou, nas palavras de Whitty (2000), “diferentes tipos de profissionalismo”. Estas perspectivas encerram diferentes leituras do ensino e do que significa ser professor. Para além do contexto social, político, cultural e económico em que o ensino se situa, o(s) sentido(s) que os próprios professores atribuem ao seu trabalho diário – com as suas potencialidades, constrangimentos e limitações – constituem aspectos-chave na (re)definição da natureza do profissionalismo docente.

Como sustentam Hargreaves e Goodson (1996:22-23),

“...o profissionalismo docente é aquilo que os professores e outros experienciam enquanto tal e não aquilo que os decisores políticos e outros afirmam que deveria ser. A experiência do profissionalismo ou a sua negação tem de ser encontrada no estudo do dia-a-dia do trabalho dos professores.”

A este respeito vale a pena referir alguns resultados de um estudo (Flores, Day e Viana, 2007) que pretendeu analisar e compreender a(s) forma(s) como os professores (portugueses e ingleses) entendiam as mudanças mais recentes ocorridas no ensino, bem como os seus efeitos no modo como encaravam o profissionalismo docente e a(s) sua(s) identidade(s) profissional(ais). Quando questionados sobre quais as dimensões do seu profissionalismo que estavam a ser ameaçadas, a maioria dos participantes no estudo referiu o exercício do seu juízo discricionário, os propósitos morais e sociais, o comprometimento/dedicação e a atenção/preocupação, salientando ainda que as culturas colaborativas, a aprendizagem contínua e a complexidade das tarefas constituíam aspectos que, na sua opinião, estavam a ser promovidos. Dos discursos dos professores que participaram neste estudo emergiu um conjunto de constrangimentos no desenvolvimento do seu trabalho (Flores e Viana, 2004), destacando-

se, entre outros, os seguintes: i) a ausência de uma visão clara em termos de quadro político e legal, o que conduz a atitudes ambíguas e paradoxais; ii) a falta de (in)formação, de comunicação e de recursos para as escolas e para os professores; iii) a cultura profissional marcada pelo isolamento (alguns professores falam de uma “cultura da solidão”); iv) a burocracia, mobilidade docente e a falta de motivação; v) a ausência de entendimento e apropriação da mudança e dos seus conceitos-chave, o que leva à co-existência de dois tipos de discurso, um – retórico - que tende a colar-se às expectativas, exigências e linguagem das políticas curriculares, outro – a um nível prático – que remete para a ausência de mudança. Destes resultados ressalta uma concepção de profissionalismo marcada pela ambivalência, pelo conflito e pela ausência de referentes claros. No entanto, a par destes constrangimentos, foram também identificados alguns aspectos positivos, nomeadamente: i) o reconhecimento de algumas características do profissionalismo docente (culturas colaborativas e aprendizagem contínua que os professores tendem a valorizar); ii) uma perspectiva ecológica do ensino e da aprendizagem (multidimensionalidade do processo de aprendizagem); iii) um entendimento mais amplo dos papéis/funções dos professores e das escolas; iv) um entendimento da escola enquanto contexto organizacional que envolve (ou pode envolver) os seus intervenientes num fim comum (com propósitos e objectivos partilhados); v) uma maior consciencialização do papel do professor enquanto agente de mudança e vi) o reconhecimento da importância da avaliação enquanto factor de motivação e de valorização do profissionalismo docente. E é exactamente sobre esta última questão que iremos reflectir nas secções seguintes deste artigo partindo de uma perspectiva mais global da problemática da avaliação de professores para depois nos centrarmos num conjunto de aspectos mais marcantes da avaliação do desempenho docente no contexto português (actualmente em fase de implementação).

2. O QUE ESTÁ EM CAUSA NA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES?

Quando se aborda a questão da avaliação de professores, é necessário reflectir sobre um conjunto de aspectos que a enquadram e definem, nomeadamente a concepção do que significa ser profissional / professor e o modo como se encaram as funções e as dimensões inerentes à profissão docente. Como sustenta Hadji (1994a:32),

“A dificuldade de avaliar os professores deriva muito mais da incerteza que sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito, do que de problemas técnicos, sempre subalternos, para não dizer secundários. (...) O objecto da avaliação dos professores é difícil de estabelecer, porque difícil de definir.”

Assim, um sistema de avaliação de professores encontra-se associado a determinadas visões de ensino e de professor (Darling-Hammond, Wise e Pease, 1983; Sachs, 2003; Flores, 2005; Day, Flores e Viana, 2007) e ao modo como essas concepções de ensino são traduzidas em padrões (standards), critérios e indicadores de avaliação (Avalos e Assael, 2006).

2.1. Propósitos da avaliação, qualidade docente e padrões de ensino

A literatura neste domínio tem demonstrado a complexidade (e controvérsia) da avaliação de professores tendo em conta os seus propósitos, processos e efeitos. De um modo geral, tem-se identificado a tensão entre propósitos formativos (orientados para o desenvolvimento profissional) e sumativos (baseados na prestação de contas e orientados para decisões de gestão de carreira) (Day, 1992; Chow et al., 2002; Avalos e Assael, 2006; Stronge, 2006). Neste campo, há quem advogue a incompatibilidade destes dois

propósitos, enquanto outros defendem a possibilidade de incorporar propósitos formativos e sumativos num mesmo sistema de avaliação (sobre este debate, veja-se, por exemplo, Simões, 2000; Chow et al., 2002; Avalos e Assael, 2006).

A esta discussão não é alheia a problemática da definição dos padrões (standards) de ensino que servem como referente à avaliação de professores. A este propósito, Darling-Hammond (2008) clarifica os conceitos de qualidade dos professores e qualidade do ensino, que, embora estejam relacionados, são distintos. A qualidade dos professores diz respeito ao conjunto de traços pessoais, destrezas e perspectivas que alguém traz para o ensino, incluindo também determinadas disposições em termos de comportamento. A autora, com base na investigação sobre a eficácia docente, identifica um conjunto de qualidades, entre as quais se destacam a capacidade de comunicação, o domínio do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico do conteúdo, a compreensão dos aprendentes e da sua aprendizagem e desenvolvimento, ser um "especialista/expert adaptativo" que permite ao professor julgar sobre o modo como deve agir em determinado contexto para responder às necessidades dos alunos. Outros aspectos incluem um conjunto de disposições para apoiar e estimular a aprendizagem dos alunos, para ensinar de modo justo e imparcial, para adaptar o ensino de modo a que os alunos obtenham sucesso, para continuar a aprender ao longo da carreira, etc. A mesma autora refere que estas qualidades estão presentes nos standards adoptados, por exemplo, pelo *National Board for Professional Teaching Standards* (1999) para a certificação dos professores nos EUA. Estes padrões baseiam-se em cinco proposições centrais: i) os professores estão comprometidos com os alunos e a sua aprendizagem; ii) os professores conhecem a disciplina que ensinam e como ensiná-la aos alunos; iii) os professores são responsáveis pela gestão e monitorização da aprendizagem dos alunos; iv) os professores reflectem sistematicamente sobre a sua prática e aprendem pela experiência; v) os professores são membros de comunidades de aprendizagem.

Por seu turno, para Darling-Hammond (2008), a qualidade do ensino surge associada a um bom ensino no sentido de fazer com que os alunos aprendam, em função das exigências da disciplina, dos objectivos pedagógicos e das necessidades dos alunos num determinado contexto. Assim, para esta autora,

"A qualidade do ensino é, em parte, uma função da qualidade do professor – conhecimento, destrezas e disposições do professor – mas é também fortemente influenciada pelo contexto de ensino. (...) Um professor "de qualidade" pode não ser capaz de proporcionar um ensino de qualidade num contexto onde se verifica um desfasamento entre as exigências da situação e o seu conhecimento ou destrezas (...) Por exemplo, um professor preparado para ensinar alunos do ensino secundário pode não ser capaz de ensinar alunos mais novos; um professor que é capaz de ensinar alunos com elevadas destrezas e competências pode não ser capaz de ensinar alunos que têm dificuldades ou que não dispõem em casa dos recursos que o professor está habituado a assumir que existem" (2008:4).

Darling-Hammond (2008) ressalta ainda um outro aspecto da qualidade do ensino: as condições em que ele se realiza. Se um professor de qualidade não possuir materiais curriculares relevantes, equipamentos, uma razoável dimensão das turmas e oportunidades para planificar com outros colegas, etc., a qualidade do ensino pode ser menor, apesar de a qualidade do professor ser elevada. Como refere ainda a autora, "Muitas das condições do ensino estão fora do controle dos professores e dependem dos sistemas político e administrativo em que eles trabalham" (Darling-Hammond, 2008, p.5). E, advogando que a qualidade dos professores pode aumentar a probabilidade de um ensino de qualidade, mas não o garante por si só, acrescenta:

“As iniciativas para desenvolver um ensino de qualidade devem ter em consideração não só o modo de identificar, recompensar e utilizar as destrezas e competências dos professores, mas também o modo como se podem desenvolver contextos de ensino que permitam aos professores realizar boas práticas. (...) Assim, as políticas que constroem os contextos de ensino devem ser ponderadas a par das qualidades e papéis dos professores” (2008:5).

Por seu lado, para Smith (2005), a clarificação de um conjunto de *standards* norteadores da profissão pode constituir um referente importante para a definição ou entendimento do que é um ensino de qualidade e para a sua avaliação. Partindo da literatura neste domínio, a autora faz uma síntese das principais vantagens e desvantagens da utilização dos padrões de ensino. Quanto ao primeiro caso, eles podem, por exemplo, servir como base de entendimento sobre o que os professores devem saber, desenvolver/pensar e fazer; como referente para a avaliação; como meio de comunicar com o público (e outros agentes educativos); como meta ou referente para o desenvolvimento profissional; como base para a reflexão e para o desenvolvimento de um diálogo profissional, etc.

Contudo, como argumenta Smith (2005), os *standards* encerram também um conjunto de questões, nomeadamente a ausência de consenso e o facto de poderem conduzir a uma visão limitada do ensino e da aprendizagem (e condicionar a introdução de novas iniciativas e novas ideias promovidas num quadro de autonomia profissional). Por outro lado, segundo Smith (2005), corre-se o risco de poder ser relegada para plano secundário a importância dos aspectos afectivos do ensino (particularmente numa visão demasiado mercantilista da educação que se centra sobretudo nos resultados). Acresce ainda o facto de o conhecimento que os professores desenvolvem na prática (que é tácito, pessoal, privado, prático, que se baseia na sua experiência, e que inclui valores, perspectivas de encarar o ensino, etc.) não ser facilmente traduzível (se é que é possível) na linguagem dos *standards*. Para além disso, os professores desenvolvem o seu conhecimento e o seu ensino num contexto específico e o que é relevante e apropriado num determinado contexto pode não o ser noutra. Também Day (2004:27-28) identifica alguns aspectos críticos, nomeadamente o facto de “os standards mensuráveis terem em conta um número relativamente reduzido de ensino, aprendizagem e aproveitamento escolar”, o facto de o “uso de competências comportamentais para medir as capacidades dos professores não ter em conta os seus propósitos morais mais amplos” e o facto de “ainda não ter sido provado que a redução da autonomia dos professores tenha originado um melhor ensino ou professores mais comprometidos”.

2.2. Para que serve a avaliação?

A avaliação constitui, portanto, um processo complexo que requer escolhas, decisões, juízos e procedimentos, os quais se inscrevem em modelos que lhe dão sentido e forma, servindo, portanto, múltiplas funções. Falar de avaliação implica, portanto, falar dos pressupostos, das lógicas e dos actores nela implicados. Por outras palavras, implica a reflexão e a explicitação de algumas questões pertinentes: Porquê avaliar? Para quê? Para quem? Para que tipo de decisões? Trata-se, pois, de clarificar as “intencões subjacentes aos projectos de avaliação” (Hadjji, 1994b). É evidente que a clarificação destas variáveis de sentido ou axiológicas da avaliação tem implicações na determinação ou na identificação das variáveis mais técnicas que implicam “formas possíveis de avaliação, procedimentos a pôr em prática, operações concretas a realizar” (Hadjji, 1994b:46) e que podem traduzir-se nas seguintes interrogações: O que avaliar? Quem avalia? Como? Quando? E, fundamentalmente, quais são os referentes dessa avaliação?

A avaliação do ensino e dos professores pode estar associada a vários propósitos desde a prestação de contas ao desenvolvimento profissional. É necessário, assim, explicitar a seguinte questão: a avaliação serve para quê? Para aumentar a eficácia dos professores? Para promover oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional adequadas e significativas? Para melhorar a qualidade do ensino e/ou da aprendizagem? Para melhorar os resultados dos alunos? Para controlar processos e práticas, programas e estratégias? Para medir o desvio entre resultados (objectivos concretizados) e objectivos propostos? Para reestruturar currículos e programas? Para gerir carreiras? Esta multiplicidade de perspectivas – todas elas possíveis e válidas e não totalmente exclusivas, embora, nalguns casos, difíceis de compatibilizar na prática – remete-nos para modos possíveis de encarar a avaliação de professores em função do enfoque e dos seus propósitos e efeitos (previstos e não previstos).

Simth (2005:96) identifica quatro funções principais na avaliação: i) como *gate-keeping* (para determinar a entrada do ensino) que se situa no final da formação inicial, tratando-se, sobretudo de uma avaliação sumativa (orientada para a certificação); ii) para a prestação de contas em relação aos diferentes *stakeholders* (agentes educativos), com base nos resultados dos alunos, estando em causa uma avaliação externa em relação ao professor, de carácter sumativo e com *feedback* limitado; iii) com vista à promoção com efeitos na progressão na carreira, sendo uma avaliação interna e externa, centrando-se no conhecimento e comportamento profissional, tendo um carácter eminentemente sumativo, com vista à tomada de decisão, assumindo, por isso, uma natureza mais formal, mas podendo incorporar uma dimensão formativa através do *feedback* informativo ao professor (no sentido da melhoria da qualidade das suas actividades profissionais); iv) orientada para o desenvolvimento profissional, que assume um carácter formativo, informal, contínuo e sistemático, envolvendo o professor na sua auto-avaliação.

Neste enquadramento, trata-se, pois, de saber quem avalia o quê, para quê e para quem, como e com que finalidade sabendo que a qualidade não é uma questão estática que, uma vez desenvolvida, permanece inalterável (independentemente da fase da carreira, das especificidades dos contextos, etc.). Assim, é fundamental ter em consideração um conjunto de aspectos: a necessidade e a importância de ter em conta o contexto em que a avaliação se concretiza (as suas características e especificidades); a necessidade de tornar explícito o implícito, isto é, o conjunto de propósitos e de intenções subjacentes à avaliação; a necessidade de considerar a multidimensionalidade do ensino – portanto, incluindo todas as vertentes ou dimensões em análise; a participação dos actores – isto é, a avaliação deve reflectir as perspectivas dos diferentes actores envolvidos, por exemplo, não só no que diz respeito aos seus pontos de vista ou posicionamentos sobre o que se avalia, mas também a compreensão e participação na definição dos referentes dessa mesma avaliação. Por outras palavras, trata-se sobretudo de enfatizar uma *perspectiva de implicação* e uma lógica de co-construção de sentido da avaliação. Por fim, é de realçar a importância de considerar a diversidade de fontes, de elementos e de procedimentos de recolha de informação.

3. A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE EM PORTUGAL: ALGUNS PROBLEMAS E DESAFIOS

Em vários países, a preocupação em elevar os padrões de ensino e em melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos tem levado os governos a introduzir reformas nas escolas e no trabalho dos professores no sentido de uma maior prestação de contas, entre as quais se destaca a avaliação dos professores (Middlewood e Cardno, 2001; Avalos, 2004; Avalos e Assael, 2006; Assael e Pavez, 2008). Também em Portugal se introduziu um novo modelo de avaliação de professores cujo processo de

implementação tem sido marcado pela turbulência e contestação, embora, de um modo geral, se reconheça a necessidade de uma tal medida. Este facto pode ser justificado, entre outros factores, pela ineficácia do modelo anterior (baseado essencialmente na auto-avaliação) tendo sido reconhecido na literatura sobre este domínio, no contexto português, como uma avaliação que “não avaliava” (ver, por exemplo, Silva e Conboy, 2004; Pacheco e Flores, 1999).

3.1. A reestruturação da carreira docente

A legislação portuguesa que regulamentou, até há bem pouco tempo, a carreira docente foi publicada em 1990 (Decreto-Lei nº 139-A/90, 28 de Abril). Baseava-se no princípio da “carreira única”, isto é, comum a todos os professores e era composta por 10 escalões, aos quais todos os docentes podiam aceder com base apenas no tempo de serviço e na obtenção de um determinado número de créditos de formação contínua (1 crédito=25 horas de formação). De um modo geral, tratava-se de um modelo meramente administrativo e burocrático que veio legitimar a iniciativa do governo no âmbito da reestruturação da carreira docente: “a avaliação do desempenho, com raras excepções apenas, converteu-se num simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo”, diz-se no preâmbulo do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro que altera o Estatuto da Carreira Docente.

Em Maio de 2006, surge uma proposta de revisão do estatuto da carreira docente e, com esta, a alteração da avaliação de desempenho dos docentes no sistema educativo português. Com o Decreto-Lei 15/2007, introduz-se o princípio da diferenciação e definem-se mecanismos de avaliação para os professores. A carreira docente surge estruturada em categorias hierarquizadas – “professores titulares” e “professores” – cabendo aos primeiros as funções de coordenação, supervisão e avaliação de outros professores. O acesso ao topo da carreira encontra-se limitado a um terço do número de lugares em cada escola, sendo que o recrutamento para a categoria de professor titular é feito através de concurso mediante as seguintes condições: ter pelo menos 18 anos de serviço docente com avaliação de desempenho igual ou superior a Bom e ser aprovado/a em prova pública que incide “sobre a actividade profissional desenvolvida pelo docente com vista a demonstrar a sua aptidão para o exercício das funções específicas da categoria de professor titular” (artigo 38º, Decreto-Lei nº 15/2007) ¹.

Além disso, o Decreto-Lei nº 15/2007 define as condições de acesso à profissão no sentido de seleccionar os candidatos a professor. Se, até agora, as instituições de ensino superior de formação de professores conferiam uma certificação académica e profissional, única condição de acesso à profissão, passou a ser também exigida aos candidatos a realização de uma “prova de avaliação de conhecimentos e competências” que tem como objectivo avaliar a preparação científica dos candidatos a professor. Introduziu-se ainda o período probatório, que visa “verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível” tendo a duração mínima de um ano. Durante este período, o professor é “acompanhado e apoiado, no plano didáctico, pedagógico e científico, por um professor titular, detentor, preferencialmente, de formação especializada na área da organização educacional e

¹ Este tem sido um dos aspectos críticos e que tem gerado controvérsia, não só pela hierarquização da carreira que ele encerra, mas pelo facto de, numa fase de transição, o concurso para professor titular sobrevalorizar aspectos mais ligados ao desempenho de cargos (ex. Presidente do Conselho Executivo, membro do Conselho Executivo, Coordenador de departamento, etc.) em detrimento de aspectos ligados ao ensino (a assiduidade foi um dos critérios incluídos). Acresce ainda o facto de, neste concurso, e para efeitos de avaliação da experiência profissional, se ter apenas considerado o período compreendido entre 1999/2000 e 2005/2006 (isto é, 7 anos no total), independentemente do número de anos de serviço que os professores possuíam.

desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores e com menção igual ou superior a *Bom* na última avaliação do desempenho” (artigo 31º, Decreto-Lei nº 15/2007).

É também com o Decreto-Lei nº 15/2007 que se introduzem alterações à avaliação de desempenho docente que deixa de estar baseada na auto-avaliação (através de um relatório de reflexão crítica) para passar a incluir um conjunto de dimensões, nomeadamente a observação de aulas. Justifica-se, assim, um regime de avaliação de desempenho “mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva”, diz-se no preâmbulo do referido documento. A avaliação do desempenho 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” (artigo 40º do Decreto-Lei nº 15/2007). São ainda objectivos da avaliação do desempenho: “i) contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente; ii) contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente; iii) permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente; iv) detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente; v) diferenciar e premiar os melhores profissionais; vi) facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente; vii) promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados dos alunos; viii) promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade” (artigo 40º do Decreto-Lei nº 15/2007). O Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, vem regulamentar a avaliação do desempenho docente cujas principais características apresentamos, sumariamente, na secção seguinte.

3.2. Principais aspectos da avaliação do desempenho docente em Portugal

A avaliação do desempenho docente realiza-se com base em quatro dimensões que constituem o perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto)², a saber: i) vertente profissional e ética; ii) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; iii) participação na escola e relação com a comunidade escolar e iv) desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Numa das suas recomendações (Nº3/CCAP/2008), o Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP) (órgão nacional que monitoriza o processo de implementação da avaliação do desempenho docente e formula orientações e recomendações a este respeito) propõe a definição de padrões nacionais a partir do ano de 2009/2010 com base nas práticas desenvolvidas nas escolas, no debate e na investigação.

A avaliação de desempenho realiza-se de dois em dois anos, estando previsto o fim do primeiro ciclo de avaliação em Dezembro de 2009. O Decreto Regulamentar nº2/2008 especifica os procedimentos e o processo de avaliação de desempenho cujos traços principais se apresentam de seguida.

² O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto de 2001, aprova os perfis específicos de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo do ensino básico e também constitui um referente para a avaliação.

TABLA 1. PROCEDIMENTOS E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO, PORTUGAL

Pedricidade	De dois em dois anos
Principais efeitos	Progressão na carreira
Elementos de referência para a avaliação	<p>* Objectivos e metas fixados no projecto educativo e no plano anual de actividades da escola ou agrupamento de escolas</p> <p>* Indicadores de medida previamente estabelecidos pelo agrupamento ou escola, nomeadamente quanto ao progresso dos resultados dos alunos e a redução das taxas de abandono escolar tendo em conta o contexto socioeducativo</p>
Avaliadores	<p>* Coordenador de departamento (pode delegar as suas competências de avaliador noutros professores titulares)</p> <p>* Presidente do Conselho Executivo/Director (pode delegar as suas competências de avaliador noutros membros da comissão directiva)</p> <p>No caso do coordenador de departamento, os avaliadores são o presidente do conselho executivo ou director e um inspector com formação científica na área do departamento do avaliado.</p> <p>O Director de escola ou Presidente do Conselho Executivo é avaliado pelo Director Regional de Educação. Os restantes membros do Conselho Executivo são avaliados pelo Director de Escola ou Presidente do Conselho Executivo.</p>
Aspectos a avaliar	<p>* O coordenador de departamento avalia o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica do docente, tendo em conta os seguintes parâmetros: i) preparação e organização das actividades lectivas; ii) realização das actividades lectivas; iii) relação pedagógica com os alunos; iv) processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. São observadas pelo menos três aulas (correspondentes a unidades didácticas diferentes) em cada ano escolar.</p> <p>* O órgão de direcção executiva avalia os seguintes aspectos: i) nível de assiduidade; ii) serviço distribuído; iii) progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e redução das taxas de abandono escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo; iv) participação dos docentes na escola ou agrupamento com base no número de actividades constantes do projecto curricular de turma e plano anual de actividades e qualidade e importância da intervenção do docente para o cumprimento dos objectivos; v) acções de formação contínua que incidam sobre conteúdos de natureza científico-didáctica relacionados com a matéria curricular que leccionam e com as necessidades do agrupamento ou da escola; vi) exercício de cargos ou funções de natureza pedagógica; vii) dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa.</p>
Procedimentos e instrumentos	<p>* A recolha de dados para efeitos de avaliação é feita através de instrumentos de registo normalizados, os quais são elaborados e aprovados pelo Conselho Pedagógico⁽¹⁾ dos agrupamentos ou escolas com base nas recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP).</p> <p>* Fixação de objectivos individuais (por acordo entre avaliadores e avaliado; em caso de desacordo prevalece a posição dos avaliadores). Os objectivos individuais são formulados tendo em conta: i) a melhoria dos resultados escolares dos alunos; ii) a redução do abandono escolar; iii) a prestação de apoio à aprendizagem dos alunos, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem; iv) a participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão; v) a relação com a comunidade; vi) a formação contínua adequada ao cumprimento de um plano individual de desenvolvimento profissional do docente; vii) a participação e dinamização de projectos e actividades constantes no plano anual de actividades e de outros projectos e actividades extracurriculares.</p> <p>* O processo de avaliação inclui as seguintes fases: i) preenchimento da ficha de auto-avaliação; ii) preenchimento das fichas de avaliação pelos avaliadores; iii) conferência e validação das propostas de avaliação com menção qualitativa de Excelente, Muito Bom e Insuficiente, pela comissão de coordenação da avaliação; iv) realização da entrevista individual dos avaliadores com o respectivo avaliado; v) realização da reunião conjunta dos avaliadores para atribuição da avaliação final.</p>
Classificação final	<p>Excelente – de 9 a 10 valores Muito Bom – de 8 a 8,9 valores Bom – de 6,5 e 7,9 valores</p> <p>Regular – de 5 e 6,4 valores Insuficiente – de 1 e 4,9 valores</p> <p>Existe, no entanto, um sistema de quotas em cada escola para as menções de Excelente e Muito Bom (a serem fixadas em função da avaliação externa da escola)⁽²⁾.</p>
Coordenação do processo	<p>A comissão de coordenação da avaliação do desempenho criada em cada escola ou agrupamento integra o presidente do conselho pedagógico e quatro membros do mesmo conselho com a categoria de professor titular, designados pelo conselho pedagógico. Compete a esta comissão validar as menções finais de Excelente, Muito Bom e Insuficiente.</p> <p>Foi criado o Conselho Científico para a Avaliação de Professores que monitoriza o processo de implementação da avaliação do desempenho a nível nacional (Decreto Regulamentar 4/2008, de 5 de Fevereiro).</p>

⁽¹⁾ O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente, nos domínios pedagógico-didáctico, de orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. Neste órgão participam representantes das estruturas de orientação educativa e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos no ensino secundário, do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo. O presidente do Conselho Executivo é também membro deste órgão.

⁽²⁾ As percentagens máximas para a atribuição de Excelente e Muito Bom em cada agrupamento de escolas ou escola são 5% e 20%, respectivamente. Contudo, estas percentagens podem ser mais elevadas, em função da avaliação externa da escola ou agrupamento. Por exemplo, no caso de cinco classificações de Muito Bom (classificação máxima) nos domínios e factores que fazem parte da avaliação externa das escolas (i) resultados; ii) prestação de serviço educativo; iii) organização e gestão escolar; iv) liderança e v) capacidade de auto-regulação e melhoria da escola) as percentagens para atribuição de Excelente e Muito Bom passam a ser, respectivamente, 10% e 25% (ver Despacho nº 20131/2008).

O Decreto-Lei 2/2008, de 10 de Janeiro, estipula ainda que os professores têm “direito à avaliação do seu desempenho a qual deve contribuir para o seu desenvolvimento profissional” (artigo 11º). Os docentes, também se declara no mesmo documento, têm direito a que lhes sejam “garantidos os meios e condições necessários ao seu desempenho, em harmonia com os objectivos” sendo um dever dos docentes “proceder à respectiva auto-avaliação como garantia do envolvimento activo e responsabilização no processo avaliativo e melhorar o seu desempenho em função da informação recolhida durante o processo de avaliação”. Por outro lado, é garantido aos docentes o conhecimento dos objectivos, fundamentos, conteúdo e funcionamento do sistema de avaliação do desempenho, a quem se reconhece o direito de reclamação e recurso. A auto-avaliação é obrigatória e visa “envolver o avaliado no processo de avaliação, de modo a identificar oportunidades de desenvolvimento profissional e de melhoria do grau de cumprimento dos objectivos fixados” (artigo 16º, Decreto-Lei 2/2008).

Nesta secção descrevemos, de forma necessariamente breve, a avaliação do desempenho no contexto português, ainda em fase de implementação. No ponto seguinte, damos conta de alguns aspectos do seu processo de implementação ao longo dos últimos dois anos, nomeadamente os sucessivos ajustes que foram sendo feitos à proposta acima descrita, através de dois processos de “simplificação” do modelo (em 2007/2008 e em 2008/2009), como forma de responder ao clima de contestação e turbulência em torno da sua implementação, em grande parte, associado ao aumento da burocracia e do volume de trabalho nas escolas e a dificuldades de gestão e concretização do modelo tendo em conta as condições de trabalho das escolas e dos professores.

3.3. O processo de implementação: tensões, contestação e resistência

A literatura neste domínio chama a atenção para a importância das percepções dos professores e para a complexidade da dimensão social na implementação de uma qualquer medida política, mais ainda numa matéria sensível e complexa como é o caso da avaliação de professores (Van der Vegt, Smyth, e Vandenberghe, 2001; Fullan, 2001; Flores, 2005; Tuytens e Devos, 2008). A investigação aponta para a necessidade de atender ao sentido que os actores envolvidos no processo de implementação atribuem a uma determinada medida, aos seus valores e emoções, bem como às interações sociais e aos contextos em que a mudança vai ser implementada (Timperley e Robinson, 1997; van der Berg, Vandenberghe, e Sleegers, 1999; Spillane, Reiser, e Reimer, 2002). Numa recente revisão de alguns marcos referenciais para a avaliação do desempenho, Vaillant (2008) identifica os factores de natureza política, conceptual e operacional que podem facilitar ou obstaculizar este mesmo processo, chamando a atenção para, entre outros aspectos, a necessidade de ter em conta as variáveis contextuais na implementação de um determinado sistema de avaliação de desempenho, a adequação dos instrumentos de avaliação, a necessidade de os avaliadores serem reconhecidos e a importância do *feedback*. Também Tuytens e Devos (2008), num estudo recente realizado na Bélgica, identificaram a influência do director da escola nas percepções dos professores acerca do novo sistema de avaliação de professores, corroborando outros trabalhos empíricos neste domínio (Retallick e Fink, 2002; Kertsen e Israel, 2005). Neste sentido, para a eficácia e sucesso de um determinado sistema de avaliação, é necessário ter em consideração quer o conteúdo do sistema de avaliação, quer o contexto em que este vai ser implementado (Peterson e Comeaux, 1990).

Em Portugal, as medidas tomadas pelo Ministério da Educação, no que respeita à carreira e à avaliação dos professores, implicaram mudanças profundas com implicações não só em termos pessoais e profissionais para os professores, mas também no que se refere à escola enquanto organização,

sobretudo às relações de trabalho entre os professores, que passaram a basear-se nos princípios da hierarquização e diferenciação e não na paridade.

A alteração das regras de acesso e de progressão na carreira e o novo sistema de avaliação de desempenho têm gerado descontentamento e mal-estar nos professores tendo levado a uma forte contestação e resistência, os quais se traduziram em duas greves e duas grandes manifestações de protesto (organizadas pelos professores e pelos sindicatos e que contaram com mais de 100.000 docentes nas ruas de Lisboa) contra a diferenciação, a hierarquização e a avaliação. A existência de uma “carreira única” representava uma importante conquista para os sindicatos e constituía para os professores uma garantia de segurança, de justiça e de colegialidade, apesar de muitos professores desejarem a diferenciação. A burocracia, as reuniões, o aumento do volume de trabalho eram alguns dos aspectos mais negativos identificados pelos professores, a par da falta de reconhecimento e de formação adequada dos avaliadores.

De um modo geral, os últimos anos ficaram marcados por um ambiente de turbulência, agitação e contestação com implicações no trabalho das escolas e dos professores, o que ficou bem visível nos media, dando conta dos protestos e do clima de mal-estar e de ansiedade. Face a este cenário, e como resposta a esta situação – a de que não havia condições nas escolas para implementar o novo modelo de avaliação do desempenho docente –, o Ministério da Educação procedeu a duas “simplificações” no processo de avaliação. A primeira ocorreu na sequência de um Memorando de Entendimento celebrado com os sindicatos e introduziu uma versão simplificada para os professores a serem avaliados (nomeadamente os que necessitavam da atribuição da avaliação de desempenho para progredirem na carreira ou para renovação de contrato ou celebração de novo contrato, no ano lectivo de 2007/2008 (Decreto Regulamentar nº 11/2008, 23 de Maio)). Assim, esta versão simplificada previa os seguintes procedimentos: i) ficha de auto-avaliação; ii) avaliação por parte do órgão de direcção executiva em relação a: a) nível de assiduidade; b) cumprimento do serviço atribuído e c) acções de formação contínua. O segundo processo de simplificação ocorreu recentemente (Decreto Regulamentar nº 1-A/2009), depois de um conjunto de protestos, manifestações e duas greves por parte dos professores e dos sindicatos contra a aplicação do novo modelo de avaliação do desempenho docente. Foram identificados três problemas centrais: i) a existência de avaliadores de áreas disciplinares diferentes das dos avaliados; ii) a burocracia dos procedimentos existentes e iii) a sobrecarga de trabalho inerente ao processo de avaliação. Assim, o governo decidiu tomar um conjunto de medidas no sentido de simplificar o processo e ultrapassar estes problemas (a ser aplicado até ao final do primeiro ciclo de avaliação que termina em Dezembro de 2009), nomeadamente: i) garantir que os professores são avaliados por avaliadores da mesma área disciplinar; ii) dispensar os critérios dos resultados escolares e das taxas de abandono, no presente ano lectivo, tal como havia sido recomendado pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP); iii) dispensar as reuniões entre avaliadores e avaliados sempre que haja acordo tácito; iv) a avaliação a cargo dos coordenadores de departamento só existe se os avaliados assim o requererem (incluindo observação de aulas), mas esta é uma condição necessária para a obtenção das classificações de Excelente e Muito Bom; v) reduzir para 2 em vez de 3 o número de aulas observadas, embora o avaliado possa requerer uma terceira aula observada; vi) dispensar da avaliação os professores que reúnam condições legais para se aposentarem até 2010/2011 ou requeiram a reforma antecipada; vii) dispensar da avaliação os docentes das áreas profissionais e vocacionais, a não ser que estes o desejem; viii) simplificar o regime de avaliação dos professores avaliadores e compensar a sua sobrecarga de trabalho.

De um modo geral, estas alterações e reajustamentos na aplicação do modelo da avaliação do desempenho resultaram, em grande medida, da falta de condições (incluindo tempo) para a sua operacionalização, a que não está alheio o facto de ter existido uma generalização do modelo sem adequada experimentação (e investigação), sobretudo num contexto marcado pela ausência de uma cultura de avaliação. Por outro lado, é de destacar a observação de aulas – um elemento chave num sistema de avaliação de professores – que deixou de ser obrigatória, nesta fase de transição, o que constitui um retrocesso numa das dimensões centrais da avaliação do desempenho. Outros aspectos críticos relacionam-se com a falta de reconhecimento e de formação adequada dos avaliadores e a burocracia que este modelo implica. Estas questões tornaram-se visíveis na contestação e resistência dos professores ao novo sistema de avaliação de desempenho, especialmente porque o viram como algo “imposto” e “contra os professores”. Tal pode relacionar-se com o modo como foi elaborado e implementado, quer em termos de *timing*, quer, como já se disse, em termos das condições (inexistentes) para a sua aplicação e generalização. Tal remete ainda para a ausência de discussão, experimentação, informação e formação adequadas numa perspectiva de mudança entendida mais como um facto ou como uma decisão e não como um processo que requer um sentido de apropriação e a consideração, não só do conteúdo, mas também dos contextos (e dos actores) em que a mudança se vai operar (Peterson e Comeaux, 1990). Por outro lado, trata-se de uma questão sensível e complexa que desafia as culturas profissionais dos professores (e os seus processos de socialização profissional) que requer a participação e o envolvimento dos docentes a quem a avaliação interessa em primeiro lugar. Este é, aliás, um dos aspectos-chave que tem sido reiterado na literatura neste domínio no sentido da eficácia e sucesso dos sistemas de avaliação. A este respeito, Assael e Pavez (2008:52) consideram que, mesmo no caso chileno, em que se registou uma construção participativa do sistema de avaliação de desempenho docente, a maioria dos professores encaram-no como uma imposição a que devem sujeitar-se “não incorporando as práticas avaliativas na sua própria cultura pedagógica como uma forma de reflexão sobre a sua prática e de desenvolvimento profissional”. Os mesmos autores identificam um conjunto de problemas no processo de implementação do sistema de avaliação do desempenho docente no Chile, cinco anos volvidos após a sua aprovação e implementação, destacando-se, entre outros, a desconfiança relativamente ao modo como os pares ou superiores hierárquicos avaliam; carga de trabalho associada à avaliação (que impede que esta se torne numa experiência formativa); ausência de planos de desenvolvimento profissional no sentido de ultrapassar e de melhorar os aspectos mais débeis identificados na avaliação; visão da avaliação como acto isolado, o que não concorre para a apropriação de uma cultura avaliativa de carácter formativo; etc.

Também em Portugal, num estudo recente sobre a auto-avaliação no contexto da avaliação do desempenho docente, realizado durante o processo de implementação do novo modelo de avaliação, Ribeiro (2008) concluiu que as expectativas dos professores face ao novo sistema de avaliação eram baixas, prevalecendo uma perspectiva negativa associada a factores de desigualdade e ao impacto negativo no que diz respeito às relações entre colegas, à competição e à burocracia. Eis alguns testemunhos: “Acho que haverá desigualdades, e suscita querelas entre colegas.”; “Penso que a avaliação de desempenho não vai trazer melhorias para o processo ensino-aprendizagem e que tem, apenas, como objectivo a penalização dos docentes, impedindo-os de progredir.”; “Muito competitiva, geradora de “poderes” (...) trazendo menos qualidade ao processo ensino/aprendizagem.”

Alguns professores assumiram uma posição céptica apontando para a ambiguidade e dúvida em termos dos efeitos do novo sistema de avaliação, demonstrando preocupação em relação aos propósitos e aos

processos de implementação da avaliação do desempenho e à sua repercussão na prática: “Com alguma apreensão. Espero que o fim essencial da avaliação do desempenho não seja a penalização dos docentes, mas o investimento na sua formação pessoal e profissional.”, “A avaliação é absolutamente indispensável, mas a falta de regulamentação levanta-me sérias dúvidas quanto à sua eficácia.” Apenas uma minoria manifestou uma visão positiva relativamente ao novo modelo de avaliação de desempenho docente, que surge associada à articulação entre propósitos formativos e sumativos, orientados para a prestação de contas, que os professores viam como um dos aspectos positivos do novo modelo. No entanto, de um modo geral, o perfil dos avaliadores, a natureza da comunicação entre avaliadores e avaliados e a necessidade de elaborar instrumentos adequados e fiáveis constituíam preocupações manifestadas pelos docentes que participaram neste estudo. O cepticismo em relação aos efeitos do novo sistema de avaliação e a falta de reconhecimento social da profissão docente aparecem ainda como dois aspectos críticos identificados pelos professores no processo de implementação do novo modelo de avaliação do desempenho docente (Ribeiro e Flores, 2008). O próprio Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP) reconheceu “as condições adversas em que o processo se iniciou” (Recomendações Nº2/CCAP/2008:2) e “a ruptura” que o modelo instituído implica ao nível das práticas de avaliação.

4. CONCLUSÃO

Globalmente, o processo de implementação do novo modelo de avaliação tem sido marcado pela resistência, contestação e turbulência, embora, de um modo geral, se assuma a necessidade de alterar o anterior modelo que se baseava na auto-avaliação. Fazendo um balanço do sistema de avaliação de desempenho docente no Chile, conseguido após vários anos de discussão e negociação, Avalos e Asseal (2006, p. 265) identificam um conjunto de recomendações com base nas lições aprendidas a partir do caso chileno: i) ampla participação dos vários *stakeholders* (agentes educativos), especialmente dos professores; ii) formulação participada de um sistema de critérios de avaliação centrado nas tarefas e competências docentes; iii) experimentação de uma variedade de modelos e de procedimentos; iv) articulação da avaliação de desempenho com outras políticas educativas, nomeadamente no que se refere às oportunidades para o desenvolvimento profissional de professores; v) resistir à tentação de “apressar” o design e implementação do processo de avaliação e estar aberto a mudanças e reajustamentos. Partindo destas questões e olhando para o caso português, podemos dizer que elas foram negligenciadas, sobretudo se tivermos em conta que se tratou de um modelo generalizado sem adequada (in)formação, experimentação e validação, não tendo, neste caso, a Administração Central “resistido à tentação”, para utilizar a expressão das autoras, de implementar o sistema de avaliação com a maior celeridade possível. Assim, o grau de participação e de envolvimento não foi o adequado, não só pela natureza sensível e complexa da questão, mas tendo também em conta o facto de não existir uma cultura de avaliação. A literatura aponta para a importância da participação e do sentido de apropriação para o sucesso e eficácia dos sistemas de avaliação (ver, por exemplo, Avalos e Assael, 2006). De um modo geral, estamos perante um modelo de avaliação eminentemente burocrático e sumativo com efeitos na progressão na carreira docente. Entre as questões mais críticas, para além da burocracia, destacam-se o sistema de quotas (e concurso para professor titular numa fase transitória); a falta de reconhecimento e de formação dos avaliadores (entre o *design* e a implementação não houve tempo para uma formação relevante e adequada); as condições para a sua implementação, pelas dimensões que

envolve e pelas repercussões que implica; o sistema de *follow-up* e as oportunidades de desenvolvimento profissional, etc.

Desta breve reflexão podemos identificar um conjunto de riscos que a implementação deste modelo (e algumas das suas dimensões) encerra, nomeadamente ao nível das relações profissionais entre os docentes e dos seus efeitos. Em vez da colaboração entre os docentes (expressões reiteradas no enquadramento e justificação do novo modelo de avaliação), o risco é que se acentuem o individualismo e a competição, não se desafiando nem alterando as culturas profissionais dos professores (e processos de socialização). Por outro lado, existe o risco de este modelo não conduzir a mudanças significativas e não produzir efeitos reais ao nível do desenvolvimento profissional dos professores, da melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos e da melhoria da escola. Pelo contrário, há sinais de maior desmotivação, desgaste e desinvestimento (por exemplo, olhando ao número de aposentações, mesmo em casos de significativa penalização em termos de salário). Aliás, o próprio Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP) alertava, numa das suas recomendações (Nº2/CCAP/2008:1), para o “risco da avaliação se constituir num acto irrelevante para o desenvolvimento profissional de professores, sem impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos” resultante da “burocratização excessiva, da emergência ou reforço de conflitualidades desnecessárias e do desvio das finalidades formativas e reguladoras que um processo de avaliação de desempenho profissional deve conter”.

Torna-se necessário, portanto, clarificar os propósitos da avaliação de desempenho e os seus efeitos reais se se pretende melhorar o ensino, os professores e as escolas. E é sobretudo fundamental a existência de um sentido de apropriação e um clima de confiança e de credibilidade para que a sua implementação seja eficaz.

Resta aguardar e ver quais serão os efeitos deste modelo de avaliação no futuro. Contudo, os indicadores apontam para situações de algum mal-estar e tensão em muitas escolas. Questões ligadas à natureza da comunicação (um elemento central para que um sistema de avaliação resulte), a qualidade do *feedback*, a relação entre avaliadores e avaliados, o tempo necessário para conduzir o processo de avaliação (incluindo observação de aulas), a existência de oportunidades relevantes de desenvolvimento profissional, etc. são algumas das áreas críticas que merecem mais reflexão e investigação.

Numa lógica de avaliação enquanto estratégia de desenvolvimento e de melhoria, a participação dos docentes é fundamental e decisiva para a compreensão das suas práticas, para a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, para a promoção da sua própria aprendizagem e desenvolvimento profissional, o que pode (e deve) incluir a participação, ajuda e colaboração de colegas a vários níveis e em diversos âmbitos à luz do lema “you don’t need to be ill, to get better” (não é preciso estar doente para melhorar), ou seja, num esforço constante de promoção da qualidade do ensino e da valorização da aprendizagem a partir da avaliação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asseal, J. e Pavez, J (2008) La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (2), 41-55.
- Avalos, B. (2004) Teacher regulatory forces and accountability policies in Chile: from public servants to accountable professionals. *Research Papers in Education*, 19(1), pp. 67-85.

- Avalos, B. e Assael, J. (2006) Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45, pp. 254-266.
- Chow, A.P.Y., Wong, E.K.P., Yeung, A.S. e Mo, K.W. (2002) Teachers' perceptions of appraiser-appraisee relationships, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16 (2), 85-101.
- Darling-Hammond, L. (2008) Recognizing and Enhancing Teacher Effectiveness: A Policymaker's Guide, in *Council of Chief State School Officers. Strengthening teacher quality in high-need schools- policy and practice. Washington, DC.*
- Darling-Hammond, L.; Wise, A. E. e Pease, S. R. (1983) Teacher Evaluation in the Organizational Context: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 53(3), 285-328
- Day, C. (1992) Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela e A. Nóvoa (Orgs.) *Avaliações em Educação: novas perspectivas*. Lisboa: Educa, pp. 89-104
- Day, C. (1999) *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. (2004) *A Paixão do ensino*. Porto: Porto Editora.
- Day, C.; Flores, M. A. e Viana, I. (2007) Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30 (3), 249-266.
- Decreto Regulamentar 4/2008, de 5 de Fevereiro
- Decreto Regulamentar nº 11/2008, 23 de Maio
- Decreto Regulamentar nº 1-A/2009
- Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro
- Decreto-Lei 2/2008, de 10 de Janeiro
- Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto
- Decreto-Lei nº 139-A/90, 28 de Abri
- Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro
- Despacho nº 20131/200
- Flores, M. A. (2003) Teacher Professionalism in Portugal: Theory and Practice, in G.G. Markea and G. T. Papanikos (Eds) *Global Issues of Education*, Proceedings from the 5th International Conference on Education, Athens, Greece, May 23-24 (Vol 2), pp.235-242.
- Flores, M. A. (2005) Teachers' views on recent curriculum changes: tensions and challenges. *The Curriculum Journal*, 16 (3), 401-413.
- Flores, M. A. e Viana, I. C. (2004) The Impact of Recent Elementary School Curriculum Reorganisation on Teachers' Attitudes and Practices of Teaching, Comunicação apresentada na European Conference on Educational Research (ECER), Universidade de Crete, Grécia, Setembro 22-25.
- Flores, M. A., Day, C. e Viana, I. C. (2007) Profissionalismo Docente em transição. As identidades dos professores em tempos de mudança. Um estudo com professores ingleses e portugueses. In M. A. Flores e I. C. Viana (Orgs.) *Profissionalismo docente em transição. As identidades dos professores em*

- tempos de mudança*. Braga. CIEEd, pp. 7-45
- Fullan, M. (2001) *The new meaning of educational change*. (3rd edition) London. RoutledgeFalmer.
- Hadji, C. (1994a) A avaliação dos professores. Linhas directivas para uma metodologia pertinente, in A. Estrela e P. Rodrigues (org) *Para uma fundamentação da Avaliação em Educação*, Lisboa: Colibri, pp. 37-50
- Hadji, C. (1994b) *Avaliação: as regras do jogo*. Porto: Porto Editora
- Hargreaves, A. e Goodson, I. (1996) Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities, in I. Goodson and A. Hargreaves (Eds) *Teachers' Professional Lives* London: Falmer Press, pp. 1-27.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Kertsen, T. A. & Israel, M. S. (2005) Teacher evaluation: principals' insights and suggestions for improvement. *Planning and Changing*, 36(1,2), 47-67.
- Lima, L. (2006) 'Administração da Educação e Autonomia das escolas', in *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 5-54.
- Middlewood, D. e Cardno, C. (eds) (2001) *Managing Teacher Appraisal and Performance. A comparative Approach*. London, RoutledgeFalmer.
- Morgado, J. C. (2003) *Processos e Práticas de (Re)construção da autonomia curricular*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.
- National Board for Professional Teaching Standards (1999) *What teachers should know and be able to do*. Washington, DC: NBPTS
- Nóvoa, A. (1992) Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 11-30
- Pacheco, J. A. e Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores* Porto: Porto Editora
- Palmer, J. P. (1998) *The Courage to Teach. Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA: Jossey-bass Inc, Publisher
- Peterson, P. e Comeaux, M. A. (1990) Evaluating the systems. Teachers' perspectives on Teacher Evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12 (1), pp. 3-24.
- Princípios Orientadores para a definição dos padrões relativos às menções qualitativas. Recomendações N°3/CCAP/2008, Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Princípios Orientadores sobre a organização do processo de avaliação do desempenho docente. Recomendações N°2/CCAP/2008. Conselho Científico para a Avaliação de Professores
- Retallick, J. & Fink, D. (2002) Framing leadership: contributions and impediments to educational change. *International Journal of Leadership in Education*, 5(2), 91-104
- Ribeiro, C. (2008) *Avaliação de desempenho no contexto educativo Português: Perspectivas dos professores sobre Auto-Avaliação*. Master Dissertation, University of Minho, Portugal.
- Ribeiro, C. e Flores, M. A. (2008) A auto-avaliação no contexto da avaliação do desempenho docente in Alves, M. P., Machado, E. A., Fernandes, J. A. & Correia, S. (orgs.) (2008). *Actas do Seminário de Avaliação: Contributos da investigação para as práticas quotidianas de desenvolvimento curricular das*

- escolas*. (Braga, CIEd, Universidade do Minho) ISBN 978-972-8746-60-5, pp. 506-534.
- Sachs, J. (2003) Teacher Professional Standards: controlling or developing teaching. *Teachers and Teaching: theory into practice*, 9 (2), pp. 175-186
- Silva, I. M. L. P. & Conboy, J. E. (2004). Representações dos professores sobre a avaliação do desempenho docente: o que avaliar? Como avaliar? *Revista Portuguesa de Educação*, XXIV, pp. 119-150
- Simões, G. (2000). *A Avaliação do Desempenho Docente, Contributos para uma análise crítica*. Lisboa,: Texto Editora.
- Smith, K. (2005) New Methods and Perspectives on Teacher Evaluation. Who evaluates what and for which purposes? In D. Beijaard, P. C. Meijer, G. Morine-Dershimer and H. Tillema (Eds) *Teacher Professional Development in Changing Conditions*, Dordrecht: Springer, pp. 95-11
- Spillane, J. P.; Reiser, B.J. & Reimer, T. (2002) Policy implementation and Cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72 (3), 387-431.
- Stronge, J. H. (2006) *Evaluating teaching: a guide to current thinking and best practice*. (2nd edition) Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Timperley, H.S. & Robinson, V. M. J. (1997) The problem of policy implementation: the case of performance appraisal. *School Leadership and Management*, 17 (3), 333-345.
- Tuytens, M. & Devos, G. (2008) New Educational policy on teacher evaluation: the influences of school leadership on Policy perception of teachers. Comunicação apresentada na Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), New York, March 25-27 2008.
- Vaillant, D. (2008) Algunos marcos referenciales en el evaluacion del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluacion Educativa*, 1 (2), 7-22.
- Van der Berg, R., Vandenberghe, R. & Slegers, P. (1999) Management of innovations from a cultural-individual perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 321-351.
- Van der Vegt, R., Smyth, L.F. & Vandenberghe, R. (2001). Implementing educational policy at the school level. Organization, dynamics and concerns. *Journal of Educational Administration*, 39, 8-23.
- Veiga Simão, A. M., Caetano, A. P., O'Meara, J. & Flores, M. A. (2003) Toward a conceptualisation of Teacher Change: contexts, processes and factors, Paper presented at the 48th World Assembly of the International Council on Education for Teaching (ICET), Melbourne, Australia, 3-7 July 2003.
- Whitty, G. (2000) Teacher Professionalism in New Times, *Journal of In-Service Education*, 26 (2) 281-295.